

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

**"LA PROFESIONALIZACIÓN DEL
ASESOR UPN"**

**Tesis que para obtener el grado de
Doctor en Ciencias Sociales presenta:
María Virginia Casas Santín**

**Asesor:
Dr. Sergio Martínez Romo**

Octubre, 2004.

INDICE

Introducción. Por qué y cómo estudiar la profesionalización del asesor UPN.....	7
Capítulo 1. La crisis profesional, la reforma normalista y la creación de la Universidad Pedagógica Nacional como institución profesionalizante	18
1. La crisis y la reforma normalista: una oportunidad para la profesionalización docente.....	19
2. Los cambios curriculares, las modificaciones legales y los estímulos económicos como sustentos de la profesionalización docente.....	30
3. La terciarización de los estudios normalistas y sus demandas profesionalizantes para el formador de docentes.....	38
4. La reforma normalista y la creación de la Universidad Pedagógica Nacional	40
5. La creación del sistema de unidades UPN y la pugna SEP-SNTE en torno al perfil profesional del académico UPN	46
Capitulo 2. El concepto de profesionalización y el asesor UPN	59
1. Los supuestos para el análisis de la profesionalización	60
2. El concepto de profesionalización y las corrientes teóricas que lo estudian	62
3. Las críticas al concepto de profesionalización y los intentos por reconceptualizarlo.....	67
4. La adecuación del concepto de profesionalización al caso mexicano.	71
Capítulo 3. Un académico <i>sui generis</i>: sus características profesionales y las exigencias profesionalizadoras	78
1. La aparición del profesional de la docencia y la profesionalización tardía del asesor UPN.....	79
2. Las características profesionales de los asesores fundadores (1979-1984)	83
3. Las características profesionales de los asesores “intermedios” (1985-1993)	94
4. Las características profesionales de los asesores UPN de reciente ingreso (1994-2002)	110

Capítulo 4. Los controles de ingreso y promoción para la profesión de asesor UPN	124
1. La creación de la Comisión Académica Dictaminadora y los primeros esfuerzos para establecer el monopolio social para la profesión.....	125
2. El asesor UPN: entre la regulación formal y la regulación discrecional.....	131
3. El ensanchamiento de la regulación discrecional y la “imposibilidad” de cierre del monopolio social de la profesión.....	133
4. La no bilateralidad en el ingreso y promoción de los académicos mexicanos como sustento del cierre del monopolio social de la profesión	138
5. La expansión de la regulación discrecional y el “embotellamiento escalafonario”.....	143
6. Las “deformaciones” de la regulación formal y la regulación discrecional.....	147
7. El contexto descentralizador y el cierre “imposible” del monopolio social de la profesión	153
8. La profesionalización incompleta del asesor UPN y el monopolio social no consolidado	163
Capítulo 5. La exclusividad como mecanismo profesionalizante del asesor UPN.....	169
1. Las visiones sobre la exclusividad profesional	170
2. La dedicación exclusiva a la profesión y las políticas institucionales.....	172
3. La reactivación en la contratación del personal académico y los replanteamientos en torno a su exclusividad profesional.....	177
4. La exclusividad limitada del asesor UPN.....	182
Capítulo 6. La escolaridad como mecanismo para profesionalizar al asesor UPN	188
1. Los primeros intentos para promover la mayor escolaridad del asesor UPN	190
2. La regulación formal de los apoyos para aumentar la escolaridad del asesor UPN.....	197
3. Entre la regulación formal y la discrecional.....	199
4. El contexto descentralizador y la escolaridad del asesor UPN.....	205
5. El sistema de posgrado UPN como estrategia profesionalizadora.....	216
6. La escolaridad del asesor UPN en los albores del siglo veintiuno.....	224

Capítulo 7. Los resultados del proceso de profesionalización del asesor UPN.....	229
1. Las demandas profesionalizadoras de la UPN para sus asesores.....	229
2. Los elementos de los discursos profesionalizadores del personal académico	230
3. Las políticas, estrategias y acciones que ha puesto en operación la UPN para profesionalizar tardíamente a sus asesores.....	235
4. Las respuestas de los actores involucrados en la profesionalización del asesor UPN	239
5. Algunas vetas para nuevas investigaciones.....	244
ANEXOS.....	246
FUENTES UTILIZADAS.....	269

INTRODUCCIÓN.

POR QUÉ Y CÓMO ESTUDIAR LA PROFESIONALIZACIÓN DEL ASESOR UPN

Las políticas educativas de los últimos treinta años —en casi todos los países del mundo— han incorporado como un tema de discusión recurrente los mecanismos que permitirían alcanzar un nivel óptimo de calidad en sus sistemas educativos. En estas discusiones, una de las soluciones planteadas insiste en que la vía para lograrlo es tener en todos los niveles profesores que sean verdaderos profesionales de la docencia. Por eso es urgente que se instrumenten políticas profesionalizantes para el magisterio y los académicos de las instituciones de educación superior (IES).

Frente a la importancia creciente que estas políticas oficiales dan a la profesionalización académica y los permanentes cuestionamientos a la docencia desarrollada en las IES de México, resulta pertinente investigar con mayor profundidad qué se debe entender por profesionalización, en qué consiste, cómo se obtiene y qué se ha logrado con los procesos dirigidos a los académicos mexicanos a partir de la década de 1970. Un caso que puede contribuir a esta profundización es el de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Esta institución se creó en 1978 para profesionalizar al docente de educación básica en servicio. Uno de los supuestos de su creación fue que su personal docente debería integrarse con académicos ya profesionalizados para poder cumplir con su misión institucional. Sin embargo, no existía en el mercado académico un número suficiente de profesionales de la docencia universitaria que contasen con el perfil profesional que la nueva institución requería. Profesionales con dedicación exclusiva a la profesión docente, estudios mínimos de licenciatura y experiencia suficiente en las distintas funciones de la docencia universitaria (en especial las asociadas al manejo de los sistemas a distancia, y el diseño y

evaluación curriculares). Por lo tanto, desde los orígenes de la UPN, el reto ha sido configurar un nuevo profesional de la docencia universitaria con los rasgos básicos señalados por las teorías clásicas de la profesionalización —Abbot, Parsons, Wilensky, Larson, entre otros autores—, a saber: dedicación de tiempo completo, creación de un sistema formal y escolarizado de formación, creación de asociaciones profesionales, búsqueda de protección estatal y construcción de un código de ética en el corto plazo histórico de tan sólo 25 años.

Un reto que toma como punto de partida los avances profesionalizadores logrados en otros países y que se busca concretar por medio de procesos profesionalizadores regulados específicamente para los asesores UPN, que garantizaran la construcción del perfil profesional moderno deseado para ellos. Procesos profesionalizadores emprendidos de manera tardía diseñados con base en las teorías clásicas de la profesionalización, conocidas genéricamente como “de los rasgos”.

En México, éstos han sido impulsados —a diferencia de los países avanzados— por los grupos que pretenden ser reconocidos como profesionales de la docencia desde el Estado mismo y no sólo desde las asociaciones profesionales que ellos (de manera voluntaria) integran para ser reconocidos como tales y construir el monopolio social (*social closure*) de la profesión.¹ Mediante el monopolio social el grupo intenta aprovechar al máximo los beneficios que puede obtener de su profesión dando acceso exclusivo a los recursos y oportunidades a sus miembros, es decir, excluyendo a los “otros”. En el caso mexicano, la profesión docente ha sido asumida como una profesión de Estado (regulada por las normas impuestas por el aparato estatal, desde donde participan los miembros de los distintos sectores — estamentos en términos weberianos — del magisterio nacional e incluso sus organizaciones sindicales) y no como una profesión sujeta al libre ejercicio, con una autorregulación establecida por sus integrantes a través

¹ El concepto de monopolio social (*social closure*), acuñado por Weber, refiere al “proceso mediante el cual un grupo intenta maximizar los beneficios limitando el acceso a los recursos y oportunidades a un círculo de elegibles” (Brunner y Flisfisch: 1985, 80).

de sus asociaciones profesionales.

Con base en estos supuestos, la investigación pretende responder las siguientes preguntas:

- ¿Con qué elementos de los discursos profesionalizadores cuenta el personal académico de las Unidades UPN?
- ¿Qué políticas, estrategias o acciones ha puesto en operación la institución para hacer posible que sus asesores adquieran las características profesionales que les faltan, es decir, para que se profesionalicen tardíamente?
- ¿Cuáles han sido las racionalidades a partir de las cuales los actores involucrados en la profesionalización del asesor UPN han dado respuesta a las demandas profesionalizadoras que se les han hecho? y
- ¿Cuáles son los resultados obtenidos a lo largo de los veinticinco años de historia institucional?

A partir de estas interrogantes, se busca construir una explicación de las concepciones que cada uno de los actores involucrados en la profesionalización del asesor UPN tiene de la misma y de las racionalidades con que han intentado que se logre. Es decir, de las formas, mecanismos y controles con que se ha buscado que los asesores —que laboran en las 75 unidades UPN y sus 258 subsedes— adquieran los rasgos profesionalizantes que la universidad les requiere, de las respuestas que han dado a estos y de los resultados obtenidos.²

Un primer obstáculo para la investigación fue la escasez de fuentes documentales y de estadísticas institucionales sobre la planta de asesores (en especial, de 1996 a nuestros días). Esta situación se explica, en buena medida,

² Al interior de la UPN se distinguen dos tipos de profesionales de la docencia: a los docentes que trabajan en la unidad central ubicada en la ciudad de México (conocida como Ajusco por su ubicación geográfica) se les denomina académicos, mientras que a los docentes que laboran en el resto de las unidades UPN que hay en el país se les llama asesores.

por los constantes cambios de adscripción que la institución ha sufrido en los últimos años, mismos que han incidido en que la UPN no haya cumplido con el requerimiento que las autoridades educativas han hecho a las IES para que cuenten con un sistema de información confiable.³ Cuando la UPN ha estado adscrita al sistema de educación básica, los canales para generar información institucional sobre sus asesores, alumnos y programas académicos prácticamente se abandonan, mientras que cuando se le ubica en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) las presiones de ésta y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para que la universidad pueda acceder a fondos extraordinarios la obligan a generar información sobre estos y otros aspectos de su desarrollo institucional.

Sólo se ubicaron siete estudios y documentos relacionados con el desempeño académico de los asesores y sus condiciones laborales: dos evalúan la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, plan 85 —uno desde la visión del Ajusco y otro de una Unidad UPN—, otros tres documentos de la evaluación institucional que se inició en 1989; uno más corresponde a los diagnósticos que fundamentan el diseño curricular de la Licenciatura en Educación, plan 94 y, otro más plantea el perfil socioeducativo del asesor UPN en 1994. A estos documentos se agregan una serie de estadísticas básicas que cubren el periodo 1993-1997, elaboradas como parte del esfuerzo institucional por crear un sistema de información sobre las unidades UPN.

Las fuentes localizadas fueron trabajadas en distintas etapas de la institución y con lógicas de agrupación matemática diferentes, por lo que la comparación entre sus datos no siempre fue posible. Sobre todo en el caso de las matrículas, los datos con que se trabajaron estos estudios fueron proporcionados por los actores involucrados (directores de unidades UPN y asesores), hecho que puede incidir en su confiabilidad.

³ En su origen, la UPN formó parte de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) de la SEP, pero en 1992 se le adscribió a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBN). Posteriormente, en 1995, se le reubicó en la SESIC y en el año 2000, se le volvió a adscribir a la SEBN. Finalmente, desde junio de 2001, nuevamente se le reubicó en la SESIC.

La escasez de las fuentes obligó a recabar la información necesaria para establecer una tipología de los asesores UPN por medio de un cuestionario y una serie de entrevistas. El cuestionario para asesores UPN buscó obtener información sobre las prácticas profesionales que desarrollan y su correlación con los mecanismos de profesionalización que generan o utilizan para ejercer de mejor manera su tarea.

Para la aplicación del cuestionario se elaboró una muestra intencional y aleatoria simple, en la que todos los asesores tuvieron la misma oportunidad de ser seleccionados, es decir, basada en la opinión del que la selecciona, considerando como criterios básicos su representatividad y las posibilidades de cooperación de sus directores para su aplicación. Una prueba piloto de este cuestionario se aplicó en un tercio de las unidades UPN del Distrito Federal (dos de seis): D.F. Poniente y D.F. Sur, a un 50% de sus asesores, con un rango de error de $\pm 10\%$. Este pilotaje sirvió para establecer errores o deficiencias del mismo y construir una primera aproximación a la tipología deseada.

Una vez ajustado el instrumento piloto, se planeó aplicar el cuestionario en diez de las 76 unidades UPN: Acapulco, Cuernavaca, Jalapa, León, Morelia, Orizaba, Poza Rica, Puebla, Teziutlán y Veracruz. Es decir, 15% de las unidades UPN, con un rango de error de $\pm 10\%$. En la fecha de aplicación la unidad UPN de Veracruz se encontraba en paro laboral, por lo que no fue posible aplicar el instrumento. Así, el cuestionario fue respondido en nueve unidades UPN por un total de 80 asesores en noviembre de 2002.

Las entrevistas a informantes clave en las unidades UPN y en las esferas directivas de la universidad tuvieron un triple propósito: en primer lugar, profundizar en las características profesionales de los asesores, en segundo lugar, aclarar las lagunas existentes sobre la historia institucional y sus políticas profesionalizadoras (sobre todo las relacionadas con los mecanismos de ingreso y promoción, de contratación y recontractación y las prestaciones laborales asociadas a la superación profesional de los asesores) y, en tercer lugar, recuperar los testimonios sobre los indicadores señalados de algunos actores

involucrados en los procesos profesionalizadores analizados.

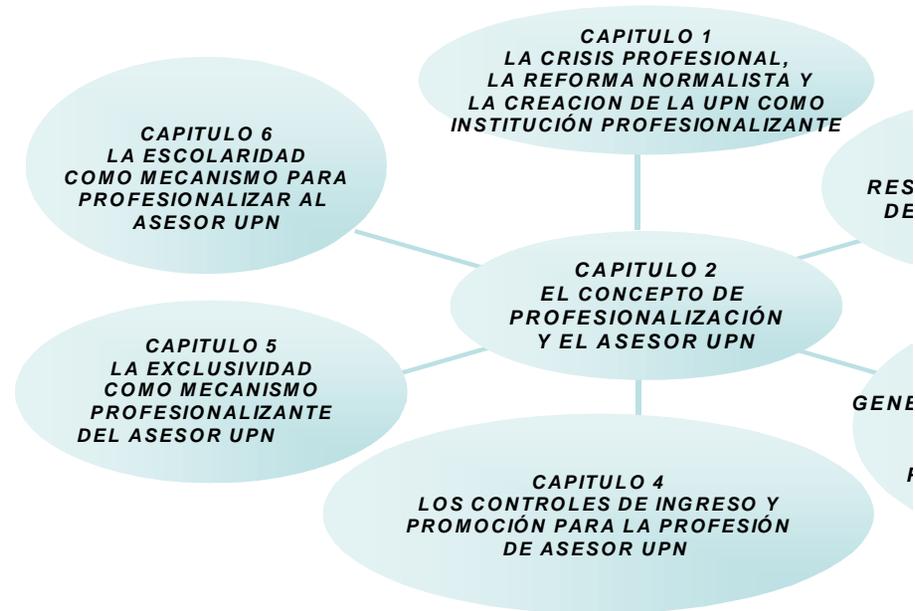
Para desarrollar esta investigación se indagó en cuatro grandes líneas de trabajo relacionadas con:

1. La(s) manera(s) en que se ha entendido históricamente el concepto de profesionalización;
2. Los orígenes de la Universidad Pedagógica Nacional;
3. La conformación y las características profesionales de la planta de asesores UPN y,
4. Los mecanismos profesionalizadores que la UPN ha generado y las respuestas que los distintos actores institucionales han dado en relación con ellos.

Los resultados de estas líneas de trabajo no se presentan en el mismo orden en que se investigaron, sino como se ilustra el diagrama Núm. 1.

Para dar coherencia a la presentación de los resultados obtenidos, se consideró pertinente ubicar los avances de la segunda línea de trabajo en el **Capítulo 1** de la presente tesis titulado “La crisis profesional, la reforma normalista y la creación de la UPN”. En él se analiza el contexto histórico en que surge la UPN. Se explican las razones del Estado mexicano para reestructurar el sistema formador de docentes en la década de 1970 y a crear una universidad exclusiva para el magisterio en servicio, cuya tarea central sería coadyuvar a la profesionalización de las distintas funciones que la operación del sistema educativo mexicano requiere. El análisis se fundamentó en fuentes de tipo documental.

DIAGRAMA NÚM. 1
CAPITULOS DE LA TESIS



A pesar de ser la línea de trabajo desarrollada en primer lugar, los resultados de la indagación sobre los distintos acercamientos teóricos al concepto de profesionalización se desglosan en el **Capítulo 2** “El concepto de profesionalización y el asesor UPN”, ya que se consideró necesario relacionar los planteamientos teóricos desarrollados por los distintos autores recuperados con el marco interpretativo a partir del cual se intenta analizar la profesionalización del asesor UPN en este trabajo. Por ello en este capítulo se analiza cómo se ha entendido históricamente el concepto de profesionalización, cuáles son las limitaciones de las TCP y se explica cuáles son las ideas centrales que se desean argumentar en torno a la profesionalización del asesor UPN. Esta línea de trabajo se fundamenta también en fuentes de tipo documental.

La tercera línea de trabajo se relaciona con la conformación de la planta de asesores UPN y sus características profesionales. Se desarrolló con base en fuentes documentales, con los resultados de un cuestionario aplicado a asesores UPN (que permitieron elaborar una tipología de los mismos) y con los testimonios de algunos actores involucrados en la profesionalización del asesor UPN. Los resultados se presentan en el **Capítulo 3** “Un académico *sui generis*, sus características profesionales y las exigencias profesionalizadoras”. Se ubican tres generaciones de asesores UPN: la fundadora (1979-1984), la intermedia (1985-1993) y la de reciente ingreso (1994-2002). La delimitación cronológica de cada una de ellas se estableció en función de las características profesionales que los planes y programas de estudio de la UPN (en especial los de las licenciaturas de nivelación) han requerido a los asesores UPN para operar adecuadamente.⁴ Para cada generación se analizan las expectativas y exigencias profesionalizadoras que la universidad les ha hecho a sus asesores y las racionalidades con las que cada uno de los actores involucrados ha intentado dar respuesta al reto de su profesionalización.

⁴ Las licenciaturas de nivelación son aquellas diseñadas para los maestros de educación básica en servicio que no poseen grado de licenciatura, ya sea porque cursaron sus estudios de normal antes de 1984 cuando éstos equivalían al bachillerato o bien por ser profesores frente a grupo que no poseen una formación pedagógica previa que los habilite como tales.

Los resultados de la cuarta línea de trabajo, vinculada con los mecanismos que la UPN ha generado para contar con profesionales de la docencia universitaria acordes con su modelo institucional, así como con las racionalidades y respuestas que los distintos actores involucrados en la profesionalización del asesor UPN han empleado para coadyuvar a esta intención o bien para obstaculizarla (en especial las estrategias que los mismos asesores han creado) se desglosan en los siguientes tres capítulos de la tesis (4, 5 y 6).

En el **Capítulo 4** “La exclusividad como mecanismo profesionalizante para el asesor UPN” se analizan dos visiones que sobre la exclusividad tienen los diferentes actores institucionales y las estrategias y políticas que cada uno de ellos ha puesto en práctica, así como los resultados obtenidos. La primera de ellas, impulsada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y por los mismos asesores, sostiene que la exclusividad de este profesional depende de una contratación de tiempo completo que le permita vivir “de y para” la docencia. Por lo que ha impulsado acciones para aumentar las plazas de tiempo completo con que cuenta la UPN y acelerar su asignación por medio de concursos de oposición. Posición a la que se han adherido muchos asesores.

La segunda visión, defendida por autoridades de la universidad y de la SEP, afirma que la exclusividad del asesor UPN no depende de una dedicación total a las tareas docentes, ni de las horas contratadas a la institución, sino que se relaciona directamente con la dedicación exclusiva a su campo profesional. Por lo cual aunque el asesor se dedique parcialmente a la UPN (en razón del número de horas contratadas) tiene que mantener su exclusividad en la profesión académica. Incluso reconoce que, la exclusividad de tiempo completo de un asesor es limitada, ya que tiene derecho a ejercer en otros ámbitos laborales por un máximo de diez horas semanales. Estas dos visiones sobre la exclusividad se han encontrado en pugna permanente desde la creación de la institución. El análisis concluye que la exclusividad del asesor UPN se caracteriza por ser limitada, incluso más allá de las diez horas permitidas por la normatividad institucional y por no haber sido sometida a medidas correctivas que la transformen en una garantía

estructural para la consolidación del monopolio social de la profesión de asesor UPN.

En el **Capítulo 5** “Los controles de ingreso y promoción profesional para el asesor UPN y la generación del monopolio social para su profesión” se desglosan los mecanismos que la universidad fijó desde su creación para garantizar la exclusividad profesional del asesor UPN y las características que deseaba que éstos tuviesen. Se analizan los criterios académicos que rigen su ascenso laboral y se estudian los mecanismos que, de manera paralela, han llevado a la práctica tanto los asesores UPN como algunas de sus autoridades para operar los servicios que se ofrecen y para garantizar la permanencia y ascenso laboral de los asesores en la institución y, por ende, su profesionalización docente. En este capítulo argumento que la ineficacia de los mecanismos de ingreso y promoción ha coadyuvado a que el monopolio social de la profesión de asesor UPN y la exclusión de los que no poseen los requisitos mínimos para incorporarse a la misma, no se hayan consolidado. Se sostiene que la regulación formal que norma estos aspectos ha coexistido con una regulación discrecional, en la que se ponen en juego los intereses de los actores involucrados en la profesionalización del asesor UPN. De igual manera se afirma que la regulación formal se encuentra desfasada y que no ha existido la voluntad política de adecuar ésta a las necesidades del siglo veintiuno.

En el **Capítulo 6** “La escolaridad como mecanismo profesionalizante para el asesor UPN” se analizan las políticas y acciones que la UPN ha empleado para incrementar los niveles de escolaridad de sus asesores, en el supuesto de que un asesor con posgrado garantiza un mejor desempeño docente. Se sostiene que es hasta la década de 1990 y como producto de presiones externas (entre ellas las recomendaciones de varios organismos multinacionales y de la ANUIES) que se consolida la tendencia ascendente en el número de asesores incorporados a programas de posgrado y la obtención de grados de maestría y doctorado. Pero que la mayor escolaridad del asesor UPN no necesariamente ha significado un mejor desempeño docente, ya que los fenómenos de credencialismo y los

reclamos para que los diplomas sean reconocidos en los sistemas de becas y estímulos que premian lo ya profesionalizado no siempre han tenido sustento.

Por último, en el **Capítulo 7** “Los resultados del proceso de profesionalización del asesor UPN” se presentan las conclusiones de la investigación. Se afirma que la profesionalización del asesor UPN se caracteriza por ser trunca e incompleta y haber llevado a resultados *sui generis*. El asesor UPN de hoy no se identifica con el formador de docentes tradicional (el heredado del enclave profesionalizador normalista), ni con el catedrático universitario (preexistente en el sector universitario) pero tampoco con el moderno profesional de la docencia universitaria de los países avanzados, que ha constituido el ideal que debía alcanzarse por medio de los procesos profesionalizadores.

La profesionalización del asesor UPN, además de tardía e inacabada, se caracteriza por una serie de “deformaciones” que provocan que la UPN no cuente actualmente con el moderno profesional de la docencia universitaria que desea, pero tampoco con el perfil tradicional del catedrático universitario con que funcionaron las IES mexicanas en buena parte del siglo pasado. El asesor UPN cuenta con una profesionalización *sui generis*, que no siempre apoya la mayor calidad académica que la sociedad demanda a la universidad, pero ante la cual sus autoridades han sido incapaces de introducir los cambios estructurales que abran el camino a un sistema de unidades UPN de excelencia, como se infiere del *Decreto de creación* de la universidad.

CAPITULO 1
LA CRISIS PROFESIONAL, LA REFORMA
NORMALISTA Y LA CREACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

A principios de la década de 1970 el Estado mexicano se propuso impulsar procesos de profesionalización docente que incidieran en una mayor calidad del sistema educativo mexicano. Para lograrlo consideró necesario impulsar una reforma del sistema formador de docentes. Sin embargo, esta reforma desembocó en un proceso caótico, contradictorio y trunco, por lo que la meta se logró de manera parcial. No existieron las condiciones sociales e institucionales apropiadas para que las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes pudiesen capitalizar los anhelos profesionalizadores. Sin embargo, incrementar la escolaridad siguió siendo visto como un mecanismo para elevar los niveles de profesionalización, que ofrecía ventajas para los actores involucrados: para el maestro una mejora en sus remuneraciones individuales; para el Estado un desembolso económico inmediato menor al requerido para un aumento generalizado de sueldos y para el SNTE mayor apoyo de sus afiliados y el afianzamiento de su dominación burocrática.

Por ello, el SNTE solicitó que el Estado demostrase su disposición para pagar los costos que la profesionalización docente implica mediante la creación de una institución de educación superior para los maestros. Una institución que surgió desligada de los planteamientos reformistas desarrollados en la década de 1970 y cuya fundación implicó modificaciones en la situación estamental de los actores involucrados y en el control de la dominación burocrática del sistema formador de docentes, lo que aumentó la

complejidad de este último.¹ En consecuencia, las lógicas modernizadoras que se buscó impulsar con la creación de la UPN han coexistido con las lógicas diferenciadas con que han actuado los otros actores involucrados en sus veinticinco años de vida institucional. Esto ha propiciado que los resultados no se ciñan al modelo clásico, sino que arrastren esquemas tradicionales de la docencia en el sistema formador de docentes.

1. La crisis y la reforma normalista: una oportunidad para la profesionalización docente

El sistema formador de docentes mexicano surgió en el siglo XIX y desde entonces se ha vuelto disperso, complejo y diversificado. A finales del siglo XIX se fundaron las hoy centenarias escuelas normales para formar profesores de educación elemental que atendieran a los núcleos urbanos. Con el triunfo de la Revolución mexicana, el Estado propuso un sistema formador de docentes diferente, que permitiese formar maestros para operar una educación masiva y popular que llegará a todos los rincones de México. Para lograrlo creó tres tipos de escuelas normales: rurales, primarias y superiores. Posteriormente, para estrechar los lazos escuela-comunidad fusionó las normales rurales y las centrales agrícolas en una nueva institución: las escuelas regionales campesinas (ver Mejía en: Solana *et al.*: 1982 y Raby: 1974).

A pesar de los intentos para conformar un sistema formador de docentes especializado —columna vertebral de cualquier sistema profesional— el ingreso a la profesión dependía más de los favores de

¹ Weber define a la situación estamental como la “pretensión, típicamente efectiva, de privilegios positivos o negativos en la consideración social fundada [...] en maneras formales de educación” y en un prestigio hereditario o profesional, es decir, en el modo de vida (Weber: 1977, 245).

autoridades locales y estatales que de los criterios académicos de las normales (Arnaut: 1993, 48-55). Muchos profesores fueron incorporados a la docencia sin ninguna formación previa, se improvisaron.

Para la década de 1940 los esfuerzos se redoblaron. El sistema formador de docentes se reestructuró completamente. En 1942 se creó la Escuela Normal Superior y en 1943 se organizó la Escuela Normal de Especialización. En 1944 se unificaron los planes y programas de estudio de las normales rurales con los de las normales urbanas y se fundó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), del que dependieron la escuela oral y la escuela por correspondencia, que otorgaban un grado equivalente a bachillerato (Arnaut: 1993, 94-95). Con la fundación del IFCM se reconoció la existencia de 18 mil maestros sin estudios formales y se crearon los programas de nivelación para docentes en servicio (Arnaut: 1993, 97). Pero esta reestructuración no redundó en una mayor profesionalización del ejercicio docente, ni evitó la deserción masiva de estudiantes normalistas y la crisis profesional de la década de 1950. Entre 1949 y 1954, la deserción de alumnos normalistas fue pavorosa: 73% en las normales federales y 75% en las rurales (Arnaut: 1993, 109).

La crisis de la profesión docente la volvía poco atractiva para los jóvenes, mientras que el maestro en servicio era víctima de un embotellamiento escalafonario que le impedía mejorar sus condiciones económicas y lo inmovilizaba de por vida en el mismo nivel. Pero, además sufría el deterioro de su salario debido a la inflación y a una política de contención salarial. Situación que hizo crisis con el movimiento magisterial de 1956-1958.

Por eso, en su segunda gestión al frente de la SEP, Torres Bodet (1958-1964) retomó la idea de profesionalizar la docencia y reestructuró el sistema formador de docentes para aumentar el número de profesores que se formaban e incrementar la calidad de la educación que se les ofrecía.

Asimismo, descentralizó el IFCM con la creación de subdirecciones regionales (Caballero en: Solana *et al.*: 1982 y Gallo: 1987). En contraposición a estas medidas, el Plan de Once Años (1959-1970) promovió la contratación de jóvenes estudiantes mayores de 18 años con certificado de secundaria, dispuestos a impartir educación primaria, con el compromiso de incorporarse como alumnos en alguna institución formadora de docentes, es decir, lo que hoy conocemos como “habilitados” (Gallo: 1987, 71).²

En este contexto, no resulta extraño que el sistema formador de docentes no haya respondido a las tareas fundamentales de las que se le responsabiliza para mantener a la docencia como una profesión “de Estado” funcional, a saber: 1) formar nuevos docentes en la cantidad adecuada para atender el crecimiento de la demanda educativa, la creación de nuevas plazas y las vacantes que se producen (jubilación, renuncia o defunción); 2) garantizar —independientemente de su diferenciación interna— la formación de especialistas que requieren los distintos niveles educativos, 3) ofrecer a sus estudiantes una educación de calidad y pertinente al sistema educativo en que ejercerán. Lo que llevó a afirmar a connotados formadores de docentes que “la práctica institucional que se realiza en las escuelas normales tiene exiguos resultados en calidad y cantidad y estos por su impacto nacional representan un costo social altísimo para el pueblo mexicano” (Reyes y Zuñiga: 1995, 15).

Incluso, en septiembre de 1968 en su cuarto informe de gobierno, Gustavo Díaz Ordaz atribuyó la crisis estudiantil y social del país a la cuestión educativa, a la carencia de métodos pedagógicos modernos y programas de alta calidad, que permitiesen al mexicano aprender a pensar, actuar y tolerar. Atribución desmedida, pero que llevo a plantear una vez más

² Originalmente, en España, el término “habilitado” se refería a la persona encargada de cobrar el sueldo de los maestros de zonas rurales que no podían viajar para recoger su salario en las ciudades. Este recibía una comisión por el cobro (Sansoles: 1998, 125).

la necesidad de contar con un maestro con cultura general, información suficiente y capacitación técnico profesional (SEP: 1969, 5-16 y 53). La crisis social tenía su origen en la incapacidad del maestro para “transferir lo cualitativo sobre lo cuantitativo” (SEP: 1969, 16). Urgía llevar a cabo una reforma integral del sistema educativo mexicano, pero ésta no podría darse sin reconfigurar el perfil profesional del maestro y sin profesionalizar su labor (SEP: 1969, 47). Por tanto el primer peldaño que debía reformarse era el sistema formador de docentes.

Según los especialistas e intelectuales convocados por el Estado para discutir sus fundamentos, la reforma integral debía: 1) incluir todos los niveles del sistema educativo mexicano; 2) volver más eficiente la estructura de la SEP por medio de su descentralización; 3) mejorar la preparación del maestro y diferenciarla en relación con el contexto laboral en que éste ejercería —urbano o rural—; 4) establecer currículos diferenciados para el campo y la ciudad; 5) utilizar los medios de comunicación para ampliar la cobertura del servicio educativo en lugares de difícil acceso, y 6) actualizar la legislación educativa (Gallo: 1987, 86).

Desde la posición estatal, la reforma normalista debería hacer “indiscutible la seriedad y eficacia, la extensión e intensidad de la carrera [docente], para conferirle debida jerarquía y salvarla de improvisaciones y emergencias, que ya no se justifican y que resultan inconcebibles en otros campos profesionales” (SEP: 1969, 57). Debía basarse en los resultados de un amplio debate sobre la doctrina educativa y su relación con la estructura económico social; la eficacia del sistema educativo mexicano y las posibles reformas a los planes y programas de estudio, así como a las técnicas de enseñanza aprendizaje; las relaciones escuela, comunidad y familia; el planeamiento integral de la educación; la formación cívica y la educación de los adultos (SEP: 1969, 25). Las autoridades de la SEP vieron con simpatía que se discutiera en el IV Congreso Nacional de Educación Normal (Saltillo,

abril de 1969): la vocación para la docencia, la formación moral del profesor, la cultura general del magisterio, la información a que tenía acceso, el tipo de capacitación técnico profesional con que contaban, y el espíritu de servicio social de los maestros (SEP: 1969, 47).

Agustín Yáñez —secretario de educación pública (1964-1970)— se pronunció en dicho congreso porque la docencia dejase de ser considerada como una profesión “puente”, menospreciada incluso por el mismo maestro, y por avanzar en su profesionalización. Propuso, en primer lugar, aumentar la escolaridad mínima exigida para el ingreso a la profesión y se mostró partidario de considerar el bachillerato como antecedente de los estudios normalistas, es decir, de que éstos adquiriesen el rango universitario — una demanda recurrente del magisterio desde principios de siglo veinte— (SEP: 1969, 48-5; revisar en especial SEP: 1984).

En segundo lugar, insistió en la necesidad de mantener el monopolio social de la profesión, la exclusión de los "otros". Para ello era necesario fomentar la titulación de los maestros en servicio dado que un número creciente de ellos eran pasantes normalistas, que no cumplían con el requisito mínimo para el ejercicio de la profesión señalado por la *Ley de profesiones* en vigor. Situación que restaba reconocimiento social a la labor docente y flexibilizaba los requisitos de ingreso y permanencia en la profesión.

En tercer lugar, consideró indispensable que el sistema formador de docentes ofreciese posibilidades de formación y superación profesionales más amplias, ya que hasta entonces sus opciones naturales se habían dado en las normales superiores, cuyos estudios equivalían a la licenciatura. Este hecho propició que los puestos de dirección en el sistema educativo mexicano tuviesen que ser compartidos por los egresados de las normales superiores con los egresados de las instituciones de educación superior y que la competencia por ellos se diese, en la mayoría de los casos, con

desventaja para los primeros (SEP: 1969, 51 y 58-59). En consecuencia, puso a discusión que el IFCM se transformase en un Instituto de Mejoramiento y Asistencia Técnica del Magisterio (SEP: 1969, 59).

En cuarto lugar, Yáñez propuso que la formación técnico profesional se hiciese más rigurosa para lograr un equilibrio entre el qué enseñar (los contenidos) y el cómo (los métodos), basado en el desarrollo de la conciencia de servicio del maestro sustentada en las necesidades estatales (SEP: 1969, 56).

En quinto lugar, planteó que el sistema formador de docentes debía someterse a procesos de planeación, ya que el mercado laboral estaba saturado. Varios estudios proyectivos sobre la demanda de educación básica y de maestros para atenderla indicaban una saturación relativa del mercado laboral para los maestros de primaria —el sector mayoritario— que coexistía con un déficit creciente de educadoras, maestros indígenas y de educación para adultos en la década de 1970 (ver Arnaut: 1993). Esta saturación relativa fue propiciada, en gran parte, por la expansión de las normales estatales y privadas que rebasó en la década de 1960 a las normales federales (Arnaud: 1993, 120; Noriega: 1992, 72; SEP: 1980 e ISEAC: s.a.). Con base en esta visión, se sostenía que, para el sexenio 1970-1976, la demanda acumulada de plazas de maestros de primaria sería de 74,225, pero que los egresados normalistas superarían ese número en aproximadamente 16%. El Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conaltec) recomendó, desde 1964, que se controlará la oferta de maestros de primaria imponiendo topes a las matrículas de las normales básicas (Álvarez: 1977, s. pág. y Arnaut: 1993, 120). Las proyecciones preveían que para el ciclo 1970-71 se necesitarían 90,221 plazas de educadoras para cubrir la demanda y sólo se ofrecerían 10,524 (11.7%). Faltarían 156,368 educadoras, pero sólo se hallaban inscritas en las normales en ese año 4,734 alumnas (Álvarez: 1977, s. pág. y Meneses *et al.*: 1991, 65).

Otros autores afirmaban que los maestros de primaria, que en 1972 eran 208,382, resultarían insuficientes para cubrir la demanda total del servicio, sobre todo en zonas rurales o marginadas (Gallo: 1987, 74). Por lo que autores como Álvarez sostuvieron que la idea del desempleo era usada con exageración, ya que no se consideraba la movilidad y el abandono profesional (Álvarez: 1977, s. pág.). La propuesta de la SEP de que la matrícula de las normales básicas se planease para “suplir el número por la eficiencia” se impuso (SEP: 1969, 59).

Por último, Agustín Yáñez señaló la necesidad de cimentar la reforma normalista en una refuncionalización de las relaciones SEP-SNTE, que permitiese los cambios que estas medidas profesionalizadoras implicaban: en la negociación de una nueva situación estamental (Noriega: 1992, 72)

En síntesis, con base en los argumentos de la crisis social y la saturación del mercado laboral, el Estado consideró que el problema se trasladaba de la cantidad de maestros formados a sus rasgos profesionales y a la calidad del ejercicio profesional que estas características les posibilitaban, es decir, a su profesionalización. En consecuencia, la reforma integral del sistema formador de docentes se concebía como la oportunidad para profesionalizar al magisterio en servicio (incluyendo a los formadores de docentes) y así se planearon sus estrategias y alcances, sin considerar las lógicas y racionalidades que los otros actores pondrían en juego y las contradicciones a que llevarían y que explican un proceso trunco y aparentemente caótico.

Por su parte, el SNTE —fundado en diciembre de 1943 y encabezado por Jesús Robles Martínez hasta 1972— coincidía con la apreciación sobre la mala calidad de la educación básica y en que ésta podía superarse mejorando el sistema formador de docentes (Martín del Campo: 1989, 30). Propuso también que los estudios normalistas se considerasen como profesión terminal de nivel universitario y que sus planes y programas de

estudio se reformularan para dar al normalista una sólida cultura general. Consideró pertinente discutir la exigencia del bachillerato como requisito de ingreso a los estudios normalistas, ya que podría desalentar la formación de nuevos maestros, sobre todo si se consideraba la saturación del mercado laboral (Moreno: 1986, 4-5).

La expansión del sistema educativo mexicano había posibilitado durante años que el SNTE se atribuyese como logros propios muchos beneficios derivados de la misma. Por ello, los problemas para las dirigencias sindicales comenzaron cuando los canales de movilidad social del magisterio disminuyeron: la nivelación, homologación y ascensos escalafonarios (Kovacs: 1990, 122). Como sostiene Arnaut:

"Esto [la movilidad y equidad laboral] es todavía más problemático cuando lo que falta por nivelar sólo se puede nivelar en el terreno económico, con dificultades en el profesional, pero difícilmente en lo que se refiere a las características del lugar, la zona o la región sociodemográfica donde trabajan. Esta 'imposible' nivelación cobra actualidad como problema educativo, profesional y gremial en los setenta, y adquiere mayor intensidad debido a que una proporción creciente de maestros de nuevo ingreso al servicio, se formaron en escuelas normales urbanas y privadas" (cfr. Kovacs: 1990).

Para el SNTE la exigencia del bachillerato como requisito de ingreso a los estudios normalistas era una medida que bloqueaba cualquier posibilidad de nivelación en términos académicos y escalafonarios y que le restaba "imagen" entre sus agremiados. Situación que ayuda a explicar por qué será hasta 1984 cuando este requisito sea exigido y por qué se tuvo que crear un bachillerato específico para este fin.

Con base en estas premisas las normales separaron el ciclo secundario del profesional y reformularon su plan de estudios, considerando como antecedente a la secundaria, como quería el SNTE (SEP: 1970a, 76).

Pero, la reforma integral del sistema educativo mexicano enfrentó problemas que impidieron su concreción e hicieron que quedase como una medida aislada: falta de planeación adecuada y coordinación entre las diferentes comisiones e instituciones encargadas de su diseño y operación, así como de investigación científica y recursos económicos, a los que se agregó el fin del sexenio (Gallo: 1987, 87).

Al iniciar el gobierno de Luis Echeverría la situación política y social del país había cambiado drásticamente. Las críticas a los sistemas educativos se habían agudizado con las protestas estudiantiles de 1968. Se había iniciado lo que Neave denomina la primera etapa de ajuste del vocacionalismo: aquella que "implica el cuestionamiento de la pertinencia del conocimiento aceptado y diseminado dentro de la educación" (Neave: 1993, 5). La educación pública fue criticada por su excesivo crecimiento, su desvinculación con los sectores sociales y las necesidades productivas de sus países. Las críticas se centraron en que el conocimiento servía a los estratos política o socialmente dominantes, por lo que se exigió la democratización de la educación y se planteó la necesidad de crear instituciones de educación superior que retomasen las tradiciones de la clase trabajadora, ya que las universidades no lo hacían (Neave: 1993, 5). Por su parte, la versión conservadora del vocacionalismo se preocupó porque la expansión de la educación no desdibujese su función, o sea la formación de cuadros técnicos y profesionales, académicos y de otras élites con base en un conocimiento universal. Admitió la legitimidad de la experiencia de la clase trabajadora, pero insistió en proteger el elitismo de la educación, en especial el universitario (Neave: 1993, 5). La pugna entre estas dos visiones del ser y deber ser de la educación ha constituido una fuerza central en la remodelación de los sistemas de educación en Europa y ha permeado los planteamientos de política y reforma educativa para los países

latinoamericanos en los últimos treinta años, por ende, las condiciones de profesionalización de sus académicos (Neave:1993, 4).

En México, después de 1968, estas tendencias mundiales se encarnaron en nuevos actores sociales y en el cambio del papel político que las instituciones de educación superior, en especial las universidades, empezaron a jugar: la crítica al modelo económico social se convirtió en una fuente de constante deslegitimación hacia las acciones estatales y de algunos sectores de la iniciativa privada (Latapí: 1980, 156). La politización apareció como un fenómeno característico de las instituciones de educación superior públicas. La acción directa de los partidos políticos de izquierda en los campus universitarios y normalistas se intensificó, radicalizando el clima ideológico de las instituciones. Latapí afirma que aumentó la solidaridad entre los grupos conflictivos de las instituciones de educación superior generando presiones sobre los organismos estatales y las instancias de dirección; asimismo, proliferaron los grupos porriles (Latapí: 1980, 156-157).

En síntesis, la represión violenta del movimiento estudiantil de 1968 propició la emergencia de un fuerte actor social —la sociedad civil— que demandaba mayor participación política, más canales de movilidad social y altos índices de bienestar a un Estado sometido a una fuerte deslegitimación social. Echeverría optó por transitar del “desarrollo estabilizador” al “desarrollo compartido”. Esto significó incrementar la participación ciudadana con una apertura democrática que diese mayores márgenes de acción a los grupos de presión y realizar una modernización acelerada del aparato productivo —sostenida por una creciente intervención económica del Estado— así como apoyar el mejoramiento de las clases populares, ofreciéndoles mayores oportunidades de cultura y recreación, empleo y desarrollo comunitario (Latapí: 1980, 57-59).

La reforma educativa echeverrista se deslindó del Planeamiento Integral de la Educación propuesto por el gobierno anterior y se concibió

como un proceso permanente, dinámico y transformador, basado en el diálogo, el consenso y la participación social. Una reforma integral que abarcaría al sistema educativo mexicano en su conjunto y recuperaría la idea de tomar como centro al maestro y su profesionalización (Latapí: 1980, 66). Se buscaba que permitiese el avance científico, incorporando las grandes tendencias contemporáneas y el bienestar compartido. Una reforma con nuevos planes y programas, basados en las diferencias regionales y en la experimentación pedagógica, que garantizaran una formación cultural homogénea y un grado de especialización para toda la población. Esto requeriría de maestros con mayores niveles de capacitación y actualización (SEP: 1972, 7-13).

En palabras de Víctor Bravo Ahuja —secretario de educación pública (1970-1976)— la reforma permitiría al Estado contar con un maestro promotor de la transformación educativa, en constante ascenso profesional con apoyo estatal (SEP, 1973, 18). Así se recuperaba como problemática central la profesionalización de los maestros en servicio, entre ellos los formadores de docentes, pero cuya instrumentación en el sistema formador de docentes paradójicamente “se quedó atrás”, con el argumento de que debía fundamentarse en la del nivel primario (SEP: 1975, 19).

La reforma educativa alcanzaría por etapas a los distintos sectores educativos: de la educación básica a la educación superior. En la primera etapa en el normalismo (1970-1976), los mecanismos profesionalizantes se centraron en la reforma curricular, las modificaciones legales y los estímulos económicos, mientras que en la segunda (1977-1983) se reforzaron la escolarización y los procesos de homologación. En esta etapa, aunque desligada de ella, se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1978.

Una reforma que coincide con la afirmación categórica de Coombs de que:

“el sistema educativo no se modernizará hasta que el sistema total de formación de maestros sea drásticamente actualizado, reciba estímulo de la investigación pedagógica, se enriquezca intelectualmente y se haga más desafiante llegando más allá del entrenamiento académico; hasta un sistema de continua renovación profesional” (Álvarez: 1977, s. pág.).

Por lo mismo se afirmaba que “mucho del esfuerzo que habrá que realizar en los próximos años, en las próximas décadas, tiene que ver con los recursos de orden metodológico, la eficiencia del proceso pedagógico, en suma, con un problema de calidad. Sobre esto no hay planificación posible en sus detalles” (Palerm y CNP: 1969, 102).

Se volvió a insistir en que, para elevar la calidad del sistema formador de docentes, era necesario: 1) deslindar la educación secundaria de la normalista; 2) ampliar a cuatro años los estudios normalistas mientras se instituyó el bachillerato como antecedente; 3) adoptar formas para revalorar al maestro de primaria, entre ellas la retabulación salarial y una nueva Ley de Escalafón con más categorías y; 4) aplicar estas recomendaciones a las educadoras (Meneses *et al.*: 1991, 68).

Con base en estas ideas, los 7,853 formadores de docentes se constituyeron en los “enclaves profesionalizadores” sobre los cuales se pretendía crear al académico del sector pedagógico normalista en la década de 1970 (SEP: 1972, anexo 5).³

Un análisis de esta reforma permite dar seguimiento a la figura del formador de docentes para ubicar los mecanismos profesionalizadores que tuvo y contestar si realmente fue una oportunidad para su profesionalización. Para efectos de este trabajo las dos etapas de la reforma citada, se consideran como antecedentes del análisis sobre cómo el formador de

³ Estos formadores se distribuían en el ciclo 1970-1971 como sigue: 6,064 laboraban en el sistema federal —1,117 en 31 normales básicas y 4,947 en 46 normales superiores— y 1,789 trabajaban en normales básicas estatales (SEP: 1972, anexo 5).

docentes tradicional se transforma en asesor UPN y cómo enfrenta su profesionalización.

2. Los cambios curriculares, las modificaciones legales y los estímulos económicos como sustentos de la profesionalización docente

La anhelada reforma generó un proceso caótico, contradictorio e inconcluso, motivado en buena medida por la falta de información oficial sobre la misma y sus objetivos. Lo que hizo escribir a Latapí:

“Como hasta ahora no se ha publicado ningún documento, ningún plan, ningún programa integral en que conste oficialmente que es la reforma educativa para la SEP (los seis volúmenes de estudios de la Comisión Coordinadora no constituyen el pensamiento oficial de la SEP, según ella misma), el ciudadano común y corriente ha tenido que formarse su propio concepto de esta reforma a través de las declaraciones y discursos de funcionarios autorizados, lo que conduce a pensar en improvisación, en que no existe un plan previo” (Latapí: Excélsior, 07/03/72).

En mi opinión, el caos puede ser atribuido —en buena medida— a las contradicciones e imprecisiones derivadas de la necesidad de generar consensos mínimos (sobre todo con el SNTE y la burocracia del sistema formador de docentes).

Con todo e improvisación, se renovaron los planes y programas de estudio de las normales para adecuarlos a los avances del conocimiento pedagógico. En la primera mitad de la década de 1970, las normales experimentaron dos reformas curriculares: la de 1972 y la de 1975, ambas desfasadas de las propuestas reformistas. Por la recomendación de la Asamblea Nacional de Educación Normal —abril de 1972— de diseñar un plan de estudios que permitiese obtener al maestro el título profesional y el

certificado de bachillerato a la vez, en ambos diseños curriculares no se consideró pertinente exigir para los estudios normalistas el bachillerato como antecedente (Lara: El Universal, 14/04/72). Aunque ésta había sido una de las conclusiones del IV Congreso Nacional de Educación Normal (Saltillo, 1969) y una de las resoluciones de la II Conferencia Nacional de Educación del SNTE (Oaxtepec, 1970), se pensó que no existían condiciones sociales ni institucionales para hacerlo posible —entre ellas formadores de docentes con título universitario y capacidades didácticas acordes— (Vera: 1991, 360 y Meneses: 1997, 85). Lo anterior a pesar de que, en agosto de 1971, se había reconocido al formador de docentes su carácter de docente universitario por acuerdo presidencial (DGMPM: 1975, 15). La decisión de no exigir bachillerato a los aspirantes normalistas expresó la oposición de un sector de la profesión —los formadores de docentes— y de algunos núcleos políticos, administrativos y sindicales a la creación de un nuevo sector profesional, que desplazaría de la cima a los primeros y generaría “problemas” a los segundos al requerir recursos y condiciones laborales diferenciadas. Es decir, porque alteraría la situación estamental ya establecida; oposición que volvería a presentarse a raíz de la creación de la UPN.

El temor a que la exigencia de bachillerato propiciase el abandono de la profesión y el desplazamiento de un sector importante de los formadores de docentes de sus espacios laborales se impuso, y llevo al SNTE y a connotados miembros del normalismo a adherirse a la posición de Aguilera Dorantes: “no es por la aplicación de medios coercitivos como puede lograrse la permanencia del maestro dentro de esta actividad, sino por la adopción de incentivos morales y económicos cuya aplicación corresponde al Estado” (Lara: El Universal, 14/04/72). Se reconocía uno de los límites a la profesionalización del magisterio en servicio y de sus formadores de docentes: una remuneración acorde a un trabajo profesional de calidad.

El plan de estudios 1972 —para profesores de preescolar y primaria—

ofreció una formación dual: la carrera de profesor y el bachillerato en ciencias sociales. Estaba integrado por áreas de estudio: científica, humanística, psicopedagógica, tecnológica y físico-artística que, en opinión de Rosa Vera, se basó en una concepción tradicional e hizo énfasis en la relación maestro-contenido, en el “dominar materias de enseñanza”. Pretendió reforzar el conocimiento técnico del maestro y dedicó mayor tiempo al desarrollo de conocimientos teóricos y de tipo científico-humanístico (Vera: 1991, 355-370).

Se esperaba ofrecer a los aspirantes la imagen de una profesión “trampolín” atractiva, que les posibilitará *a posteriori* incorporarse a la educación superior y, además, mantener dentro de márgenes razonables el costo del trabajo docente al evitar su sobreoferta. A corto plazo, el plan dual atrajo grupos amplios de alumnos que deseaban continuar hacia la educación superior, así la población normalista pasó de 70,492 alumnos en 1972-1973 a 111,502 estudiantes en 1975-1976 con lo que la relación maestro/alumno aumentó de 12.9 a 13.2 respectivamente (INEGI: 1985, 77-78 y 80). A mediano plazo la improvisación y la falta de capacitación de los formadores de docentes incidieron en la baja calidad de la formación adquirida en los estudios normalistas y la reducción de sus matrículas (Reyes y Zuñiga: 1995, 79 y Vera: 1991, 358-359).

Los formadores de docentes expresaron en los Seminarios Regionales de Educación Normal (Oaxaca, Monterrey y Guanajuato, 1975) múltiples críticas al plan. Lo atacaron por su inflexibilidad, su excesiva carga de materias, sus inadecuadas materias optativas y por no formar bachilleres ni maestros, por lo que pidieron que se elaborara interdisciplinariamente uno nuevo (SEP: 1975, 46, 52-53 y 194).

A estas críticas se agregaba que las normales no tenían formadores de docentes capacitados para laborar en bachillerato, ya que muchos no contaban con este tipo de estudios, ni sabían manejar una enseñanza por

áreas. Los 8,881 formadores de docentes registrados en el ciclo 1972-1973 —2,939 de los sistemas federal y estatal y 5,942 de normales privadas— habían sido contratados, en su mayoría, por materia, y desconocían los contenidos y la didáctica específica de cada disciplina y, en muchos casos, los contenidos y la didáctica de cada grado de primaria. Hay que recordar que, en 1972, se introdujeron nuevos planes y programas de estudio para preescolar y primaria. Esto produjo una ruptura entre la estructura del plan de estudios y su aplicación y por ende, múltiples versiones del mismo (SEP: 1970, 36-40 y Vera: 1991, 360).

Para elevar su calidad profesional los formadores de docentes pedían asistir a los cursos de actualización científico-pedagógica que ofrecía la SEP y que se crearan cursos sobre métodos en la enseñanza normal, ya que un formador de docentes debería dominar la metodología, utilizar técnicas activas y programas de radio y televisión como apoyos didácticos (SEP: 1975, 38, 78-80 y 223).

Desarrollar un trabajo profesional requería mejorar las condiciones institucionales y laborales: ampliación y actualización de los acervos bibliotecarios; construcción de salas audiovisuales y compra de equipo; comedores y dormitorios adecuados, entre otras (SEP: 1973, 20). Además, debían generarse procesos de ingreso, con una selección adecuada que permitiese incorporar como formadores de docentes a los profesionales más competentes en la docencia y en las distintas disciplinas (SNTE: 1970, 69-71). Estos debían ser adecuadamente remunerados por lo que era necesario abrogar el Reglamento de escalafón vigente y elaborar uno que considerara procedimientos modernos para la evaluación del magisterio (SNTE: 1970, 84).

Insistían en la revaloración de su formación profesional, para que tuviese el mismo estatus que la universitaria, ya que “son muy pocos los que han realizado estudios de posgrado, pues éstos han estado tradicionalmente

ausentes en la estructura de formación de los normalistas y la generalidad de las universidades rechaza de sus estudios de posgrado a quienes tienen estudios de magisterio” (Reyes y Zuñiga: 1995, 69). Por eso pedían que se multiplicara el número de normales superiores que otorgasen posgrados y se creara alguna de estas opciones: 1) una universidad pedagógica donde tuviesen cabida los maestros que ya hubiesen alcanzado el máximo grado académico; 2) un Instituto nacional de formación pedagógica para los maestros en servicio egresados de las escuelas normales de cualquier modalidad, o 3) un instituto nacional de ciencias de la educación que englobara en una sola entidad a la totalidad de las escuelas normales del país, de cualquier tipo y nivel, así como a las instituciones de divulgación, investigación pedagógica, superación y mejoramiento profesional del magisterio (SNTE: 1970, 69 y SEP: 1975, 35 y 68).

Coincidiendo con estas peticiones, los aires reformistas fomentaron que en 1973 se expidiese la *Ley General de Educación*, que en su Artículo 18 incorporó la educación normal en todos sus grados y especialidades a la educación superior. Se garantizaba formalmente el monopolio social de la profesión, condición indispensable para la profesionalización del ejercicio de la docencia. Pero tendría que pasar una década para poder dar vigencia plena a la norma. Las condiciones institucionales y sociales no estaban maduras y llevaron a que los logros profesionalizantes no se ciñeran al modelo clásico, sino que arrastraran esquemas tradicionales enraizados en la docencia normalista, a pesar de los sectores que deseaban impulsar la profesionalización de la docencia y la modernización del sistema formador de docentes.

A este sustento jurídico se agregó el nuevo esquema de remuneración para el magisterio anunciado desde 1972 (SEP: 1973, 24-25). En ese año, el grupo de Robles Martínez —con Carlos Olmos Sánchez como secretario general— fue obligado a dejar la dirigencia del sindicato a través de una

maniobra que muchos calificaron de golpe de estado. Carlos Jonguitud Barrios era el nuevo líder sindical y pronto formó la corriente llamada Vanguardia Revolucionaria (VR) (Martín del Campo: 1989, 31 y Kovacs: 1990, 116-117). Esta corriente enfrentó el reto de reconstruir los canales de movilidad social del magisterio obstruidos por el “achatamiento” de la pirámide salarial y profesional, producto de los procesos de nivelación, homologación y basificación experimentados por el magisterio desde 1958 (Arnaut: 1993, 127). Tarea que resultaba problemática ya que el ascenso y movilidad social del magisterio estaban subordinados a que fluyeran mayores recursos financieros al sector y se generarán nuevos mecanismos de profesionalización, o sea, a las posibilidades y disposición estatal para asumir los costos de la profesionalización (Arnaut: 1993, 40).

Con esta base, VR definió una política que buscaba paliar el deterioro que experimentaba la profesión docente, institucionalizando el perfeccionamiento profesional del magisterio, incluyendo el de sus formadores docentes, por medio de los grados académicos “que hasta hoy les han sido negados” (Martín del Campo: 1989, 31 y SEP: 1973, 54). Una Comisión Mixta SEP-SNTE-SHCP trabajó un modelo de remuneración salarial, que impulsará la profesionalización “más allá de los grados académicos normales y que permitirá que el profesor alcance licenciaturas que estén ligadas fundamentalmente a los problemas de la educación primaria; permitirá que alcance maestrías y doctorados orientados hacia la educación primaria, con la característica de que por medio de estos grados académicos se van incrementando los quinquenios hasta multiplicarse por cuatro [lo que implicaría] adelantar un quinquenio por cada grado profesional superior al de profesor normalista” (SEP: 1973, 24-25).

Con base en lo anterior, la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM) estructuró la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria (LEPyLEP'75), que se cursaba en

sistema abierto con cursos intensivos. Se impartía en tres años y el avance académico del profesor estaba asociado a estímulos económicos. El 8 de septiembre de 1975 la SEP emitió un acuerdo que facultó a las normales (básicas y superiores) a ofrecer este plan. Las normales básicas se transformaban, por decreto, en instituciones de educación superior, sin que contaran con las condiciones mínimas (Adán *et al.*: 1983, 40).

Las normales básicas todavía no habían egresado la primera generación con el plan 1972 cuando se encontraron con que era obsoleto: no cumplía con los requerimientos universitarios ni se adecuaba a los planes y programas de primaria de 1972. Así, se vieron en la necesidad de reestructurar el plan de estudios para dotarlo de contenido y estructura nacional y única, eliminar la sobrecarga de materias y darle congruencia con el nivel primaria. Con todo, éste se consideró un plan de transición pues mantuvo la dualidad bachiller/maestro (SEP: 1975, 29-30). El plan 1975 (o 72 reformulado) se organizó en campos de estudio (científico-humanista, físico-artístico y tecnológico) y un área profesional específica siguiendo la lógica de los planes de primaria. Además hizo énfasis en la relación maestro-método para posibilitar que el profesor tuviera “dominio de la tecnología educativa”. Buscó reforzar el área de formación profesional específica y dedicar mayor tiempo a la didáctica (Vera: 1991, 365).

El problema con la formación y actualización del formador de docentes ya vislumbrado en el plan 72 se repitió y provocó un rechazo generalizado al manejo simultáneo de la disciplina y la didáctica, lo cual desembocó en la modificación del plan 1975 a un año escaso de su aplicación (Reyes y Zuñiga: 1995, 79). “Aun cuando formalmente se trabajaba con campos de estudio, de hecho se seguían impartiendo las materias, por ejemplo, en ciencias naturales, de física, de química y de biología, de manera separada y seriada a lo largo de los seis primeros semestres del plan” (Vera: 1991, 360). La adecuada operación del plan requería “establecer plazas de maestros e

investigadores de medio tiempo y tiempo completo y disponer que se obtengan por examen de oposición”, además de redistribuir el personal de acuerdo con las “necesidades reales de las escuelas” (SEP: 1975, 33).

Para 1976 se observó una disminución relativa de los aspirantes a cursar los estudios normalistas. En el ciclo 1976-1977, éstos sumaron 135,981 distribuidos en 325 escuelas (INEGI: 1985, 77-78). La “mala fama” de las normales se extendió: carecían de los recursos humanos, financieros y materiales necesarios para cumplir eficaz y eficientemente sus funciones. Las normales sufrieron presiones crecientes para aumentar sus matrículas, con la consiguiente saturación de las cargas laborales de sus formadores de docentes: en 1975-76 atendieron a 13.2 alumnos por profesor, en 1976-1977 a 14.2 y en 1977-1978 a 14.9. Esta situación empeoró la ya crónica ineficiencia de sus sistemas de actualización y capacitación y la carencia de descargas académicas para la investigación (INEGI: 1985, 80).

Al deterioro académico se sumaba que sus estudiantes asumían actitudes de anarquía e indisciplina (por ejemplo, exigir la creación de consejos escolares que permitiesen el “autogobierno” estudiantil), que las autoridades de sus planteles no habían podido controlar, por lo que muchos formadores de docentes sentían que la situación los rebasaba (Meneses: 1997, 84-85 y SEP: 1975, 97-98).

La necesidad de formadores de docentes capacitados para impartir el bachillerato obligó a contratar a normalistas con una segunda carrera universitaria o bien profesionales universitarios, en muchos casos sin un proceso de selección adecuado. Esta situación limitó las posibilidades de desarrollo de los formadores de docentes ya incorporados y generó actitudes de recelo y descalificación mutuas. “Los estudios universitarios sólo tienen reconocimiento en el medio si han sido realizados después de la normal; los profesores que exclusivamente tienen estudios universitarios cuentan con poca valoración dentro del medio, pues se considera que un buen maestro

de normales debe haber trabajado en la escuela primaria” (Reyes y Zuñiga: 1995, 69). Esto deriva de la convivencia de dos profesionales de la docencia surgidos de contextos institucionales y sociales diferenciados (el sistema formador de docentes y las instituciones de educación superior) y de las racionalidades diferenciadas que ponen en juego al ejercer su docencia y sus derechos.

Por ende, se insistía en la necesidad de tomar “las previsiones administrativas, legales y profesionales, que permitan que los maestros de las Escuelas Normales reúnan las exigencias básicas que una docencia superior requiere” (SEP: 1975, 268). Como parte de estas previsiones —en enero de 1979— se creó el Consejo Consultivo de Educación Normal (Conacen) como “órgano de consulta de la Secretaría, de las entidades federativas cuando éstas lo soliciten y de las instituciones de educación normal, para orientar la celebración de convenios que sobre la materia prevé la Ley para la Coordinación de la Educación Superior y contribuir a vincular dicha educación con los requerimientos del país de conformidad con la política educativa nacional” (SEP: 1982, 148). Este órgano regularía la oferta, la demanda y las características profesionales de los maestros y sus formadores de docentes (SEP: 1982, 141).

3. La terciarización de los estudios normalistas y sus demandas profesionalizantes para el formador de docentes.

El 8 de septiembre de 1975, la SEP emitió un acuerdo que facultó a las escuelas normales a ofrecer las LEPyLEP’75, que ya impartía la DGCMPPM. Las normales básicas se transformaron, por decreto, en instituciones de educación superior, estatus hasta entonces exclusivo de las normales superiores dentro del sector pedagógico normalista (Adán *et al*: 1983, 40).

Este acuerdo propició una nueva distribución de funciones y un reacomodo de la situación estamental y de la dominación burocrática: las normales básicas seguirían formando profesores de preescolar y primaria, pero ahora con grado de licenciatura, y las normales superiores se concentrarían en los programas de posgrado. Estas últimas seguirían ofreciendo estudios de licenciatura y posgrado para habilitar a los maestros egresados de normal básica como profesores de secundaria o como formadores de docentes. La escolaridad mínima requerida para los formadores de docentes se incrementaba, para lo cual se propuso diseñar una licenciatura y una maestría, ambas en educación normal (DGMPM: 1975, 129). Una de las metas de política educativa planteadas desde el inicio de la década de 1970 cobró nuevamente fuerza, el ofrecer al formador de docentes "estudios de nivel superior para perfeccionamiento y especialización" (SEP: 1982, 155).

Las peticiones de los formadores de docentes de apoyo para su superación profesional, expresadas, entre otros foros, en los Seminarios Regionales de Educación Normal (Oaxaca, Monterrey y Guanajuato, 1975) se acompañaron de demandas relacionadas con la infraestructura y la organización del trabajo al interior de las normales. El plan de estudios 75 reformulado, también planteaba que los formadores de docentes debían correlacionar su docencia con la investigación que desarrollarían alrededor de la misma; no obstante en las normales la investigación no contaba con un espacio institucional reconocido. La creciente demanda del servicio era una constante, lo que limitaba significativamente los espacios para la actualización y capacitación del formador de docentes y las descargas académicas para la investigación.

A esta problemática de las normales públicas se sumó el crecimiento significativo de las normales privadas que se convirtieron en un espacio de trabajo atractivo para muchos profesionales recién egresados, formadores de

docentes ya jubilados del sector público o bien maestros de preescolar y primaria que no habían logrado obtener una plaza en el sistema educativo mexicano público. Tan sólo en el ciclo 1976-1977 de las 22 nuevas escuelas normales 16 eran particulares (SEP: 1982, 8).

Por todo lo anterior, habría que preguntarse si estos enclaves profesionalizadores pudieron aprovechar la reforma normalista como un mecanismo para la superación y profesionalización docente. Pienso que esta meta se logró parcialmente y ayuda a explicar, también de manera parcial, el perfil profesional que el sistema formador de docentes "heredó" a la UPN.

4. La reforma normalista y la creación de la Universidad Pedagógica Nacional

Durante muchos años, la expansión del sistema educativo mexicano permitió que el SNTE administrara burocráticamente la movilidad y ascenso profesional que ésta propiciaba.⁴ Así, apuntaló su credibilidad y fuerza política con base en la promesa de igualar las condiciones sociolaborales del magisterio en el país y se atribuyó como logros propios beneficios derivados de esa expansión. Pero cuando en 1972, VR llegó a la cúpula del SNTE, los canales tradicionales de movilidad profesional del magisterio se habían estrechado, por lo que había que construir "nuevos". Tarea bastante compleja. Por eso, VR definió una política que incluyó: la creación de tiendas sindicales con productos económicos; la solicitud para operar una estación de radio; la creación de la doble plaza para los maestros y la fundación una universidad pedagógica (Martín del Campo: 1989, 31).

⁴ Weber señala que la dominación burocrática requiere una administración también burocrática basada en el saber, que socialmente se expresa, entre otras, en una tendencia a la nivelación en interés de una posibilidad universal de reclutamiento de los más calificados profesionalmente y en una tendencia a la plutocratización en interés de una formación profesional que haya durado el mayor tiempo posible (Weber: 1977, 179).

Para el SNTE y su administración burocrática, era imprescindible que la reforma del sistema formador de docentes incluyera la creación de una institución de educación superior para los maestros que fungiera como un mecanismo de reanimación y reconstrucción de la "circulación interna de la pirámide por la vía de los agregados hacia arriba", que se lograrían por medio de la profesionalización del maestro en servicio (Arnaut; 1993, 125). El 15 de mayo de 1975 el SNTE solicitó al presidente Echeverría crear una universidad pedagógica nacional o un instituto nacional de ciencias de la educación para formar a los normalistas en nuevos modelos académicos (Kovacs: 1990, 134-135). Echeverría no respondió y VR amenazó con movilizar al gremio para conseguir su objetivo (Martín del Campo: 1989, 34).

El 18 de octubre de ese año, en un mitin de apoyo del magisterio a la campaña presidencial de José López Portillo —realizado en el estadio Azteca, con capacidad para 100 mil gentes—, Carlos Jonguitud Barrios, secretario general del SNTE, volvió a plantear la creación de una institución de educación superior para los maestros a cambio del apoyo a su campaña. López Portillo aceptó el compromiso, ya que ninguna reforma educativa podría prosperar sin el apoyo sindical y el SNTE aportó 50 mil brigadas a su campaña (Kovacs: 1990, 117 y Martín del Campo: 1989, 34). Esta anécdota evidencia el interés político-gremial del SNTE en impulsar la creación de la UPN y da idea de la fuerza que este actor social pondría en juego con el fin de garantizar que la nueva institución le sirviese para apuntalar su dominación burocrática, es decir, para reactivar la movilidad y ascenso magisterial vía la escolaridad.

El gobierno de López Portillo centró la política educativa en programar y desarrollar acciones para actualizar y capacitar profesionalmente al personal directivo, docente y técnico administrativo del sistema educativo mexicano, aunque descuidó al maestro frente a grupo (Meneses: 1997, 83).

López Portillo pensó en un instituto de capacitación administrativa, que coadyuvará a la modernización del aparato burocrático de la SEP, por lo que encargó el proyecto al Instituto de Estudios Político Electorales y Sociales (IEPES) del Partido Revolucionario Institucional (PRI) —responsable de su campaña política— lo que perfiló a la UPN como uno de los proyectos más importantes del sexenio 1976-1982 (Kovacs: 1990, 141).

El IEPES recuperó las metas propuestas para la reforma universitaria como base de la creación de la nueva institución: crear un grupo selecto de universidades medias, "centros de excelencia", con *campus* de no más de 15 mil alumnos y modernas estructuras departamentales, que atendiesen exclusivamente licenciatura y posgrado (Martínez: 1992, 189). Sería una universidad con un crecimiento planeado, dedicada a formar profesionales para la planeación del aparato burocrático (por lo que incorporaría a los cuadros de supervisión y dirección del sistema educativo mexicano). Además, sería profesionalizante, elitista, de excelencia y nacional —no por su cobertura sino porque recibiría alumnos de todo el país y fungiría como órgano de consulta para la SEP— y se establecería en una sede única en la ciudad de México. Una institución de educación superior definida con base en criterios técnico-académicos, que permitieran formar profesionales capaces de responder a la creciente dificultad para mantener el control técnico, político y administrativo de la SEP (Kovacs: 1990, 122). Esto posibilitaría a la SEP: 1) renovar el sistema formador de docentes, interviniendo en un ámbito burocrático en manos del SNTE, 2) crear la institución en un ambiente de cordialidad con la tradición normalista y el SNTE y 3) proyectar la imagen de un Estado moderno comprometido con la calidad educativa.

Por su parte, VR esperaba adjudicarse la creación de la nueva institución para crearse la imagen de una corriente preocupada por la profesionalización del maestro en servicio y la elevación de su nivel de vida,

por la situación estamental del gremio. Propuso un instituto nacional de ciencias de la educación o una universidad pedagógica, centralizada en sus decisiones, pero con cobertura nacional que le fortaleciese ante las crecientes demandas de democratización sindical y de movilidad y ascenso social del magisterio (Kovacs: 1990, 136). Esto explica, según Martín del Campo, que VR no tuviera un proyecto académico claro, ya que “le interesaba más la institución como fuente de control y de poder que como vía para presentar un proyecto académico alternativo al del Estado y al servicio de los maestros” (Martín del Campo: 1989, 32). Las visiones de estos actores sobre las características de la nueva institución ponían en el tablero la lucha por el control de la dominación burocrática del gremio magisterial y de la educación pública.

Casi tres años después —octubre de 1975 a agosto de 1978— y en medio de fuertes tensiones políticas, se emitió el decreto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional. El retraso en su fundación, según Kovacs, se debió a la resistencia del grupo tecnócrata de la SEP para fortalecer a VR otorgándole el control de un nuevo ámbito educativo, a los costos políticos que implicaba “ceder” a la propuesta centralizadora del SNTE, sobre todo en torno a la fusión normales-UPN y a la alta inversión financiera que requería el proyecto de amplia cobertura propuesto por el sindicato (Kovacs: 1990, 155-156).

A pesar de la tardanza, “el decreto de creación de la UPN sorprendió por su parquedad. Proponía una estructura formal mínima de la universidad, pero guardaba silencio sobre aspectos fundamentales de los que dependería su estructura real”. Por ejemplo, no especificaba si estaría vinculada a las normales; si sería un sistema paralelo de formación superior de maestros o si absorbería paulatinamente a las normales; tampoco precisaba cuál sería su campo de trabajo: las ciencias de la educación, la formación universitaria de maestros o la práctica docente (Meneses: 1997, 97-98). El decreto no definió

la posición de la nueva institución al interior del sistema formador de docentes, ni ubicó sus formas concretas de integración a éste, mucho menos parece haber sido concebido en la lógica de una reforma educativa que impulsase un sistema formador de docentes integral, como se había anunciado.

Su decreto de creación la definió como un organismo desconcentrado de la SEP, que tiene como funciones básicas "prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país" (Art. 2, SEP: 1980, 8). Atendería a los egresados de normales y de bachillerato habilitados como profesores, a quienes ofrecería programas de superación profesional (Art. 4, SEP: 1980, 9). Una institución que a discreción del secretario de educación pública —y con el aval presidencial— podría establecer instituciones similares para atender las necesidades de servicios educativos en regiones determinadas del país (Art. 8, SEP: 1980, 10).

Esta definición "dejaba sin resolver si se trataba de una universidad para las masas o una universidad de excelencia académica [...] en el decreto pocas disposiciones se orientaban a garantizar la calidad académica" (Meneses: 1997, 97). Esta última dependería de que la UPN creciera lentamente y de la habilidad y visión académico-administrativa de los integrantes de su Consejo Técnico, su Consejo Académico y sus cuadros de dirección y, en algunos casos, del mismo secretario de educación, a quienes se confió su "buen funcionamiento" (Meneses: 1997, 97-98).

Según Kovacs, el decreto de creación de la UPN significó el predominio de la visión tecnócrata, afirmación que habría que matizar pues —en mi opinión— fue sólo coyuntural y de corto alcance (Kovacs: 1990, 142). Como afirmó Latapí: "la realidad dio respuesta a la pregunta más importante de todas: si la UPN sería o estaría sujeta a las presiones del sindicato" (Meneses: 1997, 100). La visión tecnócrata buscó generar una

universidad moderna, urbana y nacional (en el sentido ya señalado), pero no pudo evitar —por las tensiones políticas y la carencia de cuadros profesionales para su planeación y desarrollo— que en su diseño y operación se sobrepusiesen concepciones tradicionales sobre el normalismo, la universidad y su función social. La racionalidad formal (basada en la objetividad científica) que pretendían imponerle los tecnócratas a la UPN tuvo que convivir con las lógicas que buscaban imponer la racionalidad procesal deseada por la burocracia de la SEP (fundamentada en la tramitación administrativa) o bien la racionalidad material, basada en las relaciones de poder, que beneficiaría al SNTE (Matus: 1989, 44-48). Lógicas a las que pronto se sumarían las de la propia comunidad UPN.

La visión tecnócrata y modernizadora acabó conviviendo con la visión decimonónica de una institución con gesto napoleónico. En los hechos, el diseño institucional se fundamentó en la idea de que

"el Estado debe hacerse cargo de la enseñanza de la nación (Estado docente) y que a él corresponde asegurar, mediante la universidad nacional [en el sentido napoleónico], el doble cometido de formar los cuadros administrativos (y profesionales) y de supervigilar la educación en los niveles escolares inferiores. En pensar seguidamente que esta función docente del Estado es imprescindible allí donde éste no goza ya de las legitimidades tradicionales [en este caso la legitimidad social]. En pensar, por último, que dicha institución encargada de la superintendencia de toda la educación pública debe estar compuesta por un grupo de profesores que se constituyen en corporación y gozan de una relativa autonomía dentro del marco del servicio del Estado" (Brunner:1990, 24).

En otros términos, que "la universidad debía servir como el centro de un sistema de enseñanza cuyos beneficios habrían de llegar a todos los ciudadanos hasta el nivel elemental [que] debía servir pues como órgano educativo de la nación" (Brunner: 1990, 28).

La cúpula del SNTE mostró su desacuerdo con el decreto de creación

de la UPN y presionó para iniciar nuevas negociaciones en torno al tipo de institución que existiría y a su inserción en la reforma normalista, propósito para el cual se integró una comisión mixta SEP-SNTE. Nadie dudaba, parafraseando a Pescador, que la dificultad para homogeneizar el sistema formador de docentes era cada vez mayor, y que esto exigía, en términos de política educativa, la existencia de una institución cúpula que estableciera distintas líneas de acción en materia de planes, programas, métodos y contenidos de enseñanza para las instituciones formadoras de docentes del país. Pero esta tendencia a la homogeneización reforzaría la dominación burocrática ejercida por uno de los dos actores principales en escena (la SEP y el SNTE) y modificaría al interior de ellos la situación estamental. Por ello, la pregunta estaba en el aire: qué tipo de institución sería finalmente la UPN, quiénes integrarían su personal académico, qué modelo de profesionalización asumiría para él y qué actor social sería favorecido con el fortalecimiento de su dominación burocrática.

5. La creación del sistema de unidades UPN y la pugna SEP-SNTE en torno al perfil profesional del académico UPN

Los preparativos para que la universidad iniciase sus labores se hicieron sin que quedase claro qué tipo de institución sería, ni qué perfil profesional requeriría para su personal académico. Las pugnas entre la concepción del SNTE y la de las autoridades de la SEP se mantenían, mientras los grupos normalistas estaban a la expectativa. Las incógnitas se irían despejando sobre la marcha, sin que esto significase que se hubiesen logrado consensos mínimos que dieran mayor viabilidad a la institución.

Como afirma Kovacs, frente al agotamiento de los recursos estatales y la creciente dificultad para mantener el control técnico, político y administrativo de la SEP, la profesionalización va a aparecer como la

bandera de distintos grupos que pretenden satisfacer sus demandas, por lo que la institución profesionalizadora de excelencia para el normalismo se convertirá en el bastión de lucha de los distintos grupos: de las autoridades de la SEP en la búsqueda de la definición técnico-académica; de los líderes del SNTE pugnando por una creciente movilidad socioeconómica del magisterio; de los normalistas y disidentes que intentan también concretar las aspiraciones políticas, académicas y económicas de su clientela; actores a los que pronto se sumará la propia comunidad de la UPN (Kovacs: 1990, 122).

La profesionalización trajo consigo la constitución de actores sociales poderosos capaces de impulsarla, estancarla u obstaculizarla, como ya se había perfilado en la negociación política que le dio origen, que han actuado en lógicas de eficiencia diferenciadas y por ende, con formas de racionalidad propias (Clark: 1983, 3 y Matus: 1989, 40-41).

Oficialmente, se informó que la universidad iniciaría labores en noviembre de 1978, asumiendo el compromiso de impartir las LEPyLEP'75, que ya venía ofreciendo la DGCMPM en las normales del país y que contaba con 27 mil alumnos en el momento de su transferencia a la UPN (SEP: 1982,157). Lo que llevó a afirmar a Kovacs que "en marzo de 1979, se inauguran realmente dos universidades distintas: una apegada a la definición jurídica de la institución impuesta por las autoridades educativas (el sistema escolarizado) y otra, inspirada en el modelo original de VR (Vanguardia Revolucionaria) del SNTE (el sistema de educación abierta o a distancia)" (Kovacs: 1990, 157). Con la creación del sistema de educación a distancia (SEAD) se hacían realidad, de manera parcial, las propuestas de la Primera Comisión Mixta SEP-SNTE:

"la UPN funcionará para el cumplimiento de sus fines, en la ciudad de México y en todos aquellos lugares en el interior de la República donde sea necesario. Se integrará por: una unidad

central, unidades regionales, escuelas normales superiores, centros e institutos y escuelas normales básicas. Las unidades centrales y regionales tendrán los siguientes órganos de gobierno: rectoría general, rectorías regionales, direcciones de las escuelas normales y de los centros e institutos" (cfr. Kovacs: 1990, 151).

La integración de la UPN con normales como fundamento del sistema formador de docentes fue desechada porque fortalecería política y gremialmente al SNTE, así como las rectorías regionales que favorecieran el desarrollo académico de las unidades UPN.

Este hecho cuestionó su prestigio, ya que "se sabía que la Dirección de Mejoramiento ofrecía cursos con un nivel mínimo de aceptación. Eran de tres años, por sistema abierto, con actividades los sábados y asistencia a algunos cursos intensivos, sin normas ni controles académicos suficientes. Era difícil que la UPN mantuviera, en las cuatro licenciaturas que pretendía ofrecer, sus exigencias originales" (Meneses: 1997, 99).

Para atender esta demanda, se anunció la firma de acuerdos con los gobiernos estatales para que las normales se coordinasen con la UPN, con lo que el personal académico de las primeras seguiría impartiendo el plan de estudios, con sus materiales y sistemas, pero supervisado por la UPN (Meneses: 1997, 100). Como sostiene Meneses, esto "significaba que otros varios de miles de estudiantes se incorporarían a la universidad sin haberse llevado a cabo reformas substanciales en la estructura, ni en el nivel del profesorado de las Normales" (Meneses: 1997, 99).

Se abandonaba así la idea de una institución de educación superior con una sola sede destinada a la formación de cuadros de élite. Sería una institución abierta a una demanda "masiva", que requeriría recursos financieros y humanos gigantescos para operar adecuadamente. Se retomaba, de manera parcial, uno de los planteamientos de la Primera

Comisión Mixta SEP-SNTE encargada de elaborar el proyecto de la universidad: la integración de todas las instituciones formadoras de docentes federales a la UPN, con lo que sus estudiantes proseguirían sus estudios en la nueva institución (Kovacs: 1990, 149-150).

La UPN contiene, desde noviembre de 1978 —a dos meses de su creación— dos sistemas completamente diferenciados en sus programas y modalidades de estudio, en los perfiles de ingreso para sus estudiantes y en las características profesionales de su personal académico. Incluso en este último caso, se han empleado denominaciones distintas: a los docentes de la unidad central se les llama académicos y a los maestros de las unidades UPN, asesores. Cada sistema con sus propias necesidades de formación profesionalizante para los alumnos que atenderían y de profesionalización para su planta docente.

Por una parte, se creó el sistema escolarizado de la unidad central (ubicada en el Distrito Federal) para grupos selectos de maestros —muchos allegados al SNTE— funcionarios de SEP y algunos bachilleres (Kovacs: 1990, 160). Formaría los cuadros profesionales requeridos por las tareas de planeación, diseño curricular y servicios técnico-docentes para el sistema educativo, ofrecería programas de licenciatura, pero sobre todo de posgrado (Meneses: 1997, 98-99). Por otra parte, para enfrentar la demanda “masiva” de educación superior del magisterio —centrada en su profesionalización— se creó el SEAD, a cargo de una Coordinación General de Unidades UPN (CGUUPN) dependiente de la Secretaría Académica de UPN (SEAD-UPN: 1979, 23).

En México, desde el siglo diecinueve la profesión docente había incorporado a dos tipos de maestros: los que poseían una formación académica que sustentaba su quehacer profesional y los habilitados sin esa formación que ejercían la profesión basados en su experiencia empírica. Este hecho obligó al Estado mexicano a crear programas específicos para

profesionalizarlos. Una tarea que ahora "heredaba" la DGCMPPM a la UPN.

Oficialmente se argumentó que "la UPN ha diseñado una doble estrategia educativa que comprende la modalidad escolarizada y la modalidad abierta, constituida ésta por su Sistema de Educación a Distancia, [...] Esta doble estrategia permite a la institución participar en la búsqueda de soluciones a los problemas de la educación en México, como son, entre otros: profesionalización, opción de cambio, superación académica, calidad de la educación, creciente demanda de servicios educativos a nivel superior, y la exigencia social de transformar y dinamizar la educación" (SEAD-UPN: 1979, 12-13). Además de que "al instituir el SEAD, la Universidad Pedagógica Nacional está desarrollando una nueva estrategia: su propio sistema de educación abierta" (SEAD-UPN: 1979, 13).

El predominio coyuntural de la visión tecnócrata (que pugnaba por una universidad moderna) se combinaba a corto plazo con una universidad de herencia napoleónica, tradicional, concebida como "organización única y unificada para todo el país, [que] debía operar en cada región por medio de unidades administrativas dirigidas desde el centro" (Clark: 1997, 145). Pero con la diferencia de que no responsabilizaba a los académicos de su dirección, sino a directivos con un perfil político o administrativo nombrados desde la unidad central para garantizar una mayor dominación burocrática sobre las unidades UPN (Weber: 1977, 176).

El sistema de unidades UPN (SUUPN) se integró con 64 de ellas en el país —a las que se agregaron 10 más en 1980 y una más en 1995— sumando actualmente 75 (ver cuadro núm. 1 y mapa núm. 1). La responsabilidad de su operación recayó en "un director: 'la persona que dirige, coordina y supervisa las actividades que se desarrollan en la Unidad', un secretario administrativo y un cuerpo de asesores académicos, apoyados por auxiliares administrativos y de intendencia" (SEAD-UPN: 1979a, 8-9). El director sería nombrado por la rectoría de la UPN. En la práctica, para su

nombramiento y hasta antes del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992, en muchos casos se consideraron las sugerencias de las autoridades estatales, del SNTE o de los líderes del normalismo y después del ANMEB, incluso de los mismos grupos colegiados de asesores de las unidades UPN:

**MAPA NÚM. 1
UBICACIÓN GEOGRÁFICA
DE LAS UNIDADES UPN**

**CUADRO NÚM. 1
LISTA DE UNIDADES UPN**

CLAVE	UBICACIÓN	CLAVE	UBICACIÓN	CLAVE	UBICACIÓN	CLAVE	UBICACION
11	Aguascalientes	98	D.F. oriente	162	Zamora	253	Los Mochis
21	Mexicali	99	D.F. poniente	163	Uruapan	261	Hermosillo
22	Tijuana	101	Durango	164	Zitácuaro (2)	262	Navojoa
31	La Paz	111	Guanajuato	171	Cuernavaca	263	Nogales
41	Campeche	112	Celaya	181	Tepic	271	Villahermosa
42	Ciudad del Carmen	113	León	191	Monterrey	281	Cd. Victoria
51	Saltillo	121	Chilpancingo	192	Guadalupe	282	Tampico
52	Torreón	122	Acapulco	201	Oaxaca	283	Matamoros
53	Piedras Negras	123	Iguala	202	Tuxtepec	284	Nuevo Laredo
54	Monclava	131	Pachuca	203	Ixtepec	291	Tlaxcala
61	Colima	141	Guadalajara	211	Puebla	301	Xalapa
71	Tuxtla Gutiérrez	142	Tlaquepaque	212	Teziutlán	302	Veracruz
81	Chihuahua	143	Autlán	213	Tehuacán	303	Poza Rica
82	Ciudad Juárez	144	Ciudad Guzmán	221	Querétaro	304	Orizaba
83	Parral	145	Zapopan	231	Chetumal	305	Coatzacoalcos
94	D.F. centro	151	Toluca	241	San Luis Potosí	311	Mérida
96	D.F. Atzacapotzalco	152	Tlanepantla (1)	242	Cd. Valles	321	Zacatecas
96	D.F. norte	153	Ecatepec	251	Culiacán		
97	D.F. sur	161	Morelia	252	Mazatlán		

(1) Actualmente se ubica en Atizapán, Edo. de México

(2) Fue creada en 1995.

Fuente: SEAD-UPN: 1979a, 13-14.

Al grupo elaborador del proyecto UPN se habían integrado, vía las comisiones SEP-SNTE, las cabezas del normalismo (los maestros Huerta, Jérez Talavera, Jiménez Alarcón, Bolaños, Maliachi, entre otros) y cuando se crean las unidades UPN el secretario de educación pública —Fernando Solana— les pide su opinión para nombrar a sus directores. Por ejemplo, en la unidad de Acapulco se nombra al profesor Alfonso Ramírez Altamirano, otra de las cabezas del normalismo (JLHC, 30/05/01).

Cada unidad regional UPN (como se les llamó en sus inicios) fue dotada de una plantilla base conformada por un tiempo completo y dos medios tiempos para cada una de sus academias (sociedad mexicana, historia de las ideas, redacción y matemáticas) y 10 plazas de cuatro horas, estructura que se ampliaría de acuerdo con la demanda que tuviese cada unidad (AAE: 04/07/01). Organización académica que se diferencia de la de la unidad Ajusco porque en ésta, además, existían academias de licenciatura (psicología, pedagogía, sociología, administración y educación de adultos).

Con esta lógica, las unidades que atenderían una demanda masiva fueron creadas —administrativamente— con un esquema de plazas fijo que limitaba sus posibilidades de atención. Para contextualizar el esfuerzo de conformar una planta docente de las dimensiones requeridas por la UPN hay que recordar que en 1978 existían en el país 3,577 profesores de educación superior y 11,385 formadores de docentes y que la planta docente de UPN creció de 87 asesores en 1978 a 1,362 asesores en 1982 (SEP, 1982, 385-386). Véase cuadro núm. 2.

La creación de la UPN generó amplias expectativas entre el magisterio debido a que muchos maestros en servicio no contaban con formación para la docencia o bien con el título profesional de normal como se aprecia en el cuadro núm. 3.

**CUADRO NÚM. 2
ASESORES UPN EN EL PAÍS
1978-1983**

Año	Total de asesores
1978	87
1979	1,085
1980	1,099
1981	1,649
1982	1,362
1983	1,319
1984	1,402

Fuentes: Kovacs: 1990, 264 y UPN-Secretaría Administrativa: 1995, s. pág.

Por eso, la UPN y su SEAD fueron vistos por el magisterio como una posibilidad para obtener la licenciatura, expectativa que se reforzó en 1984 cuando los estudios de normal básica adquieren este nivel y los maestros en servicio sin el grado ven disminuidas sus posibilidades de ascenso socioeconómico y profesional.

**CUADRO NÚM. 3
ESCOLARIDAD DE LOS MESTROS DE PRIMARIA
CICLO ESCOLAR 1979-1980.**

Sistema/escolaridad	Federal	Estatad	Municipal
Total de maestros en servicio	213,715	63,180	282
Sin estudios normalistas	3%	12%	11%
Sin título de normal básica	7%	21%	42%
Total	10%	33%	53%

Fuente: Adán *et al.*: 1983, 11-13.

Este hecho explica que la licenciatura en Educación Básica, plan 79 (LEB'79) en sus primeros años de operación registrase aumentos de

matrícula significativos: de los 53,562 alumnos UPN inscritos en 1980, 52,199 estaban en el SEAD y de los 60,426 estudiantes registrados en 1981, 59,092 correspondían a las unidades UPN (UPN: 1997, 1). Para atender las necesidades de servicio los presupuestos de UPN tuvieron aumentos notables en el periodo 1979-1982: pasando de 116.8 millones en 1979 a 1,068.7 millones en 1982 (Kovacs: 1990, 169). En 1980, de los 613 millones de pesos de presupuesto de la UPN, 275 millones aproximadamente fueron destinados al SEAD —45% del total— (Moreno: 1986, 44). Se puede inferir que la mayor parte de este presupuesto se destinó al pago de "servicios personales", es decir, gastos fijos de nómina, que no garantizaron una mayor calidad de los servicios de las unidades, ni impactaron en los procesos de profesionalización del asesor UPN, ni en los salarios, ni mucho menos en más plazas de tiempo completo y medio tiempo.

Las incipientes definiciones sobre la estructura institucional no resolvieron el problema de quiénes integrarían el personal docente de la universidad ni qué perfiles profesionales tendrían. El proyecto de creación de UPN fue encargado a dos comisiones SEP-SNTE, que produjeron propuestas académico operativas radicalmente diferentes. La segunda de estas comisiones, según Pescador, generó un proyecto que "expresaba con mayor claridad las orientaciones de la SEP" (Pescador y Torres; 1985, 17). Planteaba contratar graduados universitarios, de preferencia normalistas con maestría y doctorado, que serían los responsables de configurar un modelo novedoso e innovador para formar docentes en el país. Sin embargo, la otra comisión propuso contratar exclusivamente a docentes graduados de las normales, incluso con doctorado, que instrumentaran un programa académico tradicional con fuerte orientación hacia la pedagogía tradicional (Pescador y Torres; 1985, 21).

Desde la lógica de las autoridades de SEP, la moderna institución que proyectaron requería de académicos que ejercieran la docencia desde

posiciones definidas por la universidad y centraran sus actividades en la formación de profesionales y la reproducción de cuadros docentes, en "formar profesionales aptos para un trabajo interdisciplinario, colectivo y reflexivo con capacidad para analizar el proceso educativo nacional", cuyo prestigio social se basara en su desempeño profesional (SEP, 1982a, 105). Docentes que se integraran en academias que fuesen parte de un sistema profesional más amplio centrado en las disciplinas, que sirviese como espacio para el cambio pedagógico y el desarrollo de habilidades y destrezas. Académicos con formación mínima de licenciatura y universitarios con posgrado preferentemente, para quienes estarían disponibles pocas posiciones de tiempo completo (porque se deseaba que no abandonasen su práctica docente en educación básica). Ocuparían estas plazas con base en criterios académicos homogéneos establecidos claramente en una normatividad específicamente elaborada para la UPN, que permitiera una administración burocrática eficiente de la nueva universidad (Weber: 1977, 179).

Por su parte, el SNTE proponía que los académicos de la nueva institución salieran del sistema formador de docentes y que su ejercicio profesional estuviese definido desde posiciones políticas, ideológicas, profesionales y sociales. No obstante, coincidían con la SEP en que su actividad académica debía orientarse a la reproducción de cuadros docentes y la formación de profesionales de la educación. Por eso, el SNTE opinaba que sus académicos debían contar con estudios de licenciatura, aunque sería deseable que hubiesen cursado algún posgrado y que —en su mayoría— fuesen contratados por tiempo completo y medio tiempo. Deseaba que estas plazas fuesen asignadas a partir de criterios académicos, pero por medio de un proceso al que no fuese ajeno el sindicato, es decir, sujeto a cierta discrecionalidad. Pensaba que estos docentes podrían hacer de la academia un campo profesional con identidad propia, pero fuertemente

arraigado en el conocimiento disciplinario. Las dos propuestas incorporaban, desde lógicas de eficiencia y formas de racionalidad diferenciadas, elementos conservadores y modernizadores en torno al perfil del académico, como se puede contrastar en el cuadro núm. 4.

Como sostiene Kovacs, las negociaciones sobre la "reforma cualitativa" del sistema formador de docentes planteada desde un Estado debilitado política y económicamente frente a un sindicato económica y políticamente fuerte, necesariamente tenían que centrarse en lo académico, en la conducción de la política educativa y en lo político en torno a la participación del magisterio en puestos de elección popular (Pescador y Torres, 1985, Kovacs: 1990, 14).

Conciliar los intereses de los grupos involucrados en estas negociaciones y sus proyectos para la nueva institución no resultaba una tarea sencilla. Muchos de los autores que han estudiado el proceso de creación de la UPN (Pescador y Torres, Fuentes, Kovacs, entre otros) coinciden en que ésta ha sufrido una permanente indefinición en torno a su proyecto académico y su identidad institucional, producto de la pugna entre estos intereses y sus concepciones sobre lo que debe ser la universidad de los maestros.

La pregunta sobre cómo se constituiría la planta de asesores UPN sólo se empezó a contestar con el anuncio de que se establecerían acuerdos con los gobiernos estatales para que las normales se coordinarían con la UPN, con lo que su personal seguiría impartiendo el plan de estudios de LEPyLEP'75, pero bajo la supervisión de la universidad, la que se encargaría de certificar los estudios. Así, los primeros asesores UPN provendrían del mismo sistema formador de docentes. La propuesta de la primera comisión SEP-SNTE: la contratación exclusiva de normalistas, parecía hacerse realidad.

En el siguiente capítulo se analizan las teorías clásicas de la profesionalización que han servido de referente para generar las políticas con las que la UPN ha intentado profesionalizar tardíamente a su planta de asesores. En él se busca ubicar los supuestos de los que parten estas teorías y las limitaciones que tienen. Con base en ello, se sostiene que éstas son insuficientes para aprehender la complejidad que la profesionalización del asesor UPN implica, por lo que su análisis requiere que se incorporen las maneras concretas en que han intervenido los diferentes actores involucrados para impulsarlas u obstaculizarlas, en otros términos, incorporar las racionalidades con la que cada uno de ellos ha interpretado los procesos profesionalizadores que ha experimentado.

**CUADRO NUM. 4
CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES DEL
ACADÉMICO UNIVERSITARIO**

MODELO TRADICIONAL	MODELO MODERNIZADOR
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Actividad académica orientada a la formación de profesionales para profesiones no académicas ◆ Ejercicio de la docencia desde posiciones definidas por la universidad ◆ Pocas posiciones de tiempo completo ◆ Ingresos comparativamente bajos y homogeneizados ◆ Ocupación de vacantes regulada por criterios no académicos ◆ Académico con prestigio social genérico ◆ Prestigio docente asignado por los estudiantes ◆ Academia parte de un sistema profesional más amplio centrado en las disciplinas 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Actividad académica orientada a la formación de profesionales y a la reproducción de cuadros docentes ◆ Ejercicio de la docencia definido desde posiciones políticas, ideológicas, profesionales y sociales ◆ Mayoría de posiciones de tiempo completo y medio tiempo ◆ Ingresos regulados a partir de la evaluación del desempeño docente ◆ Ocupación de vacantes regulada por criterios académicos y normatividad ◆ Académico con prestigio social basado en su desempeño profesional ◆ Prestigio docente asignado por los alumnos, pero sobre todo por las tareas de divulgación y publicación ◆ Academia, campo profesional con identidad propia, pero fuertemente arraigado en el conocimiento disciplinario

Elaborado con base en: Brunner y Flisfisch: 1985, 184.

CAPÍTULO 2

EL CONCEPTO DE PROFESIONALIZACIÓN Y EL ASESOR UPN

En el periodo 1918-1940, los cambios tecnológicos trajeron nuevos ámbitos y áreas de trabajo, que a su vez generaron nuevas prácticas profesionales que llamaron la atención de los intelectuales de la época. Después de la Segunda Guerra Mundial el saber se institucionalizó en muchos campos, se asumió como una mercancía más al servicio de los Estados benefactores, la escuela y los medios de comunicación. Estos cambios en la organización del sistema profesional modificaron el concepto de profesión: “la historia de las profesiones se ha ido moviendo del naturalismo a la teoría. Empezó con estudios de caso y tipologías [y se ha enfocado] últimamente a la idea de profesionalización” (Abbot: 1988, 7).

En la década de 1930 se discutieron las similitudes y diferencias entre las profesiones, mientras que en la de 1940 el debate se desplazó a las diferencias entre el ejercicio liberal de las antiguas profesiones y el del profesional asalariado al servicio del Estado o las grandes organizaciones, es decir, a la emergencia de nuevos tipos profesionales. Para las décadas de 1950 y 1960, la atención se centró en las nuevas profesiones y por ende, la discusión se amplió en torno a qué entender por una profesión. Para la década de 1970, las distinciones entre las ocupaciones plantearon la necesidad de redefinir el concepto de profesión y de estudiar con profundidad cómo se constituían y se profesionalizaban. En la siguiente década el concepto de profesión fue desplazado por los de profesionalización, profesionalismo —la ideología que sustenta el reclamo de determinados sectores ocupacionales de ser considerados como profesionales— y profesionalidad —las cualidades de la práctica profesional en función de lo que requiere la profesión— (Contreras: 1997, 35, 36 y 50).

Sin embargo, estos debates tomaron como base los contextos de Europa y Estados Unidos, por lo que no consideran las condiciones *sui generis* que las

profesiones tienen en los países de América Latina. Las teorías clásicas de la profesionalización llegaron tarde a éstos, por lo que ya encontraron un sistema profesional distinto que tendría que modernizarse. En otras palabras, no se intentó construir un modelo teórico *ad hoc* a las circunstancias latinoamericanas, sino adaptar un concepto común, unidireccional, ya “probado” en otros contextos. El concepto de profesionalización se tomó como la norma que se deseaba reproducir, sin considerar que los hechos sociales no se comportan como dice la teoría, sino que ésta debe generarse a partir de los procesos sociales y que el Estado es sólo uno de los actores involucrados que han ido configurando la profesionalización docente en México, ya que la continuidad de los procesos profesionalizadores depende de las estrategias que los otros actores ponen en juego.

Frente a las limitaciones del desarrollo teórico y, la carencia de estudios sobre la manera en que se ha dado la profesionalización de los asesores UPN, en esta tesis se pretende elaborar un constructo teórico que retome las teorías de la profesionalización estudiadas a continuación como sustento del análisis de las lógicas y racionalidades que los actores involucrados en la profesionalización del asesor UPN han puesto en juego para lograrla u obstaculizarla.

1. Los supuestos para el análisis de la profesionalización

El asesor UPN ha estado desde sus orígenes (a finales de la década de 1970) sometido a fuertes presiones para lograr su profesionalización tardía, misma que se ha concebido en función de los rasgos que plantean las teorías clásicas que la abordan, a saber: dedicación exclusiva al campo profesional, conocimiento especializado, controles sobre el acceso a la profesión, configuración de asociaciones profesionales, establecimiento de códigos de ética y “espíritu” de servicio al público.

Los procesos de profesionalización del asesor UPN, a pesar de haberse ceñido a los patrones clásicos (que se analizan a continuación) han conducido a

que hoy la institución no cuente ni con el formador de docentes tradicional, ni con el moderno profesional que plantean las teorías de los rasgos, sino con un profesional “híbrido”.¹ Un profesional producto de procesos profesionalizadores caóticos y trancos, configurados por momentos de ruptura, estancamiento y continuidad a su interior, ya que su profesionalización ha dependido de la capacidad de los actores involucrados para aprovechar las coyunturas políticas en que sus diferentes racionalidades coinciden, o sea, de las coyunturas dinámicas² (Matus: 1989, 50).

La UPN ha dado cobijo a una planta de asesores híbrida en la que se yuxtaponen características tradicionales (como el empirismo en su quehacer docente) con características modernizadoras (sus mayores niveles de escolaridad y exclusividad), que a la vez que los distinguen, los cohesionan como grupo profesional, pero que han resultado insuficientes para responder a las demandas institucionales y sociales.

La profesionalización del asesor UPN tomó como puntos de partida los rasgos profesionales mínimos asociados a la escolaridad y experiencia previa en las diversas funciones docentes, que han resultado insuficientes para consolidar el monopolio social deseado para la nueva profesión, debido a que ésta depende de las posibilidades económicas del Estado mexicano y de su voluntad política para hacer frente a sus costos. Además, ha estado condicionada por las respuestas que los actores involucrados han generado frente a la estrategia de cierre social impulsada al interior de la misma institución.

Los actores involucrados en la profesionalización del asesor UPN, aunque parten de elementos planteados como rasgos profesionales mínimos para una profesión, no conciben de la misma forma la manera en que estos deben lograrse. Las autoridades de la SEP, el SNTE y la Coordinadora Nacional de Trabajadores

¹ Con el término híbrido hago referencia al hecho de que no todos los asesores UPN poseen las mismas características profesionales, es decir, que éstas son diversas y no homogéneas (sin valorar este carácter).

² “La coyuntura dinámica es una fuerza que surge de la realidad y se impone a los hombres [...] como categoría, la expresan *los hechos* [...] se expresa necesariamente en la realidad fáctica [...] más tarde o más temprano alcanzará a racionalizarse intelectualmente” (Matus: 1989, 26 -27).

de la Educación (CNTE) —que representan formal e informalmente estamentos diferentes al interior del gremio— el asesor UPN, los maestros en servicio a quienes se dirige su actividad profesional y los cuadros administrativos, son actores que actúan bajo sus propias racionalidades y visualizan a la profesionalización desde lógicas distintas. Los procesos profesionalizadores se han convertido en un campo de lucha en el que cada actor pone en juego sus visiones. Pugnas a las que habría que sumar las limitaciones de las teorías clásicas de la profesionalización, analizadas líneas abajo y la poca efectividad de las políticas institucionales basadas en ellas, que han impedido “corregir” su condición híbrida. Por ende, una universidad de Estado como la UPN, al parecer, no ha sido el nicho más adecuado para impulsar los procesos de profesionalización tardíos.

Pero, como ya vimos, tampoco lo había sido el sistema formador de docentes, por lo que resulta conveniente analizar con mayor detalle las teorías en que se basaron estas políticas, las críticas que se les han hecho y la manera en que han sido adecuadas al contexto mexicano, es decir, cómo estas teorías dieron origen a políticas profesionalizadoras que se convirtieron en políticas construidas, que no aprehenden la especificidad del contexto mexicano y con las que no necesariamente se identifican los asesores UPN.³

2. El concepto de profesionalización y las corrientes teóricas que lo estudian

El discurso oficial enfatiza que elevar la calidad educativa depende, en primera instancia, de que quienes la imparten cuenten con los rasgos profesionales adecuados para desempeñar sus funciones académicas, es decir,

³ “La ‘política construida’ es un conjunto de ideas que los hombres quieren imponer a la realidad [...] la ilustran las ideas, asentadas éstas a su vez sobre una determinada teoría o modelo [...] puede no encarnarse en la realidad y seguir siendo una construcción intelectual, sin trascender el otro plano (el de la realidad) [...] sólo virtualmente puede encarnarse sobre la realidad, transformándola y también transformándose” (Matus: 1989, 26-27).

de que exista un profesional de la docencia. Por ello, a partir de la segunda mitad del siglo veinte, se ha insistido en que la docencia debe ser sometida a una serie de procesos profesionalizadores que ratifiquen su reconocimiento social como profesión y rasgos profesionales mínimos en quienes la ejercen. Para lograrlo las teorías clásicas de la profesionalización recomendaron que los miembros del gremio debían someterse a mecanismos que avalan su dedicación exclusiva a la profesión, y la posesión de conocimientos especializados para ejercerla, además de que el mismo gremio tendría que generar controles para hacer efectiva la “exclusión de los otros” de su campo profesional (Abbot: 1988, 10-11).

Pero para la mayoría de la gente e incluso, para quienes aspiran a ser profesionales en un campo ocupacional específico no ha quedado claro qué debe entenderse por profesionalización ni cómo avanzar en ella. Las confusiones en torno al concepto de profesionalización son comprensibles, ya que una revisión teórica sobre las maneras en que el mismo fue abordado en el siglo veinte evidencia que no todos la entienden de la misma manera y que es un concepto que no se adecua del todo al contexto mexicano.

En primer lugar, el concepto fue elaborado a partir de las características que asumen las profesiones en los países avanzados, porque la mayor parte de la literatura sobre la sociología de las profesiones proviene de Estados Unidos y Gran Bretaña (Morris, Wilson, Carr-Saunders, Parsons, Sills, Johnson, Millerson, Larson, Barber, Wilensky, Frankenberg y Boreham, Pemberton y Wilson, entre otros). La mayoría de los trabajos sobre profesiones han sido elaborados dentro de la tradición del empirismo británico: a través de la comparación (Elliot: 1975, 17). Por ende, el concepto de profesionalización siempre se asocia a la definición y desarrollo del de profesión e incluso —en muchos casos— no hay claridad en torno a sus diferencias.

Sintetizando las ideas de los distintos autores sobre el concepto, podríamos afirmar que una profesión es una estructura funcional de conocimiento y organización más o menos selectiva, que da estabilidad a la sociedad al contribuir a su desarrollo armónico. Los grupos profesionales que la ejercen cuentan con

herramientas o habilidades especiales —prácticas y abstractas— que requieren educación o entrenamiento extensos de alto nivel, que les posibilita ejercer el control sobre su materia de trabajo y una serie de tareas especializadas. Con base en este control establecen monopolios sobre la profesión, que garantizan por medio de mecanismos de control ocupacional: sistemas de certificación de competencias, de ingreso a la profesión, de asociación profesional, entre otros. Las profesiones cuentan con códigos de conducta y ética, que hacen viable la autoregulación y autoorganización de los profesionales que la ejercen y que —con las características mencionadas— redundan en el prestigio de la profesión y en la valoración económico-social del trabajo para quienes la practican. Rasgos que se recuperan en esta tesis para trabajar el concepto de profesionalización.

Este concepto ha sido pensado para un sistema productivo basado en el ejercicio libre e institucionalizado de la profesión dentro de un Estado benefactor, pero no para el sistema productivo globalizador, que tomó auge en el último tercio del siglo veinte. La mayoría de los autores se refieren al concepto de profesionalización de manera ahistórica: como si no importase su ubicación temporal y espacial, con lo que obvian que, de tiempo en tiempo, las tareas que la sociedad les requiere a las distintas profesiones son creadas, abolidas o redefinidas por fuerzas externas a la profesión misma, con los reajustes consecuentes para el sistema de profesiones y sus mecanismos profesionalizantes. Por tanto, las profesiones nunca están solas, existen dentro de un sistema y la profesionalización debe ubicarse en él para dar cuenta y orientar su desarrollo (Abbot: 1988, 33).

Es —aunado a lo anterior— un concepto que llegó tarde al contexto mexicano; los textos que lo emplean se ubican a partir de la década de 1970, coincidiendo con la aparición de los primeros estudios sobre el desarrollo de las profesiones en México, lo que explica que la mayor parte de los discursos profesionalizadores elaborados recuperen las visiones construidas antes de 1970 y que los pocos estudios sobre el desarrollo de las profesiones sean, en su mayoría, descriptivos. Entre los “clásicos” habría que citar a Francisco Arce Gurza

(1982) *Historia de las profesiones en México* y a Peter Cleaves et al. (1985) *Las profesiones y el Estado. El caso de México*, ambos con una visión global y más bien descriptiva. Ejemplos en el caso del magisterio serían los trabajos de Alberto Arnaut (1993) *Historia de una profesión. Los maestros de primaria en México. 1887-1993*; Beatriz Calvo (1989) *Educación normal y control político* y Juan Eduardo Esquivel y Lourdes Chehaibar (1987) *Profesionalización de la docencia. Perfil y determinaciones de una demanda universitaria*.

A partir de estas consideraciones, las teorías clásicas de la profesionalización, también conocidas como teorías de los rasgos —desarrolladas en el periodo 1930-1960— sostienen que las profesiones siguen cierta secuencia de desarrollo, un proceso que se plantea como un modelo común para todas, al que distinguen con el término de profesionalización. Este patrón común incluye, el tránsito por distintas etapas en las que se desarrollarán los siguientes rasgos profesionales básicos: dedicación de tiempo completo (exclusividad); creación de un sistema formal y/o escolarizado de formación; creación de asociaciones profesionales; búsqueda de protección estatal y construcción de un código de ética (Abbot: 1988, 10-11). Cada una de las profesiones debe pasar por esta serie de etapas, que deben marcar a su estructura formal con la misma intensidad en que la profesión aspira a conseguir estatus (Elliot: 1975, 119). Retomando estas ideas, Wilensky identifica cinco etapas para los Estados Unidos: primero surgió un grupo ocupacional con dedicación exclusiva sobre un conjunto particular de problemas; después se establecieron procedimientos de instrucción y selección; en un tercer momento se formaron asociaciones profesionales; en cuarto lugar se logró el reconocimiento público y el apoyo legal para el control de acceso a la profesión y las formas de su ejercicio y por último se elaboró un código formal de ética (Elliot: 1975, 120).

Los autores atribuyen distinta importancia a cada uno de estos rasgos, por lo que plantean el concepto desde diferentes enfoques. Las teorías que han abordado el concepto de profesionalización pueden clasificarse en dos grandes bloques: aquellas que toman como objeto de análisis lo individual o lo social y

aquellas que se centran en las consecuencias internas o externas de la profesionalización. Además, cuatro son las matrices teóricas que han estudiado la profesionalización: 1) la funcionalista, 2) la estructural, 3) la monopolista y 4) la culturalista (Abbot: 1988, 14-15).

Para autores funcionalistas como Carr-Saunders y Parsons, la profesión se entiende como el control asimétrico de la relación experto-cliente y la profesionalización como el desarrollo de garantías estructurales para ese control. En cambio para autores estructuralistas como Millerson, Wilensky y Caplow, las funciones desaparecen y la estructura por sí misma permanece. Por ende, la profesionalización es sólo una explicación de por qué las profesiones asumen propiedades diversas, ya que las asimetrías en su desarrollo se explican por el hecho de que no todas han completado su profesionalización (Abbot: 1988, 15).

Por su parte los autores monopolistas (Larson, Friedson, Johnson, entre ellos) resaltan el desarrollo estructural, pero éste es atribuido al dominio o autoridad y no a un “desarrollo natural”. Las profesiones son grupos corporativos con “proyectos de movilidad” para controlar el trabajo, que implican estatus y poder. La profesionalización aparece como el resultado de un proceso social largo y externo, en el que lo significativo son las subsecuentes funciones a las que sirve. En otros términos, los monopolistas criticaron abiertamente la forma en que el estructuralismo planteaba el concepto de profesionalización y que se le considerase como inamovible y estático hasta la década de 1970. Ellos propusieron cambiar el foco de análisis: de las formas de profesionalización a las funciones que cumple.

“Para los nuevos teóricos, la regularidad de la profesionalización no era la visible regularidad de la escuela, la asociación o código ético, sino las sucesivas funciones escondidas de esas formas profesionales. Los códigos éticos llegaron tarde a la profesionalización no porque fueran la culminación del desarrollo natural, sino porque cumplían la función de excluir a los otros, una función que es importante sólo después de que la comunidad profesional ha sido generada y consolidada” (Abbot: 1988, 5).

Por último, para los culturalistas el papel central en la profesionalización lo juegan los mecanismos de legitimación cultural y no los modelos organizativos (Bledstein, Hanskell, entre otros) que influyen en las decisiones personales de movilidad (Abbot: 1988, 15).

En síntesis, la profesionalización fue concebida como un proceso legitimado socialmente y común a todas las profesiones, dividido en etapas sucesivas, que tiene como objetivo generar una estructura de poder formal y estatus para la profesión en cuestión. Es decir, como un proceso de desarrollo estructural para el control del ejercicio de la profesión, que garantiza las funciones socio-productivas (explícitas e implícitas) que cada una de las profesiones tiene asignadas socialmente. El concepto de profesionalización se asoció al surgimiento de un grupo ocupacional con dedicación exclusiva sobre un conjunto particular de problemas (monopolizados), a la creación de un sistema formal y/o escolarizado de educación, instrucción y selección, a la formación de asociaciones profesionales, al reconocimiento público y al apoyo legal para el control del acceso a la profesión y las formas de su ejercicio, adicionalmente a la elaboración de códigos formales de ética en cada profesión. Lo que llevó a pensar que la profesionalización permitía que los límites de la profesión fuesen realmente efectivos y a explicar por qué las profesiones asumen propiedades diversas (Gómez y Tenti: 1989, 29-30).

3. Las críticas al concepto de profesionalización y los intentos por reconceptualizarlo

Como afirma Abbot, el concepto de profesionalización supone que: 1) el cambio es unidireccional; 2) la evolución individual de una profesión no depende explícitamente de las demás; 3) la estructura social y las necesidades culturales son más importantes que el trabajo de la profesión; 4) las profesiones son unidades homogéneas y 5) la profesionalización como proceso no cambia con el

tiempo (Abbot: 1988, 3 y 17). Por todo lo anterior —coincidiendo con él— se puede sostener que el concepto de profesionalización como fue planteado hasta la década de 1970 involucra más las formas que los contenidos de la vida profesional, ignora quién lo hace, para qué, con quién y cómo. En su lugar se concentra en las asociaciones, los códigos de ética y licencias, por lo tanto es un concepto que pierde el largo proceso en que la actividad ocurre: la competencia interprofesional y la especificidad del quehacer profesional, lo que ha permitido que sea empleado como una política construida (Abbot: 1988, 1-2).

Por ello se insistió en que era un concepto pobre que simplificaba la realidad, ya que no incorporaba los aspectos sociales, políticos y culturales involucrados en los procesos profesionalizadores, ni las lógicas y formas de racionalidad de los actores que participan en ellos, es decir, los condicionamientos que el medio le impone. Se argumentó que no se había logrado un mayor desarrollo teórico del mismo, en virtud de su desfase con la realidad (Matus: 1980, 7 y 17 y Matus: 1989, 3)

Magali Larson afirmó que las profesiones eran un objeto de estudio complejo, debido a que si bien su desarrollo está determinado por su funcionalidad (relaciones causales) para la élite que las ejerce, su contenido lo determina el contexto social en que se construyen. Por lo tanto, podría haber múltiples aproximaciones (convergencias y divergencias) para reconstruir sus historias, por lo que conceptos unidireccionales como los desarrollados para la profesión y profesionalización no eran adecuados para explicar la realidad social de la que debían dar cuenta (Abbot: 1988, 13-14). No se podía hablar de una historia única, común a todas las profesiones y por ende de un modelo único y homogéneo de profesionalización.

Desde su visión, los procesos profesionalizadores clásicos —emprendidos en profesiones liberales ya reconocidas— lograron la creación de un sistema estandarizado y uniforme de formación profesional y mercados de trabajo especializados, que junto con la base cognoscitiva de la universidad y la regulación monopólica del acceso al mercado de trabajo, constituyen el núcleo de

todo proyecto profesional, a la par que generalizaron el credencialismo. Pero cuando estos procesos fueron seguidos por ocupaciones que tenían una situación radicalmente diferente en función del mercado y las relaciones de producción del capitalismo corporativo, los rasgos de la profesión (cuya obtención era el sustento para la profesionalización) se sustituyeron por reclamos de los distintos sectores ocupacionales para ser considerados como profesiones (lo que conocemos como profesionalismo). Muchas nuevas profesiones sustentaron su identidad exclusivamente en la formación académica y su certificación, es decir, en el fenómeno del credencialismo, truncando con ello las posibilidades de una profesionalización amplia. Por lo que la estrategia de profesionalización de esas ocupaciones ha dependido, en gran medida, de la voluntad estatal para reconocer los certificados académicos y pagar su precio.

En síntesis, en la década de 1980, el concepto tradicional de profesión empezó a ser desplazado por los discursos ideológicos que sustentan los reclamos de determinados sectores ocupacionales a ser considerados como profesionales y que pretenden legitimar ciertas cualidades de la práctica profesional en función de los requerimientos de la profesión, o sea, de su utilidad social. Esta situación llevó a plantear la necesidad de reconceptualizar el concepto de profesionalización, para adecuarlo a la flexibilización que exigen los procesos globalizadores (Contreras: 1997, 35-36 y 50). Por ende, Larson insistió en que no se podía seguir hablando de la profesionalización como un modelo único, aunque sí como un mecanismo de defensa contra la proletarización de amplios grupos de trabajadores (Brunner y Flisfisch: 1985, 75-77).

En esa misma línea, las críticas hicieron énfasis en que las teorías clásicas daban una interpretación lineal y simplista, mas no desinteresada, ya que desconocían la complejidad y multidireccionalidad del fenómeno y dejaban fuera el conflicto entre autonomía profesional y normatividad institucional, así como los aspectos simbólico-culturales de la profesionalización (Benveniste: 1988, 3; Slaughter: 1994, 95 y Clark: 1983, 80 y 91). Insistieron en que las rutinas profesionalizantes y las disposiciones técnicas que se les asocian

—aparentemente inocuas— conllevan un control implícito, pero que puede limitar o modificar los rasgos y etapas de profesionalización, de la misma manera que las concepciones sostenidas por los diversos actores pueden interactuar para modificar los esquemas de homogeneización planteados por las teorías clásicas. Frente a la no adaptación de la teoría a la realidad una salida fácil es disociar lo técnico y con base en ello generar políticas construidas, con lo que la profesionalización puede transformarse en un requisito formal necesario, pero no suficiente para el desarrollo de la profesión (Matus: 1989, 25-26).

También, cuestionaron que el concepto de profesionalización desconociese que ésta podía dar origen a fuertes actores sociales, portadores de resistencias y posiciones político-culturales. Además resaltaron que los procesos de profesionalización han sido usados para introducir sistemas de racionalización del trabajo que: 1) escinden la concepción de la ejecución del mismo, ubicando al trabajador en un mero ejecutor de tareas; 2) generan la descalificación del trabajador, ya que pierde habilidades y destrezas para planificar, comprender y actuar sobre el proceso total, y 3) posibilitan la pérdida de control sobre el trabajo propio, ya que éste es sometido al control y el trabajador pierde la capacidad de resistencia (Clark: 1983, 3 y Contreras: 1997, 20).

Lo anterior revivió la discusión en torno al concepto de profesión. Autores como Etzioni centraron el análisis en la pertinencia de identificar algunas actividades —incluso especializadas— como profesiones. Afirmaron que algunas no logran seguir el patrón común planteado por la profesionalización, ya que no establecen conocimientos adecuados al contexto en que surgen, ni suficientes controles sobre ellos, por lo que su autoridad y reconocimiento social es débil, teniendo mayores problemas para sostener su autoridad con las organizaciones y clientes que sirven, por lo que debían considerarse como semiprofesiones (Etzioni: 1969 y Benveniste: 1988, 34). Estas críticas fueron reforzadas por la crisis capitalista y la internacionalización de la economía mundial, de sus procesos productivos y de sus bases sociales experimentada desde principios de la década de 1980 (Ianni: 1996, 35-37).

Como resultado de este renovado interés por la profesionalización, en los últimos treinta años han aparecido un mayor número de estudios provenientes de países subdesarrollados o de aquellos que han emprendido importantes reformas educativas (por ejemplo España), que han retomado las críticas hechas a los conceptos de profesión y profesionalización para enfocarlos en nuevos contextos.

4. La adecuación del concepto de profesionalización al caso mexicano

En México, a pesar de sus limitaciones, estas ideas adquirieron importancia en la década de 1970 —sobre todo en la docencia— y en la siguiente aparecieron los estudios clásicos sobre las profesiones. Para Brunner y Flisfisch este interés expresa un intento de aclimatar un producto foráneo, un concepto que se desarrolló en otras condiciones sociales, por lo que pudo plantearse —a partir de un referente histórico ya demostrado— como una meta explícita: la modernización de la estructura profesional existente (Brunner y Flisfisch: 1985, 181-182).

Brunner y Flisfisch, coincidiendo con la preocupación de Cleaves (1985), plantearon que, en el caso latinoamericano, la mayoría de los procesos profesionalizadores no se ceñían a las concepciones clásicas. En primer lugar, debido a que habían iniciado con bastante retraso en relación con los países avanzados, por lo que era conveniente hablar de procesos de profesionalización tardía. Hecho que no reconocen las políticas institucionales, estatales y gremiales, ya que siguen basando sus esfuerzos de profesionalización en las interpretaciones clásicas. A pesar de las deficiencias de las teorías clásicas y del concepto de profesionalización, muchos campos ocupacionales aspiran a ser reconocidos como tales —entre ellos la docencia universitaria— y se esfuerzan en generar procesos profesionalizadores en el sentido clásico (tendientes a lograr la adquisición de los rasgos de una profesión regidos por lógicas homogeneizadoras). Estos esfuerzos tienen como referente el modelo clásico de profesionalización, pero conducen a resultados que combinan la tradición con la modernidad; incluso si sus resultados son típicos, el modelo resultante se aleja tanto del modelo pre-

existente como del que se intentó construir (Brunner y Flisfisch: 1985, 179- 183). La profesionalización tardía implica la coexistencia de sectores tradicionales con sectores modernizadores, misma que puede obstaculizar, estancar o bien desarrollar la figura profesional, en este caso, del académico. Por lo que su estudio requiere que se construyan modelos analíticos que recuperen no sólo los procesos, orientaciones estratégicas y respuestas secuenciales de los actores involucrados, sino las lógicas y formas de racionalidad de cada uno de ellos (Brunner y Flisfisch: 1985, 182-183 y Matus: 1989, 40-41).

En segundo lugar, porque en México la constitución y el ejercicio de las profesiones han seguido, por varias razones, un desarrollo diferente al de Europa y Estados Unidos. Ahí las profesiones surgen antes de la consolidación del Estado moderno y su empleador principal es la iniciativa privada. Los profesionistas se caracterizan por ser generadores de su tecnología y se agrupan en asociaciones profesionales. Éstas cuentan con mecanismos formales para impedir el acceso a la práctica, certificar el nivel de competencia o expulsar a los no calificados, lo que redundo en niveles de prestigio profesional estables (Cleaves, *et al.*: 1985, 19-30).

En México ha sido el Estado el que ha asumido la responsabilidad de crear el sistema profesional, a través de la educación pública. Paralelamente, ha creado las condiciones, requisitos de ejercicio y mecanismos de formación que dicho sistema requiere, es decir, ha impulsado las condiciones para profesionalizar sus actividades. En especial para aquellas profesiones consideradas de interés nacional como la carrera de profesor de educación preescolar y primaria, y a partir de la década de 1970, la de académico universitario. Sin embargo, la escasez de profesionales en determinadas áreas ha impedido alcanzar el monopolio social de esas profesiones, con lo que los controles sobre el acceso y permanencia en el campo profesional se han relajado, debilitando su reconocimiento social. Asimismo, no se ha reconocido que el Estado es sólo uno de los actores de los procesos profesionalizadores, por lo que su capacidad y grado de control sobre éstos es limitado y condicionado por los otros actores involucrados. Asimismo, se obvia el hecho de que no basta que el Estado genere políticas construidas para

profesionalizar la docencia para que esto se logre, sino que también se deben generar las coyunturas dinámicas que lo hagan posible (Matus: 1980, 30).

En tercer lugar, en el caso mexicano la profesión docente se ha dividido en diversos sectores, con base en las decisiones gubernamentales. Como afirma Kovacs, la necesidad de profesionalizar la docencia surge desde la creación del Estado mexicano, ya que es una condición *sine qua non* para el establecimiento y permanencia de un sistema de educación pública y para el desarrollo estatal, pero ésta ha sido enfrentada de forma distinta dependiendo del nivel educativo del que se hable y de las lógicas y formas de racionalidad de los actores involucrados (Kovacs: 1990, 68-69 y Matus: 1989, 40-41). La escasez de recursos financieros propició que desde la Revolución mexicana el Estado decidiera “desatender” la formación de las élites universitarias y la docencia asociada a esta tarea para concentrar sus esfuerzos en los niveles educativos elementales.

Siguiendo el modelo francés, desde el último tercio del siglo diecinueve, el Estado mexicano se propuso establecer y legitimar jurídica y socialmente un sistema formador de docentes para la educación elemental separado del sistema universitario, bajo el supuesto de que éste debía reproducir sus propios catedráticos libremente, sin la ayuda estatal. Como resultado, desapareció la estructura gremial —la organización corporativa excluyente— y la docencia elemental se transformó, primero, en una profesión libre y después en una profesión de Estado, a la par que la educación superior siguió sus propias lógicas (Arnaut: 1993, 4).

El Estado impulsó la diferenciación entre los docentes de educación elemental a partir del tipo de formación adquirida, reforzando la idea de que "los maestros no son los sabios, sino los que saben cómo enseñar los contenidos establecidos en los programas oficiales [y que] ese saber técnico es lo que lo distingue de los otros profesionistas. Es la exaltación del 'cómo enseñar' frente y, a veces, contra los que saben el 'qué' " (Arnaut: 1993, 14). Así, abrió paso a la condición *sine qua non* para constituir y consolidar la profesión docente en el nivel elemental: la generación de un monopolio social, es decir, la exclusión de los

"otros" y la generación de un código de abstracciones propias, de un capital exclusivo de la profesión. Este monopolio social se apuntaló con la fundación de liceos, secundarias para señoritas, academias e institutos literarios para maestros en ejercicio y nuevos aspirantes a la profesión; más tarde, con modernas escuelas normales. La identidad profesional se trasladaba de la práctica docente y el conocimiento de contenidos al conocimiento técnico, al capital cultural exclusivo de la profesión.

Los normalistas de origen urbano, portadores de un nuevo liderazgo, ocuparon puestos importantes y demandaron participación en las decisiones educativas, pero no lograron el reconocimiento social para su profesión. Reclamaron el cierre social y el monopolio de la profesión, a la vez que reivindicaban su autonomía frente al Estado emanado del movimiento de 1910. Algunos intentaron incorporar los estudios normalistas a la educación universitaria, para completar otra de las condiciones *sine qua non* para el desarrollo de la profesión: la creación de un sistema de formación especializada. Justo Sierra —artífice del proyecto de la Universidad Nacional de México, creada en 1910— se opuso. La universidad sólo formaría cuadros para la educación superior. El planteamiento decimonónico se reiteraba: la docencia elemental es una profesión de Estado, el normalista sería un profesional a su servicio, mientras que las demás profesiones se sujetarían al ejercicio libre.

"Desde entonces quedaron claramente deslindados los campos: la enseñanza normal o la formación de profesores de primaria era asunto del Estado; en cambio la enseñanza superior y la investigación científica, aunque interesaban al Estado, sólo podrían desarrollarse cabalmente si gozaban de un amplio margen de libertad en su organización y funcionamiento" (Arnaut: 1993, 39).

Esta decisión se reafirmó en la década de 1940 cuando el Estado impulsó un amplio proceso de discusión que concluyó en 1944 con la creación de la Dirección General de Profesiones dependiente de la SEP y la aprobación de la ley sobre la materia, en la que no apareció la figura del docente universitario. Como

"la posesión de título profesional implica de acuerdo a derecho que se poseen los conocimientos científicos indispensables para garantizar el ejercicio lícito y eficiente [de la profesión], los profesionales sujetos a la reglamentación *tienen el derecho de exigir exclusividad y protección de su campo de ejercicio frente a individuos que no satisfacen el requisito de poseer título universitario*" (Casas: 1993). El desconocimiento jurídico de la docencia universitaria obstaculizó la creación de su monopolio social e hizo dependiente a su proceso de profesionalización de la voluntad de las universidades y del Estado para legitimar el conocimiento mínimo requerido para acceder a ella y para remunerar sus costos.

Sin embargo, en la década de 1950, la constitución y crecimiento de modernos sistemas universitarios impulsaron la aparición de ese nuevo sujeto social y de esa nueva profesión que la ley desconocía: los académicos y la docencia universitaria. El catedrático se desdibujaba para ceder su espacio al académico universitario. Pero el camino para lograr el reconocimiento y prestigio social aún era incierto. Cada vez con mayor fuerza se insistió en la necesidad de contar con mecanismos de profesionalización acordes. Idea que se reforzó cuando se hizo inminente la crisis universitaria a mediados de la década de 1960.

La profesionalización del académico universitario se pudo plantear como un problema y una meta explícita, como una política construida, que se lograría si se empleaban estrategias orientadas por un diseño institucional relativamente bien configurado, que tomaría como modelo los procesos profesionalizadores clásicos, ya probados en sociedades avanzadas. Esta meta obligaba a realizar una reforma universitaria que redistribuyese posiciones y prestigio en las estructuras preexistentes y por ende, modificará la situación estamental establecida al interior de la profesión académica (Brunner y Flisfisch: 1985, 181-182 y Weber: 1977, 245). A la vez que posibilitase a las instituciones de educación superior replantear sus funciones y los mecanismos empleados para cumplirlas, así como modificar sus estructuras académico-operativas para lograr una mayor eficiencia, eficacia y calidad.

Por lo tanto, las propuestas profesionalizadoras remiten necesariamente al conflicto entre universidad tradicional y moderna, a la diferenciación y reconceptualización de sus funciones y a la constitución de perfiles profesionales distintos para la docencia e investigación. Con base en estas ideas, el gobierno mexicano impulsó la reforma universitaria en la década de 1970. Una reforma de la que co-responsabilizó a las mismas instituciones de educación superior y que contempló dos facetas: la fundación de nuevas instituciones, sobre todo en provincia, con estructuras organizativas modernas y con perfiles profesionales para el académico que lo ubicaba como un docente investigador, con altos niveles de producción escrita y vinculado a tareas de extensión y difusión universitaria y, en segundo plano, la cooperación voluntaria de las instituciones de educación superior ya existentes para modernizar sus estructuras organizativas y establecer políticas para la profesionalización tardía de sus académicos.

Los intentos por modernizar al académico mexicano tomaron como punto de partida el perfil del docente universitario existente, los mercados de trabajo especializados y la base cognoscitiva de la universidad, así como la falta de regulación monopólica en el acceso al mercado de trabajo, que debería haber constituido el núcleo de cualquier proyecto profesional. Esto propició que la estrategia de profesionalización del sistema universitario público mexicano se volviese dependiente, en gran medida, de la voluntad estatal para reconocer los certificados académicos y pagar su precio (Brunner y Flisfisch: 1985, 75-77).

En cuarto lugar, el inicio tardío de procesos profesionalizadores en la universitaria ha posibilitado la participación, cada vez más activa y politizada, de los actores involucrados, con lo cual surgieron fuertes actores sociales, con sus resistencias y posiciones político-culturales, generadores de estrategias, tácticas de acción y contraestrategias que lo mismo los impulsan que los obstaculizan (Clark: 1983, 3).

En síntesis, un concepto de profesionalización adecuado a las condiciones mexicanas hubiese tenido que incorporar el reconocimiento de que el proceso se iniciaba tardíamente y que dependía, en buena medida, de la voluntad estatal para

impulsarlo. Asimismo tendría que reconocer las políticas diferenciadas para cada uno de los niveles del sistema educativo mexicano y las respuestas, también diferenciadas, de los distintos actores involucrados. Es decir, las lógicas y formas de racionalidad diferenciadas con que cada actor ha intervenido en los procesos profesionalizadores y por tanto, que el control del Estado sobre éstos es limitado y condicionado por los otros actores involucrados. Tendría también que considerar que estos procesos modifican la situación estamental del grupo profesional al que se aplican y la correlación de fuerzas en que se basa la dominación burocrática del gremio.

En el siguiente capítulo se analiza cómo se ha conformado la planta de asesores UPN a lo largo de veinticinco años de vida institucional, las características profesionales con que contaban al incorporarse a la institución, que dieron pie a que se considerase necesario que se profesionalizaran tardíamente y cuáles han sido las demandas profesionalizadoras a los que han sido sometidos. Además, se recuperan las maneras en que los distintos actores involucrados en los procesos profesionalizadores han dado respuesta a ellos y las racionalidades de las que han partido.

CAPÍTULO 3

UN ACADÉMICO *SUI GENERIS*, SUS CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES Y LAS EXIGENCIAS PROFESIONALIZADORAS

Desde que la UPN inició sus labores en 1978 ha conformado una planta de asesores híbrida, con base en las características de los enclaves profesionalizadores pre-existentes: el sistema formador de docentes y universitario. Enclaves sin el suficiente reconocimiento social, carentes de las características que las teorías clásicas plantean como básicas para cualquier profesión. Las características de estos académicos, se afirma, han resultado insuficientes para responder a las exigencias profesionalizadoras de UPN, por lo cual se les ha exigido que enfrenten el reto de su profesionalización tardía para corregir el empirismo de su práctica profesional.

Por ende, resulta indispensable analizar las formas y mecanismos a través de los cuales se ha integrado la planta de asesores para entender la híbridez de los perfiles profesionales que ha cobijado la UPN, a partir de la cual se ha intentado consolidar la figura de este nuevo profesional *sui generis*. Ello permitirá entender las formas en que estos asesores han respondido a las presiones institucionales y profesionales para elevar la calidad de su desempeño académico: para lograr su profesionalización tardía.

Para el análisis, en la configuración de la planta de asesores UPN se distinguen tres momentos. Un primer periodo (1979-1984) en el que se integraron 27.1% de los asesores (1,402 de los 5,183 registrados en 2002), a los que se identifica como fundadores de la institución. Un segundo periodo (1985-1993) en el que se incorporaron 1,370 asesores, 26.4% de la planta de unidades UPN en 2002 y un tercer periodo (1994-2002), con 2,411 nuevos asesores (46.5%). Este crecimiento expresa la respuesta de los gobiernos estatales a las lógicas descentralizadoras y a sus exigencias de diversificar la oferta educativa de las

unidades UPN y de que ésta responda a las necesidades regionales o estatales. Cada generación de asesores cuenta con características profesionales que la distinguen, pero también con similitudes que la identifican con los demás asesores y la cohesionan como parte de una profesión. Las características profesionales de los asesores UPN no son homogéneas, como debieran ser según las teorías clásicas.

1. La aparición del profesional de la docencia y la profesionalización tardía del asesor UPN

Como afirma Gil, cuando se hace referencia a la profesión académica y, en especial a la existencia de una profesión en la docencia universitaria, se obvia la discusión sobre su existencia como profesiones, y se asume que los académicos universitarios han existido siempre y que comparten características comunes, visión alejada de la realidad (Gil, Manuel *et al.*: 1994). Como afirma Clark la profesión académica es “rara” (Gil *et al.*: 1994, 37), es una profesión de profesiones (Clark: 1987, xxi) y una profesión nueva, que se constituye en la segunda mitad del siglo veinte.

El académico universitario es un profesional de reciente aparición en Latinoamérica, que se configura junto con los modernos sistemas de educación superior nacionales: diferenciados, con autonomía funcional, burocráticamente complejos y masivos, que combinan conocimiento erudito e investigación especializados y cuentan con un cuerpo de docentes e investigadores profesionales. Los sistemas de educación superior en los que nace la profesión académica se configuraron en América Latina entre 1950 y 1970 (Brunner: 1990 y Gil, *et al.*: 1994) y con ellos la necesidad de convertir a la docencia universitaria en una profesión (Brunner: 1990, 57-58); aunque otros autores ubican su aparición hasta 1970, coincidiendo con los fenómenos de masificación universitaria en América Latina (Kent: 1993). México no es la excepción; a partir de la década de 1950 el sistema de educación superior empieza a adquirir rasgos modernizadores,

con los que espera ubicar a las instituciones de educación superior mexicanas a la altura de los países avanzados —en especial las de EU—. Las universidades ampliaron sus bases institucionales, sus matrículas sufrieron incrementos exponenciales y aumentaron sus académicos, a la par que modernizaban sus sistemas de administración y control.

El mercado académico de América Latina se amplió rápidamente: en 1970 había 160 mil académicos; en 1975 superaban los 306 mil; en 1980 se acercaban a 400 mil y en 1986 a 526 mil (Brunner: 1990, 75-76). La mayoría contaban con un perfil profesional para un sistema de formación elitista, tradicional pero no deseable para el modelo modernizador y masivo que se estaba configurando: el catedrático (el que combina un ejercicio libre de la profesión con el “pasatiempo” de dar clase). El “nuevo” modelo requería de un académico universitario con dedicación exclusiva a la docencia, cuyo ejercicio profesional se regulara por los elementos estructurales de cualquier profesión: 1) aplicación de habilidades basadas en el conocimiento técnico; 2) educación y entrenamiento avanzados; 3) sistema(s) de certificación de competencias y control sobre la admisión a la profesión; 4) existencia de asociaciones profesionales; 5) generación de códigos de conducta y ética y, 6) existencia de un sentido de responsabilidad de servicio al público (Benveniste:1988, 33). Pero las condiciones sociales de las instituciones de educación superior que los cobijaron, (entre ellas las personales de los académicos) no fueron suficientes para generar los elementos básicos, necesarios, que garantizaran la configuración de un académico con perfil moderno, acorde con las exigencias de un sistema de educación superior masivo, diversificado y con alta complejidad burocrática. Para impulsar “una ocupación que requiere un conocimiento especializado, una capacitación educativa de alto nivel, control sobre el contenido del trabajo, autorregulación y auto-organización, altruismo, espíritu de servicio a la comunidad y elevadas normas éticas” (Cleaves: 1985, 33-34). Pero esas mismas condiciones propiciaron que emplearan a un número creciente de docentes que ya no eran catedráticos, pero tampoco acababan de configurarse como académicos.

En México, los formadores de docentes fueron reconocidos como profesionales en agosto de 1971 por acuerdo presidencial, mientras que las bases jurídicas para sustentar este carácter para el académico universitario no se han dado todavía. La *Ley de Profesiones* de 1944 (en vigor hasta 1975) contemplaba a la docencia universitaria como parte de la enseñanza de otras profesiones, es decir, del desarrollo disciplinario, y no como una profesión independiente. Con ello se negaba el derecho a los académicos de exigir exclusividad y protección para su campo de ejercicio frente a individuos que no satisfacen el requisito de poseer título universitario (Casas: 1993, 30). La docencia universitaria dependía de la discrecionalidad del Estado, las instituciones de educación superior y las asociaciones gremiales para validar los conocimientos mínimos para acceder a ella y remunerar su costo (Brunner y Flisfisch: 1985, 75-77). Situación modificada hacia mediados de la década de 1970, cuando entró en vigor una nueva *Ley de Profesiones* y aparece la figura profesional del académico universitario como “el sujeto que pone en operación a la universidad y la producción de certificados, pero [que] a la vez es producto de esas operaciones que puso en marcha” (Brunner y Flisfisch: 1985, 131).

Con la aparición de este sujeto social adquiere mayor relevancia la idea de que el reconocimiento legal de la profesión era insuficiente para garantizar un adecuado desarrollo profesional de sus integrantes. Además se discute la necesidad de profesionalizar al académico universitario, aunque fuese tardíamente, para garantizar que su ejercicio profesional exprese las características propias de una profesión. Brunner y Flisfisch afirman que, en Latinoamérica, los procesos profesionalizadores no se han ceñido —en la mayoría de los casos— a las concepciones teóricas debido a que han iniciado con retraso al comparar con los países avanzados, por lo que ya encontraron un modelo profesional consolidado al que modernizar. Consideran conveniente hablar de procesos de profesionalización tardía, que tienen como referente las teorías clásicas, pero conducen a resultados que combinan la tradición y la modernidad. Aunque sus resultados sean típicos, el modelo resultante se aleja tanto del modelo

tradicional como del modelo moderno que se intentó construir (Brunner y Flisfisch: 1985, 179-183). La profesionalización tardía implica la coexistencia de sectores tradicionales y modernizadores y puede estancar o desarrollar la figura profesional del académico. Por lo que su estudio requiere que se construyan modelos analíticos capaces de recuperar los procesos, las orientaciones estratégicas y las respuestas secuenciales de los distintos actores involucrados, así como las lógicas y racionalidades de las que parten (Brunner y Flisfisch: 1985, 182-183 y Matus: 1989, 40-41).

La profesionalización de cualquier profesión no puede darse, ni explicarse, sólo en función de un modelo teórico o una política construida como la llama Matus, porque en ella están involucrados los intereses estamentales de los distintos sectores del grupo profesional, que son quienes, en última instancia, impulsan o bloquean las lógicas dominantes al interior de los procesos profesionalizadores (Matus: 1989, 40-41 y Weber: 1977).

Como las instituciones de educación superior debían modernizarse, las políticas gubernamentales les solicitaron programas de profesionalización tardía para que sus académicos adquiriesen rasgos que posibilitaran establecer sistemas de control sobre su trabajo y garantizar su calidad, entre ellos: a) autodefinición institucional de esquemas profesionales especializados y de investigación referidos a las relaciones laborales de los académicos; b) perfiles profesionales; c) modalidades y contenidos de la formación; d) características de sus organizaciones docentes y e) simbolismos de la cultura docente que cohesionan y dividen a estos núcleos profesionales (Abbot: 1988, 10-11). Programas que facilitasen la definición del conjunto de especificidades que generan la imagen social de la profesión (Clark: 1983; UNESCO, 1997 y Ezcurra *et al.*: 1994).

En medio de estas presiones por la profesionalización tardía del académico universitario se configuró la planta de asesores de las unidades UPN, que lo mismo ha incorporado a los formadores de docentes heredados de las normales con título universitario que a universitarios que se han “avecindado” en el gremio y, más recientemente, a sus propios egresados. Ha cobijado a profesionales

surgidos de instituciones con lógicas y racionalidades de desarrollo diferenciadas y con visiones distintas de la docencia. Situación que los discursos homogeneizadores planteados por las teorías clásicas no consideran.

2. Las características profesionales de los asesores fundadores (1979-1984)

En 2002, los asesores UPN fundadores contaban con una antigüedad laboral de alrededor de 20 años en la institución. Muchos eran profesores de la DGCMPM, que fueron heredados a la universidad como asesores. Formadores de docentes —la mayoría con normal superior— de escuelas de provincia sumidas en condiciones de mediocridad dada la carencia de recursos financieros, humanos y materiales para desarrollar sus labores. Escuelas caracterizadas por la inoperancia de sus planes de estudio, la deficiente preparación didáctica y en investigación de sus profesores, independientemente de que en muchos casos tuvieran conocimientos científicos y disciplinarios aceptables (Meneses: 1997, 84-85). En la población muestra, aproximadamente una tercera parte de ellos (32%) ya laboraba en el sistema educativo mexicano cuando se fundó la universidad.¹ Como afirma uno de los fundadores de la Unidad UPN de Atizapán:

Yo llegue de 'rebote' a la universidad. Soy profesor de primaria desde 1968 y cursé la normal superior. Cuando quise ingresar a la LEPyLEP'75, hice el examen y a la hora de recoger el resultado me dicen que la maestra Delia —directora de la normal— me iba a recibir [...] me dijo "usted no va a cursar la licenciatura". Le pregunté que si no había pasado el examen y me contestó "¡claro que lo pasó! pero ya tiene normal superior y nos hace más falta como profesor de la normal, que como alumno". Me ofreció trabajo: me incorporé a la normal en 1975 y al poco tiempo ésta estableció tres centros en Ecatepec, Tlanepantla y Cuautitlán. Me fui a dirigir uno de ellos y fue entonces que el personal de la normal pasó a depender de la Dirección de Mejoramiento. Ahí estaba cuando se dio a conocer la creación de la Pedagógica y como atendíamos la LEPyLEP'75 nos plantearon que si queríamos integrarnos a la universidad podíamos

¹ Estos porcentajes se basan en la información obtenida en una encuesta aplicada en nueve unidades UPN del país a un total de 80 asesores en noviembre de 2002.

renunciar a nuestras plazas en Mejoramiento, mientras que al que no aceptará se le reubicaría. Decidí irme a la UPN [...] Mi sueldo de septiembre de 1979 a marzo de 1980 me lo pagaba Mejoramiento, pero ya estaba como asesor UPN y en ese mismo año presenté concurso de oposición y obtuve mi plaza. Desde entonces he combinado el trabajo en la Pedagógica con el de primaria (LAG: 25/02/99).

La planta docente de la DGCMPM que se incorporó a UPN poseía amplia experiencia pedagógica en primaria y normal, pero escasa en educación superior, a pesar que desde 1975 impartía las LEPyLEP'75 (DGCMPM: 1975, 15). En la mitad de los casos (51.8%) de la muestra de 2002, su antigüedad en UPN coincide con la de educación superior, mientras que otra tercera parte (32%) cuenta con antigüedad mayor en otros niveles educativos (incluyendo educación superior) a la de UPN. Parte de estos asesores obtuvieron su formación en normales y habían laborado hasta entonces en educación básica o instituciones formadoras de docentes —como profesores de preescolar, primaria o normales—. (Un ejemplo de estas trayectorias de formación puede consultarse en el anexo núm. 5).

Estos normalistas fueron cooptados por la UPN, con un profesiograma que premiaba los niveles de profesionalización alcanzados. Poseían la escolaridad mínima requerida para un profesional moderno: los estudios de licenciatura, cuyos contenidos disciplinarios se correspondían con los de las LEPyLEP'75 y la LEB'79 (ver anexos núm. 1 y 3). Habían adquirido esta formación en sistemas escolarizados tradicionales que fomentan el individualismo y dan poca importancia a la iniciativa y creatividad para indagar por cuenta propia — no fomentan el autodidactismo — y en instituciones con programas profesionalizantes centrados en lo disciplinario.

Se deseaba que la nueva institución rompiera los esquemas tradicionales del sistema formador de docentes, por ello se buscó que generara programas que modernizaran la docencia, que serían diseñados y operados por académicos salidos del mismo sistema y expertos en disciplinas y educación a distancia (CEMPAE: 1977, 45-52 y 89-90).

Desde 1979, la instancia encargada del ingreso y promoción del personal académico —la Comisión Académica Dictaminadora (CAD)— consideró las necesidades curriculares de las LEPyLEP'75 y LEB'79 para que una comisión SEP-SNTE, integrada por normalistas y autoridades, generara el profesiograma en vigor en el periodo 1979-1982 (ver anexo núm. 1). Los perfiles solicitados para cubrirlo correspondieron básicamente a: 1) profesores de educación preescolar y primaria con estudios en educación especial, educación lingüística, pedagogía o psicología educativa; 2) licenciados en pedagogía, sociología, psicología, historia, ciencia política, filosofía, economía, derecho, administración, matemáticas, actuaría, ingeniería, economía, letras hispanicas, letras clásicas y literatura española y; 3) especialistas en evaluación, medición o investigación educativa; a maestros o doctores en pedagogía con estudios en planeamiento didáctico, diseño curricular y metodología educativa, o formación afín a juicio de la CAD. Lo anterior, en virtud de que los contenidos elegidos para la primera propuesta curricular de la UPN (la LEB'79) no diferían mayormente de los manejados en la propuesta heredada de la DGCMPM. En la muestra de 2002, los asesores tienen mayoritariamente (52.6%) una formación de licenciatura en sistemas escolarizados y con ella respondieron a las necesidades de estos planes de estudio.

La “novedad” de la LEB'79 sería el enfoque con que los contenidos se abordarían y su “recorte” (ver anexo núm. 3). Las formaciones disciplinarias solicitadas dan idea del tipo de capital cultural que poseían las élites de los enclaves profesionalizadores sobre los cuales se ha constituido la figura del asesor UPN. Sin embargo, las amplias expectativas de mejoramiento profesional que generó la creación de la UPN en el magisterio evidenciaron la escasez del perfil profesional que requería: el formador de docentes universitario.

A los heredados de la DGCMPM se sumaron egresados universitarios —en buena proporción sin título de licenciatura— con escasa experiencia docente y de investigación, limitada en muchos casos a la función de ayudante (de profesor o investigador) en diversas instituciones de educación superior. Universitarios sin

experiencia en planeación educativa o laboral en su ámbito disciplinario, poseedores del conocimiento teórico sobre los nuevos enfoques que se deseaban introducir, pero desconocedores de sus aplicaciones prácticas. Asesores que desconocían el quehacer docente en la educación básica y sus problemas así como la estructura y manejo de la educación a distancia, característica que compartían con los heredados de la DGCMPPM, como lo reconocieron algunos a más de 18 años de distancia de su incorporación a UPN:

Uno de los resultados más impactantes de esta evaluación [se refieren a la de la LEB'79 V.C.] fue que el grueso de los asesores que ingresamos a esta licenciatura, desconocíamos los principios teórico-metodológicos de los sistemas abiertos y a distancia, modalidad que fue ofertada en esta licenciatura (Hernández, *et al.*: 1998, 4).

Universitarios —que al igual que los heredados— no poseían hábitos de autodidactismo y se habían formado en sistemas escolarizados que no fomentan el trabajo colegiado, pero a los que se les pedía que organizaran su trabajo a partir de las academias que se integrarían en sus unidades (pedagogía, sociedad mexicana, historia de las ideas, redacción y matemáticas) y de la discusión académico-operativa que se desarrollaría en las reuniones nacionales y regionales, a fin de ofrecer una docencia especializada y de calidad a los maestros en servicio.

A los 87 académicos heredados de la DGMPM, se agregaron en 1979 un millar de normalistas y universitarios que sumaron un total de 1,085 y para 1983 la plantilla había aumentado a 1,319 asesores (ver cuadro núm. 2). Para ellos se generó un mecanismo de ingreso basado en la dictaminación favorable de la CAD (fundamentada en el profesiograma del periodo 1979-1982), con el que se pretendió garantizar que cubrieran el perfil profesional requerido, meta que no todos lograron por las razones que se explican en el capítulo 4. Muchos (dictaminados o no) han permanecido en la institución y en su mayoría, son personal de base (85.18%) de tiempo completo (70.37%) y medio tiempo (14.81%) como se extrae de la población encuestada en 2002.

Con sus carencias, conocimientos, habilidades y destrezas llevarían a la práctica el primer modelo académico de la UPN caracterizado por establecer una separación entre la producción y ejecución de los procesos académicos. El asesor UPN ocupaba el lugar de un ejecutor de tareas y aplicador de programas y paquetes curriculares cuyo contenido y proceso didáctico no decidía y que lo sujetaba a formas de racionalización de su trabajo que introducen un sistema de control sobre su quehacer profesional que lo vuelve dependiente de decisiones tomadas por los especialistas y la administración central. Así se propició la pérdida de algunas de sus habilidades profesionales como la creatividad y la orientación hacia la innovación (Contreras: 1997, 21).

Desconociendo los límites planteados por el diseño curricular a la figura del asesor, la UPN definió que el quehacer académico de sus unidades recaería en la figura de "un profesional de la enseñanza con conocimientos específicos para orientar al estudiante en su aprendizaje, las cualidades que más le distinguen son su dinámica creativa y su comprensión analítica, que reflejadas en su metodología y aunadas al conjunto de recursos didácticos, permiten la realización eficaz del servicio de asesoría [...] El asesor es un elemento de enlace entre el estudiante y el Sistema de Educación a Distancia, capacitado en una área específica del conocimiento, aplicado al proceso de aprendizaje para orientar, auxiliar y motivar al estudiante en el logro de los objetivos educativos" (SEAD-UPN: 1979b, 4). Le requirió que adquiriese, a la brevedad, las características profesionales resumidas en el cuadro núm. 4.

Estas características posibilitarían que operara un modelo curricular diseñado para responder a las expectativas de los actores involucrados: a) para la SEP y los gobiernos estatales, mejorar la calidad docente ofrecida por los maestros en servicio de preescolar y primaria; b) para el SNTE, nivelar salarial y profesionalmente al magisterio, en especial a aquellos con mayores carencias; c) para el maestro, lograr su movilidad profesional y mejoría económica, sobre todo para los de zonas indígenas y marginadas, y d) para los asesores, alcanzar un

**CUADRO NÚM. 4
CARACTERÍSTICAS DEL ASESOR UPN
MODELO DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA**

PERSONALES	PROFESIONALES	PEDAGÓGICAS
<ul style="list-style-type: none"> ♣ Ser cordial, amable, cortés ♣ Tener un auténtico respeto a los estudiantes ♣ Mantener su personalidad equilibrada ♣ Estar conciente de sus limitaciones ♣ Actuar con sentido de responsabilidad ♣ Desarrollar su actividad con autocrítica ♣ Integrarse a la comunidad en que trabaja ♣ Mostrar interés por el proceso educativo ♣ Superarse constantemente 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Poseer una sólida preparación en su especialidad ♣ Saber orientar mediante técnicas adecuadas para un aprendizaje eficaz ♣ Conducir al estudiante a la realización y retroalimentación de las diferentes actividades académicas ♣ Canalizar a los estudiantes a la ejecución de actividades que impliquen la transferencia de lo aprendido y atiendan a una doble finalidad: <ul style="list-style-type: none"> a) aplicación de la práctica b) servicio a la comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Estar capacitado en el conocimiento de los elementos fundamentales para el aprendizaje y el manejo de los recursos didácticos utilizados en el sistema: volúmenes, material audiovisual, entre otros, para: <ul style="list-style-type: none"> ♣ Guiar a los estudiantes en la adquisición de técnicas de estudio ♣ Trasladar la importancia del proceso educativo al aprendizaje, implicando con esto el desarrollo y reforzamiento del potencial del estudiante

Fuente: SEAD-UPN: 1979b, 5-7.

desempeño adecuado en su quehacer profesional, reconocido económica y socialmente.

El modelo consideró un mapa curricular con tres áreas: formación básica, integración vertical y concentración profesional (ver anexo núm. 3). Pretendió recuperar las incipientes experiencias de varias instituciones de educación superior en la década de 1970 en el diseño y operación de sistemas abiertos y a distancia, de tecnología educativa y enseñanza programada para responder a la demanda “masiva” del magisterio de servicios de actualización y profesionalización, por lo que se ofreció en modalidad a distancia (Beciez: 1984, 162 y Mora, *et al.*: 1984, 170).

El curriculum se concibió como un proceso organizado por objetivos graduados, que propiciaría la homogeneidad de las tareas docentes del alumno. Esta visión dejaba fuera las capacidades de innovación y creatividad de asesores y estudiantes, a la vez que “perdía” sus conocimientos y habilidades para planificar, comprender y actuar sobre su materia de trabajo, menospreciando su capacidad de adaptación a las condiciones concretas del ejercicio profesional (Contreras: 1997, 20). En él la función del asesor UPN es dar asesoría académica al alumno, fundamentada en tareas establecidas en materiales de estudio estandarizados. Esta situación contravenía los objetivos del sistema de adaptar la enseñanza con métodos idóneos al nuevo tipo de población escolar (para el que trabaja o para el que procede de medios rurales) y la utilización óptima de las técnicas individuales de aprendizaje, pues la combinación de enseñanza abierta con asesoramiento didáctico personalizado dependió de la buena voluntad del asesor y sus habilidades y destrezas profesionales (SEAD-UPN: 1979a, 4).

Dos equipos académicos interdisciplinarios se encargaron del diseño centralizado del curriculum. Uno de especialistas en docencia y campos relacionados con las asignaturas del plan de estudios —asesores de contenido— que integraron la Academia de Educación Básica (AEB) dependientes de la Dirección de Docencia, que se responsabilizó del diseño curricular, elaboración de materiales impresos, capacitación de asesores y del desarrollo de tareas

eventuales en las unidades UPN (CO: 05/80). En sus inicios, para ingresar a la AEB se exigió cinco años de experiencia como profesor de preescolar o primaria. Sin embargo, cuando salieron las plazas de este personal a concurso de oposición abierto, el criterio se limitó a experiencia en educación primaria, preescolar o formación de docentes, así como en trabajo de campo (GByC: 30/04/03 y CO: 05/80).

Otro equipo se conformó con dibujantes, diseñadores gráficos, pedagogos, psicólogos educativos, expertos en literatura, tecnología educativa, entre otros, responsables de dirigir el procedimiento didáctico —asesores didácticos—, adscritos a la CGUUPN (SEAD-UPN: 1979c, 2). Se encargarían de operar, dar seguimiento y evaluar el sistema en su conjunto, así como de generar materiales audiovisuales para la nueva licenciatura, planear, diseñar, coordinar, dirigir, organizar y evaluar la producción de programas radiofónicos y la evaluación del SEAD; así como de elaborar, planear y participar en la capacitación de los asesores del SEAD (CO: 02/80, 03/80 y 04/80).

Equipos de trabajo con distintas visiones sobre la profesionalización de los maestros y del asesor, que emprendieron desde lógicas y racionalidades (contradictorias incluso) la tarea de conjugar el saber universitario y magisterial. Años después, se afirmó que el principal obstáculo en la elaboración colegiada de materiales instruccionales entre estos equipos fueron los enfoques y líneas metodológicas diferenciadas que cada uno sostuvo, lo que sustentó la crítica de que su trabajo “no corresponde a las necesidades del sistema” (Mora, *et al.*: 1984, 172).

Para los asesores, los paquetes didácticos (fundamentados en la tecnología educativa y la enseñanza programada) manejarían una propuesta estandarizada para los contenidos de enseñanza, los métodos de trabajo y la evaluación del aprendizaje. El esfuerzo se centró en generar mecanismos clásicos de profesionalización, es decir, procesos de profesionalización homogeneizadores para adquirir los rasgos de una profesión, en especial el manejo y aplicación del conocimiento especializado. Las exigencias hechas al asesor UPN se

concentraron en el manejo estandarizado de una propuesta única para la profesionalización de los alumnos, que paradójicamente debía adaptarse a las condiciones de la práctica profesional propia y de los alumnos.

Los especialistas de contenido sostuvieron que para la elaboración de los materiales debía introducirse una “concepción activa, constructiva, progresiva e integral del aprendizaje”, que permitiese para “cada asignatura su propia conceptualización, su lógica y su sistema, y en consecuencia, [que] cada paquete didáctico [estuviese] estructurado en forma específica” (Arias: 1984, 222).

A pesar de sus diferencias, el diseño de la LEB'79 se trabajó por equipos colegiados entre integrantes de la AEB, las academias del Ajusco y la CGUUPN (GCHO: 08/05/03). Finalmente, la concepción de los asesores didácticos de la CGUUPN se impuso de manera parcial, confirmando que las concepciones y racionalidades de los actores involucrados pueden modificar los esquemas de homogeneización planteados por las teorías clásicas de la profesionalización (Clark: 1983, 3 y Matus: 1989, 40-41). Los paquetes didácticos (manual del participante, cuaderno de actividades a distancia y volúmenes) se estandarizaron y fueron definidos como “un conjunto de medios de enseñanza-aprendizaje para cada asignatura, de los que dispone el estudiante a distancia para los diferentes cursos” (SEAD-UPN: 1979c, 4 y 30-33). Por asignatura se contó con un paquete didáctico básico y uno complementario y la evaluación se centralizó para que “se constituyera como un proceso sistemático, objetivo, válido y confiable que garantizara el mismo grado de calidad académica a nivel nacional” (Moreno *et al.*: 1994, 52).

Como recuerda un académico de la unidad Ajusco:

Nos mandaban a académicos y administrativos con nuestra ‘cajita’ con hojas de exámenes, cuadernillos de preguntas y la instrucción de no perder de vista el material en ningún momento [...] De lunes a viernes dabas clases en Ajusco y los fines de semana te ibas a aplicar exámenes, así varias veces en un semestre [...] Si no devolvías las hojas y cuadernillos hasta problemas jurídicos tenías [...] Entregabas las hojas resueltas en Ajusco, las procesaban en unas enormes computadoras, se elaboraban las listas de evaluación

y se asentaban calificaciones en actas por servicios escolares. Los resultados se mandaban a los directores de las Unidades para que el alumno conociera su calificación [...] si estaba en desacuerdo tenía que inconformarse (RVO: 25/05/98).

Las visiones encontradas de los asesores didácticos y de contenido sobre la profesionalización del asesor UPN alcanzaron su máxima expresión en la evaluación del aprendizaje. La AEB se opuso a la estandarización, ya que ésta propiciaba la descalificación del trabajo del asesor y no su profesionalización. Esta posición coincidía con la de autores que plantearon que las rutinas profesionalizantes y las disposiciones técnicas asociadas, aparentemente inocuas, conllevaban un control implícito sobre el trabajo del asesor que no necesariamente impulsaba la adquisición de las características profesionales deseadas: el conocimiento especializado en sistemas a distancia y en sus áreas disciplinarias (Benveniste: 1988, 3; Slaughter: 1994, 95 y Clark: 1983, 80 y 91).

La CGUUPN insistía en que los exámenes únicos eran garantía de la calidad educativa obtenida por el alumno, además de que probaban un adecuado desempeño del asesor y la equidad y transparencia del proceso (GCHO: 08/05/03).

Frente a los requerimientos del nuevo mapa curricular, las características del asesor resultaban insuficientes. La AEB propuso que el asesor adquiriese conocimientos especializados asociados a la LEB'79 a través de una estrategia participativa. Los asesores de contenido involucrados en el diseño de cursos visitarían las unidades UPN para explicar los objetivos de las asignaturas y su lógica de diseño, y realizarían reuniones nacionales en las que los asesores analizarían colegiadamente los cursos, materiales y problemas académico-operativos que se presentaran (Beciez: 1984, 162-163). Se propuso que en dichas reuniones se incorporaran cursos intensivos para asesores, que coadyuvaran a su formación y posibilitaran el conocimiento de los materiales de trabajo “por manejo directo y por el análisis de sus contenidos y metodología; así como a que el papel del asesor se analice teniendo en cuenta la experiencia de los participantes y la función que tiene un asesor SEAD” (UPN-SAC: 1983, 17). Esta estrategia

retroalimentaría los trabajos de las academias que operaban en cada unidad y, por lo tanto, fomentaría su creatividad y su desarrollo profesional. La estrategia se llevó a la práctica parcialmente: la única reunión nacional de asesores UPN se realizó en Toluca, en 1980 (después sólo se realizarían reuniones regionales).

Por su parte, la CGUUPN propuso un curso propedéutico audiovisual, impartido a un asesor UPN de cada región del país, quien lo impartiría a otros asesores y alumnos de nuevo ingreso, mismo que se dejó de aplicar en 1982 (Alonso, *et al.*: 1992, s. pág.). A partir de entonces, las reuniones regionales se convirtieron, en los hechos, en un mecanismo para la actualización y capacitación de los asesores con el que se esperaba contribuir a su profesionalización, aunque paradójicamente fuese un mecanismo contrapuesto a la lógica de diseño curricular de la LEB'79.

El perfil del asesor UPN, caracterizado por su inquietud, acompañada de una inexistente o escasa preparación didáctica para atender el sistema a distancia, de sus carencias para enfrentar tareas de investigación, aunque ostentase conocimientos científicos y disciplinarios aceptables y una amplia experiencia pedagógica en primaria y normal —que contrastaba con su insuficiente experiencia en educación superior— no era adecuado para cubrir las funciones que la institución le asignaba, dado que no poseía experiencia en tareas de investigación y planeación educativa, ni hábitos de trabajo colegiado y autodidactismo. Pero normalistas y universitarios, a pesar de la morfogénesis distinta de la que provenían, compartían un reto: responder al ideal del académico universitario proclamado por la UPN, reconstruirse o configurarse como profesionales *sui generis* de la docencia universitaria, a partir de su formación tradicional e individualista. En otras palabras, el reto de su profesionalización tardía.

3. Las características profesionales de los asesores “intermedios” (1985-1993)

A partir de 1985, a la oleada de heredados de la DGCMPM y avecindados universitarios se sumó un grupo de 1,370 asesores que en 2002 acumulaba una antigüedad en la UPN entre 10 y 19 años y representaba el 26.4% del total de asesores (ver cuadro Núm. 5).

Fueron reclutados con un nuevo profesiograma elaborado por una comisión SEP-SNTE (ver anexo núm. 2). Se integraron en dos subperiodos: 1982-1986 caracterizado por el estancamiento en la contratación de personal académico y 1987-1993, por una ampliación relativa en el número de asesores contratados (Kovacs: 1990, 264 y JLHC: 02/07/01).

**CUADRO NÚM. 5
ASESORES UPN 1984-1993.**

Año	Total asesores	Año	Total asesores
1985	1,402	1989	2,732
1986	1,231	1990	2,813
1987	2,031	1991	2,845
1988	2,581	1992	2,222
		1993	2,772

Fuentes: UPN-Coordinación de Unidades UPN: 1994; Kovacs: 1990, 264; UPN-Secretaría Administrativa: 1995.

Son asesores que se incorporaron en medio de un fuerte cuestionamiento social y gubernamental debido a los altos índices de deserción obtenidos en la LEB'79, a su constante pérdida de matrícula, la poca efectividad de la asesoría, los bajos índices de titulación y la baja eficiencia del SEAD (ver cuadro núm. 6). Estas críticas dieron pie a que el gobierno de JLP insistiera en que la UPN debía “replantear el papel que habrá de desempeñar para satisfacer las aspiraciones del magisterio y contribuir al mejoramiento de la educación mexicana” (Moreno: 1986, 56).

**CUADRO NÚM. 6
SISTEMA A DISTANCIA
EGRESO/TITULACIÓN 1980-1985**

Año	Alumnos egresados	Alumnos titulados
1980		112*
1981		413*
1982	15,401	298*
1983	2,377	331
1984	2,602	93
1985	1,720	358

* Los alumnos titulados de 1980 a 1982 corresponden a las generaciones heredadas a la UPN por la DGCMPM que iniciaron sus estudios de licenciatura en la LEPyLEP'75 y a quienes la UPN certificó sus estudios y expidió el título correspondiente.

Fuente: UPN: 1985, s. pág.

Este reclamo era compartido por el SNTE pues, desde 1980, había demandado: 1) incrementar el presupuesto de la institución y ampliar el SEAD; 2) participar en la designación de directivos, contratación de profesores y diseño de planes y programas de estudio; 3) dar prioridad a normalistas en el ingreso a la institución frente a bachilleres y 4) crear plazas y otorgar estímulos económicos a egresados de la UPN (Kovacs: 1990, 173).

A estos reclamos se sumaba la reflexión de la comunidad UPN en torno a la participación de los trabajadores en la elaboración de un estatuto académico, la mayor rigurosidad en los concursos de oposición; los criterios para la reclasificación de categorías académicas; la prestación del año sabático; la revisión de salarios; el reconocimiento de la antigüedad al servicio del Estado y la SEP, y los programas de superación profesional y becas para la planta docente, es decir, sobre las condiciones laborales que modificaban su situación estamental. La discusión se extendió a las unidades UPN, cuyos asesores se reunieron en dos ocasiones, en septiembre de 1981, en Guadalajara y Chihuahua (Moreno: 1986, 96-98). La presión fue creciendo y explica, en opinión de Kovacs, que para agosto de 1982 el grupo tecnócrata hiciese un nuevo intento por mantener el control de la

institución, conservar el dominio burocrático sobre ella (Kovacs: 1990, 173-ss. y Weber: 1977, 246).

Con estas presiones encima, desde 1983, la UPN inició un proceso de reestructuración de su proyecto, que coincide, “en tiempo, con la intención del Estado de conformar el sistema integral de formación de docentes” (UPN: 1985, 9). La comunidad UPN estaba conciente de que se debía atacar la preeminencia de los intereses políticos sobre los académicos; la falta de vinculación entre docencia e investigación; la improvisación en planes y programas de estudio; las diferencias entre sistema a distancia y escolarizado; las pugnas internas entre normalistas y universitarios; la inestabilidad laboral de sus académicos; los avatares administrativos, y las pocas perspectivas económico-laborales de sus egresados (Kovacs: 1990, 178). Así se establecieron como ejes de su reestructuración:

- A.** Incorporar a bachilleres para ampliar su radio de acción, ya que con la operación del bachillerato pedagógico los estudios normalistas se volverían menos atractivos para los egresados del nivel medio.
- B.** Reestructurar la CGUUPN y el SEAD para abatir los altos índices de deserción y ampliar las modalidades de servicio de las unidades.
- C.** Reorientar las licenciaturas escolarizadas de la unidad Ajusco.
- D.** Ampliar la gama de programas de actualización, especialización y maestría ofrecidos en la universidad (UPN: 1985, VIII y 27-28).

La reestructuración institucional incluyó procesos de homologación académica y nivelación salarial, asociados a un nuevo profesigramas que modificaba los criterios académicos mínimos para contratar asesores y aumentó las posibilidades de incorporar normalistas y universitarios (ver anexo núm. 2). Un profesigramas, en el que los actores involucrados —autoridades de la SEP, SNTE, magisterio y la comunidad UPN— volcarían sus expectativas de ver reconocidos sus esfuerzos profesionalizadores.

El nuevo profesiograma —como su antecesor— premia las características profesionales ya alcanzadas y no los esfuerzos por profesionalizarse. Amplía los niveles y categorías laborales, así como las características académicas requeridas para incorporarse como asesor UPN. A los profesores ayudantes — el nivel laboral más bajo con una sola categoría— les solicita haber cubierto 75% de los créditos de normal superior o de licenciatura afín a la(s) materia(s) requerida(s) con promedio mínimo de B, mientras que a los profesores de asignatura —con dos categorías laborales — les exige el título de normal superior o licenciatura afín a la(s) materia(s) requeridas con una experiencia mínima de un año en la docencia y la investigación o bien contar con grado de maestría y tres años de experiencia docente o de investigación.

Para los profesores asistentes, asociados y titulares, establece tres categorías. El profesor asistente tiene que contar con 100% de créditos de normal superior o de licenciatura en la especialidad requerida, con promedio mínimo de B y para acceder a las siguientes categorías laborales dentro del mismo nivel, haber adquirido experiencia de cuando menos dos años en la docencia universitaria o en la investigación o de cuatro años en el nivel medio superior. Los profesores asociados requieren título de normal superior o de licenciatura afín a la especialidad solicitada y una experiencia mínima de cuatro años desempeñando las funciones propias de un profesor de educación superior. Para lograr su reclasificación en las categorías laborales más altas del mismo nivel, debe poseer grado de maestría, cinco años como profesor de educación superior o investigación, haber publicado algún trabajo en su campo de especialidad o trabajos de investigación y haber producido textos y material didáctico afines a la materia. Los profesores titulares, deben tener grado de doctor y, para su reclasificación, haber publicado trabajos de investigación ampliamente conocidos en el medio nacional respectivo o cuando menos, un libro de texto ampliamente acreditado en el ámbito académico del país, haber sido responsable directo de la formulación de planes y programas de estudio de licenciatura y/o posgrado y haber participado como profesor de posgrado.

De acuerdo con el profesiograma, los profesores ayudantes y asistentes auxiliarán en trabajos académicos a profesores con categoría laboral más alta, y estos últimos sólo ejercerán la docencia en licenciatura previa valoración del Consejo Académico. Los profesores asociados impartirán docencia en licenciatura y maestría, realizarán el diseño curricular de planes y programas de estudio y participarán en su evaluación. Los profesores titulares impartirán docencia en licenciatura, maestría y doctorado como responsables directos del desarrollo de cursos; planearán y coordinarán la elaboración de planes y programas de estudio, además de coordinar y evaluar programas académicos responsabilizándose directamente de los mismos. El profesiograma requiere que los nuevos asesores ya cuenten con habilidades y destrezas vinculadas a la investigación, diseño curricular, planeación docente y no sólo a la docencia frente a grupo. Supuesto que no se ha cumplido totalmente.

En la muestra encuestada en 2002, 64.7% de los asesores reportaron una antigüedad mayor en educación superior u otro nivel educativo que la que acumula en UPN, dato que coincide con lo expresado por 372 asesores encuestados en 1988 (que incluyó a los que ingresaron en el periodo 1979-1988): 70% de ellos tenía 12 años en promedio de experiencia en educación preescolar y primaria; otro 70% poseía ocho años en promedio de experiencia en educación secundaria; 59% afirmó tener experiencia en nivel medio superior en promedio cinco años y sólo 35% contaba con experiencia en educación superior que promediaba seis años (Martínez y Blanco: 1992, 20-22). Se puede inferir que las exigencias del nuevo profesiograma posibilitaron que la UPN atrajera un perfil profesional con mayor experiencia docente que el captado en la generación de asesores fundadores en educación superior, aunque insuficiente para las necesidades institucionales, por lo que la profesionalización tardía del asesor UPN se volvía urgente.

La entrada en vigor de este profesiograma coincidió con una reducción en la contratación de asesores UPN, de 1983 a 1986, atribuida al costo financiero de la nivelación salarial otorgada a la planta docente de UPN y a recortes

presupuestales instrumentados por el gobierno federal (JLHC: 02/07/01). Razón por la que los asesores ya incorporados vieron aumentadas sus cargas de trabajo. Si consideramos sólo la matrícula de licenciatura: en 1983 los asesores sumaron 1,319 y atendieron 15.8 alumnos cada uno; en 1984 fueron 1,402 asesores y atendieron a 15.2 estudiantes; en 1985 se mantuvieron los mismos 1,402 asesores, pero se hicieron cargo de 22.4 alumnos por cabeza; en 1986 los asesores disminuyeron a 1,231 y atendieron a 21.9 alumnos (ver cuadro núm. 7).

**CUADRO NÚM. 7
PLANTA DE ASESORES UPN Y MATRÍCULA
DE LICENCIATURAS PARA MAESTROS EN SERVICIO
SERIE HISTÓRICA 1978-1993**

AÑO	ASESORES	LEB'79	LEPEP'85 PREESC.	LEPEP'85 PRIM.	LEPEPMI '90	MATRÍCULA TOTAL	ALUMNO/ ASESOR
1978	87	0	---		---		
1979	1,085	0	----		---		
1980	1,099	52,199	---		---		47.4
1981	1,649	59,092	---		---		35.8
1982	1,362	29,652	---		---		21.7
1983	1,319	20,910	---		---		15.8
1984	1,402	21,314	---		---		15.2
1985	1,402	20,180	3,246	8,095	---	31,521	22.4
1986	1,231	15,166	3,277	8,494	---	26937	21.8
1987	2,031	31,590	10,109	21,381	---	63,080	31.0
1988	2,581	25,647	7,984	17,664	---	51,295	19.8
1989	2,732	13,823	6,293	18,406	---	38,522	14.1
1990	2,813	13,818	6,075	18,697	229	38,819	13.7
1991	2,845	5,312	8,016	21,145	10,806	45,279	15.9
1992	2,222	19,383	42,549*		8,994	70,926	31.9
1993	2,772	16,328	35,128*		8,779	60,910	

* Incluye la matrícula para primaria y preescolar

Fuentes: Kovacs: 1990, 264; Secretaría Administrativa: 1995, s. pág.; UPN-Subdirección de Servicios Escolares: 1997, s. pág.; y UPN-Sistema de información: 1993, s. pág.

Esta situación, sumada a la política centralista de las autoridades de la UPN, impidió que las características profesionales exigidas por el profesiograma se pusiesen en práctica en su totalidad, sobre todo las ligadas a planeación educativa, diseño y evaluación curriculares, ya que la carga laboral de los asesores se saturó con la atención a grupos.

A esta saturación contribuyó que, desde 1985, algunas unidades ofrecieran programas de especialización y que desde 1987 las unidades UPN de Guadalajara, Mérida, Monterrey, Morelia y San Luis Potosí impartieran el programa de maestría en educación preescolar y primaria (ver anexo núm. 3). Así, los grupos aumentaron junto con las exigencias institucionales en torno al perfil profesional que debía atenderlos (UPN-SAC: 1989, 3-5).

La demanda de los maestros en servicio por los programas citados creció con el Esquema de Educación Básica (EEB) —firmado por la SEP y el SNTE en mayo de 1987— pues establecía beneficios y estímulos económicos para los profesores de educación básica que incrementaran su escolaridad, en especial para aquellos que cursaran algún programa en UPN (Latapí: 1987). La matrícula se amplió pero no el presupuesto que se mantuvo en \$7,281 millones de pesos (igual que en 1986), comprometido casi en su totalidad (90%) al pago de salarios (Latapí: 1987).

La mayor carga de trabajo del asesor, la modificación de sus condiciones laborales y sus mayores atributos profesionales contribuyeron a una creciente movilidad de los asesores UPN y al descontento con las condiciones laborales de los que permanecieron, lo que hizo afirmar a Kovacs que: “el otro lado de la moneda se identifica con la inestabilidad laboral y los bajos salarios de sus profesores —así como por sus esfuerzos de sindicalización—, la constante renovación de cuadros directivos, el funcionamiento limitado de sus órganos colegiados y el constante cuestionamiento del proyecto por parte de estudiantes y

profesores” (Kovacs:1990,168).² Como recuerda una asesora:

Las condiciones que ofrecía la institución al personal académico no eran las más adecuadas [...] muchos compañeros míos que presentaron concurso de oposición no se quedaron. Vinieron, se dieron cuenta de lo que se pagaba y mejor se fueron. No iban a dejar sus trabajos en otros lados por los sueldos que se ofrecían en la Universidad (GCHO: 04/06/98).

A pesar de la presión que significaba para el personal académico de las unidades UPN el crecimiento en la demanda de servicios y sus matrículas (sobre todo en las LEPyLEP’85) la contratación de más asesores se dio hasta 1987 (coincidiendo con el EEB). En ese año los asesores aumentaron a 2,031, pero cada uno atendió a 31 alumnos de licenciatura; en 1988 ya había 2,581 asesores que atendían a 19.8 alumnos cada uno; en 1989 los asesores sumaban 2,732 y atendían a 14.1 estudiantes de licenciatura y para 1991 cada asesor atendía a 15.9 alumnos de ese nivel (ver cuadro núm. 7). A esta carga laboral en licenciatura se sumaba la atención a programas de actualización — dirigidos básicamente a formadores de docentes— y posgrado.

Para el diseño del modelo crítico que sustentó los mapas curriculares de las LEPyLEP’85 se integraron equipos de trabajo por asignatura con dos académicos del Ajusco, dos asesores de unidades UPN y un académico de la CGUUPN. Equipos en un principio coordinados por la Secretaría Académica de la institución y después por la AEB, hecho que no eliminó la pugna entre los diversos enfoques sostenidos por los integrantes de la AEB y entre estos y la CGUUPN.

El diseño de las LEPyLEP’85 incluyó: a) un área básica que permitiere al estudiante reflexionar sobre el quehacer docente desde una perspectiva multidisciplinaria, que diera cuenta de la complejidad del fenómeno educativo y de la especificidad de la práctica docente que desarrollaba, y b) una área terminal que posibilitara que el alumno elaborara una propuesta pedagógica que aplicaría a

² Para un estudio detallado sobre los inicios de la sindicalización en la UPN consultar: Prudenciano Moreno (1986) Proyecto académico y proceso político en la Universidad Pedagógica Nacional. (1978-1986). México: UPN.

su práctica docente para evaluar la pertinencia de las soluciones didácticas propuestas en relación con los contenidos de enseñanza-aprendizaje, los niveles de desarrollo del educando y las condiciones del contexto en que laboraba. Estas áreas se trabajarían a partir de líneas de formación específicas: psicopedagógica, socioeducativa, filosófico-social y metodológica y no habría “cursos específicos para cada ciclo escolar, los cursos son generales y será el asesor y los estudiantes quienes adapten los estudios a los casos específicos en cuanto a los ciclos escolares” —ver anexo núm. 3— (Moreno *et al.*: 1994; 41, 47 y 49).

Las LEPyLEP'85 se dirigían a un adulto “que requería de mayores apoyos didácticos externos para profesionalizarse, que solicitaba más la interacción con sus pares y con un profesor de profesores” (Moreno *et al.*: 1994, 43) y buscarían que el alumno fuese capaz de “generar ‘observables’ para el análisis de la práctica docente”, con base en los cuales construiría “propuestas pedagógicas a partir de una actitud crítica, científica e innovadora”. Es decir, que realizase un ejercicio crítico fundamentado en nuevos enfoques, nuevas herramientas teóricas y metodológicas, que le permitiesen reconstruir su práctica profesional cotidiana (UPN: 1985, 11). Propósitos que requerirían de la interrelación permanente del asesor con sus pares y alumnos, así como de sus habilidades y destrezas para comprender la práctica docente de preescolar y primaria y planear la suya propia. Su experiencia en preescolar y primaria adquiriría mayor importancia, pero paradójicamente era menor que la que habían ostentado los asesores fundadores.

El alumno sería apoyado con paquetes didácticos individuales (programas, guías de trabajo y antologías por materia), asesoría para el estudio individual y grupal, y un taller integrador, que se llevaría a cabo después de tres sesiones grupales en cada curso y sería dirigido, de manera colegiada, por los asesores responsables de las materias del semestre (Moreno *et al.*: 1994, 56). Los contenidos y lecturas se definieron centralmente y el trabajo de preparación de contenidos o nudos de discusión basados en dichos materiales más la evaluación del aprendizaje recayeron en el asesor. El diseño curricular supuso que poseía experiencia en tareas de planeación y hábitos de trabajo colegiado y

autodidactismo, supuesto no muy real. Prueba de ello es que la operación de los talleres (que implicaba poner en juego estas características) fue bastante irregular e, incluso, se realizaron esporádicamente o bien se suprimieron.

En los últimos semestres se construiría la propuesta pedagógica, que con mayor formalización y apoyo del asesor podría transformarse en el documento recepcional para que el alumno se titulase (Moreno *et al.*: 1994, 55). Al interior de la misma AEB las diferencias de enfoque entre sus miembros llevaron a concebirla de manera distinta. Para un subgrupo de la AEB, ésta debía vivenciar en la práctica la alternativa de solución —sustentada en una metodología determinada por el alumno— desarrollada para un problema específico de la práctica docente del maestro en servicio. Mientras que para otro subgrupo de la misma AEB, debía tener como referente la práctica docente del alumno, pero no bastaba vivenciarla, sino que había que analizarla, darle sustento metodológico sólido con base en una sola visión teórica (definida desde el mapa curricular). Este desacuerdo confundió a los asesores que dirigían su elaboración, independientemente de que en muchos casos carecieran de elementos teóricos suficientes para esta tarea, ya que era escasa su experiencia en investigación y educación básica. Dicha situación explica, en parte, que hasta 1992 —tres años antes de iniciar su liquidación— sólo se hubiese titulado 13 % de los egresados de las LEPyLEP'85 (UPN: 1993, anexos sin pág.).

La formación disciplinaria del asesor, su experiencia en educación básica y sus niveles de especialización en funciones como la planeación del proceso enseñanza aprendizaje y la investigación resultaron insuficientes para la tarea que los diseñadores les habían asignado. Frente al aumento de exigencias institucionales para el asesor (ver cuadro núm. 8), la UPN no les proporcionó sistemas adecuados de formación y superación profesional, con lo que el empirismo privó en su docencia universitaria y generó deformaciones al modelo propuesto: v. gr. la eliminación de los talleres integradores.

**CUADRO NÚM. 8.
CARACTERÍSTICAS DEL ASESOR UPN
MODELO CRÍTICO**

LABORALES	PROFESIONALES	PEDAGÓGICAS
<ul style="list-style-type: none"> • No bilateralidad en la contratación • Convocatoria pública para ingreso, basada en criterios académicos normados • Ascenso y promoción por reglamento • Homologación de condiciones salariales • Pertenencia de plazas al sistema federal • Adscripción definida por autoridades centrales • Operación académica y financiera centralizada • Carga laboral centrada en la atención a grupos • Sin responsabilidad en tareas administrativas • Mayoría de plazas por horas • Políticas de contención salarial 	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de diversos enfoques disciplinarios relacionados con el área de formación • Retroalimentación creativa (con nuevos aportes teóricos) el análisis de la realidad educativa • Conocimiento de la práctica docente en preescolar y primaria y adoptar una actitud propositiva frente a los problemas concretos de la misma • Actitud abierta hacia el trabajo multidisciplinario y colegiado, fundamentada en el respeto a la pluralidad académica • Capacidad de reflexión y crítica • Desarrollo de actividades de investigación y evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de técnicas de trabajo grupales • Conducción de talleres de investigación • Conocimiento actualizado sobre las corrientes pedagógicas • Cultura pedagógica amplia • Habilidades para manejar adecuadamente la relación maestro-alumno

Fuente: UPN: 1985, 39-40 y UPN: 1985a, 8-10.

Desde 1990, la UPN ofrece en algunas de sus unidades las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPyLEPMI'90), que atienden exclusivamente a maestros en servicio en el medio indígena, con lo que las exigencias profesionales del asesor se volvieron más complejas. Una licenciatura diseñada por convenio con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP, en la que participaron académicos de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) —impartida en la unidad central desde 1982—, de la AEB, de las academias de Ajusco, asesores de unidades UPN y ocho especialistas de la DGEI —etnolingüistas, pedagogos, sociólogos, antropólogos— (ECP: 07/08/03).

Las LEPyLEPMI'90 buscarían coadyuvar a la profesionalización de los maestros del medio indígena. En adelante, al maestro con bachillerato no se le asignaría una plaza en definitividad, sino en interinato y se le condicionaría su permanencia en él a la obtención de una licenciatura impartida por UPN o bien alguna ofrecida por las normales indígenas que se crearían con este objetivo (ECP: 07/08/03). Las LEPyLEPMI'90 recuperaron el modelo curricular de las LEPyLEP'85. Pero, las expectativas y pugnas entre los actores interesados en la creación de las nuevas licenciaturas incidieron en su diseño final y su operación.

El SNTE exigió igualdad de condiciones para que los maestros indígenas nivelaran sus condiciones salariales con las del resto del magisterio y pidió que la propuesta fuese masiva, impartida en todas las unidades UPN y considerada en el esquema de carrera magisterial. Las autoridades de SEP y DGEI buscaban que la escolaridad mínima para ingresar como docente fuese la licenciatura y avanzar en la meta de una mayor calidad educativa. Por ello se pronunciaban por una propuesta que equilibrará el desarrollo educativo de las entidades federativas, fundamentada en un estudio de demanda de docentes en el medio indígena y de necesidades educativas. La DGEI propuso que, en un primer momento y puesto que no existían docentes capacitados para operarla, sólo se impartiese en las unidades UPN de las diez entidades con mayor demanda de este servicio (Oaxaca, Chiapas, Chihuahua, Durango, Veracruz, Puebla, Guerrero, entre ellas). Por su parte, los maestros indígenas exigían más programas educativos adecuados a sus características sociolingüísticas, por medio de los que obtendrían su nivelación salarial.

Esta licenciatura empezó a impartirse en las subsedes de 10 unidades a 229 alumnos (como lo previeron la SEP y DGEI). Pero ya para 1991 —por las expectativas de nivelación salarial que abría y las nuevas políticas de contratación— su matrícula había aumentado a 10,086 alumnos, que disminuyeron a 8,994 en 1992 y volvieron a aumentar a 10,027 en 1993 (con lo que la petición del SNTE de un programa masivo se hizo realidad). Las unidades UPN carecían de asesores capacitados para operar la nueva licenciatura, como lo habían previsto las autoridades de la SEP (ECP: 07/08/03). Los nuevos alumnos fueron atendidos aproximadamente por un cuarto del universo de asesores (ver cuadro núm. 7).

En 1990 un total de 2,813 asesores atendieron en las licenciaturas a 13.7 alumnos cada uno (un total de 38,819 profesores) y para 1991 se contó con 2,845 asesores y 45,279 estudiantes, cada asesor atendió a 15.9 alumnos de licenciatura, como se observa en el cuadro núm. 7.

Ante la creciente demanda de servicios y la ampliación de la oferta educativa, los asesores UPN diversificaron sus funciones, habilidades y conocimientos, ya que se les podía asignar carga docente en una, dos o aún en las tres licenciaturas que se ofrecían —y en algunos casos en programas de actualización y maestría—. Esto teóricamente implicaba que dominasen las modalidades a distancia, semiescolarizada y escolarizada y tuviesen conocimiento de la enseñanza bicultural y bilingüe, así como de diversas temáticas especializadas (por ejemplo, enseñanza del español, teorías pedagógicas o educación matemática) y de los procesos de investigación educativa asociados a ellas; habilidades y destrezas que no poseía la mayoría de los asesores UPN. Además, el tiempo de traslado de su lugar de residencia al de trabajo limitaba sus posibilidades para obtener una adecuada preparación académica, con lo que el empirismo privó en su quehacer profesional. Por ejemplo, los asesores de estados como Nuevo León, Baja California, Oaxaca y Chiapas invertían entre 4 y 8 horas en cada recorrido.

Las necesidades académicas derivadas de estos nuevos planes de estudio y de los de especialización y maestría ya en operación hacían necesaria la diversificación de los perfiles profesionales que las unidades UPN requerían. Con base en estas necesidades y el profesiograma vigente, se incorporaron asesores con licenciaturas en filosofía, sociología, historia, ciencias sociales, administración educativa, administración

pública, ciencias políticas, economía, antropología social, derecho, psicología, psicología educativa, educación básica, preescolar y primaria, educación especial, ciencias de la educación, matemáticas y especializaciones y maestrías afines al área de español, ciencias sociales, psicopedagogía, ciencias naturales, biología, química, ingeniería química, ingeniería bioquímica, físico-química o del campo biomédico, lingüística, lengua y literatura españolas, historia, etnolingüística y antropología social (CO: 02/92 y CO: 03/94).

Los asesores cooptados con mayores niveles de escolaridad se concentraron en las áreas psicopedagógica y socioeducativa, sin que ello implicara mayores niveles de profesionalización en su quehacer profesional. Entre la población encuestada en 1988, 35% tenía formación de tipo psicopedagógico, 31% en carreras sociohistóricas, 15% con redacción, 11% con matemáticas y 7% con ciencias naturales; 25% tenía ya estudios de posgrado (Martínez y Blanco: 1992, 17 y 64).

Los poseedores de los perfiles profesionales requeridos fueron normalistas y universitarios (entre ellos egresados de UPN). Los normalistas integrados contaron con mayores méritos docentes: ya poseían licenciatura o estudios de posgrado y no procedían directamente de las escuelas de preescolar o primaria, sino que un número importante provenía de escuelas secundarias: 70% de los asesores encuestados en 1988 manifestó poseer experiencia en primaria o preescolar entre uno y 37 años —doce años de experiencia en promedio— y otro 70% haber trabajado en secundaria entre uno y 26 años —ocho años de experiencia aproximadamente— (Martínez y Blanco: 1992, 21). Normalistas que no deseaban seguir en educación básica y que carecían, incluso, de la escasa experiencia en educación a distancia y superior, que habían tenido los asesores fundadores de la UPN, como se desprende del siguiente testimonio:

Yo había acabado la carrera de psicología y quería dejar la primaria, así que anduve buscando trabajo hasta que llegue recomendada por una compañera de trabajo de mi esposo (que también es maestra) con el director de la unidad UPN, que me dio un contrato por cinco meses y medio (DIMG: 22/05/01).

Estas características las comparten los universitarios incorporados, para quienes la seguridad y estabilidad laboral que ofrecía la UPN resultaba un fuerte atractivo en un

contexto de recorte presupuestal en el aparato estatal y la contracción del mercado laboral propiciada por la crisis de 1982 y sus efectos. Como recuerda un asesor:

Yo egresé de la licenciatura en psicología en 1984. Había cursado una opción de psicología clínica al interior de la licenciatura, así que monté mi consulta y me dediqué a la clínica psiquiátrica [...] un aspirante a ingresar a mi clínica me comentó, en 1988, que en la UPN necesitaban personal. Yo no sabía ni que existía [...] aún así solicité empleo y me entrevisté con el director, quien me dijo que ya había otra persona que ocuparía el puesto, pero que dejará mis papeles y que si había algo me llamaban [...] Sorprendentemente a la semana se comunicaron conmigo porque la otra persona no se había quedado [...] y empecé a impartir materias del plan 79: "Pedagogía", "Bases psicológicas" y "Metodología de la investigación". Algunas un poco alejadas de mi formación profesional y nunca había dado clases (ATO: 06/06/01).

Ejemplo de universitarios con escasa experiencia profesional en su propio campo disciplinario, a pesar de su mayor escolaridad y especialización y, nula o escasa experiencia en tareas de planeación e investigación.

Asimismo, se incorporaron egresados de la misma universidad, que contaban con título de licenciado en educación básica, preescolar o primaria, administración educativa, sociología, pedagogía o psicología como asesores en diferentes unidades UPN, algunos con experiencia en educación básica, pero no en superior y mucho menos en tareas de investigación, como recuerda un asesor:

Ingresé a UPN como estudiante de la licenciatura en psicología educativa en 1982 [...] En agosto de 1985 fui invitado a participar como Técnico Auxiliar Docente "A" de tiempo completo en el programa de especializaciones, que se iniciaba en el Ajusco [...] De 1985 a 1989 realice labores de apoyo técnico-administrativo y académico [...] en ese lapso reclasifique mi plaza a Técnico Auxiliar Docente "B" y logré que, posteriormente, se transformará en una plaza académica de Profesor Asistente "A" de tiempo completo [...] A principios de 1991, por problemas personales, tuve que salir del D.F., pero como no logré que mi plaza fuese trasferida a la ciudad de Tijuana tuve que solicitar un permiso sin goce de sueldo y me incorporé como asesor de la unidad UPN en esa ciudad con un interinato [...] Finalmente, renuncié a mi plaza en Ajusco y me quedé con ese interinato que me obligaba a viajar durante la semana de la ciudad de Tijuana a Ensenada y Tecate, donde operaban las subsedes, para asesorar a estudiantes del sistema semiescolarizado y algunos del sistema abierto que aún no concluían sus estudios (IHC:08/02/03).

Una tercera parte (29.4%) de la población muestra de 2002 reconoce que su antigüedad en UPN es la misma que tiene en educación superior y paradójicamente, la institución les requería mayores atributos profesionales, ya que ahora atenderían las modalidades a distancia, semiescolarizada y escolarizada. De 363 asesores encuestados en 1988, 47% impartía docencia en dos programas —LEB'79 y LEPyLEP'85 o en algún posgrado y las LEPyLEP'85— sin que necesariamente tuviesen el perfil profesional adecuado (Martínez y Blanco: 1992, 28). Este hecho sustentó la percepción de algunos alumnos de "que los asesores son capaces pero que se encuentran desubicados de su área de formación profesional" (Muro, *et al.*: 1988, 38).

En síntesis, por medio de un profesiograma que premia lo ya profesionalizado y no los esfuerzos de profesionalización, se incorporaron asesores sin amplia experiencia docente en educación superior, poseían escasa práctica en educación básica y en el diseño y evaluación curricular, la planeación educativa y la investigación que resultaron insuficientes para dar respuesta a las exigencias profesionalizadoras surgidas de los planes de estudio que tenían que operar, a pesar de sus mayores niveles de escolaridad y especialización.

La profesionalización tardía de la planta docente de UPN aparecía como impostergable, por lo que la institución reconoció "su responsabilidad de desarrollar un programa permanente y sistemático de superación académica de su personal, programa que ha de contemplar tanto necesidades y objetivos propios, ofreciendo la oportunidad de participar en eventos nacionales e internacionales, con el apoyo de sistemas de becas o crédito que aprovechen al máximo las posibilidades financieras y académicas de la Institución" (UPN: 1985, VIII).

4. Las características profesionales de los asesores UPN de reciente ingreso (1994-2002)

La última generación analizada, la de reciente ingreso (1994-2002), está integrada por 2,411 asesores con antigüedad en UPN entre 1 y 9 años (ver cuadro núm. 9), que se sumaron al personal académico ya maduro de 2,772 profesores de las unidades UPN, que mayoritariamente (59.6 %) rebasaba los 40 años (UPN-LE'94:

1995, 11). Se incorporaron en medio de procesos de reestructuración institucional y descentralización educativa. Con base en los planteamientos del Programa Nacional de Modernización Educativa 1989-1994 (PNME), la UPN había empezado a reformular su proyecto académico, en 1989. Entre las propuestas de las unidades UPN para la reestructuración se encontraban: 1) reconocimiento de su personalidad jurídica y del carácter nacional de la universidad; 2) establecimiento del Consejo Técnico de la UPN (tripartita e igualitario) a nivel local, regional y nacional; 3) desarrollo equilibrado de las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación y extensión y difusión cultural); 4) asignación de funciones acordes con el perfil profesional del personal académico contratado; 5) creación de un colegio de investigación para desarrollar el sistema de formación y actualización de asesores; 6) modificación legal para dar preferencia en el concurso de oposición a los aspirantes ya involucrados en la UPN y que los medio tiempos ya dictaminados que aspirasen al tiempo completo no tuviesen que volverlo a presentar; 7) contratación de nuevos asesores, de tiempo completo y medio tiempo, basada en las necesidades curriculares y funciones sustantivas de la universidad y; 8) evaluación constante y bipartita de alumnos a asesores (UPN:1990a, 5-105).

**CUADRO NÚM. 9
PLANTA DE ASESORES UPN. 1993-2002.**

AÑO	ASESORES	AÑO	ASESORES
1994	2,511	1999	4,589*
1995	3,243	2000	4,787*
1996	3,005	2001	4,985*
1997	4,193	2002	5,183*
1998	4,391*		

* Estimados con base en el crecimiento de la planta de asesores en el periodo 1990-1997.

Fuentes: UPN-Coordinación de Unidades: 1994; UPN-Coordinación de Unidades: 1995; UPN-Coordinación de Unidades: 1997 y, UPN-Sistema de información: 1997.

Al considerar los resultados de la autoevaluación realizada, las autoridades pretendían “robustecer el desarrollo de las unidades UPN dentro del marco de una

política académica en que la desconcentración de la universidad se traduzca en un servicio más eficaz” (UPN: 1991, 4). Para ello proponían: 1) actualizar planes y programas de estudio; 2) formar profesores mediante programas de posgrado, actualización y capacitación; 3) formar personal para la investigación y desarrollo de tecnología; 4) revisar y reordenar el posgrado; 5) definir nuevas áreas de especialización e investigación, y 6) crear una imagen para cada unidad UPN acorde con la región en que se ubicase, entre otras acciones (UPN: 1991, 7).

En este contexto institucional, el ANMEB sorprendió a la UPN cuando menos en tres sentidos: primero, porque no menciona explícitamente si forma parte del proceso de federalización educativa; segundo, debido a que no precisa cuál es su papel en este proceso; tercero, porque deja envuelto en una incógnita su carácter nacional. Estas “lagunas” generaron incertidumbre en la institución, pero finalmente se desvanecieron: la UPN participaría en este proceso. Con base en los planteamientos descentralizadores del ANMEB, las unidades UPN —con su personal académico, administrativo, instalaciones y presupuestos— fueron transferidas a los estados, pero sujetas a la rectoría académica del Ajusco. Transferencia que en muchos sentidos resultó caótica, dado que ni las autoridades de UPN, ni la mayoría de los gobiernos estatales y las unidades UPN se hallaban preparados. Aún así, en 1993, 68 de las 75 unidades UPN habían sido ya transferidas a los estados (UPN: 1993, 22).

En este marco, la rectoría planteó modificar la estructura de las unidades UPN “para garantizar que en todo el país funcione el Sistema de Unidades UPN en torno al Proyecto Académico”, en otras palabras, para asegurar su carácter nacional y el cumplimiento de su normatividad académica (UPN: 1993, 22). Con este fin, el *Proyecto académico 1993* estableció como campos problemáticos (que cohesionarían el trabajo académico de la universidad en todo el país): la formación de profesionales de la educación; el desarrollo de la EB y los procesos educativos y cultura pedagógica.

Una vez que las entidades federativas tomaron a su cargo la operación de las unidades UPN, la perspectiva de cada una varió en función de las relaciones previas establecidas con las autoridades estatales y de las visiones y requerimientos que cada gobierno estatal tenía sobre su quehacer y función al interior de sus sistemas educativos. Algunas entidades las incorporaron a su sistema de educación básica, otras

las mantuvieron como instituciones de educación superior y algunas más las integraron, con otras instituciones formadoras de docentes, en institutos pedagógicos. En algunos estados las unidades UPN gozaron del apoyo de las autoridades con diferentes intensidades y en otros, sufrieron un total abandono. Algunas entidades federativas se limitaron a operar los planes y programas de UPN y otras, solicitaron la elaboración de nuevos programas académicos que respondiesen a necesidades locales o estatales o la instrumentación de planes y programas diseñados fuera de la UPN (por ejemplo, la licenciatura en educación media), sin considerar la autorización de la rectoría de la universidad. De la misma manera, la relación de estos gobiernos con las autoridades centrales de UPN varió desde una actitud de completo desconocimiento hasta una total colaboración para avanzar en los procesos descentralizadores.

En síntesis, el proceso de descentralización evidenció: 1) la necesidad de renegociar la dominación burocrática sobre la UPN y la situación estamental de sus actores; 2) la escasa información y acercamiento de algunos de los gobiernos estatales con las unidades UPN y sus funciones, y 3) la poca claridad en torno al carácter nacional de la universidad y los mecanismos institucionales para la selección de sus académicos, entre ellos, los requisitos de su profesiograma. En el periodo 1992-1994 este desconocimiento propició que en algunas entidades se hiciese caso omiso de los perfiles profesionales y las normas institucionales que habían regido los procesos de ingreso y promoción de los asesores, con lo que la situación estamental previa se alteraba (Weber: 1977, 246). En muchos casos la intervención de los gobiernos estatales en la definición de dichos perfiles (a la que fue ajena la CAD) se legitimó con base en los reclamos que los mismos asesores habían hecho de que las unidades UPN participaran en estas tareas (revisar UPN: 1990). Por ello, el *Plan Institucional de Desarrollo 1995-2000* replanteó los mecanismos para normar la vida académica del sistema nacional UPN.

Además de las “omisiones” mencionadas, la introducción de un nuevo plan de estudios para la nivelación de los maestros coadyuvó a ampliar el número de asesores y sus perfiles profesionales. La diversidad de planes y programas de estudio que trabajaba el asesor en licenciatura había llevado a plantear en el proceso de reformulación del proyecto académico de UPN, iniciado en 1989, la necesidad de

elaborar un nuevo programa curricular adaptado a las condiciones del proceso descentralizador “un plan de estudios único con diversas modalidades, una estructura flexible, salidas terminales específicas y un espacio para contenidos regionales y locales. Un plan cuyo énfasis en la educación básica permita preparar a los maestros para resolver problemas concretos de la escuela pública” (UPN: 1993, 8).

La UPN buscaría operar un modelo educativo diseñado para una universidad de masas, con una rectoría académica ejercida —de acuerdo a derecho— desde la unidad central, pero con la toma de decisiones y ejercicio presupuestal manejados por los gobiernos estatales, delimitación que cuestionaba la uniformidad de sus planes y programas de estudio, pero que respondía a la nueva división estamental de poderes.³ El modelo constructivista de la nueva licenciatura consideró como supuesto las variadas condiciones regionales y estatales en que operaban las unidades UPN y los múltiples tipos de asesores que en ellas laboraban.

Su elaboración se encomendó a un grupo de diseño curricular (GDC) que se integró, en su etapa inicial, por cinco académicos nombrados por los participantes de un seminario-taller —realizado en diciembre de 1993— en el que se sistematizaron las críticas a las licenciaturas impartidas en las unidades UPN. Además por cinco académicos de Ajusco convocados por la coordinación del programa (designada por la Secretaría Académica). En marzo de 1994 se incorporaron 12 asesores de unidades, ya que se deseaba “una representación realmente institucional” (SAC: 25/01/1994). Para el diseño y elaboración de los materiales y programas indicativos del área específica del plan de estudios se sumaron otros 33 asesores (ver anexo núm. 3). Este GDC introdujo en el diseño resultante su experiencia y posiciones personales en torno a la manera de resolver los problemas ya detectados en las tres licenciaturas anteriores.

La nueva propuesta atendería al maestro en servicio de preescolar y primaria, así como a supervisores, directivos y personal técnico (no considerados por planes

³ Es la “situación en que una asociación de privilegiados estamentales, en virtud de poderes señoriales apropiados, dictan, por compromiso en cada caso por el imperante, disposiciones políticas o administrativas (o ambas) u ordenanzas administrativas concretas o medidas de control administrativo, y eventualmente las ejecutan, a veces por medio de un cuadro administrativo suyo, que en ciertas circunstancias puede tener poderes de mando propio” (Weber: 1977, 190).

anteriores) y tomaría los estudios normalistas y el bachillerato como antecedentes académicos de ingreso. Ofrecería un curriculum flexible, que permitiera el tránsito entre sus modalidades y recuperar los valores culturales locales y regionales para propiciar un manejo didáctico del maestro frente a grupo, así como proporcionar elementos teóricos para que éste innovara y transformará su práctica docente (UPN-GDC: 1993, 62). Con base en estas ideas se estructuró la Licenciatura en Educación, plan 94 (LE'94).

El diseño consideró un área común (con tres líneas y un eje metodológico) y un área específica (originalmente con tres líneas: preescolar, primaria y gestión escolar). El área común se integra con cursos obligatorios y ofrece conocimientos sobre aspectos de la cultura pedagógica (UPN-FOMES: 1995, 4). También incluye un eje metodológico concebido como “columna vertebral” del mapa curricular, ya que su función sería que los maestros sistematizaran la reflexión sobre su práctica docente y construyeran, a partir de ella, un proyecto de innovación en tres modalidades: a) de intervención pedagógica; b) de gestión escolar, y c) de intervención docente (ver anexo núm. 3).

El área específica fue “conformada por un catálogo de cursos abiertos, en donde el estudiante profundiza el conocimiento de los diferentes niveles (preescolar y primaria) y de las diferentes funciones (dirección y supervisión escolares). Tiene como propósito brindar un espacio curricular que apoye al estudiante en la elaboración de proyectos y propuestas pedagógicas. Se cursa a partir del tercer nivel” (UPN-FOMES: 1995, 4). A partir de 1996, se agregó una nueva línea diseñada en dos versiones: de integración educativa y de integración educativa elaborada por Chihuahua (UPN-LE'94: 1996, 3).

Otra novedad del mapa curricular fue incorporar asignaturas de corte regional, cuyos programas tendrían que elaborarse en las unidades UPN, ya que “si bien el plan de estudios establece una plataforma común de trabajo para propiciar la comunicación e interacción académicas a lo largo de las entidades federativas y de las unidades UPN, no por ello elimina el estudio de las particularidades regionales que configuran la vida nacional” (UPN-FOMES: 1995, 4). Lo inadecuado del perfil del asesor que operó la licenciatura, en especial su inexperiencia en diseño curricular y el desconocimiento sobre la historia de la formación docente en su región, impidió llevar a la práctica dicha innovación.

La LE'94 trabajaría en tres modalidades: a distancia, semiescolarizada e intensiva para recuperar la experiencia acumulada por los asesores en las dos primeras modalidades y para adecuarse a las diversas necesidades educativas y condiciones sociales del maestro a quien se dirige.

Al interior del GDC surgieron posiciones y orientaciones teóricas diferenciadas, que se expresaron con mayor profundidad en torno al eje metodológico. Una parte del GDC planteó que se buscara una combinación entre modelo modular y lineal para posibilitar que el maestro transformara su práctica docente. Lo importante era proporcionarle elementos metodológicos para analizar su experiencia e innovar su práctica docente con base en la investigación acción. Otra parte del GDC insistió en que los contenidos no se definieran a partir de lo disciplinario ni de las concepciones clásicas de la investigación, sino de la práctica del maestro, a partir de la cual se harían los recortes del objeto de indagación seleccionado por él. Se buscaría que al terminar sus créditos el maestro en servicio contara con un borrador del trabajo recepcional, producto del eje metodológico. Concepciones encontradas que, aunadas a la escasa experiencia de los asesores en investigación y en la educación básica propiciaron que la instrumentación del eje metodológico resultara diversa y no lograra su propósito.

En 1995, la formación inicial de 290 asesores encuestados correspondía en 41.4% de los casos a disciplinas de la educación, 27.0 % a ciencias sociales, 11.6% a matemáticas y disciplinas afines, 8.1% a lengua y literatura, y 6.5% a ciencias naturales, mientras que ninguno reportaba formación en metodología e investigación. Esta distribución reproducida en la formación de posgrado de estos asesores: 68% había cursado programas en educación y ciencias afines, 14.0% en ciencias sociales, 5.0% en matemáticas y áreas afines, 4.0% en lengua y literatura, 2.5% en ciencias naturales y sólo 0.8% en metodología e investigación (UPN: 1995, 29 y 33). Estos datos se corroboran con la encuesta de 2002: una cuarta parte (25%) tenía formación inicial en educación y otra proporción igual tenía formación inicial de carácter disciplinario; en contraste son pocos los asesores formados en cuestiones metodológicas e investigación. La nueva propuesta curricular exigía nuevas habilidades y destrezas a los asesores, pero sus características profesionales no se correspondían con estas

exigencias y en el corto plazo no se vislumbraban medidas correctivas para enfrentar sus deficiencias, para corregir la “hibridez” de su perfil profesional (ver cuadro núm. 10).

Esta situación llevó a afirmar que “el perfil profesional de la planta docente de la UPN cubre parcialmente los requerimientos académicos de la LE’94, ya que no existe prácticamente personal de base o contratado que cubra el perfil académico relacionado con la línea de preescolar y la de gestión escolar, por un lado, y además una parte importante de los docentes de las Unidades UPN no han sido sujetos de procesos de superación y actualización profesional permanentes, que posibiliten un manejo adecuado de los nuevos contenidos que incorpora la licenciatura” (UPN-LE’94: 1996, 2).

Frente a la escasez de perfiles profesionales acordes con las LEPyLEP’85 y la LE’94, las medidas correctivas se apegaron a cánones clásicos: “recomponer” el perfil existente —a mediano plazo— agregando al perfil “tradicional” del asesor UPN personal académico con mayor escolaridad y especialización, formado en investigación, diseño curricular, metodología, gestión escolar y educación especial, a la par que se intentaba cooptar a más académicos con experiencia en educación preescolar. Medidas que reforzaron, en vez de “corregir”, la híbridez del perfil del asesor.

Para cubrir los requerimientos, se incorporó a asesores con licenciaturas en filosofía, psicología educativa, psicología, pedagogía, educación básica, indígena, preescolar, primaria, y especial, ciencias sociales, administración educativa, administración pública, ciencias políticas, economía, antropología social, derecho, historia, lengua y literatura españolas, ciencias de la educación, matemáticas, ciencias naturales, biología, físico-química e ingeniería química (CO: 03/94). A la par, se agregaron otros perfiles profesionales con mayor escolaridad (v. gr. los de gestión educativa) para responder a la reorientación del trabajo de algunas unidades UPN a tareas de investigación, estudios de posgrado y cursos de actualización. Se incorporaron asesores con grados de maestría o doctorado en las áreas de psicología, psicología educativa, pedagogía, educación básica, indígena, preescolar, primaria, y especial, ciencias de la educación, filosofía, sociología, historia, ciencias sociales, administración pública, administración educativa, ciencias políticas, economía, antropología social, derecho, antropología, lingüística, ciencias naturales, y matemáticas (CO: 03/94).

**CUADRO NUM. 10
CARACTERÍSTICAS DEL ASESOR UPN
MODELO CONSTRUCTIVISTA**

LABORALES	PROFESIONALES*	PEDAGOGICAS*
<ul style="list-style-type: none"> ♣ Contratación no bilateral ♣ Ingreso por convocatoria pública, basada en criterios académico normados ♣ Ascenso y promoción definidos por reglamento ♣ Comisión Académica Dictaminadora con carácter nacional ♣ Deshomologación de condiciones salariales ♣ Adscripción definida por las autoridades estatales ♣ Pertenencia al sistema federal en aspectos académicos ♣ Pertenencia al sistema estatal en aspectos presupuestarios y organizativos 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Manejar los enfoques disciplinarios relacionados con su área de formación ♣ Retroalimentar de manera creativa (con nuevos aportes teóricos) el análisis de la realidad educativa ♣ Conocer la práctica docente desarrollada en preescolar y primaria y tener una actitud propositiva frente a los problemas concretos de la misma, sustentada en tareas de investigación ♣ Tener una actitud abierta hacia el trabajo colegiado y multidisciplinario, fundamentada en el respeto a la pluralidad académica ♣ Poseer capacidad de reflexión y crítica ♣ Desarrollar actividades de investigación y evaluación de las actividades y procesos académicos 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Manejar técnicas de trabajo grupal ♣ Saber conducir talleres de investigación ♣ Estar actualizado en las corrientes teórico pedagógicas contemporáneas ♣ Tener una cultura pedagógica amplia ♣ Tener habilidades para manejar en forma adecuada la relación maestro alumno ♣ Ser capaz de construir esquemas grupales basados en la innovación docente

Elaborado con base en: SEAD-UPN: 1979b, 5-7; UPN: 1985, 39-40; UPN: 1985a, 8-10 y UPN-LE'94: 1994.

A partir de estas exigencias, los asesores de reciente ingreso han incrementado los niveles de escolaridad del personal académico en su conjunto (ver cuadro núm. 11). En 2002, los de reciente ingreso encuestados reportaron que una tercera parte (30%) había cursado alguna especialización (lo mismo en áreas disciplinarias —50%— que relacionadas con la educación —40%—), la mitad de los cuales ya había obtenido el grado respectivo. Otra tercera parte (35%) tenía estudios de maestría, la mayoría en áreas relacionadas con aspectos docentes (investigación educativa, pedagogía, formación docente, entre otras), pero no se habían titulado. Todavía no tenían estudios de doctorado, pero por su edad se infiere que avanzará en los próximos años hacia ese nivel.

**CUADRO NÚM. 11
ESCOLARIDAD DE LOS ASESORES UPN
1995-1997**

Estudios/año	1995	1997	Estudios/año	1995	1997
Normal sin concluir	2.4%		Maestría sin Concluir	19.3%	
Normal básica	46.3%		Maestría sin título	33.5%	13.0%
Normal superior	48.4%		Maestría		8.5%
Licenciatura sin título	1.7%	6.0%	Doctorado sin Concluir	0.7%	
Licenciatura con título		71.7%	Doctorado sin Título	3.4%	0.3%
			Doctorado		0.5%
Total de asesores	100% = 290	100% = 4,193			

Fuente: UPN-LE'94: 1995, 14-15; UPN- Sistema de información: 1997, s. pág.

Con su mayor escolaridad, estos asesores imparten —desde 1994— una licenciatura que generó fuertes expectativas: “En comparación con los estudiantes inscritos a las otras licenciaturas para maestros en servicio que opera la institución (aproximadamente 8, 000 estudiantes), la matrícula inicial de la LE'94 (16, 800 estudiantes) representa un incremento del 100%” (UPN-LE'94: 1996, 2). Esta situación obligó a los asesores a concentrar su quehacer en las LEPyLEP'85 y

LE'94. En 1994, 2,511 asesores atendieron 33 alumnos en promedio y para 1995, 44.1% asesoraban la LEB'79 (modalidad abierta); 65.1% la LEPyLEP'85 (semiescolarizada); 76.2% la LE'94 (abierta y semiescolarizada); 3.4% la LEPyLEPMI'90 (semiescolarizada) y 0.6% distintos planes de posgrado con modalidades diversas. Además, 50.3% impartía de dos a tres materias y 32% atendía más de tres materias (UPN-LE'94: 1995, 28). Estos datos sustentaron la decisión de liquidar la LEB'79 y las LEPyLEP'85 y dar oportunidad a los maestros que no hubiesen concluido sus créditos de convalidarlos en la LE'94. La medida contribuyó a disminuir los enfoques, contenidos y metodologías que el asesor debía trabajar lo cual, aunado a la baja demanda de este servicio, redujo significativamente el número de alumnos atendidos por asesor. En 1995 cada asesor atendió en promedio a 19 profesores, en 1996 a 20.9 estudiantes y ya en 1997 sólo se hizo cargo de 13 estudiantes (ver cuadro núm. 12).

Los asesores de reciente ingreso encuestados en 2002, en su mayoría, tenían base y estaban contratados por horas (75%). Eran universitarios, normalistas y egresados de UPN, que contaban —además de su formación universitaria— con experiencia como alumnos y conocimiento sobre la institución como base de su futuro desarrollo docente. Como nos narra una asesora:

Soy egresada de la primera generación de la LEPyLEP'85; la cursé en una subsede. Debo admitir que desde esta época nació en mí la inquietud de algún día poder ser asesora UPN; desde luego que sabía que las plazas se obtenían por concurso de oposición. Cuando me titulé de la licenciatura continué estudiando la maestría en ciencias de la educación hasta que obtuve el grado, esto fue en el año de 1993 [...] fue hasta mayo de 1994 cuando el entonces director de la unidad de la cual dependía la subsede donde había cursado mis estudios, me envió un recado en el cual me invitaba a incorporarme como asesora en dicha subsede (LSM: 13/04/03).

Estos nuevos asesores tienen experiencia en educación básica, ya que un requisito para ingresar a UPN era ser maestro en servicio en ese nivel, pero su experiencia profesional previa en educación superior era escasa. Este último grupo, al parecer, ha utilizado su experiencia en la UPN como punto de referencia

para incursionar en otros ámbitos del sistema educativo mexicano. Así, 10% de ellos contaba con una antigüedad menor en otros niveles educativos paralela a la de UPN. Este hecho los diferencia de sus compañeros asesores, ya que incluso en una encuesta realizada en 1995, 92% de los 290 encuestados sostuvo haber ejercido su profesión antes de ser asesor y 60.3% seguir desarrollando actividades relacionadas con ella paralelamente a su trabajo en UPN; 53.4% habían trabajado en alguna institución de educación superior o de investigación y 89.6% se habían dedicado a la docencia (UPN-LE'94: 1995, 18 y 33). Asimismo, son asesores que carecían de experiencia en tareas de investigación.

**CUADRO NÚM. 12
PLANTA DE ASESORES UPN Y MATRÍCULA DE
LICENCIATURAS DE NIVELACIÓN. 1994-2002.**

AÑO	ASESORES	LEB'79 (1)	LEPyLEP'85 (1)	LEPEPMI '90	LE'94	MATRÍCULA TOTAL UPN
1994	2,511	13,462	33,392 (3)	9,832	16,967	71,664
1995	3,243	10,350	27,559	9,364	14,406	61,991
1996	3,005	6,250	18,857(3)	9,435	36,856	62,913
1997	4,193	279	133 (3)	11,642	31,763	55,313
1998	4,391(2)			9,449	46,136	59,469
1999	4,589(2)			11,058	47,534	57,659
2000	4,787(2)			Sin dato	Sin dato	
2001	4,985(2)			Sin dato	Sin dato	
2002	5,183(2)			Sin dato	Sin dato	66,000

(1) Estos mapas curriculares entraron en proceso de liquidación a partir de 1996

(2) Estimado con base en el crecimiento de la planta docente en el periodo 1990-1997.

(3) Incluye la matrícula tanto para primaria como para preescolar.

Fuentes: UPN-Coordinación de Unidades: 1994; UPN-Coordinación de Unidades: 1995; UPN-Secretaría Administrativa: 1995; UPN-Sistema de información: 1996; UPN-Coordinación de Unidades: 1997; UPN-Sistema de información: 1997; UPN-Subdirección de Servicios Escolares: 1997, y UPN-Coordinación LE'94: 2000.

Por su parte, los universitarios poseen mayores grados de escolaridad y experiencia docente pero escasa experiencia en investigación, características que

comparten con los normalistas. Así se puede afirmar que el profesional de la docencia universitaria que deseaba la UPN no acaba de configurarse y, en su lugar, aparece un profesional *sui generis* que combina el empirismo de su práctica docente con altos estándares de especialización disciplinaria y dedicación a la profesión. Parafraseando a Brunner, es un profesional en el que se yuxtaponen la tradición y la modernidad, alejado tanto del modelo preexistente —el catedrático— como del modelo que se intentó construir —el moderno asesor UPN— (Brunner y Flisfisch: 1985, 179- 183).

En conclusión, la UPN ha conformado una planta de asesores híbrida a pesar de la regulación formal sobre sus características profesionales, misma que considera la necesidad de modernizar los perfiles del académico universitario señalada por las teorías clásicas de la profesionalización, pero que ha sido insuficiente para aprovechar las coyunturas dinámicas que se han generado para aplicarlos en su totalidad. Este hecho demuestra que el control que las autoridades pueden ejercer es limitado y condicionado por las lógicas y racionalidades de los otros actores (Matus: 1980, 30). La regulación formal ha contribuido a cooptar perfiles profesionales diferenciados, con mayores niveles de escolaridad y experiencia en docencia universitaria e investigación, pero con escasa experiencia en educación básica, en vez del perfil homogéneo propuesto por las teorías clásicas de la profesionalización.

Hoy, la UPN tiene una planta docente híbrida con perfiles profesionales diversificados, que incorporan nuevas áreas de conocimiento disciplinario. Pero estas características profesionales no garantizan que responda (como debiera hacerlo) a las demandas crecientes de la institución. El profesiograma, en vigor desde 1983, se ha desfasado y no se vislumbra propuesta alguna para actualizarlo y modificar la estructura institucional para que se consolide el asesor UPN como un profesional moderno.

Es tiempo de repensar las características profesionales que debiera poseer el asesor UPN, así como las políticas profesionalizadoras, ya que los profesiogramas con los que se le ha cooptado no han contribuido al cierre del

monopolio social para su profesión. Sería pertinente considerar que el cambio tecnológico, la modernización y emergencia de la economía globalizada afecta a las organizaciones y que la rutina funciona bien en tareas predecibles, pero no en las complejas y variables (como ocurre con los asesores UPN). Habría que asumir que las medidas profesionalizantes: a) necesariamente tienen que dedicar mayor atención a la preparación y socialización del trabajo; b) requieren de gente motivada y liderazgo, y 3) necesitan ser alejadas de la rutinización y ser implantadas en organizaciones con adaptabilidad, que den al profesional mayores espacios de discrecionalidad y decisión sobre su materia de trabajo (Benveniste: 1988, 2-3, 9 y 26). El reto sigue en pie: cómo reconfigurar al asesor UPN como profesional de la docencia universitaria y cómo construir modelos analíticos que recuperen los procesos, respuestas secuenciales y racionalidades de los distintos actores involucrados en esta reconfiguración (Brunner y Flisfisch: 1985, 182-183). A esta tarea pretende contribuir el análisis hecho en los siguientes tres capítulos sobre la(s) manera(s) en que los controles y mecanismos institucionales generados en torno a la exclusividad, el ingreso y promoción y la escolaridad del asesor UPN han contribuido a configurar sus rasgos profesionales y por ende a la profesionalización tardía de este profesional.

CAPÍTULO 4

LOS CONTROLES DE INGRESO Y PROMOCIÓN PARA LA PROFESIÓN DE ASESOR UPN

Los controles y mecanismos de ingreso y promoción en la profesión fueron planteados por las teorías clásicas de la profesionalización como un elemento central para reconocer a una profesión como tal y como fundamento clave para su profesionalización. Es decir, como parte del desarrollo de garantías estructurales para el control del ejercicio de la profesión, y de las funciones socio-productivas que cada profesión tiene asignadas. “Una ocupación que tenga pretensiones de lograr un status profesional no puede permitirse el que sea considerada como un refugio para los que no tienen cualificaciones” (Elliot: 1975, 119).

Por eso, se ha buscado que las instituciones de educación superior mexicanas garanticen a través de los procesos de ingreso y promoción para su personal académico, que éstos posean ciertas características profesionales que le permita contar con un perfil académico homogéneo, que a su vez, garantice la calidad de las tareas a su cargo. En el caso de la UPN, los controles y mecanismos de ingreso y promoción para sus asesores no han tenido la eficiencia necesaria. La regulación formal que generaron las autoridades de la universidad y el SNTE para normar la cooptación del perfil profesional deseado ha convivido con una regulación discrecional, producto de las racionalidades y estrategias emprendidas por los demás actores involucrados en la profesionalización de este académico universitario (directores de unidades, autoridades estatales, los mismos asesores e incluso los alumnos). Por lo que se puede afirmar que la fuerza social que establece la regulación formal es sólo una de las fuerzas en juego, por lo que su capacidad y grado de control sobre el proceso es limitado y condicionado por las otras fuerzas (Matus: 1980, 30). De ahí que hoy los procesos de ingreso y promoción muestren “desviaciones” que impiden que el monopolio social de la profesión se cierre y que han obligado a los normalistas a compartirla

con los universitarios avecindados, los propios egresados de UPN y, más recientemente, con los comisionados de otras instituciones educativas, como se analiza a continuación.

1. La creación de la Comisión Académica Dictaminadora y los primeros esfuerzos para establecer el monopolio social para la profesión.

La atención a los alumnos heredados de la DGCMPPM y de la LEB'79, aunada a la "escasez" relativa de personal académico calificado y a las tareas de organización de la nueva institución, imposibilitaron que en la contratación de asesores se respetara el requisito de aprobación previa del concurso de oposición para su incorporación, que señala el *Decreto de creación de la UPN*—Art. 27— y el *Acuerdo Núm. 31 que reglamenta la organización y funcionamiento de la Comisión Académica Dictaminadora de la Universidad Pedagógica Nacional*—Art. 12— (SEP: 1980 y SEP: 1979). En 1978, la UPN tenía 87 asesores contratados y en 1979 su número aumentó a 1,085, que atendieron a 58,654 alumnos, es decir, un promedio de 54 estudiantes por asesor, sin que quedase claro cuáles serían las características profesionales de este nuevo actor de la docencia universitaria.¹

Desde 1978, estos asesores fundadores fueron contratados "provisionalmente para las actividades iniciales" por mecanismos informales (recomendación, conocimiento previo, solicitud expresa del aspirante, entre otros), en virtud de que no existía todavía la instancia institucional encargada de regular su ingreso y promoción y de que la universidad no contaba con mecanismos formales de inducción para atraer a su personal académico. En la encuesta de 2002, 11.11% de los asesores fundadores fueron recomendados por otro asesor o por algún compañero de trabajo y 3.70% solicitaron su incorporación por interés propio, como recuerda una de ellas:

¹ Estimado con base en Kovacs: 1990, 264-265.

En los inicios, en realidad, se dio una contratación masiva, en muy poco tiempo y casi siempre por horas. Muchos de los contratos se asignaron con base en un conocimiento previo (por cuatismo). Claro, después tuvimos que presentar examen de oposición (RG: 20/05/98).

A pesar del mecanismo informal empleado para su ingreso, esos asesores se contrataron por su formación profesional en el mismo sistema formador de docentes y su experiencia docente como maestros de educación básica o normal. Para su contratación se consideraron los criterios burocrático-académicos del sistema formador de docentes, establecidos de común acuerdo entre la SEP y el SNTE. Pero estos nuevos asesores fueron “seleccionados” para diferenciarlos del resto de los académicos del sistema, para transformarlos en asesores con identidad propia, lo que implicaba renegociar de los mecanismos de regulación para el ingreso y promoción para este nuevo actor de la docencia universitaria.

El proyecto de creación de la universidad fue encargado a dos comisiones SEP-SNTE que produjeron propuestas académico-operativas radicalmente diferentes. En ambas comisiones, las autoridades de la SEP sostuvieron que la moderna universidad que proyectaban requería de académicos que ejercieran la docencia desde posiciones definidas por la universidad y centraran sus actividades en la formación de profesionales y la reproducción de cuadros docentes, en "formar profesionales aptos para un trabajo interdisciplinario, colectivo y reflexivo con capacidad para analizar el proceso educativo nacional", cuyo prestigio social se basara en su desempeño profesional (SEP: 1982a, 105). Docentes que se integraran en academias que fueran parte de un sistema profesional más amplio centrado en las disciplinas y sirvieran como espacio para el cambio pedagógico y el desarrollo de habilidades y destrezas. Normalistas con formación mínima de licenciatura y universitarios con posgrado preferentemente, para quienes estarían disponibles pocas posiciones de tiempo completo (para que mantuvieran su práctica profesional en educación básica), que ocuparían con base en criterios académicos establecidos para la UPN.

Por su parte, el SNTE mantuvo que los académicos de la UPN tenían que salir exclusivamente del sistema formador de docentes y que su docencia se

definiría desde posiciones políticas, ideológicas, profesionales y sociales, aunque coincidía con la SEP en que su actividad académica debía orientarse a la reproducción de cuadros docentes y la formación de profesionales de la educación. Propuso que tuvieran al menos estudios de licenciatura, si no los hubiere con posgrado y que (en su mayoría) fuesen contratados por tiempo completo y tiempo completo. Estas plazas les serían asignadas por criterios académicos, pero en un proceso al que no fuese ajeno el SNTE, es decir, que quedase abierta la posibilidad de cierta discrecionalidad. Pensaban que estos docentes podrían hacer de la academia un campo profesional con identidad propia, pero fuertemente arraigado en el conocimiento disciplinario (Pescador y Torres: 1985, 21).

El SNTE insistía en salvaguardar el monopolio social establecido previamente para la profesión docente (regulado burocráticamente), que le garantizaba la exclusión de los “otros” (los no normalistas) del estamento emergente de la docencia universitaria que representaba la UPN, mientras que la SEP sostenía que el monopolio social existente se reformulara para garantizar una adecuada aplicación del conocimiento disciplinario que ya poseían al conocimiento técnico asociado a la docencia, para potenciar el capital cultural exclusivo de la profesión.

La existencia de un monopolio social implica la exclusión de los que no pertenecen a la profesión y posibilita la generación de un código de abstracciones propias, de un capital exclusivo de la profesión y una identidad profesional de los que sí pertenecen al grupo profesional. Los acuerdos entre estas dos posiciones se construirían en medio de la actividad creciente resultante de la creación de la nueva institución y de sus primeras actividades.

Previa valoración de su *curriculum vitae*, a los asesores contratados para realizar las labores iniciales “se les extendía un documento ‘abierto’ que señalaba la plaza, categoría y el sueldo del contratado, al que se le agregó la siguiente leyenda: ‘a reserva de la evaluación que hará la Comisión Académica Dictaminadora’, ya que la instancia encargada de regular el ingreso y promoción del personal académico estaba en proceso de diseño” (JLHC: 30/05/01).

La SEP y el SNTE coincidían en crear una instancia para regular el ingreso y promoción del personal académico, pero las formas y mecanismos de operación que debería adoptar estaban en disputa. La SEP deseaba una instancia desligada de los intereses corporativos del SNTE, que posibilitara el establecimiento de nuevos mecanismos de acceso a la docencia dentro del sistema formador de docentes, así como la incorporación de un nuevo actor: el docente con estudios universitarios. Pugnaba por establecer un mecanismo que certificara los conocimientos con que ingresaría el nuevo profesional de la docencia.

El SNTE, en cambio, deseaba una instancia que le diera cierto control sobre el acceso y permanencia en la profesión, sustentada en la antigüedad y ciertos niveles de discrecionalidad, como en las instituciones normalistas. Una instancia que garantizase su dominación burocrática por medio del profesiograma, ya que:

En Mejoramiento [se refiere a la DGCMPM, V.C.], no había categorías como en la UPN de profesor asistente o asociado [...] si tenías como mínimo título de normal superior ingresabas con una plaza inicial de 20 horas como profesor de materias profesionales (así se manejaba) [...] no había concurso de oposición [...] dependiendo de la antigüedad que ibas acumulando y del banco de horas, aumentaba el número de horas de la plaza (AMH: 07/10/03).

Como resultado de los trabajos de la comisión SEP-SNTE encargada de diseñar los mecanismos de ingreso y promoción, por medio del *Acuerdo Núm. 31*, se creó en junio de 1979 la Comisión Académica Dictaminadora (CAD) y se estableció que sería “el único órgano que realice la evaluación y resuelva sobre el ingreso y clasificación del personal académico de la Universidad Pedagógica Nacional [...] con base en los concursos de oposición practicados para verificar la capacidad y preparación académica de los candidatos” (SEP: 1979, Art. 2). Se integraría con cinco miembros designados por el secretario de Educación Pública —aunque a propuesta del rector de la UPN—: por un presidente, un secretario y tres vocales y contaría con un secretario técnico (designado por su presidente), en quien recaería la responsabilidad de una adecuada operación de la comisión (SEP: 1980, Art. 5).

El acuerdo establece que son parte del personal académico aquellos que hubiesen ingresado a UPN mediante concurso de oposición y norma que el personal académico que quien “a la fecha del presente Acuerdo haya sido contratado provisionalmente [debía] someterse a concurso de oposición conforme a este ordenamiento, dentro del plazo comprendido entre la fecha de publicación de este Acuerdo y los cinco meses siguientes, debiendo sujetarse a lo dispuesto por este ordenamiento” (SEP: 1979, Art. 3 y transitorios). Por ello, a partir de julio de 1979, se intensificaron los trabajos de organización de la CAD y del primer concurso de oposición, cuya convocatoria pública apareció en enero de 1980.

Como parte de los trabajos de creación de la CAD, en 1979 se generó el “tabulador académico” o profesiograma (como se le llama en este estudio). Con base en él, la CAD establecería las características profesionales mínimas, así como las categorías y niveles que corresponderían a los sustentantes elegidos mediante CO. Fue elaborado por especialistas y personal de la CAD, muchos de ellos normalistas, y recuperaba los perfiles profesionales requeridos por los mapas curriculares de las LEP’y LEP’75 y la LEB’79. Como afirma Larson, el desarrollo de una profesión, en este caso la de asesor UPN, está determinado por su funcionalidad (relaciones causales) a la élite que la ejerce, pero su contenido lo determina el contexto social en que se construye (Abbot: 1988, 13-14).

Al grupo elaborador del proyecto UPN se habían integrado —vía las comisiones SEP-SNTE— las cabezas del normalismo (los maestros Manuel Huerta, Jérez Talavera, Ramón G. Bonfil, Arquímedes Caballero, Moisés Jiménez Alarcón, Raúl Bolaños, Eduardo Maliachi, Aguilera Dorantes, entre otros). Algunos de ellos fueron convocados para generar los requisitos mínimos de ingreso a la profesión (JLHC: 30/05/01).

Con el profesiograma se intentaba normar la diferenciación entre los asesores UPN y el resto de los académicos. Se buscaba generar las bases estructurales para crear la identidad profesional del nuevo grupo ocupacional (otro de los “rasgos” que una profesión debe poseer, según las teorías clásicas de la profesionalización). Para Burton Clark, cuando un grupo profesional no se diferencia de los demás significa que existe una desintegración simbólica que le

impide integrar normas profesionales y burocráticas —valores, normas, actitudes— adecuadas que lo rijan. Si esta situación se da, se genera un profesionalismo fragmentado (los reclamos de determinados sectores del grupo ocupacional para ser considerados como profesión) que sustituye a una adecuada profesionalización y a la profesionalidad del grupo ocupacional —las cualidades de la práctica profesional en función de lo que requiere la profesión—. Situación que debilita su identidad profesional (Contreras: 1997, 35,36 y 50 y Clark: 1983, 8 y 36). Fenómenos no pertinentes para una institución profesionalizante como la UPN.

Los procesos profesionalizadores clásicos generalizaron el credencialismo, pero cuando éstos fueron seguidos por ocupaciones que tenían una situación en el mercado radicalmente diferente y las relaciones de producción del capitalismo corporativo, los rasgos de la profesión se sustituyeron con la ideología del profesionalismo. Muchas nuevas profesiones sustentaron su identidad exclusivamente en la formación académica y su certificación, por lo que su estrategia de profesionalización ha dependido en gran medida de la voluntad estatal para reconocer los certificados académicos y pagar su precio (Brunner y Flisfisch: 1985, 75-77). Razón por la que se deseaba que la profesionalización de los asesores UPN se generase desde una visión más amplia e integral.

La CAD generó los mecanismos que darían las garantías estructurales para la deseada diferenciación social del nuevo profesional de la docencia y el control del acceso a su ámbito laboral. Diferenciación basada en los niveles mínimos de escolaridad con que se ingresaría a la docencia como asesor (licenciatura) —característica no genérica entre los normalistas— y en el tipo de experiencia laboral obtenida, centrada en el diseño curricular y su evaluación, la investigación educativa, la formación de docentes y la elaboración de materiales educativos y ya no sólo en la docencia frente a grupo (ver anexo núm. 1). Se recuperaba la idea de que "los maestros no son los sabios, sino los que saben cómo enseñar los contenidos establecidos en los programas oficiales [y de que] ese saber técnico es lo que lo distingue de los otros profesionistas. Es la exaltación del 'cómo enseñar' frente y, a veces, contra los que saben el 'qué' " para diferenciarlos del nuevo

profesional de la docencia universitaria que tendría que saber no sólo el cómo y el qué, sino también el con qué y el para qué” (Arnaut: 1993, 14). Como resultado se buscaba que emergiera un nuevo estamento magisterial, ubicado en la cima de la estructura profesional.

Pero esta vez —a diferencia del pasado— no serían sólo los normalistas quienes portaran el nuevo liderazgo, demandaran participación en las decisiones educativas y ocuparan puestos importantes, así como el espacio social y el monopolio de la profesión, a la vez, que buscaran reivindicar su autonomía. Esta vez, el monopolio social de la profesión tendría que ser “compartido” con un nuevo actor interesado en formar parte de la profesión: los universitarios, poseedores de la escolaridad y la experiencia solicitada por la UPN.

2. El asesor UPN: entre la regulación formal y la regulación discrecional

A pesar de la CAD y el profesiograma, los asesores seguían incorporándose al lograr su primer contrato en las unidades UPN por medio de mecanismos informales de contratación e inducción — la recomendación, quizás, sea el más significativo—. El Art. 19 del *Acuerdo Núm. 31* permite que por “urgencia debidamente justificada de necesidades de personal [...] dichas necesidades sean cubiertas mediante contratación temporal que no podrá exceder de seis meses ni prorrogarse en ningún caso; invariablemente, dentro de ese término se deberá convocar a concurso de oposición para cubrir en definitiva las vacantes que corresponden” (SEP: 1980, Art. 19). El problema es que dicho acuerdo sólo reconoce como mecanismo formal de inducción para los aspirantes a ocupar plazas académicas el del concurso de oposición, pero no regula los mecanismos de inducción, selección e ingreso de las contrataciones temporales. Por lo que dio pasó a la aparición de una regulación discrecional que no favorece la diferenciación profesional y el control deseado sobre el ingreso a la profesión. La regulación discrecional ha permitido que los mecanismos preexistentes dentro del sistema formador de docentes se introduzcan en la nueva institución.

Esta regulación cede espacios de control y, por ende, de administración burocrática, sobre el ingreso de la profesión al SNTE, sobre todo por su influencia —tanto en los inicios de la universidad como en la descentralización educativa— en el nombramiento de los directores de unidades UPN, incluso llevó a afirmar que el SEAD había “sido el campo de más influencia y control de Vanguardia Revolucionaria [ya que] en muchas Unidades, los directores pertenecen a este grupo y están más preocupados por el sometimiento político de los trabajadores, que por el fortalecimiento de la vida académica” (Ibarra: 1984). La regulación discrecional ha posibilitado que el SNTE se atribuya como logros sindicales los beneficios derivados de la creación del SUUPN, evitando con ello los problemas de control gremial que surgen cuando los canales tradicionales de movilidad social del magisterio (nivelación, homologación y ascensos escalafonarios) disminuyen (Kovacs: 1990, 122).

Además, la regulación discrecional ha permitido que las autoridades de la UPN respondan a las presiones para sostener e incluso incrementar los servicios ofrecidos al maestro en servicio en un contexto de escasez relativa de personal académico calificado para laborar como asesor UPN. Como narra Fernando Curiel, actual Secretario Técnico de la CAD:

Imagínese Protección Civil nos tenía amenazados con el desalojo de nuestras oficinas, porque estamos en un tercer piso y en el anterior hay una clínica de ortolalia y el peso de los papeles que acumulamos es excesivo [...] tuvimos que deshacernos de 18 mil expedientes de aspirantes que alguna vez presentaron concurso, pero que no se quedaron (FCA: 14/10/03).

Este dato nos da una idea de la escasez relativa en la cual se ha constituido la planta de aproximadamente 5,183 asesores UPN (ver cuadro núm. 9).

Sobre todo, la regulación discrecional le ha dado a las autoridades de la UPN la posibilidad de no pagar el costo político de generar una regulación específica para las contrataciones temporales, en la cual —posiblemente— hubieran tenido que compartir estos mecanismos y su operación con los gobiernos estatales o las delegaciones sindicales del SNTE; incluso, trasladar esta jurisdicción a otros actores, es decir, ceder parte de la dominación burocrática. La

regulación discrecional ha evitado el desgaste institucional resultado de las renegociaciones formales de estos mecanismos con el SNTE, las autoridades de SEP y los mismos asesores UPN al interior del sistema formador de docentes, y con las instancias legislativas encargadas de aprobar la propuesta resultante. Hay que recordar que el *Decreto de creación de la UPN* establece que cualquier modificación legal a su normatividad tiene que ser aprobada por el Congreso de la Unión, lo que vuelve complicado impulsar acciones de este tipo.

Frente a la falta de regulación de las contrataciones temporales por el *Acuerdo Núm. 31*, se supuso que los directores de unidad recuperarían el profesiograma y generarían mecanismos informales para atraer a nuevos asesores, candidatos a los que propondrían para contratación a la unidad de personal ubicada en Ajusco. Esta sólo revisaba los documentos probatorios del aspirante para comprobar que cubriese los niveles de escolaridad y tuviese los papeles oficiales (acta de nacimiento, cartilla, certificado médico, entre otros) requeridos por la plaza para proceder a su autorización, previa aprobación de la CGUUPN, es decir, realizaba una labor exclusivamente administrativa. La discrecionalidad y el juicio subjetivo de los directores —y en muchos casos, de algunos asesores consultados— y la revisión documental administrativa sustituyó, en los hechos, la evaluación académica realizada por un jurado en el concurso de oposición y el dictamen favorable de la CAD, para definir quiénes y cómo se incorporaban como académicos de las unidades UPN, con lo que se introdujo cierta plasticidad en detrimento de la imagen profesional del asesor UPN (Clark: 1987, 31). Las inercias del sistema formador de docentes se hacían presentes y con ellas, una serie de reglas no escritas que forman parte del código de ética que genera el nuevo grupo profesional emergente de los asesores UPN.

3. El ensanchamiento de la regulación discrecional y la “imposibilidad” de cierre del monopolio social de la profesión

En 1980 se empezaron a realizar los concursos de oposición para regularizar la situación laboral de los asesores contratados para las labores

iniciales y para 1981 se afirmaba que 65% del personal académico de las unidades UPN había sido ya evaluado en concurso de oposición (Olivares: 1981, 203). En la población encuestada en 2002, la mayoría (62.96%) obtuvo su primer empleo en UPN por medio del mecanismo formal: el concurso de oposición, " a pesar de que ya habían hecho fama de que eran difíciles":

A fines de 1980, se convocó al primer concurso de oposición para ocupar plazas en Jalisco. Me inscribí y solo se presentaron dos sinodales [...] Fuimos como veinte candidatos y se concursaba por una plaza de tiempo completo y dos de medio tiempo, los candidatos naturales para ganar éramos los que habíamos sido contratados al empezar la UPN, aún así [...] En ese primer examen no hubo fase escrita, como se acostumbró después, así que todo era el interrogatorio [...] A mí me preguntaron muchas cosas, tardó una hora el examen [...] Hubo cosas que no les pude contestar [...] me preguntaron cuál era la fórmula para resolver ecuaciones cuadráticas y se las dije, pero luego me plantearon: 'suponga que llega un profesor a asesoría y usted tiene que demostrarle cómo se obtiene la fórmula, ¿cómo lo haría?'; esto es un problema clásico en las clases de álgebra, lo había estudiado, pero en ese momento no lo recordé [...] Me dijeron 'no importa, tomé el tiempo que quiera para recordarlo, una hora, dos horas' [...] Cuando me avisaron que había ganado la plaza de medio tiempo por la que concurre me dio mucho gusto [...] Años después fui sinodal en concurso de oposición de la UPN y, en alguna ocasión, me tocó examinar a algunos de los que se presentaron cuando yo concursé. Se habían mantenido con contratos y seguían intentando ganar una plaza en UPN (AAE: 12/07/01).

La dictaminación desfavorable en el concurso de oposición de algunos asesores se convirtió en una situación frecuente que obstaculizó los procesos de profesionalización deseados. Como señala Elliot, las profesiones y los grupos profesionales controlan un conjunto de conocimientos especializados que aplican a tareas también especializadas, lo que les da el control de los mismos y genera problemas especiales de control social. En el grupo profesional este control adopta dos formas: 1) a través de la inspección y/o supervisión se dominan todas las funciones de la profesión y se establecen las normas de entrada al grupo, y 2) el individuo adquiere las normas y valores del mismo (Elliot: 1975, 23). Pero como en México —a diferencia de otros países— la profesión docente es una profesión de

Estado desde principios del siglo veinte, el control social sobre la profesión ha tenido que ser compartido entre las asociaciones profesionales que representan a los docentes (en especial el SNTE), los actores sociales involucrados en la docencia y el mismo Estado —representado por autoridades de la SEP y la propia UPN— (Arnaut: 1993, 4). Por lo que, también a diferencia de otros países, el control social de la profesión docente no se ha dado, exclusivamente, a partir de procesos de autorregulación de los mismos grupos profesionales, sino incorporando procesos de regulación generados por instancias estatales que intentan suplir las lagunas existentes en la autorregulación profesional.

Este hecho constituye un primer obstáculo para una profesionalización adecuada del asesor UPN, al que se agrega el surgimiento de prácticas discrecionales en torno a esta regulación (centrada en lo administrativo), que la transforman en una regulación discrecional que no favorece la profesionalización que se intenta impulsar. Como recuerda una asesora fundadora:

Yo, por ejemplo, no pasé el examen la primera vez, pero me recontrataron porque no se podían descuidar los grupos, volví a presentar el examen en 1981 y lo aprobé (RM: 20/05/98).

La reiterada dictaminación desfavorable de algunos asesores UPN en el concurso de oposición posibilitó que surgiera una distinción entre el personal académico con base académica —con dictamen aprobatorio de la CAD— y el personal con una base laboral en la UPN, pero que no podía ser considerado como académico (según el *Acuerdo Núm. 31*) por no contar con el citado dictamen. En los hechos, el control sobre el acceso a la profesión establecido por la regulación formal —el concurso de oposición— no estaba siendo respetado, no cumplía su función de ser “el procedimiento, mediante el cual se selecciona a uno o varios aspirantes a ingresar como miembros del personal académico a través de la evaluación de sus conocimientos generales específicos, de su nivel académico y de su capacidad didáctica, así como de sus méritos académicos y profesionales” (SEP: 1980, Art. 12). La regulación sobre los perfiles profesionales y los contenidos de la profesión no estaba dando frutos, pues las autoridades de la UPN

no cumplían con su obligación de dar las garantías estructurales necesarias para controlar el acceso a la profesión, ni existía un grupo profesional independiente (como señalan las teorías clásicas de la profesionalización) que pudiese, como contraparte, asumir esa tarea. En cambio se extendía la regulación discrecional que empezó a generar problemas a la institución y obstaculiza los procesos de profesionalización de su personal académico.

Los asesores contratados que no obtuvieron el dictamen favorable en el concurso de oposición argumentaron que tenían un documento que les asignaba una plaza con categoría y salario y les garantizaba derechos laborales. Reconocían que la leyenda “a reserva de la evaluación que hará la Comisión Académica Dictaminadora” los obligaba a someterse a dicha evaluación, pero sostenían que no debía ser abierta y que ellos tenían el derecho de decidir cuándo se someterían a ella. Esta situación impedía que las plazas que ocupaban saliesen a concurso de oposición público y sobre todo que la UPN pudiese contar con el perfil de asesor que deseaba (JLHC: 30/05/01). El control sobre el acceso a la profesión, pregonado como parte de las ideas sobre la profesionalización deseable para el asesor UPN, no podía darse.

La UPN no despidió a estos asesores por la tensión que generaría con núcleos importantes del personal académico y con los directores de unidades UPN que mantenían nexos importantes con el SNTE y las autoridades de la SEP. Se afectaron así las relaciones funcionales, de las que habla Larson, entre la élite profesional de los asesores UPN y las autoridades de UPN.

Para remediar esta situación, la CAD —a propuesta del rector— autorizó la celebración de concursos de oposición cerrados, facultad que le confiere el Art. 17 del citado *Acuerdo Núm. 31*, que textualmente dice: "La Comisión Académica Dictaminadora tendrá, sólo por razones a su juicio excepcionales, la facultad de practicar concursos de oposición sin apego a lo establecido en los artículos relativos a este Acuerdo, a las personas que por su destacado prestigio y relevantes méritos académicos o profesionales, sean propuestas por el Rector a iniciativa del secretario académico, para formar parte del personal académico de la institución" (SEP: 1980, Art. 17). Aún así, muchos asesores volvieron a obtener un

dictamen desfavorable y siguieron ocupando la base laboral que ya tenían. En 1990, existían aproximadamente 100 asesores fundadores sin dictamen favorable en su concurso de oposición, la mayoría de tiempo completo y medio tiempo; más 5% de tiempo parcial (AMG: 21/06/01). La regulación discrecional se extendía, mientras se buscaba desaparecer la ambigüedad de la leyenda relativa a la evaluación de la CAD haciendo énfasis en que todo el personal académico de la universidad debía presentar el concurso de oposición cuando se programara la plaza para el mismo. Pero el problema no se resolvió.

La política institucional de contratación cambió a partir de 1981. El personal académico de nuevo ingreso fue contratado por periodos de cinco meses y medio para evitar la creación de derechos laborales por continuidad del contrato (JLHC: 30/05/01). Esto impedía que la UPN fuese demandada por incumplimiento del Art. 19 del *Acuerdo Núm. 31* que obligaba a la CAD a abrir las plazas ocupadas mediante contrato a concurso de oposición en un plazo máximo de seis meses. Así se generó un margen amplio de discrecionalidad para el coordinador general del SEAD —adscrito a Ajusco— y los directores de unidad UPN, ya que en ellos recayó la tarea de fijar los criterios de recontractación, ante la total ausencia de normatividad al respecto, que llega a nuestros días y que ha afectado a muchos asesores:

el director de la unidad me ofreció un contrato por cinco meses y medio. Al concluir éste me dijeron que no podían recontractarme en esa unidad, pero que había una vacante en otra unidad de la misma ciudad, así que el director, a su vez, me recomendó y me contrataron otra vez por cinco meses y medio [...] ese contrato se renovó varias veces [...] cinco meses y medio con salario y un mes sin contrato y así [...] en 1991 salió una plaza a concurso y aunque era de medio tiempo decidí concursar y la gané (DIMG: 22/05/01).

La pugna sobre el perfil profesional del asesor UPN y los mecanismos para su ingreso a la profesión se mantenía en los hechos.

La discrecionalidad en los mecanismos de contratación y recontractación ha operado como un mecanismo de ingreso y promoción para el personal académico, ya que ha significado un mayor control e influencia del SNTE en la UPN y ha

beneficiado a aquellos asesores sin dictamen favorable en uno o varios concursos de oposición como lo corrobora una asesora:

Me presenté a concurso de oposición en 1980, no recuerdo si era el tercero o cuarto concurso, pero no lo pasé [...] es que no sabías ni que te iban a preguntar [...] los normalistas se ponían muy duros con los que solo éramos universitarios [...] Me reprobaron y yo pensé que hasta ahí, pero no, me recontrataron. Volví a presentar el concurso en 1981, para mi fortuna los criterios habían cambiado. Esta vez sí lo pasé (RG: 20/05/98).

La discrecionalidad siguió operando para las contrataciones de primer ingreso, dada la escasez relativa de personal y las limitaciones de organización que experimentaba la CAD, que posibilitaron que muchos de los asesores fundadores incorporados por primera vez a la UPN, después de 1981, lo pudieran hacer a través de mecanismos informales como la recomendación, la invitación o la solicitud expresa del futuro asesor.

4. La no bilateralidad en el ingreso y promoción de los académicos mexicanos como sustento del cierre del monopolio social de la profesión

A mediados de la década de 1970, frente al discurso sostenido por ANUIES, UNAM y SEP que vislumbraba a la profesionalización como un fenómeno exclusivamente académico —no político— apareció el discurso del sindicalismo universitario independiente —representante de algunos sectores académicos— que planteó que la profesionalización tiene una faceta referida a las condiciones laborales y de normatividad institucional que es motivo de intervención y negociación política con las autoridades universitarias. La lucha sindical podía ser un mecanismo válido para implantar ciertos rasgos profesionales en la docencia superior. Muchos sindicatos universitarios plantearon la necesidad de impulsar con mayor fuerza la implantación de los rasgos profesionales básicos para la docencia universitaria. Consideraron urgente regular la situación laboral del académico universitario, para darle estabilidad en el empleo y establecer políticas de superación profesional y trabajo colegiado que

modifiquen el quehacer cotidiano de sus instituciones. Los sindicatos reconocieron que, para impulsar su profesionalización, tenían que discutir y negociar con las autoridades universitarias los mecanismos de contratación, ingreso y promoción del personal académico, así como los de su superación profesional, generando con ello fuertes tensiones políticas con las autoridades de sus instituciones y con la misma SEP.

Lo anterior obligó al Estado a emprender modificaciones legislativas para establecer la separación de lo laboral y lo académico y la no bilateralidad en torno al ingreso, promoción y permanencia (Villaseñor: 1994, 24). En 1980, por medio de una enmienda al artículo 123 constitucional, se reconocieron los derechos laborales del personal académico en la ley laboral vigente —apartado B de dicho artículo— en vez de establecer uno específico para los trabajadores universitarios. Con ello, la acción del sindicalismo se circunscribió a los límites de la institución a la que pertenece el sindicato, lo que impidió la creación de un sindicato o federación nacional de académicos. Las condiciones de ingreso, promoción y permanencia del PA, elemento central para su profesionalización, quedaron en manos de las propias instituciones de educación superior y no de sus sindicatos (Kent: 1993, 379).

En este contexto, las irregularidades planteadas en los apartados 2 y 3 de este capítulo, sumadas a una serie de protestas (de académicos y administrativos) en relación con la diferencia salarial existente entre los trabajadores del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y los de UPN llevaron a plantear a las autoridades de esta última —a principios de 1980— la creación de una comisión que estudiara las posibilidades de una homologación académica y una nivelación salarial entre los trabajadores de estas dos instituciones, así como la posible creación de un reglamento para el ingreso y promoción del personal (académico y administrativo) que diese solución a los problemas existentes en la universidad. El IPN era, dentro del sistema educativo mexicano, la otra institución que se regía bajo el régimen de organismo desconcentrado de la SEP, razón que fundamentó la petición de nivelación salarial. La concreción de estos propósitos se fue postergando por diversos motivos, hasta que en 1982 se instaló una comisión mixta SEP-SNTE-

UPN encargada de elaborar esta normatividad, que incluiría los resultados de la negociación en torno a la homologación académica y la nivelación salarial UPN-IPN. Como recuerda el actual secretario técnico de la CAD:

Los miembros de la comisión revisaron los tabuladores del IPN, de la UNAM [...] incluso en aquella época viajaron a varios países para analizar cómo se manejaba esto (FCA: 14/10/03)

La comisión se integró con el director y subdirector de Relaciones Laborales de la Dirección General de Personal por parte de la SEP, con el secretario administrativo, el director de Planeación y el de Servicios Jurídicos, por parte de UPN y con el representante de la Sección X del SNTE y los secretarios generales de las recién creadas D-II-UPN3 y D-III-UPN47 —las representaciones académicas y administrativas del Ajusco— (JLHC: 05/10/03).

Como resultado de las negociaciones se elaboró el *Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico de la Universidad Pedagógica Nacional* (RITPAUPN) y los instrumentos de evaluación para la homologación académica y la nivelación salarial. El primero ya había sido aprobado por el secretario de Educación Pública cuando en abril de 1983 estalló un movimiento de los académicos de UPN que luchaba por estos mismos puntos. Durante el paro se enviaron los instrumentos de evaluación a las unidades UPN para ser llenados y se integró un equipo calificador que trabajó físicamente en la Dirección de Relaciones Laborales de la SEP para sacar adelante la nivelación y homologación citadas, hechos que propiciaron el levantamiento del movimiento de académicos (JLHC: 30/05/01). Con estas acciones se abrió el espacio para corregir los desordenes detectados en la regulación formal deseada y definir institucionalmente las necesidades y requisitos de profesionalización para su planta de asesores.

Con la observancia obligatoria para autoridades y personal académico del RITPAUPN se reafirmaba la intención de establecer una de las garantías estructurales para la profesionalización del asesor UPN: la regulación efectiva de su ingreso y promoción en la profesión. Esta regulación formal quedaba —de

acuerdo a derecho— encomendada exclusivamente a la autoridad, lo que en los hechos no se ha cumplido. En este reglamento se señala que el personal académico sólo podrá laborar mediante nombramiento interino o definitivo, previo concurso de oposición para ocupar plazas vacantes o cubrir una licencia (misma que no podría exceder de seis meses).

Asimismo, establece que la promoción del personal académico se dará por concurso de oposición cerrado (SEP: 1983, Arts. 1, 3, 31 y 33). Para tener derecho a la reclasificación o promoción laboral los asesores deben haber cumplido un año ininterrumpido con dictamen en una misma categoría y nivel, o dos a partir de su última recategorización. Para ser considerados deberán solicitar a la CAD la evaluación correspondiente durante el periodo que para tales efectos deberá abrir cada año esa instancia (SEP: 1983, Arts. 42 y 43).

Para adecuar su funcionamiento a estas nuevas normatividades y responder a algunas críticas de los asesores UPN, la CAD precisó los mecanismos de operación del concurso de oposición para el ingreso y, a partir de 1983, estableció que los jurados se integrarían con dos sinodales internos —uno adscrito a alguna unidad UPN y otro a Ajusco— y un sinodal externo (especialista en el área disciplinaria o campo de conocimiento correspondiente). Asimismo estableció que, para garantizar que los exámenes y las pruebas se diesen en igualdad de condiciones, todo concurso de oposición incluiría una fase escrita y una oral y que serían abiertos al público.

Las convocatorias a concurso de oposición de ingreso se ciñeron a los requisitos marcados en el nuevo profesiograma, que estableció como categorías laborales las de profesor ayudante, de asignatura, asistente, asociado y titular. Para las tres últimas consideró tres niveles (A, B y C), para la segunda dos (A y B), y para la primera un solo nivel (A). El aspirante a asesor UPN debía cubrir los requisitos mínimos fijados para la categoría y nivel laboral que deseaba ocupar, ya fuese por la vía formal del concurso de oposición o por la vía discrecional de la recomendación o petición propia. Como criterios para fijar los requisitos mínimos se plantearon: 1) escolaridad mínima —desde pasante de licenciatura hasta doctorado—; 2) experiencia docente y en investigación; 3) experiencia en trabajo

de campo, y 4) experiencia en elaboración de materiales didácticos (ver anexo núm. 2). Así se amplió el monopolio social de la profesión para incorporar a los grupos profesionales que desearan “avecindarse” en él y las bases para su profesionalización se extendían más allá de la escolaridad.

Para cada una de sus categorías y niveles salariales el profesiograma estableció los requisitos mínimos —escolaridad y experiencia docente y de investigación adquirida— y las llamadas equivalencias —tiempo transcurrido desde la titulación del aspirante, experiencia docente y de investigación y antigüedad en el nivel laboral anterior—. Tácitamente, con la incorporación de las “equivalencias” se reconoció que la “escasez” relativa de personal académico volvía imposible contar con el número de asesores necesarios que cubriesen, de entrada, la escolaridad y experiencia docente y de investigación requerida. La aplicación de estos requisitos mínimos y equivalencias tuvo algunos tropiezos, como narra el actual secretario técnico de la CAD:

El profesiograma propuesto empezó a operar y desde luego no es perfecto [...] nos ha creado algunos problemas de operación, por ejemplo, para la categoría de profesor asociado "C" se pide título de normal superior o grado de maestría afín, pero no se señala 'o licenciaturas afines' (como después lo hemos considerado), así que en los primeros concursos hubo protestas [...] pero la comisión los ha resuelto (FCA: 14/10/03).

A cambio de la ampliación del monopolio social de la profesión, el SNTE logró que la regulación formal considerase que en igualdad de circunstancias se preferiría en los procesos de ingreso y promoción del personal académico a: 1) los profesores definitivos de la UPN; 2) los egresados de la universidad con grado de maestría; 3) los egresados de la UPN con grado de licenciatura, y 4) los aspirantes con antecedentes de normal básica o superior cuyos estudios y preparación se adapten mejor al programa de labores de la universidad (SEP: 1983, Art. 40). Es decir, que se diera preferencia a miembros del mismo sistema formador de docentes frente a los “avecindados”. Una vez más las condiciones institucionales impidieron que estas normas —producto del consenso inicial SEP/SNTE— se cumplieran en su totalidad.

5. La expansión de la regulación discrecional y el “embotellamiento escalafonario”

En el periodo 1978-1984 se había incorporado 27.1% del total de la planta de asesores UPN y de 1985 a 1993, a pesar del estancamiento experimentado en la contratación, se incorporaron otros 1,340 nuevos asesores (26.4% de la planta docente). Su incorporación coincide con un aumento significativo de matrícula (sobre todo a partir de 1987) y de carga docente para el asesor UPN. También con un cambio de política en la contratación a partir de 1985: disminuyeron las plazas de nueva creación de medio tiempo y tiempo completo y aumentaron las de tiempo parcial, además de que se amplió el número de horas que estas últimas cubrían —originalmente eran de cuatro horas (los famosos cuatrerros) y se agregaron las de seis y doce horas—. La mayor parte de esas plazas se ubicaron en las categorías de profesor de asignatura “A” y “B”, cuyas características limitan las posibilidades de ascenso profesional y profesionalización.

Un profesor de asignatura “A” debe comprobar, para ingresar como asesor, poseer título de normal superior o licenciatura afín a la(s) materia(s) requerida(s) y una experiencia mínima de un año en docencia o investigación. Puede promoverse a la siguiente categoría —profesor de asignatura “B”— dos años después si cumple los requisitos mínimos que son: poseer título de normal superior y una experiencia mínima de tres años en docencia o investigación o bien grado de maestría afín a la materia requerida con un año de experiencia en docencia o investigación. En caso de no cubrir estos requisitos, su alternativa es promoverse por equivalencias, para lo cual tendrá que probar que cuenta con cinco años de titulado y una experiencia de cuatro años en docencia o materia(s) afín(es) a la requerida, o en investigación (ver anexo núm. 2). Una vez obtenida esta última categoría no existe posibilidad formal de promoción para estas plazas y por ende, ningún estímulo laboral por parte de la UPN para que estos asesores aumenten sus niveles de escolaridad o participen de manera más comprometida en los proyectos institucionales. En 1993, los profesores de asignatura “B”

sumaban 874 asesores distribuidos como sigue: 76 contratados por cuatro horas, 237 por seis horas, 4 por ocho horas, 224 por diez horas y 333 por 12 horas (Moreno *et al.*:1994, anexo 2). El asesor empezaba a ser víctima de un "embotellamiento escalafonario" que le impedía mejorar sus condiciones económicas y lo inmovilizaba de por vida en su puesto, sin posibilidad de ascenso (Arnaut: 1993). Fenómeno que además lo obligaba a reorientar sus intereses profesionalizadores hacia otros espacios de trabajo.

Ante la creciente demanda de servicios de las unidades UPN, expresada en matrículas como la de 1987, cuando se atendieron a 63,080 estudiantes (31 alumnos por asesor) o la de 1992 integrada por 70,916 alumnos (31.9 estudiantes por asesor) y la falta de apertura de más plazas académicas a concurso de oposición, las unidades UPN se vieron obligadas a incorporar asesores con contratos temporales —en su mayoría de asignatura y de cinco meses y medio—, con lo que la regulación discrecional aumentó.

Una encuesta realizada en 1988 a 366 asesores UPN señala que 19% estaban contratados por seis horas y otro 8% por cuatro horas, o sea que más de una cuarta parte de la muestra tenía contratos por horas (Martínez y Blanco: 1992, 24). Estos contratos no daban seguridad laboral ni de permanencia en la institución a quienes los ostentaban. Una vez más esta contratación se hizo sin que existiesen mecanismos formales de inducción *ad hoc* a este propósito y con base en la discrecionalidad del director de la unidad UPN y de la misma CGUUPN, con lo que el control sobre el acceso a la profesión se desdibujaba. A diferencia de los primeros años de la UPN, la escasez relativa de personal académico propició que el conocimiento previo o el reconocimiento profesional no fuesen necesariamente los criterios que privaran como recuerda una asesora:

Yo me había mudado a una nueva ciudad con mi familia y necesitaba trabajar, así que ya instalados, distribuí mi currículum por varias instituciones, entre ellas la UPN. Hablé con el director de la unidad y me dijo que me daría una respuesta días después. Como un mes más tarde, me dijo que había una plaza de medio tiempo y que me necesitaba a partir de septiembre, aunque el contrato se hizo a partir de la segunda quincena de octubre (LR: 14/04/03).

Los asesores incorporados como profesores de asignatura veían reducidas, incluso eliminadas, sus posibilidades de ascenso profesional y profesionalización al interior de UPN, por lo que surgieron actitudes de inconformidad y mecanismos de presión para obtener mejores condiciones de contratación y laborales. Para desbloquear sus canales de movilidad social —el embotellamiento escalafonario— muchos negociaron directamente con el director de su unidad o con autoridades de la universidad contratos con mayores sueldos o una plaza por interinato —es decir obtenían una promoción por canales informales — o bien la posibilidad de concursar por una plaza de base de mayor categoría —por el mecanismo formal—. Estas situaciones fueron frecuentes a pesar de que el RITPAUPN planteaba al concurso para promoción o concurso cerrado como “el procedimiento mediante el cual el personal docente de la Universidad puede ser ascendido de categoría o nivel” (SEP: 1983, Art. 35).

Llegué a la unidad UPN para cubrir temporalmente un interinato que me obligaba a trabajar durante la semana en las ciudades de Tijuana, Ensenada y Tecate, asesorando estudiantes del sistema semiescolarizado y algunos del sistema abierto que aún no concluían sus estudios [...] así paso un buen tiempo sin embargo, para 1993 ya había logrado que saliera mi plaza a concurso y la había ganado (IH: 12 /04/03).

Los asesores contratados “provisionalmente para las actividades iniciales” todavía sin dictamen favorable de la CAD —en su mayoría con categorías de profesor asistente y asociado de tiempo completo y medio tiempo— también presionaron para modificar sus condiciones laborales. Como no contaban con el dictamen favorable, no habían podido incorporarse a los procesos de homologación de 1983, ni a los concursos de oposición cerrados para promover su plaza y se habían quedado estancados laboral y salarialmente. En muchos casos negociaron la apertura de una plaza —de mayor nivel y categoría— por la cual concursarían, sin que perdieran la que ya ocupaban si no lograban ganar la nueva. Argumentaban que poseían mayores niveles de escolaridad y experiencia docente que posibilitaban que ocuparan categorías laborales más altas. Apelaban

a un profesionalismo —la ideología que sustenta el reclamo de determinados sectores ocupacionales a ser considerados como profesionales— basado sólo en la certificación de la formación académica y la voluntad estatal para reconocer sus certificados y pagar su precio, ante sus carencias para cubrir los requisitos de la profesionalización más integral sostenida por la UPN, que involucra su profesionalidad, es decir, las cualidades de su práctica profesional en función de lo que requiere la profesión (Brunner y Flisfisch: 1985, 75-77 y Contreras: 1997, 35,36 y 50).

Muchos no obtuvieron el dictamen favorable de la CAD y entonces negociaron que se les permitiera ocupar una plaza en interinato —de mayor nivel y categoría—, previa licencia sin goce de sueldo de la que ocupaban. En los hechos la regulación formal sobre la promoción no se cumplía. La dictaminación de la CAD era sustituida por un trámite administrativo que involucra la discrecionalidad de los directores y del coordinador de unidades UPN, dando paso a una regulación discrecional que garantiza, a la UPN y al SNTE el control social sobre la profesión.

La mayor demanda de servicios de las unidades UPN y el estancamiento en la contratación de personal académico experimentado de 1983 a 1987 posibilitaron la incorporación de un número creciente de asesores a la UPN por medio de comisiones o transferencia de sus horas laborales en otras instituciones, fenómeno que se mantiene hasta nuestros días. En 1988, 2% de 366 asesores encuestados estaba comisionado en las unidades UPN, pero ya para 1995 13% de los asesores tenía esta condición laboral. En ese año, la planta se integraba con 3,243 académicos, distribuidos de la siguiente forma: 780 de tiempo completo, 942 de medio tiempo, 1,521 de tiempo parcial y 250 comisionados (UPN-LE'94: 1995, 12 y Martínez y Blanco: 1992, 24). Estos comisionados provenían no sólo de las normales —como en los inicios— sino también de educación preescolar, primaria y secundaria.

La rectoría de UPN, los gobiernos estatales y las unidades carecen de mecanismos formales para certificar académicamente al personal comisionado. Éste había sido contratado en sus instituciones de origen a través de un trámite

administrativo —que sólo comprobaba la escolaridad del aspirante— y no bajo la lógica de un concurso de oposición previo (que certificase sus conocimientos y destrezas) y se comisiona a partir de mecanismos discrecionales —lo mismo por el conocimiento con alguna autoridad estatal o el director de la unidad que por la necesidad de aplicar criterios racionales a la distribución de personal académico en el estado—. La regulación discrecional y las prácticas preexistentes del sistema formador de docentes ganaron espacios a la regulación formal, ordenada y transparente, que la UPN deseaba como pilar para la profesionalización de sus asesores. Así se evidenciaba una autorregulación surgida del mismo grupo profesional y de sus asociaciones basada en la regulación discrecional y contrapuesta a la regulación formal, pero también la carencia de condiciones para que las autoridades de UPN impusieran los canales de regulación formal con los que se pretendía sustituir la citada autorregulación. Uno de los fuertes actores sociales a los que dan origen los procesos de profesionalización se introducía en el escenario social con sus propios intereses, resistencias y posiciones político-culturales: el propio asesor UPN (Clark: 1983, 3).

6. Las “deformaciones” de la regulación formal y la regulación discrecional

Los mecanismos de regulación formal sobre el ingreso y promoción del personal académico de UPN sufrieron “deformaciones”. Hasta 1987, en pocos casos los asesores impugnaron los dictámenes de la CAD para su ingreso y ninguno había sido resuelto a favor del asesor. Pero a partir de ese año las impugnaciones aumentaron, lo cual obligó a crear una comisión integrada por representantes de la Secretaría Académica, la Dirección de Servicios Jurídicos y el sindicato de académicos para revisar los casos. Este mecanismo, aunque se repitió en los siguientes años, no evitó que aumentaran significativamente las impugnaciones presentadas hasta que, en 1990, la primera impugnación contra un dictamen de la CAD procedió a favor de un asesor. Esta situación llevó a las autoridades de UPN —encabezadas por el secretario académico— a negociar por segunda vez con el sindicato de académicos la revisión global del proceso de

dictaminación y las impugnaciones. Para tal fin, se designó a un representante de la Dirección de Asuntos Jurídicos, un miembro del sindicato de académicos y un representante de la Secretaría Académica (AMG: 18/09/03).

Dicha revisión concluyó que el problema central se ubicaba en la manera en que los criterios de evaluación habían sido aplicados por la CAD. Por ejemplo, un requisito establecido en el profesiograma para varias categorías era tener publicaciones reconocidas en el ámbito académico de la especialidad, pero no era claro qué se entendía por una publicación reconocida (ver anexo núm. 2). De acuerdo con los procesos de trabajo de la CAD, corresponde a su secretario técnico elaborar las propuestas de dictamen recuperando los criterios establecidos por el profesiograma en torno a la experiencia profesional y el *curriculum vitae*, así como las evaluaciones del jurado sobre el desempeño de los sustentantes en el concurso de oposición. A partir de estas propuestas, la comisión en pleno emite el dictamen definitivo para asignar una plaza a favor del sustentante con mayores méritos. La interpretación de los criterios de evaluación no recae directamente en los miembros de la CAD ni en los jurados, sino en la instancia de apoyo operativo de la misma, lo cual deja en una posición privilegiada a su secretario técnico. La regulación formal que debía constituir una de las garantías estructurales para el ejercicio de la profesión del asesor UPN, se contaminaba así con prácticas discrecionales fomentadas por las lógicas operativas empleadas en la CAD.

En la revisión se detectó que la integración de los jurados no siempre era la más adecuada para el tipo de plaza que salía a concurso de oposición, con lo que no se garantizaba una adecuada selección de nuevos asesores. Como nos señala un ex representante de la secretaría académica ante la CAD:

No eran propiamente irregularidades, más bien tenía que ver con el perfil de asesores ya basificados o de los sinodales externos que formaban parte de los jurados [...] en ocasiones el sustentante tenía mayor grado académico o experiencia docente que el mismo sinodal [...] se cuidó el perfil de los sinodales para que respondiese al tipo de plaza por la que concursaban los sustentantes [...] si era una plaza de profesor titular que pide como requisito en su nivel más bajo título de doctor, se intentó que los sinodales cuando menos tuviesen estudios de doctorado ¿me explico? (AMG: 18/09/03).

Los asesores con interinatos y contratos —muchos indefinidos— presionaban para que la UPN cumpliera con su obligación de crear nuevas plazas o abrir las plazas que ocupaban a concurso de oposición, a fin de obtener su definitividad como asesores. El concurso de oposición desdibujaba su función central de ser el mecanismo formal para el ingreso de personal académico calificado para transformarse en un mecanismo de legitimación o validación de los méritos académicos del personal ya contratado:

Entre 1989 y 1992 se realizaron en promedio ocho concursos de oposición por año, cuyo fin fue —básicamente— regularizar al personal docente ya contratado y no la cooptación de nuevos asesores, dada la presión que ejercían los asesores para que sus plazas salieran a concurso (AMG: 12/09/03).

Frente a esta política la delegación sindical en Ajusco insistía en que:

La raíz de esta problemática está en las nuevas necesidades de personal en torno al desarrollo de los proyectos; éste es contratado para funciones permanentes con recursos temporales [...] Sin embargo, la ausencia de una planificación anual de necesidades de nuevos recursos impide contemplar la regularización de estos profesores, pese a haberse generado, institucionalmente, una expectativa de permanencia [...] Estas condiciones se agudizan por la dificultad de emitir convocatorias periódicas de ingreso, además, con esta situación se empalman nuevas necesidades [...] la solución definitiva se dará sólo con la planificación anual de recursos de nueva creación [...] para establecer convocatorias de ingreso regularmente (D-II-UPN3:1989, 43-44).

En efecto, en buena medida, el problema se desprende de las carencias o fallas de una planeación sobre el personal académico que la institución requiere y de la falta de una “reglamentación específica de las condiciones de contratación temporal, que hasta el momento es irregular” (D-II-UPN3: 1989, 44). El *Acuerdo 31* sólo establece que “las necesidades de personal académico serán fijadas por el Rector con base en los requerimientos de los planes y programas presentados por el secretario académico de la Universidad” (SEP: 1979, Art. 10). La regulación

discrecional en torno al ingreso del personal académico, en buena medida, ha sido propiciada por las mismas autoridades de UPN, porque no han existido condiciones para que los consensos formales sustentados en la regulación formal vigente puedan ser impuestos por ellas frente a los otros actores que intervienen en el proceso —en especial los mismos asesores UPN— lo que a su vez genera problemas a las unidades, sobre todo a partir del contexto descentralizador. Como recuerda una asesora:

En 1992, coincidiendo con el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica, el director de la unidad se enfermó y esto obligó a nombrar uno nuevo. En esa ocasión se dio un intento por democratizar los procesos de selección de directivos. Se intentó formar una terna para enviarse al Ajusco que quedó en "biena", ya que sólo hubo dos candidatas. El asesor que no fue nombrado director, junto con un grupo de administrativos y profesores reconocidos por su militancia en la CNTE (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación) y el CCLM (Consejo Central de Lucha Magisterial), decidieron tomar la unidad alegando que había sido injusto el proceso. A partir de ahí se abre la pugna entre los dos grupos [...] La nueva directora permanece sólo un año, pues ese grupo se dedicó a hostigarla con el apoyo de algunas autoridades, que por temor de los problemas que generaban los del CCLM aceptaban las imposiciones sobre todo en los aspectos de contratación [...] En la unidad no podíamos reunirnos en academias y frecuentemente había insultos (HC: 27/09/03).

En este contexto de vacío institucional, los profesores asistentes protestaron por el estancamiento laboral y salarial en que se encontraban y por el bloqueo de dos de los canales de movilidad social para el magisterio: el ascenso escalafonario (en este caso, la promoción) y la homologación. De acuerdo con el profesiograma de 1983, estos asesores sólo podían promoverse al siguiente nivel laboral —el de profesor asociado— cuando obtuviesen el título de licenciatura, lo que significaría un mayor salario. Su condición laboral les había impedido beneficiarse de la homologación salarial realizada, ya que como explicaba la delegación sindical en Ajusco:

El esquema de homologación vigente desde 1983, ha generado contradicciones importantes en su aplicación, ya que al ser homologados con el IPN, y éste a su vez con la UNAM, se presentaron problemas en cuanto a las categorías del personal docente. En la UNAM no existe la categoría de Profesor Asistente, por lo cual cada vez que ha habido una retabulación técnica, ésta no se ha otorgado a los Asistentes de la UPN, que en Ajusco es aproximadamente 30% de la planta docente y a nivel nacional, es el 50%. El resultado ha sido un despegue salarial de esta categoría con respecto a la de Asociado y Titular, las que efectivamente se equiparan con el resto de las Instituciones de Educación Superior. La categoría de Asistente está por debajo de la curva salarial de este mismo sector [...] El problema de los Asistentes se agudiza si se considera que en la Institución las funciones que realizan los profesores de carrera no están diferenciadas, como se establece en la tabla de requisitos y equivalencias del Reglamento Interior de Trabajo (D-II-UPN3: 1989, 38).

Esa misma delegación sindical propuso homologarlos con el tabulador de la Universidad Autónoma Metropolitana, en el que sí existe esta categoría. Las negociaciones se estancaron y fue hasta septiembre de 1992 —por medio de un acuerdo SEP/SNTE— que administrativamente todos los profesores asistente “A”, “B” y “C” se contemplaron como profesores asociado “A”, es decir, reciben el salario correspondiente a esta última categoría, aunque la CAD los sigue considerando —para efectos de reclasificación— como profesores asistentes. Con esta acción, una vez más los controles establecidos formalmente para la promoción del personal académico se violaban. Es obvio que ninguno de los asesores involucrados solicitó este beneficio siguiendo el procedimiento que establece el RITPAUPN y es también evidente que ninguna autoridad de la universidad estaba facultada para autorizar que estas solicitudes procedieran. Sin embargo, las presiones corporativas del SNTE —el sindicato que, formalmente, genera la autorregulación y el código de ética para la profesión docente en México— triunfaron. Los mayores niveles de discrecionalidad se yuxtapusieron a la regulación formal establecida. Una situación que la visión inicial sobre la profesionalización —la de las teorías clásicas de la profesionalización— no contempla, ya que incluso minimiza las complejas negociaciones y compromisos

que los docentes en las instituciones de élite —en este caso los asesores UPN— pueden hacer con sus administradores en el esfuerzo por mantener su autonomía y ganar espacios de movilidad social.

La escasez relativa de académicos y la expansión de las instituciones de educación superior había propiciado mayor competencia entre éstas para cooptar académicos con experiencia y formación profesional adecuada a sus estándares, sobre todo en el caso de instituciones de provincia. En 1980, la población de licenciatura sumaba 731,147 alumnos y la de posgrado 6,370 estudiantes, la mayoría ubicada en los estados de Coahuila, Chihuahua, Jalisco, México, Nuevo León, Puebla, Sinaloa, Tamaulipas y Veracruz. En 1990 esta población había aumentado a 1'078,191 alumnos en licenciatura y 14,808 en posgrado, población que se concentraba —además de las entidades citadas anteriormente— en Baja California, Michoacán, Guanajuato, Guerrero, San Luis Potosí y Sonora (ANUIES, 2000, 3 y ANUIES, 2000a, 5). Estas matrículas fueron atendidas en 1980 por 73,874 académicos (55,431 de ellos contratados por horas) y en 1990 sólo por 129,092 académicos, 85,386 de ellos contratados por horas (ANUIES: 1999, 6).

Estos incrementos en las matrículas y el mayor número de programas académicos ofrecidos generaron una mayor competencia de las instituciones de educación superior por cooptar académicos de alta calidad, que sumada a las condiciones laborales y salariales arriba descritas, propiciaron una alta movilidad de los asesores UPN. Por eso, tanto las autoridades de la SEP como el mismo SNTE consideraron que acuerdos como el anterior podrían disminuir la movilidad y permitir que la experiencia docente acumulada por estos asesores se aprovechara en beneficio de la UPN.

A partir de la revisión global de los procesos de dictaminación para el ingreso y la promoción del personal académica desarrollados por la CAD, éstos se transparentaron, pero el advenimiento del ANMEB pondría en entredicho la validez de la CAD y su función como instancia reguladora de los procesos de ingreso y promoción para su personal académico.

7. El contexto descentralizador y el cierre “imposible” del monopolio social

de la profesión

A partir de 1993, estados como Chihuahua, Hidalgo, Tabasco, Veracruz, Nuevo León, Zacatecas y Durango expresaron su interés por crear su propia CAD, independiente de la instancia nacional creada para regular el ingreso y promoción del personal académico en 1979, para cumplir lo establecido por el ANMEB. Este acuerdo asignaba la rectoría académica a la unidad central y con ella la facultad de proponer “los criterios académicos para las normas de ingreso y promoción del personal de carrera [...] y el apoyo [a los gobiernos estatales V.C.] —en el marco estrictamente académico— para llevar a cabo los procesos de promoción e ingreso del personal de carrera de las unidades UPN y la integración de comisiones académicas dictaminadoras estatales” (UPN: 1993, 23). Las autoridades de las entidades federativas suponían que una instancia estatal permitiría mayor control y transparencia en los procesos de evaluación, promoción y dictaminación y una mayor adecuación, del perfil profesional solicitado, a las necesidades de las unidades UPN de su estado. Sin embargo, algunos actores educativos estatales —por ejemplo, líderes del normalismo en el estado, delegados del SNTE, algunos funcionarios estatales e incluso, grupos de asesores con intereses propios— vieron en el mandato del ANMEB la posibilidad de intervenir en los procesos de ingreso y promoción del personal académico. En otras palabras, vislumbraron en la creación de CAD estatales la posibilidad de “romper” la separación de lo laboral y lo académico y la no bilateralidad en torno al ingreso, promoción y permanencia establecida constitucionalmente desde 1980 e incidir en las maneras en que se concibe la profesionalización del asesor UPN (Kent: 1993, 379 y Villaseñor: 1994, 24).

Las autoridades locales argumentaban que el proceso de descentralización validaba que los gobiernos estatales asumieran la responsabilidad de seleccionar y promover al personal académico de las unidades UPN de su estado y no sólo la del manejo administrativo de las plazas que ocupaban. Este planteamiento, además, respondía a los reclamos de algunos asesores UPN sobre la necesidad de incorporar sinodales locales en los concursos de oposición, la participación de

las unidades UPN en la definición de perfiles y características profesionales de las plazas sujetas a concurso y la modificación de los criterios para la promoción del personal académico, hechos desde 1990 (UPN: 1990). En consecuencia, las autoridades centrales de la UPN discutieron la manera en que se cumplirían los mandatos del ANMEB:

Hubo una reunión de la comisión, de la que forma parte el secretario académico de la universidad, para analizar la manera en que podría darse la transferencia de todos los expedientes bajo resguardo de la CAD a los gobiernos estatales [...] el secretario académico era una gente que exigía respuestas inmediatas, así que en aquella reunión expresó que todo el proceso podría darse sin problema en 45 días [...] cuando me preguntó si era posible, yo le dije que sí a condición de contar con el doble del personal (cuando menos), aunque para mis adentros lo dudaba (FCA:14/10/03).

En efecto, la transferencia no se dio en 45 días y mientras tanto la presión de los asesores no basificados iba en aumento, generando problemas importantes a los gobiernos estatales y a las autoridades de la UPN, como se ejemplifica a continuación:

Desde 1992, la exigencia central de un grupo de asesores militantes del CCLM ha sido que se les dé la definitividad en las plazas que ocupan, y para evitar problemas se les ubicó en una subsede. Estos asesores aprovecharon la ocasión cuando había confusión sobre la actuación de la CAD nacional en los estados e incluso hicieron un concurso de oposición con la participación de asesores de esa misma subsede para legitimar sus contrataciones. Hoy en día siguen intentando hacer válido el concurso local que organizaron y éste les sirve de argumento para plantear que una asesora es dictaminada y tiene derecho a ser contratada y otra no. El director en turno ha tratado, con la ayuda del Consejo de Unidad, de evitar estos trueques, pero cuando no les hacen caso en la unidad acostumbran casi secuestrar a las autoridades estatales hasta que logran sus propósitos. Cuando ven que perdieron lo más fácil es negar la legalidad del examen y, mucho mejor, decir que el director no los contrata porque no es amigo (HC: 27/09/03).

Situaciones de este tipo obligaron a las autoridades centrales a negociar con la SEP recursos extraordinarios para cumplir con el compromiso de organizar los ocho concursos del año 1994 (FCA: 14/10/03):

Cuando llegó el maestro Maliachi por segunda vez a la rectoría de la UPN, en diciembre de 1993, el principal problema que encontró fue que, por las indefiniciones del contexto descentralizador, hacía buen rato que no se había abierto ningún concurso de oposición, así que empezamos a trabajar en los concursos del año 1994 inmediatamente [...] salieron convocatorias grandísimas, hubo una que debe haber salido antes de irnos de vacaciones (junio o julio) muy grande, más de 300 plazas, pero las demás fueron más o menos similares [...] normalmente, por el elevado costo de la publicación, ya que por norma la convocatoria se tiene que publicar en dos periódicos de circulación nacional y cuando menos en uno local, se busca que las convocatorias entren en una página de periódico por muy grandes que sean, pero en ese año hubo cuando menos una que tuvo que publicarse en dos planas completas de periódico (JLHC: 05/10/03).

El replanteamiento de las autoridades de la SEP de algunos mandatos del ANMEB modificó el escenario en torno a la deseada transferencia de funciones de la CAD al ámbito estatal. Al parecer, las autoridades de la SEP revaloraron las implicaciones que tendría dar espacios político-académicos a otros actores en los procesos de ingreso y promoción del personal académico —en especial, a las delegaciones del SNTE—. Vislumbraron como un riesgo político mayor la creación de CAD estatales ya que se ponía en entredicho la no bilateralidad de estos procesos. Por ende, a partir de 1995, la rectoría nacional de UPN ha sostenido que los gobiernos estatales tienen la facultad de crear las plazas necesarias para operar adecuadamente los programas académicos ofrecidos por las unidades UPN bajo su control, pero que los procesos de ingreso y promoción son su responsabilidad y seguirán bajo su égida.

A partir de ese año, el procedimiento ha consistido en que las entidades federativas interesadas solicitan a la rectoría de UPN la apertura del concurso de oposición respectivo (solicitud a la que anexan las plazas y perfiles requeridos) y la rectoría nacional da instrucciones a la CAD para que emita la convocatoria

respectiva y organice el concurso —desde el registro de aspirantes hasta la resolución de las impugnaciones—. El costo económico del proceso es asumido por la entidad interesada en virtud de que los recursos financieros para la operación de las unidades UPN en los estados les fueron transferidos, lo que ha incidido en la disminución del número de concursos realizados por año:

En promedio la CAD realizaba ocho concursos de oposición por año [...] la cúspide fue en 1988 [...] como a partir de 1995 cada estado paga sus concursos, éstos se han reducido [...] desde la gestión de la Dra. Ortega [1998-2000, V.C.] se han hecho entre dos y cuatro por año (FCA: 14/10/03).

A partir de la reafirmación de la CAD como instancia nacional y de sus funciones, la mayoría de los estados han aceptado las reglas impuestas por la CAD nacional, no sin que haya habido discrepancias en la manera en que se conciben estos procesos, en muchos casos derivadas del desconocimiento de la regulación formal que los rige. Como nos narra el actual secretario técnico de la CAD:

[...] Ha habido algunas tensiones, pero nada grave [...] incluso ahora parecen anécdotas chuscas [...] hubo un estado al que le organizamos el concurso de oposición, pero había fricciones en la unidad y parece que entre algunos grupos de asesores con el gobierno del estado [...] nos mandaron a un fuerte, que fue cárcel, a realizar los exámenes y aquello estaba vigilado a más no poder [...] decían que sólo podía entrar quien estuviese autorizado y a mí (por ser el responsable del proceso, supongo) me pusieron dos guardias. Así que les dije: 'ustedes están aquí para obedecer mis órdenes ¿no?', bueno entonces se me colocan ahí (como a 10 metros de distancia) [...] además tuvimos que hacerles saber a las autoridades del estado y de la unidad que por reglamento los concursos de oposición son abiertos y que no podía restringirse el acceso a quien quisiera observar [...] no había nada que esconder [...] pero no todo fue fricción, como contraparte el gobierno estatal envió a todos (aspirantes, jurados y personal de la CAD) unas canastas preciosas con frutas para la hora del receso [...] (FCA: 14/10/03).

Independientemente de la aceptación de los estados de las funciones y atribuciones de la CAD nacional, buena parte de ellos no han recurrido a esta

instancia para regularizar la situación del personal académico ya contratado ni para el ingreso de nuevos asesores. El argumento ha sido la carencia de recursos para enfrentar los altos gastos ocasionados por el concurso de oposición. Aparte de la publicación de la convocatoria respectiva, los gobiernos estatales tienen que asumir los gastos de traslado y viáticos de los tres sinodales de cada jurado y del personal de la CAD:

Uno de los concursos de oposición más exitosos fue el de Puebla en 1998, si no recuerdo mal [...] se sacaron a concurso 128 plazas y tuvimos que integrar 36 jurados [...] no fue una tarea sencilla, hubo que movilizar a mucha gente [...] el personal de la CAD tiene que trasladarse con 15 días de anticipación para el registro y es el último que regresa, después de comprobar que todo estuvo en orden (FCA: 14/10/03).

Esta situación ha propiciado que los gobiernos estatales opten por transformar el ingreso de nuevos asesores a las unidades UPN en un proceso administrativo de asignación de plazas, facultad que les confiere el ANMEB. Han creado plazas, en muchos casos incluso en otros niveles del sistema educativo mexicano, que asignan administrativamente a nuevos asesores UPN, sin el aval, ni el conocimiento de la CAD nacional. Este mecanismo les ha disminuido las tensiones que se generan en las unidades UPN por el incumplimiento de la regulación formal en torno a la definitividad de sus asesores y la recurrente dictaminación desfavorable de asesores ya incorporados a las unidades UPN, como recuerda una compañera asesora:

En 1998, por los problemas que generaban las contrataciones temporales se promovió un examen de oposición para regularizar la situación de los asesores ya contratados. En él participaron asesores que habían sido recontratados varias veces y otros aspirantes externos. En esa ocasión algunas de las plazas, que anteriormente tenían otro perfil, fueron 'adecuadas' para que respondiesen al perfil del asesor que ya la ejercía. Aún así, algunos que ya ocupaban la plaza no obtuvieron el dictamen favorable [...] Incluso, hubo problemas para que los concursantes recibieran sus dictámenes de la CAD, pero conociendo que en el estado se guardaban las informaciones, sobre todo lo de plazas, aconsejamos a los

participantes conocidos que insistieran en recibir su dictamen. De esta forma, un aspirante recibió un dictamen en el cual habían declarado desierta la plaza, cuando en realidad la había ganado. Como en este concurso participaron como jurados algunos compañeros de la unidad, la situación fue aprovechada por los asesores que ya ocupaban las plazas para alegar que hubo parcialidad en el concurso. En el caso del compañero mencionado fue muy evidente que tenía mayores méritos académicos y, ante su insistencia, tuvieron que hacer un nuevo examen y dictaminar la plaza, que finalmente ganó. Aún así, por presiones, el asesor que no ganó la plaza fue recontratado, junto con otros compañeros que tampoco habían obtenido el dictamen favorable de la CAD. Para poderlos contratar se les asignaron plazas de educación básica, que fueron comisionadas a UPN, para evitar problemas (HC: 27/09/03).

Bajo el argumento de que no hay recursos financieros suficientes para crear nuevas plazas o para contratar por honorarios más asesores, a partir del ANMEB, apareció un nuevo fenómeno en torno a la incorporación de personal académico a la UPN: los asesores “meritorios”. En algunas entidades los directores de las unidades UPN presionados por el incremento en sus matrículas, la consecuente saturación de cargas de trabajo de sus asesores y, sobre todo por sus protestas, utilizando su discrecionalidad “invitaron” a ex-alumnos de la misma UPN o a normalistas con experiencia en otros niveles educativos a colaborar —sin remuneración alguna— como asesores, en especial en las subsedes y en la LE’94 (Rodríguez: 1998, s. pág.). Esta situación infringe el Art. 48 del RITPAUPN: “Ningún trabajador podrá empezar a prestar sus servicios a la Universidad si previamente no le ha sido expedido el nombramiento correspondiente. Contravenir esta disposición será de la estricta responsabilidad de los titulares o áreas respectivos. Quedan prohibidos los servicios de meritorios” (SEP: 1983, Art. 48). Pero que, además, rompe con los controles sobre el ingreso del personal académico tendientes a profesionalizar su quehacer.

La misma CAD desconoce con exactitud el número de asesores incorporados a las unidades UPN por estos canales informales, debido a que algunos estados han ocultado información para evitar ser presionados para que regularicen la situación del personal académico no basificado de acuerdo con la

regulación formal de la UPN. Frente a estas actitudes de los gobiernos estatales, las autoridades centrales de UPN han mantenido una posición de no intervención:

Nosotros no intervenimos [...] las instrucciones del presidente de la comisión es que nos mantengamos al margen [...] para la CAD esos asesores no forman parte de la planta académica de la universidad, porque no han presentado su respectivo concurso de oposición y obtenido su dictamen favorable y por ende no tienen derecho a ser promovidos o a realizar ningún trámite ante esta instancia [...] a aquellos estados que solicitan nuestra intervención les organizamos el concurso de oposición que les permita regularizar la situación de su personal (FCA: 14/10/03).

Los gobiernos estatales asignan administrativamente plazas a los asesores de las unidades UPN y desde esta misma lógica han enfrentado los problemas asociados con su promoción. Como narra el secretario técnico de la CAD:

Por ahí nos hemos enterado que en algunos estados incluso han promovido al personal que han asignado a la UPN, pero no con los criterios de la universidad, sino con las lógicas administrativas y escalafonarias del sistema educativo estatal [...] ello ha generado problemas, por ejemplo recuerdo el caso de unos asesores en Oaxaca [...] finalmente el gobierno estatal acudió a nosotros para regularizar su situación (FCA: 14/10/03).

En este contexto, el gobierno de Durango ha dado una salida diferente al "problema" del ingreso y promoción del personal académico de su unidad UPN. El gobierno estatal apoyó la propuesta de la comunidad UPN en la entidad de crear su propia universidad pedagógica y generar los criterios académicos y normas para el ingreso, promoción y permanencia de sus asesores. Las autoridades centrales de la UPN se vieron obligadas a "compartir" el control sobre estos aspectos con las autoridades de la entidad federativa.

La Universidad Pedagógica de Durango (UPD) se fundó, con base en las facultades que le confiere el Art. 13 de la *Ley General de Educación* (expedida el 13 de junio de 1993), como una institución de educación superior del sistema estatal, coordinado por la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (SECyD). Es un organismo público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio

propios, pero sujeto "a la normatividad expedida por la autoridad educativa federal y a las directrices académicas que determine la Universidad Pedagógica Nacional" (SECyD-UPD: 1999, 3,6 y 11). Su decreto de creación incluye entre sus funciones "establecer la normatividad, que señale los procedimientos para la contratación, así como el perfil profesional del personal académico, técnico y administrativo, de acuerdo a parámetros de alta calidad" (SECyD: 1999, 17).

Para cumplir con esta función, ordena que la UPD cuente con su propia CAD, misma que sitúa como un órgano colegiado auxiliar de consulta, dictamen y evaluación, encargado de realizar los concursos de oposición que aseguren el ingreso y promoción de personal profesional altamente calificado (SECyD-UPD: 1999, 36 y 41-42 y SECyD-UPD: 1999a, 60). La CAD de la UPD se integra con "cinco académicos externos a la Universidad, de reconocido prestigio moral y profesional y trayectoria destacada. Uno de estos cinco académicos será representante de la SECyD". Entre ellos eligen a un presidente, un secretario y tres vocales que permanecen un año en el cargo (SECyD: 1999a, 75 y 76). Los miembros de este órgano auxiliar son designados por la junta directiva, a propuesta del director general —previa consulta al consejo académico— y duran en el cargo (honorífico) cuatro años, sin posibilidad de reelegirse para el periodo inmediato posterior (SECyD: 1999a, 76).

Es la junta directiva de la UPD —integrada por el titular de la SECyD, un representante de SEP, uno de UPN y cuatro académicos de base de UPD— el "órgano deliberativo, de decisión y creador de la normatividad interna" de la institución y como tal es el responsable de "aprobar el Reglamento Interior de la universidad, su Manual de Organización y los Órganos Auxiliares de la universidad, propuestos por el director general", entre ellos el de la CAD (SECyD: 1999, 24).² A partir de estas normas, la responsabilidad del monopolio social de la profesión y el control sobre los mecanismos de ingreso y permanencia en la

² Los cuatro académicos integrantes de la Junta Directiva tienen que ser mexicanos, tener como mínimo 30 años, poseer título de licenciatura o equivalente, ser académicos en activo y de base de la UPD — de tiempo completo y medio tiempo—, tener una antigüedad mínima de dos años en la UPD y ser personas de reconocido prestigio profesional (SECyD-UPN: 1999a, 62).

misma se comparten entre las autoridades federales, las estatales y la comunidad educativa del estado, pero las decisiones en última instancia recaen en la comunidad UPN, a través de sus cuatro representantes.

En el caso del personal académico contratado para cubrir las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión, se reafirma que en todos los casos su ingreso será por concurso de oposición y su promoción será por evaluación (SECyD: 1999, 41-42). Las características académicas de su perfil se definen con base en el "Modelo para el personal académico que señala las funciones, categorías y niveles, citado en el Reglamento interior de trabajo del personal académico de la UPN". En esta normatividad también se sustenta la evaluación con fines de promoción de su personal académico a las distintas categorías y niveles y las condiciones para su permanencia en la nueva universidad (ver anexo núm. 2) (SECyD-UPN: 1999a, 104). En consecuencia, se recuperan las figuras del concurso de oposición abierto y cerrado (evaluación) como mecanismos de ingreso y promoción para los académicos, pero ahora esta responsabilidad recae en la autoridad estatal y no en la federal e involucra la participación de miembros externos a la comunidad UPN. Asimismo se mantienen los perfiles profesionales, criterios de evaluación y condiciones de permanencia, pero la manera en que estos son operados e interpretados se modifica.

La normatividad precisa que el director general de la UPD sea el encargado de "contratar al personal profesional, para la realización de proyectos especiales, relativos a las funciones sustantivas de la Universidad, conforme al Reglamento Interior" y que el consejo académico —conformado por el director general, el secretario académico y los coordinadores de área académica de la UPD además de dos representantes por cada una de sus áreas académicas y dos de los alumnos (uno de licenciatura y uno de posgrado)— tiene la facultad de "emitir su opinión, anualmente, sobre los requerimientos de personal académico de las diferentes áreas, a partir de las propuestas que presenten sus respectivos coordinadores y ponerla a la consideración de la Comisión Interna de Administración y Planeación para su aprobación" (SECyD-UPD: 1999, 33 y 35 y

SECyD-UPD: 1999a, 81).³ Por ende, la planeación sobre los recursos académicos y sus características se comparten. La UPD se propuso modificar el carácter unilateral de los órganos de gobierno de la UPN con base en un esquema colegiado, que pretende garantizar la participación de los distintos sectores de la propia universidad y de la comunidad educativa duranguense en las decisiones que atañen a su proyecto educativo.

La recién creada UPD estableció la convocatoria pública a concurso de oposición (a imagen y semejanza de lo planteado por UPN) como mecanismo de inducción formal para captar asesores potenciales, misma que se difunde a través de la prensa nacional y local. De igual manera “copió” la ausencia de una normatividad específica para las contrataciones temporales e interinas y, en la práctica ha recurrido a la adopción de mecanismos de inducción *ad hoc* para sustituir la discrecionalidad de sus directivos en la asignación de plazas. Emite convocatorias públicas también, que difunde entre la comunidad educativa del estado (ver anexo núm. 4); la selección del personal que ocupará esas plazas recae en un comité interno para el ingreso del personal académico (CN: 15/04/03).

Sin embargo, a pesar de las intenciones del gobierno estatal de regular adecuadamente el ingreso y promoción del personal de la UPD, las inercias de las prácticas precedentes en el sistema formador de docentes reaparecieron. Como recuerda una asesora:

Concurse, en 1999, por una plaza de profesor titular “C” —como una opción de ascenso—, pero el proceso fue medio extraño, ganó la plaza un compañero que era miembro de la CAD [de la UPD, V.C.]. Le dieron la categoría de profesor titular “A”. Impugnamos un compañero y yo, él estuvo en la batalla para ganar la impugnación por mucho tiempo, yo me hice a un lado (CN: 15/04/03).

³ Las áreas académicas son: docencia, investigación y posgrado, difusión y extensión y servicios de apoyo académico (SECyD-UPD: 1999a, 58).

8. La profesionalización incompleta del asesor UPN y el monopolio social no consolidado

Aunado a los problemas en torno al ingreso y promoción del personal académico de las unidades UPN, en la década de 1990, el embotellamiento escalafonario experimentado, en primer lugar, por los profesores de asignatura y los asistentes “C”, se extendió a los profesores asociados y titulares. Esta situación llevó a plantear, desde finales de la década anterior, la incorporación de modificaciones al RITPAUPN, entre ellas agregar nuevas categorías laborales al profesiograma:

La mayor escolaridad y experiencia de los asesores requiere de nuevas categorías [...] el primer dictaminado sólo tenía maestría y era de los que mayor grado académico ostentaba [...] claro que ha habido varias propuestas, pero no han prosperado [...] primero se pensó crear la categoría de profesor de asignatura “C” y no pasó nada [...] después se nos pidió elaborar una propuesta para incorporar la categoría de profesor asistente “D” [...] más recientemente se ha discutido agregar una categoría de profesor titular “D” [...] a nosotros nos han pedido propuestas y las hemos hecho, pero no se han aprobado (FCA: 14/10/03).

En efecto, desde 1992 que se autorizó que los profesores asistentes “C” cobrasen el salario de un profesor asociado “A”, las presiones de los asesores para incrementar las categorías y niveles del profesiograma han sido constantes, ya que ello aumentaría sus remuneraciones. La respuesta institucional ha sido que no hay recursos presupuestales para enfrentar el costo de las adecuaciones propuestas y que las modificaciones tienen que ser acordes con la reestructuración institucional en que ha estado inmersa la institución desde 1989, por lo que su adopción tendrá que esperar a que ésta finalmente se resuelva. Mientras, las protestas han sido controladas con mecanismos paralelos que han permitido mejorar los ingresos de los asesores como la beca de exclusividad o la de desempeño académico, a la par que el embotellamiento escalafonario crece:

Ya existen 879 expedientes de profesores titulares “C” que tengo en el ‘congelador’ porque ya no tienen ninguna posibilidad de promoción [...] también, hay otros 78 expedientes en el ‘congelador’ de asesores que por alguna razón no han tenido ningún movimiento en los últimos diez años [...] se puede suponer que entre estos compañeros están los profesores asistentes “C” que no han logrado titularse de licenciatura, los que han estado comisionados en otras áreas del sistema educativo nacional o que han tenido puestos de elección popular y que por tanto no cubren el requisito de permanencia en la categoría anterior para poder reclasificarse o bien los que han pedido licencia sin goce de sueldo por tiempo indefinido [...] además están los profesores de asignatura “B” que tampoco tienen posibilidad de reclasificación (FCA: 14/10/03).

Aproximadamente 20% de los asesores UPN basificados (cuyo número es menor al total de los asesores por las razones arriba desarrolladas) es víctima del embotellamiento escalafonario que atenta contra sus canales de movilidad social y actúa como un elemento desmotivador para que el asesor se profesionalice. Éste puede actuar como detonante de movimientos de resistencia y protesta, ya que los procesos de profesionalización y la burocratización pueden dar origen a fuertes actores sociales, sobre todo cuando, como afirma Kovacs, disminuyen los canales tradicionales de movilidad social del magisterio —nivelación, homologación y ascensos escalafonarios— (Clark: 1983, 3 y Kovacs: 1990, 122).

A los asesores que aún tienen posibilidades de reclasificarse les afecta la burocratización de los procesos de promoción y la no adecuación del RITPAUPN a las condiciones de la sociedad moderna. Como señala el actual secretario técnico de la CAD:

No hay mayores problemas con las solicitudes de reclasificación, en muy pocos casos tenemos impugnaciones que procedan [...] más bien los problemas tienen que ver con la lentitud de los medios señalados en el Reglamento Interior de Trabajo para presentar primero la solicitud de incorporación al proceso y los documentos probatorios y después la solicitud de impugnación, ya que estos papeles pueden ser remitidos por correo y hay que respetar la fecha del matasellos y con lo lento que suele ser el correo [...] es muy difícil saber con precisión cuando podemos cerrar los procesos de recepción (FCA: 14/10/03).

El análisis de la profesionalización del asesor UPN a partir del control sobre su ingreso y promoción, permite afirmar que éste se ha dado con gran plasticidad y en medio de la coexistencia de la regulación formal con una discrecional, que ha impedido llevar hasta sus últimas consecuencias un adecuado cierre del monopolio social. Por lo que el asesor UPN fundador (el formador de docentes heredado) no sólo comparte el monopolio de ésta con los universitarios avecindados y los egresados de UPN, sino con los monopolios existentes en otros sectores del magisterio o su profesión inicial.

El mecanismo formal de ingreso para los asesores UPN no ha operado como un control eficaz de certificación de sus competencias académicas y por ende de selección, que consolide un monopolio social fuerte para la profesión y le permita diferenciarse del resto de los académicos. Más bien se ha transformado en uno de validación ó legitimación de la situación laboral de los asesores al aplicarse como una estrategia de regularización y no como un mecanismo profesionalizante. Además, y sobre todo en el contexto descentralizador, ha sido sujeto de fuertes presiones para reducirlo al ámbito exclusivamente administrativo.

Asimismo la falta de cohesión de los asesores ha permitido que los intentos de autoregulación profesional hayan sido aprovechados sólo por algunos miembros del grupo profesional en su beneficio, en muchos casos con el apoyo del SNTE. Por lo que ésta no ha constituido un freno a la regulación discrecional que las autoridades de la universidad han practicado.

La manera irregular en que se ha aplicado el mecanismo formal de ingreso para los asesores UPN muestra la presencia de intereses y posiciones de fuertes actores sociales en torno a su profesionalización y la constitución del monopolio social para su profesión, lo que se ha expresado en una serie de presiones para la operación adecuada del mecanismo formal de ingreso al nuevo grupo profesional.

La existencia de la regulación discrecional sobre el ingreso y promoción del personal académico también demuestra la falta de voluntad política de las autoridades educativas, entre ellas las de la universidad, para aplicar —con todo su rigor— los consensos previamente establecidos entre la SEP y el SNTE, en

virtud del elevado costo político que podría tener esta acción, sobre todo en el contexto descentralizador.

La aplicación discrecional, y con fines de regularización laboral, del mecanismo formal de ingreso a la profesión de asesor UPN ha dado pie al surgimiento de fenómenos que bloquean su profesionalización:

- La permanencia de asesores en la UPN sin dictamen favorable en el concurso de oposición respectivo, así como la ausencia de criterios claros y legalmente validados para la contratación y recontratación (ya sea por honorarios o interinato) ha impedido hacer efectivo el monopolio social de la profesión. No existe una adecuada certificación de las competencias profesionales con que éstos se incorporan a la profesión docente y a la institución.
- La inexistencia de mecanismos legalmente validados para cooptar nuevos prospectos a asesor ha abierto la puerta a una amplia discrecionalidad (sobre todo de los directores UPN) para definir los perfiles profesionales que se incorporan. No existen mecanismos institucionalizados para certificar las competencias profesionales con que lo hacen. Aunque ha habido intentos de los mismos asesores para autoregular este aspecto, su aplicación ha dependido de la buena voluntad de directores y autoridades estatales (sobre todo a partir de la descentralización).
- El creciente número de comisionados a la UPN sin certificación previa de sus habilidades profesionales por medio del concurso de oposición, ha contribuido a que ciertas inercias y prácticas discrecionales precedentes en torno a la asignación de plazas, en especial en el sistema formador de docentes, se asuman como parte del mundo profesional del asesor UPN.
- La incorporación de asesores UPN por mecanismos informales como la asignación administrativa de plazas en otros niveles educativos, ha

roto la no bilateralidad en el ingreso y promoción establecida como criterio básico en la UPN.

- La aparición del asesor "meritorio" viola los consensos SEP/SNTE en torno al ingreso y perfil del asesor UPN e imposibilita la exclusión de los "otros" del mercado laboral especializado que se intenta construir para el asesor UPN.

En cuanto a la promoción, el concurso cerrado muestra signos de agotamiento como mecanismo de ascenso profesional para el asesor UPN. Cuando menos mil de ellos, aproximadamente, viven un embotellamiento escalafonario, porque el profesiograma no se ha modificado desde 1983. Las categorías y niveles establecidos resultan insuficientes para evaluar la trayectoria del asesor UPN y no pueden constituirse en el referente para que éste exija al Estado que remunere adecuadamente sus esfuerzos de profesionalización. Aunque ha habido propuestas para adicionar este profesiograma, los mismos asesores UPN, la fragmentación de sus delegaciones sindicales y de sus asociaciones profesionales, así como la falta de voluntad política de las autoridades, han impedido que éstas sean una realidad.

Los problemas operativos del concurso cerrado han favorecido la aplicación discrecional de los criterios del profesiograma para la promoción y el proceso (administrativo) a través del cual los integrantes de la CAD dictaminan. Al igual que en el concurso abierto, el de promoción es amenazado por las tendencias que buscan transformarlo en un mecanismo eminentemente administrativo.

Resulta tentador afirmar, con base en las teorías clásicas de la profesionalización, que los controles sobre el ingreso y promoción del asesor UPN no han contribuido a su profesionalización, pero vale cuestionarse si la incorporación tardía de este profesional a los procesos profesionalizadores tendría que analizarse desde un enfoque más flexible que no niegue los avances obtenidos. Reconceptualizar la profesionalización incorporando las resistencias, rupturas y desintegraciones de los procesos que intentan instrumentarla nos permitirá conocer la dinámica a partir de la cual se ha dado la adquisición de los

rasgos de la profesión. En el sentido clásico, la profesionalización no se ha dado, pero hay evidencias de estrategias de los asesores UPN que tienden a transparentar sus procesos de ingreso y promoción y a consolidar y proteger el monopolio social de su profesión y su mercado de trabajo especializado. La profesionalización del asesor UPN está todavía inconclusa, pero existe y se mueve... y otro de los rasgos que debiera caracterizarla es la obtención de una mayor de escolaridad de los asesores UPN en los veinticinco años de historia de la UPN. Rasgo que se analiza en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 5
LA EXCLUSIVIDAD COMO
MECANISMO PROFESIONALIZANTE
DEL ASESOR UPN

Uno de los rasgos deseados para el asesor UPN es su dedicación exclusiva a la docencia universitaria. Pero no todos los actores involucrados en su profesionalización la entienden de la misma manera. Por eso, a lo largo de la historia de la UPN, han coexistido dos formas de entender esta exclusividad profesional, que han sido cruzadas por las múltiples estrategias que los asesores, directores de unidades, alumnos, SNTE, CNTE, autoridades centrales y estatales han generado para impulsar u obstaculizar una de estas visiones. La primera de ellas está asociada a una racionalidad política y plantea que la exclusividad depende de la contratación de tiempo completo. La segunda se liga a una racionalidad técnica y relaciona la exclusividad con un desempeño adecuado de las funciones docentes que el asesor realiza y por tanto concibe a su exclusividad como la dedicación total a la docencia universitaria, independientemente de que ésta se realice en una o varias instituciones. Como resultado de la pugna entre estas visiones y las múltiples estrategias de los actores involucrados, el esquema de contratación inicial para las unidades UPN (75% de asesores de tiempo parcial) ha sido modificado de manera paulatina: los tiempos parciales han disminuido y han aumentado relativamente los asesores de tiempo completo y medio tiempo. A esta tendencia han contribuido los esquemas deshomologadores introducidos en las instituciones de educación superior mexicanas desde la década de 1990, pero no ha propiciado una mayor exclusividad profesional del asesor a la UPN, sino que sus intereses profesionalizadores se desplacen a sus otros espacios laborales (sin que necesariamente éstos se ubiquen en la docencia). En este capítulo se analiza la manera en que estos cambios se han ido generando.

1. Las visiones sobre la exclusividad profesional

Al fundarse la UPN, las autoridades de la SEP deseaban que su personal académico se dedicase exclusivamente a la docencia para que su conocimiento especializado, habilidades y destrezas garantizaran el monopolio social sobre su campo profesional: la docencia e investigación educativa aplicada a la profesionalización de los maestros en servicio. Demandaban que los asesores UPN fuesen personal especializado en las diversas funciones y áreas de conocimiento involucradas en la docencia universitaria destinada al magisterio: investigación educativa, evaluación del proceso enseñanza aprendizaje, técnicas de estudio en sistemas a distancia, diseño y evaluación curricular, planes y programas de estudio de educación básica, entre otras.

Congruentes con esta visión, las autoridades de la SEP plantearon que la nueva institución no requeriría que la totalidad de sus académicos fuese de tiempo completo con dedicación total a la UPN, aunque sí que fuesen exclusivos en su profesión, lo que se expresaría en mayores habilidades y destrezas para cumplir sus funciones docentes. La dedicación a la UPN sería acorde con su tipo de nombramiento. Deseaban un profesional que “viviese de y para” su profesión. Esta política institucional coincidía y daba continuidad a la política educativa para la educación superior seguida desde el sexenio de Luis Echeverría de limitar el número de plazas de tiempo completo y medio tiempo para académicos a la vez que aumentaban los estudiantes atendidos, ya que de 1970 a 1976 los académicos de tiempo completo en las instituciones de educación superior pasaron de 2,339 a 4,093, una proporción mínima del universo total de 47,832 académicos que laboraban en México (Latapí: 1980, 176-177).

Por su parte, el SNTE defendió que los académicos de la nueva universidad salieran del propio sistema formador de docentes y que preferentemente se contratasen por tiempo completo y medio tiempo para garantizar su exclusividad a la profesión docente. Para éste, la selección de asesores debía regirse por criterios académicos, por medio de un proceso que avalara su capacidad docente; pero una vez incorporados su exclusividad a la docencia dependería de una

adecuada remuneración económica y estabilidad en el empleo. Desde la perspectiva sindical, la exclusividad dependía, en primera instancia, de las horas contratadas y las prestaciones laborales asociadas, es decir, de que el asesor tuviese los recursos económicos que le permitiesen “vivir de” su profesión y dedicarse totalmente a su trabajo en UPN.

Parafraseando a Abbot, esta perspectiva buscaba que los rasgos de la profesión (cuya obtención es sustento de la profesionalización) se sustituyesen por los reclamos del sector ocupacional para ser considerado como profesión (lo que conocemos como profesionalismo), sustitución que conllevaba que la identidad profesional se sustentase sólo en la formación académica y su certificación —en el credencialismo— truncando las posibilidades de una profesionalización amplia. La estrategia sindical apostaba a la voluntad estatal para reconocer los certificados académicos y pagar su precio, a que se reconociese lo ya profesionalizado y no a una profesionalización que garantizase un desarrollo profesional amplio para los asesores UPN y la consolidación del monopolio social para su profesión (Abbot: 1988, 6-7). A esta visión pronto se sumaron muchos asesores UPN.

Desde la creación de la UPN estas visiones diferenciadas sobre la exclusividad profesional del asesor han llevado a plantear diversos mecanismos para lograrla y han sido fuente de tensión permanente entre los distintos actores institucionales involucrados (autoridades centrales, directores de unidades UPN, asesores, delegaciones sindicales en cada unidad UPN, SNTE, CNTE y, más recientemente, autoridades educativas estatales).

La SEP ha insistido en impulsar la exclusividad profesional con políticas que coadyuven a que el asesor UPN adquiriera mayores habilidades y destrezas para enfrentar las funciones docentes que debe cubrir, que posea una mayor especialización que garantice el monopolio social de la docencia. Por su parte, el SNTE ha sostenido que la exclusividad profesional tiene que lograrse ampliando el número de asesores contratados por tiempo completo y medio tiempo e impulsando su basificación, o sea a partir de criterios administrativos.

Pero la relativa escasez social de formadores de docentes y académicos con los rasgos profesionales necesarios para cubrir el nivel de excelencia

requerido para el desarrollo de las diversas funciones docentes llevaron a las autoridades de la SEP a generar políticas tendientes a garantizar la anhelada exclusividad profesional e iniciar la profesionalización tardía del nuevo profesional que atendería los servicios de la recién creada universidad.

2. La dedicación exclusiva a la profesión y las políticas institucionales

En medio de las tensiones derivadas de las distintas interpretaciones sobre la exclusividad profesional del asesor UPN, la institución recuperó la experiencia de parte de los 11,385 formadores de docentes, así como de los 484,584 maestros en servicio de educación básica —formados en las escuelas normales—. Ellos constituían los “enclaves profesionalizadores” sobre los cuales se intentaría crear al profesional *sui generis* que requería la UPN, con dedicación exclusiva a su profesión. Los miembros de estos enclaves ocupaban en su mayoría plazas con definitividad, que garantizaban la inamovilidad en el empleo, asignadas a través de mecanismos administrativos y sujetas a criterios de promoción escalafonaria (SEP, 1982, 385-386). Estas condiciones laborales no habían fomentado que esos formadores de docentes y maestros fuesen exclusivos de su profesión académica y se dedicasen a sus instituciones. Tampoco habían contribuido a que contasen con los rasgos que el perfil del nuevo profesional demandaba, en especial una escolaridad mínima de licenciatura y un conocimiento actualizado en su campo disciplinario. Lo que llevó a afirmar a Arnaut que: “El deterioro salarial del magisterio tuvo como consecuencia, además de la caída de la matrícula normalista, el crecimiento de la tasa de deserción temporal (mediante licencias sin goce de sueldo) o definitiva (por abandono o renuncia) del magisterio en servicio, a fin de buscar otras actividades que complementaran temporalmente sus ingresos o que les redituaran mejoras sustanciales”, es decir, la no exclusividad a su campo profesional (Arnaut: 1993, 173).

Este contexto reforzó la necesidad de que el asesor UPN, además de tener estudios de licenciatura como mínimo, experiencia previa en las distintas tareas de

la investigación y docencia universitaria y un conocimiento adecuado de sus ámbitos disciplinarios, fuese una persona que viviese “de y para” su profesión, que se dedicase exclusivamente a ella, como lo dictaban las teorías clásicas de la profesionalización.

A pesar de la disputa entre las distintas visiones sobre la exclusividad profesional enarboladas por autoridades de la SEP y líderes del SNTE, al crearse el SEAD, cada una de sus 65 unidades fue dotada de una plantilla base conformada por un tiempo completo y dos medios tiempos para cada una de las academias iniciales (sociedad mexicana, historia de las ideas, redacción y matemáticas) y diez plazas de cuatro horas, estructura que se ampliaría de acuerdo con la demanda de servicios que tuviese cada unidad (AAE: 04/07/01). La creación del SEAD significó, de entrada, la asignación de 845 nuevas plazas: 65 de tiempo completo (7.7% de la planta docente); 130 de medio tiempo (15.3%) y 650 de horas (77.0%). Así se atendería a una demanda potencial estimada para 1982 en cerca de 100 mil estudiantes, casi cuatro veces más que la matrícula heredada en 1978 de la DGCMPM (SEP, 1982, 28).

El modelo base de contratación de asesores para las unidades UPN contempló que aproximadamente tres cuartas partes de su personal académico estaría contratado por horas, un porcentaje que se mantenía dentro de los estándares nacionales: para 1980, ANUIES reportaba que en México existían 51,878 académicos contratados por horas que representaban el 75.0 % del personal docente de las instituciones de educación superior (ANUIES: 2000, 43). Esta distribución del personal académico puede explicarse en dos sentidos: el académico porque se buscaba que la mayoría de estos asesores mantuvieran sus espacios laborales en las escuelas de educación básica o normal, a fin de recuperar su experiencia y niveles de profesionalización en beneficio del maestro que sería su alumno en UPN, y el económico, porque la contratación por horas abarataba los gastos financieros que implicaba mantener el SEAD en operación y por ende, los costos que estaba dispuesto a pagar el Estado mexicano por lo ya profesionalizado.

El modelo básico de contratación de asesores desmistifica la idea común—incluso entre la comunidad UPN— de que el esquema de contratación y el ideal de académico deseado por la universidad en sus inicios (tanto para Ajusco como para sus unidades) se fundamentaban en profesores de dedicación total (en términos administrativos) a la institución, o sea, los contratados de tiempo completo y medio tiempo. A partir de este modelo se puede afirmar que se buscaba que el asesor UPN fuese exclusivo de su profesión académica y estuviese especializado en alguna función docente que la UPN requería, lo cual no es sinónimo de dedicación en términos de horas contratadas por la institución. Como afirma una fundadora de la Universidad:

Un esquema de contratación basado en la dedicación de tiempo completo del personal docente sólo hubiese sido viable para una institución pequeña, con poco alumnado y no para una universidad que sufriría la demanda masiva del magisterio en que se había convertido ya la UPN (EMS: 12/07/01),

Varios analistas cuestionaron la viabilidad de las unidades UPN, incluso si se deseaba incorporar en su mayoría académicos de tiempo parcial o por horas, porque socialmente existía escasez de personal docente especializado como lo habían demostrado las experiencias de la Universidad Autónoma Metropolitana y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, así como algunas de universidades estatales recién creadas.

A pesar de la escasez social de cuadros docentes especializados para cubrir las plazas ofrecidas, la universidad empezó a funcionar en 1978 con 87 académicos heredados de la DGCMPPM, a los que se agregaron un millar de normalistas y universitarios que sumaron en 1979 un total de 1,085 y otros más que para 1983 habían aumentado la plantilla de asesores a 1,319 (ver cuadro núm. 2). Muchos (dictaminados o no) han permanecido en la institución y hoy en día, en su mayoría, son personal de base —85.18%— de tiempo completo (70.37%) y medio tiempo (14.81%) como se extrae de la población encuestada en 2002.

Para 1984, la baja en la matrícula de la LEB'79 —la única oferta educativa de las unidades UPN— aunada al costo financiero de la nivelación salarial pactada para el personal de la UPN (\$590 millones, que representaban aproximadamente 50% del presupuesto total asignado a la institución en 1983) llevó a reducir la contratación de asesores, situación que se prolongó hasta 1985 debido a los recortes presupuestales del gobierno federal (JLHC: 02/07/01). Las vicisitudes financieras que atravesaba México, las críticas sistemáticas a los resultados obtenidos por el SEAD (en especial su baja eficiencia terminal y sus pocos alumnos titulados) y la tendencia descendente en su matrícula justificaron que, de 1983 a 1986, la contratación de asesores para las unidades UPN incluso disminuyese (en 1983 los asesores sumaron 1,319 vs. 1,231 en 1986).

A partir de 1985 la demanda de servicios de la UPN aumentó; reactivación paulatina que es atribuible, por una parte, a que en 1984 se introdujo el bachillerato pedagógico como requisito obligatorio para el ingreso a los estudios normalistas y, por otra, a un nuevo plan de estudios para nivelar a los maestros en servicio, en modalidad escolarizada: las LEPyLEP'85, que interesaron a muchos maestros que aún no contaban con el grado de licenciatura. Aún así, en 1985 se mantuvieron los mismos 1,402 asesores del año anterior (948 de tiempo parcial), pero se hicieron cargo de 22.4 alumnos por cabeza, en vez de los 15.2 por asesor que venían atendiendo; en 1986 los asesores disminuyeron a 1,231 (1,079 con plazas de tiempo parcial), que atendieron a 26,937 alumnos, o sea 21.9 por asesor (ver cuadro núm. 7).¹

Para atender la reactivación relativa de la matrícula y “aprovechar” de manera óptima los recursos presupuestales, se disminuyeron las plazas de nueva creación de medio tiempo y tiempo completo. Las de tiempo parcial —que eran originalmente de cuatro horas (los famosos cuatreros)— se ampliaron en tiempo (a seis y doce horas) y en número, a la par que se ampliaron los mecanismos de contratación empleados para evitar, en lo posible, el pago de prestaciones. La mayor parte de esas plazas se ubicaron en la categoría de profesor de asignatura

¹ Datos estimados con base en los porcentajes del esquema inicial de contratación para unidades UPN.

“A” o “B”, cuyas características limitan las posibilidades de dedicación a la institución y el ascenso profesional de los asesores que las ocupan, como se explicó en el capítulo 4. En 1988, 19% de 366 asesores encuestados manifestaron estar contratados por seis horas y otro 8% por cuatro horas. Más de una cuarta parte de la muestra tenía contratos por horas y de ellos 61% contaba con nombramiento de base, 22% estaba contratado por interinato, 14% por honorarios y 2% estaba comisionado en unidades UPN (Martínez y Blanco: 1992, 24).

La ampliación de plazas por horas fue una medida que pudo tomarse por la existencia de dos directrices de política educativa. Primera, porque no existieron en las universidades públicas “subsidios atados” a la creación de nuevas plazas de tiempo completo, programas de investigación o proyectos institucionales de formación de profesores, lo que fomentó que se continuará contratando por horas o medio tiempo y por contrato o interinato a innumerables jóvenes recién egresados de licenciatura e incluso a estudiantes como académicos, situación a la que no fue ajena la UPN. Segunda, la voluntad de mantener el esquema básico de contratación para las unidades UPN a fin de retroalimentar a la institución con los niveles de profesionalización alcanzados al interior de la educación básica por sus asesores.

El descontento del personal académico aumentó por el deterioro de su situación estamental expresada en un deterioro de sus condiciones de contratación, entre ellas la no apertura de plazas de tiempo completo y medio tiempo. En 1987, ningún asesor fue dictaminado y sólo 297 de ellos obtuvieron su promoción a la siguiente categoría o nivel del profesiograma (UPN: 1991, 32). Este descontento culminó en un paro en el que el sindicato de académicos de la UPN luchó por una ampliación presupuestal de mil millones de pesos, por la creación de 160 nuevas plazas para asesores en las unidades UPN y 80 para la unidad central para atender las necesidades docentes más inmediatas (Latapí: Proceso, 11/10/87). Como resultado de las presiones, en 1988 hubo 305 asesores dictaminados y 298 promovidos (UPN: 1991, 32).

3. La reactivación en la contratación del personal académico y los replanteamientos en torno a su exclusividad profesional

A pesar de la presión que significaba para el personal de las unidades UPN el crecimiento en la demanda de servicios y sus matrículas, la contratación de más asesores para las unidades UPN se dio hasta 1987, coincidiendo con el EEB, que consideraba la creación de plazas por hora-semana-mes y el establecimiento de compensaciones salariales para actividades educativas extradocentes dentro y fuera del aula, entre ellas la mayor escolaridad de los maestros en servicio obtenida en UPN (Arnaut: 1993, 170). En ese año los asesores aumentaron a 2,031 (1,564 con tiempo parcial), pero la matrícula de licenciatura se incrementó a 63,080 alumnos, es decir, 31 estudiantes por asesor.² Para 1988 ya había 2,581 asesores (1,987 de tiempo parcial) y “según la información proporcionada por los Directores de las Unidades UPN”, 43% de ellos atendía las LEPyLEP’s contratado por horas contra el 57% de asesores que contaban con nombramiento de medio tiempo y tiempo completo (Martínez y Blanco: 1992, 150).³ Los tiempos parciales atendieron a la mayoría de los 51,295 estudiantes de licenciatura inscritos. Asesores que, por el número de horas contratadas en UPN, para poder “vivir de ella” tenían que contratarse en otros espacios laborales, no necesariamente en el ámbito académico.

Aún así, la universidad continuó contratando mayoritariamente a asesores de tiempo parcial. Para 1989 los asesores ya sumaban 2,732 (2,103 contratados por horas) con una matrícula de 38,522 alumnos (14.1 estudiantes de licenciatura por asesor) y para 1991 eran 2,845 (2,190 de tiempo parcial) y cada asesor atendía a 15.9 alumnos de licenciatura (ver cuadro núm. 7).⁴

Carga docente que, como se infiere de las tendencias de contratación del personal académico para las unidades UPN, recayó mayoritariamente en los

² Dato estimado con base en los porcentajes del esquema inicial de contratación para unidades UPN.

³ Dato estimado con base en los porcentajes del esquema inicial de contratación para unidades UPN.

⁴ Datos estimados con base en los porcentajes del esquema inicial de contratación para unidades UPN.

asesores de tiempo parcial, que sólo podían garantizar relativamente la dedicación y exclusividad a su profesión, pero no una preparación adecuada de sus tareas docentes asociadas a los proyectos académicos de UPN, en virtud de que muchos de ellos laboraban de manera simultánea en otro nivel educativo, preferentemente como maestros de grupo o en áreas académicas.

Esta carga docente se complementaba con los programas de actualización —dirigidos básicamente al formador de docentes— y posgrado a partir de 1988, en las unidades UPN de Guadalajara, San Luis Potosí, Morelia, Monterrey y Mérida, cuyas exigencias curriculares, aunadas al crecimiento de matrícula y la diversificación de la oferta educativa, hicieron que para la institución fuese necesario contratar por tiempo parcial más asesores, con mayores niveles de escolaridad, para cubrir la atención a grupos. Un 25% de la muestra encuestada en 1988 ya contaba con algún estudio de posgrado (Martínez y Blanco: 1992, 17). De esta manera, se reforzó la política de las autoridades de no sustentar el desarrollo académico de las unidades en asesores de tiempo completo o dedicación total a la institución, sino en personal docente de tiempo parcial con exclusividad a su profesión, altos niveles de especialización y compromiso con la UPN proporcional al número de horas contratadas.

Simultáneamente, esta política fue cuestionada tanto por los mismos asesores como por algunos directores de unidades, porque generaba problemas académicos, administrativos y laborales en su operación y porque, incluso, estaba dando resultados opuestos a la deseada exclusividad profesional. El supuesto había sido que el PA de las unidades UPN se contrataría mayoritariamente por horas para que mantuviese su práctica profesional en educación básica o superior y que de esta manera se pudiesen aprovechar los niveles de profesionalización alcanzados en esos espacios laborales en beneficio de la profesionalización de sus alumnos de la UPN. Pero la incorporación a la universidad como asesores de universitarios (con experiencia mínima, o incluso, nula en educación básica o escasa en superior) impedía que ese beneficio se lograra. Los asesores UPN fueron cuestionados por su excesivo teoricismo y su escaso conocimiento de los problemas y referentes de la práctica docente en educación básica.

El constante deterioro salarial de los sectores académicos en México obligó a muchos de ellos a “sobreexplotar” su fuerza de trabajo, a contratarse en más de dos instituciones de educación superior a la vez o bien a obtener la doble plaza en educación básica (creada desde 1976) y combinar esos trabajos con sus horas en la UPN, en detrimento de la preparación y actualización que como asesores les demandaban sus alumnos y la universidad misma (Arnaut: 1993, 128). Una investigación realizada en 1988 reportó que de los 354 asesores encuestados 62% afirmaron tener otro trabajo fuera de UPN y aunque la mayor parte de ellos (76%) laboraba en instituciones educativas de diversos niveles (39% en educación básica, 20% en superior y 17% en educación media), 3% señaló que atendía negocios propios, 1% que se empleaba en la iniciativa privada y 6% más que trabajaba en otra dependencia gubernamental —no educativa— (Martínez y Blanco: 1992, 25-26). Su exclusividad a la profesión era limitada y su profesionalización docente dependía de las necesidades de sus otros espacios laborales, en primera instancia.

Se volvió recurrente la queja de los asesores de que el número, cada vez más grande, de compañeros con plazas de tiempo parcial, impide que se pueda elaborar y dar seguimiento a un proyecto académico o de investigación sólido en las unidades UPN, porque la disparidad de horarios, preparación y compromiso obstaculiza que se desarrolle un trabajo colegiado sistemático y de calidad. Queja acompañada por muchas más de parte de los alumnos sobre la insuficiente preparación profesional de sus asesores, así como por la existencia de los interinatos. Un grupo de 1,080 alumnos encuestados en 1988 afirmaba que existían problemas relacionados con: a) la preparación académica insuficiente de los asesores, ya que no dominaban los contenidos y les faltaba claridad (16%); b) “el manejo didáctico de las sesiones porque los asesores no dominan la modalidad semiescolarizada y caen en la incongruencia entre lo que hacen y enseñan” (8%), y c) “las excesivas cargas de trabajo de los asesores y el constante cambio de asesores al iniciar el semestre”, que resultaba un verdadero problema (1%), por lo que 38% de ellos sugirió que los asesores “se preparen en forma adecuada y que se les asignase [su carga docente] de igual forma, que no se improvisen”; otro

22% “que sean más dinámicos y participativos en la forma de enseñanza haciendo más amena la clase” y 1% “que se dediquen sólo a la UPN” (Martínez y Blanco: 1992a, 45 y 4).

La reorientación del trabajo académico de las unidades UPN generó que los asesores tuviesen limitaciones para enfrentar tareas no contempladas originalmente en un modelo universitario a distancia basado en la tecnología educativa y que sus quejas aumentaran. Los intereses profesionales de los asesores los impulsaban a ampliar sus habilidades y destrezas para responder, en primera instancia, a las exigencias profesionalizadoras de sus otros espacios laborales y, secundariamente, a tareas como la investigación y el diseño curricular que empezaban a considerarse básicas en el ámbito de UPN, pero estas demandas no encontraban eco en la institución.

El contexto de deterioro salarial propició que muchos de los asesores UPN contratados por horas generaran estrategias diversas para modificar el tipo de contratación que tenían en la universidad (compactación de horas, recontractación en plazas de medio tiempo o tiempo completo, aprobación de concurso de oposición para ocupar plazas con categorías más altas y mayor número de horas, entre otras), que disminuyeron relativamente el número de profesores contratados por tiempo parcial, en especial de aquellos que ocupan plazas de cuatro horas, en relación con el modelo inicial de contratación empleado. Las tres cuartas partes de las plazas para asesores de tiempo parcial programadas en el esquema original para reclutar el personal de las unidades UPN en la década de 1980 se habían reducido a menos de dos cuartas partes y, menos de una décima parte de los asesores de tiempo parcial ocupaba las plazas originales de cuatro horas (ver cuadro núm. 13).

Las presiones para obtener una plaza con mayor número de horas por parte de los asesores y las demandas sindicales para ampliar el número de plazas de tiempo completo y medio tiempo y basificar a los asesores ya incorporados aumentaban, pero los concursos de oposición escaseaban. En 1989 sólo se basificaron 46 asesores UPN y en 1990 otros 267 (UPN: 1991, 32).

CUADRO NÚM. 13
ASESORES UPN POR TIEMPO CONTRATADO

AÑO/ ASESORES	TIEMPO COMPLETO	MEDIO TIEMPO	T I E M P O P A R C I A L					
			Total	4 hrs.	6 hrs.	8 hrs.	10 hrs.	12 hrs.
1991=2,655	1,041	639	975					
1993=2,243	780	942	1,521	133	338	61	332	657
1995=2,243	780	942	1,521	197	498	89	489	968

Fuentes: UPN: 1991, 34; UPN-Coordinación de Unidades: 1993, 12-13 y UPN-Coordinación de Unidades: 1995, 6, 8, 10 y 40.

Esta situación se repetía en el contexto nacional. Los resultados de la voluntad política de los gobiernos mexicanos por aumentar el número de académicos dedicados exclusivamente a la docencia y de las presiones de éstos para generar condiciones que les permitiesen vivir de la misma se expresan en las siguientes cifras: en 1980, en México había 69,214 académicos en las instituciones de educación superior y de estos sólo 11,871 estaban contratados de tiempo completo (17.0%) y tenían condiciones relativas para desarrollarse como profesionales de la docencia universitaria, para “vivir de y para” ella, mientras la gran mayoría (75.0%) estaba contratado por horas. Una década después, en 1990 ya existían en el país 105,058 académicos y los contratados de tiempo completo habían aumentado a 26,363 (25.0% de la planta docente), mientras que la proporción de los que ocupaban plazas de tiempo parcial había disminuido a 67.0%. Proceso que se profundizó relativamente hacia el año 2000, ya que el número de académicos de tiempo completo aumentó a 46,309 (28.4%) a la par que los contratados por T/P disminuyeron al 64.2% del total de académicos —104,893— (ANUIES: 2000, 43).

Muchos asesores ocuparon plazas de medio tiempo o tiempo completo mediante los mecanismos informales señalados líneas arriba, sin que ello garantizase su exclusividad a la profesión académica ni un nivel adecuado de calidad en sus conocimientos disciplinarios y su práctica docente frente a grupo, hecho que llevó a los alumnos de UPN a sugerir que todos sus asesores fuesen contratados mediante concurso de oposición (Martínez y Blanco: 1992a, 48).

Presiones que se empalmaron con un cambio en la manera en que las políticas educativas oficiales para la educación superior plantearon lograr la exclusividad en la profesión académica.

4. La exclusividad limitada del asesor UPN

A partir de la década de 1990 las autoridades educativas de México han insistido en que la educación superior en su conjunto requiere de un cambio estructural que modernice todo el sistema. Como parte de este cambio han considerado una necesidad apremiante “apurar” los procesos de profesionalización tardía de los académicos universitarios e insistido en que “la revisión y actualización de los contenidos y objetivos de aprendizaje de un plan de estudios es insuficiente para alcanzar niveles crecientes de calidad, si el profesorado que los tiene a su cargo no corresponde, en calidad y experiencia, a los requisitos de una sólida formación en sus disciplinas profesionales y en sus habilidades pedagógicas” (Pallán y Marum: 1995, 3). Así, las políticas deshomologadoras y de evaluación del desempeño docente puestas en marcha desde la década pasada, a la vez que han buscado evitar los altos costos de un aumento general de salarios, han pretendido que los estímulos económicos que ofrecen sirvan como elemento motivador para disminuir el porcentaje de académicos mexicanos que no se dedican exclusivamente a la docencia universitaria (De la Garza: 1996, 337). En 1995 se estimó que 71% de ellos no se dedicaban exclusivamente a su profesión, o sea, 93,824 docentes del total de 132,222 profesores registrados por la ANUIES en ese año compartían su tiempo entre la docencia y el ejercicio libre de su profesión inicial —biólogo, abogado, contador, físico, psicólogo, entre otras— o incluso, con actividades ajenas a la profesión inicial y académica, pero más lucrativas (Pallán y Marum: 1995, 5 y ANUIES: 2000, 43).

Con la introducción de políticas educativas deshomologadoras, las vías para lograr la exclusividad en la profesión académica desde la visión oficial se modificaron. La ANUIES y la SESIC han sugerido a las instituciones de educación

superior que apoyen a sus académicos de tiempo completo con un modelo de estímulos que “supone que la calidad, la permanencia y la dedicación de los docentes, [...] se miden a través de indicadores como la escolaridad, formación, productividad, trayectoria en la institución y exclusividad en el desempeño de las funciones asignadas” (Izquierdo: 2000, 27). En ellos la exclusividad profesional sigue entendiéndose como sinónimo de mayor formación y especialización en las funciones docentes asignadas (docencia, investigación o difusión), pero para que esta exclusividad sea reconocida como tal por la institución se tiene que ser académico de tiempo completo. Por eso, la obtención de un tiempo completo en alguna institución de educación superior ha adquirido mayor importancia para los mismos académicos, pues a la seguridad laboral se asocia la posibilidad de obtener ingresos extras vía los programas de estímulos, ya que éstos son independientes del salario base y las prestaciones recibidas por el académico y ajenos a cualquier intervención sindical en su asignación (Izquierdo: 2000, 64). Según Izquierdo, este hecho explica que los programas deshomologadores no hayan enfrentado un rechazo significativo de los académicos de las distintas instituciones de educación superior que los reorienta sustancialmente: “la propuesta gubernamental en esencia, sigue siendo la misma, y se sigue jugando el juego” (Izquierdo: 2000, 55).

Por lo tanto, desde 1990 (año en que se creó la beca al desempeño académico en la UPN) las presiones de los asesores por aumentar su número con tiempo completo y por incorporar a los de medio tiempo a los programas de estímulos y los mecanismos para la superación profesional se han incrementado, a la par que las demandas por una mayor participación en la vida académica de los asesores contratados por tiempo parcial. Entre las principales propuestas discutidas en 1990 para configurar el nuevo modelo de reestructuración académico-administrativa que se deseaba para la UPN se encontraban: 1) conformación de un colegiado o consejo de unidad integrado por la dirección, asesores de tiempo completo, medio y parcial; trabajadores administrativos, de servicios y estudiantes, encargado de organizar el trabajo de la unidad; 2) asignación de funciones acordes con el perfil profesional del personal académico;

3) creación de un colegio de investigación encargado de desarrollar el sistema de formación y actualización de los asesores a nivel nacional, regional y local; 4) modificación de la normatividad para dar preferencia en el concurso de oposición a aspirantes ya involucrados en la UPN y que los medios tiempos ya dictaminados que aspirasen al tiempo completo no tuviesen que presentar nuevamente concurso de oposición; 5) contratación de nuevos asesores —sólo de tiempo completo y medio tiempo— con base en las necesidades curriculares y las funciones sustantivas de la universidad, y 6) incrementos en los estímulos (académicos y económicos) a los asesores e inclusión en éstos de los asesores de medio tiempo (revisar: UPN: 1990, 5-105).

Cuando los programas de estímulos ofrecidos por la universidad a sus académicos iniciaron, se consideró que podían concursar por ellos los profesores o técnicos docentes de base y tiempo completo y, ya para 1996, se incluyeron los interinatos de tiempo completo. Para optar por dichos estímulos se requiere: contar con dos años de antigüedad; haber impartido un mínimo de 60 horas de clase al semestre en los planes de estudio de la UPN durante el periodo por evaluar; tener como mínimo título de licenciatura, y firmar una carta compromiso de no contratación por más de 10 horas fuera de la universidad (requisito que en caso del Ajusco se ha reducido ya a 8 horas) (Izquierdo: 2000, 66).

Como enfatiza Izquierdo, la exclusividad se entiende como una “exclusividad limitada y sujeta a interpretación de lo que significa la expresión ‘no contratación fuera de la Universidad por más de diez horas semanales’ ”, por lo que la aplicación del criterio ha generado múltiples problemas en la práctica (Izquierdo: 2000, 73). El mercado laboral docente —el nicho por excelencia de los asesores UPN— ofrece múltiples posibilidades de trabajo en otras instituciones no sujetas a la contratación por horas, periodos permanentes o bien de autoempleo, por lo que asesorías, consultas privadas, terapias o trabajos por obra determinada que impliquen más de las diez horas estipuladas no son fácilmente detectados por los “cruces” de nóminas establecidos como mecanismos de control, lo que ha impedido que se apliquen las sanciones establecidas por la regulación formal. Parafraseando a Izquierdo, se puede afirmar que el concepto de exclusividad

profesional manejado por la UPN da pie a que el asesor pueda cumplir el compromiso sin cumplir el propósito del mismo: lograr exclusividad del asesor UPN a su profesión y su dedicación a la institución.

El 60% de los 119 asesores de tiempo completo considerados en su estudio (de un total de 582) afirmaron ser personal con dedicación total a la UPN y por ende, exclusividad a su profesión, mientras que la mayoría de los restantes combinan su trabajo en la UPN con otros empleos no necesariamente de carácter académico (Izquierdo: 2000, 155). La existencia de programas de estímulos creados *ex profeso* para arraigar al académico UPN en la profesión docente no ha logrado revertir esta tendencia. Como narra un asesor:

Lo que nos están dando de beca no es suficiente, preferimos desechar la beca e irnos a trabajar a otro sistema o subsistema porque nos dan más económicamente. Y [ahora] es contraproducente, porque si antes buscábamos elevar nuestra calidad, nuestra permanencia, nuestra dedicación, a partir de parámetros que creíamos en un momento serios, pues han pasado a ser un juego (tomado de Izquierdo: 2000, 152).

Como se observa en el cuadro núm. 14, casi dos terceras partes de la planta de asesores realiza actividades profesionales que implican altos niveles de especialización docente fuera de UPN, porcentaje significativamente mayor (aunque no comparable) al 43.3% de asesores que en una encuesta de 1995 manifestó ejercer la docencia en otra institución —2.8% en preescolar, 26.8% en primaria, 17.8% en secundaria, 15.4% en bachillerato, 27.7% en licenciatura y 3.7% en nivel de posgrado— (UPN-LE'94: 1995, 29).

De estos datos se infiere que los asesores han ampliado sus ámbitos de trabajo y generado una mayor especialización en sus actividades profesionales ligadas a la docencia y sus conocimientos disciplinarios, lo que les hace gozar del reconocimiento y aceptación profesional en sus localidades, pero que no han extendido su profesionalización hacia otras funciones académicas (por ejemplo, el diseño curricular, la elaboración de materiales multimedia, la evaluación docente, entre otras). Situación que orienta sus procesos profesionalizadores en función de

las necesidades de sus otros espacios de trabajo y no propiamente por las necesidades institucionales de la UPN o de la profesión académica.

**CUADRO NUM. 14
OCUPACIONES PROFESIONALES
DE ASESORES FUERA DE UPN EN 2002.**

Generación/ Actividad	Nivel	1978-1983	1984-1993	1994-2002
D O C E N C I A	Total	33.31%	71.8%	70.00%
	Preescolar		13.0%	25.00%
	Primaria		17.6 %	20.00%
	Secundaria		11.76 %	5.00%
	Bachillerato		29.4 %	
	Superior		11.7 %	15.00%
Dirección escolar	Total	11.11%	4.7%	
	Primaria	7.4%*	3.0%	
	Secundaria	7.4*	1.7%	
	Universitario	14.8*1		
Ejercicio libre			11.76%	10.00%
Total		44.1%	88.21%	75.00%

* Los porcentajes están estimados considerando al 11.1% como universo.

Frente a esta situación, en los últimos años, los mismos asesores UPN han protestado, ya que desean ampliar sus habilidades y destrezas a tareas como la investigación, el diseño curricular, la evaluación docente, la asesoría académica, entre otras, que les permitan un mejor desempeño como profesionales de la docencia, dentro y fuera de la UPN y, en este sentido, lograr la exclusividad en la profesión de asesor UPN. Sin embargo, las políticas deshomologadoras, que premian lo ya profesionalizado y no los procesos profesionalizadores y la normatividad académico-laboral rígida de la UPN aparecen más como un obstáculo al deseo de sus asesores que como un elemento motivador, ya que los ha obligado —ante la carencia de políticas institucionales adecuadas y no excluyentes para los medios tiempos y tiempos parciales— a profesionalizarse en función de los requerimientos de sus otros espacios laborales y no de los de la UPN y a renunciar a ampliar los marcos de su exclusividad profesional.

La UPN se ve sujeta a procesos de dependencia no del todo deseables. La calidad de sus servicios educativos depende de que los asesores traigan a su espacio de trabajo en la universidad los avances logrados en su profesionalización en espacios externos a ella. Pero la situación económico-laboral de los maestros en servicio y los recursos limitados con que cuenta la universidad para pagar el costo de lo ya profesionalizado (como mecanismo para retener al personal calificado que logra cooptar) hacen cada más difícil que esta situación de dependencia se reproduzca.

Hoy las dos formas de entender la exclusividad profesional de los asesores UPN coexisten y se encuentran en tensión, aunque con una aparente hegemonía de la visión oficial, que a su vez se ha flexibilizado al reconocer la contratación de tiempo completo como requisito para la profesionalización del asesor UPN. Esta última continúa insistiendo en que una mayor especialización en las funciones docentes es sinónimo de exclusividad profesional y que, por tanto hay que premiar lo ya profesionalizado (el producto en que se objetivan las habilidades, destrezas y especialización profesionales logradas) y no los avances obtenidos en la profesionalización misma (los procesos). Por su parte, la visión de los asesores y sus asociaciones sindicales siguen manteniendo que la exclusividad profesional depende, en primera instancia de la contratación de tiempo completo, ya que de ella se derivan las facilidades para obtener una mayor especialización en las funciones docentes del asesor UPN.

En consecuencia, desde la primera visión se intenta volver a imponer el esquema inicial de contratación para las unidades UPN y deshomologar las prestaciones y salarios de sus asesores en función de la mayor dedicación y calidad profesional demostrada en el ejercicio de sus funciones docentes, mientras que desde la segunda se intenta ampliar lo más posible el número de asesores de tiempo completo y medio tiempo con base.

Más allá de estas tensiones y visiones, se puede afirmar que la exclusividad como rasgo profesionalizante de la planta de asesores UPN se encuentra presente y en aumento, aunque todavía inconclusa y limitada.

CAPITULO 6

LA ESCOLARIDAD COMO MECANISMO PARA PROFESIONALIZAR AL ASESOR UPN

Los asesores fundadores de UPN carecían de niveles de escolaridad altos: la mayoría contaba sólo con estudios de licenciatura, lo que justificó que la universidad se comprometiese a impulsar mecanismos para que obtuviesen mayores grados académicos. Sin embargo, los apoyos institucionales otorgados con este propósito han resultado bastante limitados. El aumento en la escolaridad de los asesores UPN —obtenido mayoritariamente en la década de 1990— es resultado, en primera instancia, del interés del propio asesor por su superación profesional y, en segunda, de la ampliación de los apoyos externos para cursar estudios de posgrado, más que de una política institucional de profesionalización con una visión amplia para los asesores UPN.

La universidad ha desarrollado varios programas de formación y superación profesional dirigidos a su personal académico, pero éstos sólo han cumplido de manera limitada con sus objetivos. Han resultado insuficientes para cubrir el total de asesores y, en muchas ocasiones, su calidad académica ha sido cuestionada, a lo que habría que agregar que en la mayoría de los casos, no se han generado las condiciones institucionales que les diesen viabilidad, en especial las descargas laborales para los asesores que debían cursarlos. Por lo que el interés de los discursos profesionalizantes por incrementar la escolaridad del asesor UPN ha sido desmentido por la realidad a lo largo de los veinticinco años de historia institucional.

Aunque existe una regulación formal que garantiza la superación profesional permanente del asesor UPN, ésta ha operado ineficazmente, lo que ha propiciado que, una vez más, la regulación discrecional se haya constituido en el mecanismo que ha permitido a los asesores contar con condiciones mínimas para ingresar y permanecer en los programas de posgrado que finalmente les

permitirían tener el grado mínimo que la política para la educación superior exige a cualquier académico: el doctorado.

Asimismo, la inadecuada operación de la regulación formal ha favorecido que, por una parte, los asesores vean en la oferta educativa de la propia UPN una opción para obtener una mayor escolaridad, con lo que las tendencias endógenas heredadas del sistema formador de docentes han reaparecido, generando, en muchos casos, fenómenos de simulación académica nada fructíferos para la institución; por la otra, que acudan a apoyos externos para poder acreditar estudios de posgrado, que no necesariamente responden a las necesidades de profesionalización del asesor, ni de la UPN.

Por eso el aumento en la escolaridad del asesor UPN no le ha significado una mayor profesionalización. Se ha confundido la formalización de las credenciales que acreditan su escolaridad (los grados) con las habilidades y destrezas profesionales que realmente le permiten profesionalizar su quehacer docente (v. gr. el ejercicio de una docencia basada en la investigación), fenómeno que se ha agudizado con la introducción de políticas deshomologadoras en la educación superior.

Como contraparte a la yuxtaposición de la regulación formal y la discrecional en torno a su mayor escolaridad y a la inadecuación de los estudios de posgrado a sus necesidades de profesionalización, los asesores han empezado a generar una cultura para su superación profesional desde la base, que intenta ir más allá de los grados académicos para transformar su quehacer profesional.

A continuación se reconstruyen las formas en que se ha presionado para que los asesores aumenten su nivel de escolaridad en las unidades UPN, las entidades federativas y la propia universidad, así como las maneras en que éstas han sido vividas y afrontadas por los académicos y los resultados obtenidos con los esfuerzos profesionalizadores relacionados con la escolaridad.

1. Los primeros intentos para promover la mayor escolaridad del asesor UPN

Desde el diseño de la LEB'79 se había detectado que algunos integrantes de la CGUUPN y de la AEB — las dos instancias responsables de su diseño y operación—, junto con otros de las demás academias del Ajusco, no contaban con experiencia en diseño curricular y en sistemas a distancia. A pesar de que en su mayoría contaban con estudios de licenciatura, desconocían algunos de los planteamientos teóricos más actuales de las distintas disciplinas y contenidos que se manejarían en el nuevo mapa curricular, como lo evoca un académico fundador de Ajusco:

Llegué a la universidad por interés propio, a tomar un curso para elaborar textos de 45 días. Una vez que lo acredité, se me pidió (junto con otros dos compañeros de Mejoramiento que también habían tomado el curso) que elaborará el volumen de la materia de Sociedad Mexicana I para el SEAD, para la LEB'79. Nos dieron un contrato, que nos comprometía a tener terminado el volumen en otros 45 días. Como el volumen tenía tres unidades temáticas a cada uno de nosotros se nos encargó la elaboración de una de ellas, pero finalmente sólo yo entregué mi parte [...] Creo que aunque habíamos tomado el curso no era suficiente, por ello mis compañeros 'tronaron' [...] así que me pidieron que yo también elaborara las otras dos unidades [...] Después de terminar el volumen el secretario académico me invitó a incorporarme (AMH: 07/10/03).

Por eso, la institución los capacitó mediante un programa que incluyó talleres sobre psicología genética, análisis pedagógico o didáctica de la matemática en la escuela primaria, por citar algunos ejemplos, temáticas todas ellas asociadas con el manejo de contenidos (GCHO: 08/05/03).

Con la operación de la nueva licenciatura, las carencias en la formación de los asesores en términos disciplinarios y en relación con la modalidad a distancia se hizo evidente en el resto de la planta de asesores UPN, que ya en 1979 se integraba con 1,085 académicos. Tanto los asesores como las autoridades de la UPN percibían que el principal problema para operar adecuadamente la LEB'79

era la falta de formación y experiencia del asesor en los sistemas a distancia. Un grupo de asesores afirmó muchos años después:

“En cuanto a la experiencia en sistema abierto la cifra es igual al tiempo de permanencia en la UPN, lo que permite afirmar que la mayoría de los asesores ingresan a la UPN sin experiencia en sistemas abiertos y semiescolarizados” (Lugo, *et al.*: 1996, 1).

De los dos grupos académicos encargados en Ajusco de la LEB'79 surgieron dos propuestas diferenciadas para lograr la profesionalización de la planta de asesores UPN. Una de ellas centrada en la actualización permanente de éstos a través de mecanismos de superación y actualización profesional y, otra que se enfocaba a la formación del asesor por medio de la obtención de mayores grados de escolaridad.

Retomando las experiencias de formación de académicos de la década de 1970 —sobre todo las de la UNAM— la UPN se propuso diseñar la especialización en sistemas de educación a distancia (ESEAD) y el programa de grupos de aprendizaje (Moreno *et al.*: 1994, 59). Se puede inferir que la UPN reconoció, de entrada, que buscaba sobre todo un resultado de orden cualitativo que pudiera beneficiar con cada nueva generación a un número mayor de asesores. Se reconocía que la ESEAD por sí misma no podía atender en una promoción a la totalidad de la planta académica que en 1981 ya ascendía a 1,649 asesores y en 1986 a 1,231, pero que el grupo "selecto" de asesores que ingresara avanzaría en su profesionalización —en su proceso de adquisición de los rasgos de una profesión— y en su profesionalidad —las cualidades de la práctica profesional en función de lo que requiere la profesión— (Abbot: 1988, 6-7).

La ESEAD se ofreció de 1981 a 1986 a los asesores de las unidades UPN (ver anexo núm. 3) y tuvo como objetivos proporcionar al asesor: 1) “elementos teórico-pedagógicos para propiciar su desarrollo académico y el mejor desempeño de las funciones que le corresponden dentro de la Universidad Pedagógica Nacional, y 2) elementos teórico-metodológicos que les permitan integrar un marco conceptual más amplio y profundo, en relación con las asignaturas en las

que se presta asesoría dentro del Sistema a Distancia” (UPN: 1981, 3-4 y UPN-SAC, 1989, 3). En otras palabras, que los asesores UPN adquirieran las habilidades y destrezas profesionales que les permitiesen ofrecer al alumno una adecuada asesoría profesional y disciplinaria.

La especialización fue trabajada por el alumno a través de *Guías de autoinstrucción* que planteaban actividades preliminares, integradoras y complementarias para desarrollar sus contenidos a partir de la bibliografía indicada en ellas. A lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje el alumno contó con un servicio de orientación —a distancia y directa—, que debía proporcionársele lo mismo por teléfono o correspondencia que por medio de visitas periódicas a las unidades UPN o reuniones regionales organizadas por los docentes responsables de la ESEAD denominados tutores (UPN, 1981, 23-30). La evaluación de cada curso se planteó como permanente y el tutor aplicaba su criterio para asignar la calificación final dependiendo del nivel de ejecución logrado en cada uno de los objetivos del curso por el alumno (UPN, 1981, 32). Los tutores serían apoyados en sus tareas por tutores auxiliares en periodos críticos, por ejemplo las visitas a unidades —aunque éstas finalmente nunca se dieron *ex profeso*, sino que se aprovechó el espacio de las reuniones regionales para realizarlas— (LAC: 10/10/03 y LPR: 13/10/03).

La especialización generó expectativas importantes en los asesores UPN, e incluso en académicos de otras instituciones como la UNAM, el IPN o los institutos tecnológicos regionales. En su primera generación se inscribieron, aproximadamente, 250 académicos, pero muchos desertaron y sólo uno logró titularse (LAC: 10/10/03). Entre los asesores UPN, los altos niveles de deserción y la baja eficiencia terminal del programa pueden explicarse con base en tres factores: la falta de condiciones institucionales para la superación profesional del asesor UPN, las limitaciones y “errores” del diseño curricular propuesto y las deficiencias en la formación previa del asesor en servicio.

Los asesores inscritos en la ESEAD no contaron con las condiciones de estudio requeridas por el programa. En primer lugar, no se generó ninguna política institucional que garantizará una descarga académica que les liberase tiempo para

acreditar la especialización, por lo que su avance académico dependió de que pudiesen destinar parte de su tiempo de descanso a esta actividad, de la “buena voluntad” de sus directores para asignarles una menor carga de trabajo o bien del interés del asesor. En segundo lugar, tampoco existieron apoyos para propiciar que los asesores involucrados se organizaran para trabajar colegiadamente los contenidos de la especialización con otros compañeros de su unidad, estado o región:

En los casos en que estos mecanismos se desarrollaron dependió de las habilidades de un líder, de un compañero asesor que los organizara, por ende, del interés de alguno de los alumnos inscritos. Si mal no recuerdo experiencias de este tipo se dieron en San Luis Potosí, ahí había un compañero muy tenaz que los organizaba [...] también en Tijuana y La Paz, son las unidades que recuerdo (LPR: 13/10/03).

Paradójicamente, asesores que tenían encomendada la tarea de generar una cultura autodidacta en sus estudiantes —que incluía la generación de mecanismos grupales de apoyo como los círculos de estudio— no fueron capaces de aplicar estos principios a sus propios procesos de aprendizaje. Los discursos centrados en el interés de la UPN por aumentar los niveles de escolaridad de sus asesores eran desmentidos por la realidad.

A esta falta de condiciones institucionales para el trabajo académico requerido por la especialización, habría que agregar las limitaciones propias del diseño curricular propuesto y sus “errores”:

Para elaborar la especialización hicimos un diagnóstico [...] pero estudiamos qué pasaba con los sistemas a distancia en Inglaterra, España, en otros lados donde estaban de moda [...] el primer libro que yo compré en inglés fue *Open University* [...] sin embargo, no se nos ocurrió ir a preguntarles a los asesores qué necesitaban ¿tu crees? [...] Tiempo después me fui a radicar a provincia y me di cuenta de las condiciones [...] fue un programa muy ambicioso (LPR: 13/10/03).

El alumno trabajaba con *Guías de autoinstrucción* y con las lecturas ahí

sugeridas, pero en muchos casos, el nivel de estos materiales no era el adecuado para formar a un asesor con estudios normalistas o universitarios centrados en una disciplina, que carecía de una formación amplia en otras áreas del conocimiento, como hoy reconoce una de las tutoras de este programa:

Parte del problema tenía que ver con el nivel de los materiales empleados para trabajar la especialización [...] estos les requerían que comprendieran y ello implicaba que tenían que asociar lo leído con ciertos conocimientos previos, que en la mayoría de los casos no poseían; ahí estaba el problema [...] Por ejemplo, en el caso de Historia de las ideas pedagógicas, la materia tenía un perfil filosófico, entonces les costaba mucho trabajo entender, por ejemplo, que en las concepciones de San Agustín una idea central era Dios [...] no tenían como antecedente una formación humanística amplia que les contextualizará los contenidos de la materia [...] yo creo que ésta era, sino la más difícil, sí una de las materias que más trabajo les costaba a los asesores acreditar (LA: 10/10/03).

Este problema quizás se hubiese podido superar con el trabajo colegiado en círculos de estudio, una estrategia que proponía la LEB'79 para sus alumnos. Sin embargo, el problema tenía que ver también con lo cuantitativo: el asesor debía cubrir una cuota amplia de lectura y comprender lo que leía, lo que implicaba destinar horas a esta actividad, sin que existiese el apoyo institucional de la descarga frente a grupo:

Recuerdo que discutimos mucho con el coordinador del programa cuál era la cuota de lectura que podía desarrollar un asesor [...] había quien insistía en que debería leer cuando menos 30 cuartillas y otros que decíamos que eso no era posible [...] finalmente decidimos que la cuota 'razonable' era 25 cuartillas, porque se trataba de que el asesor comprendiera [...] mi curso (viéndolo a la distancia) tenía demasiada carga de lectura. (LPR: 13/10/03).

A lo anterior habría que agregar las limitaciones de los medios sugeridos para relacionar al tutor con el alumno: el teléfono o el correo. Estos eran los medios disponibles en ese momento, pero ambos presentaban problemas, tanto de lentitud como de acceso y costo. La lentitud con que tradicionalmente ha operado el correo —sumada a la falta de habilidad de asesores y tutores para la

comunicación escrita— influyó en que la retroalimentación para el proceso de enseñanza aprendizaje fuese lenta y se viese obstaculizada. Aunque las unidades UPN se localizaban en las principales ciudades del país, eso no significaba que sus alumnos y asesores viviesen en ellas. Muchos habitaban en comunidades o pueblos cercanos que no contaban con teléfono y, aunque lo tuvieran, sus tarifas eran elevadas, sobre todo para un asesor de tiempo parcial. Algunos asesores contaron con la anuencia de sus directores para utilizar los teléfonos de la unidad para fines académicos, pero otros no:

Imagínate el alumno enviaba sus tareas, las revisabas, le hablabas por teléfono y tratabas de explicarle qué no había considerado o qué no había entendido, pero el teléfono era caro y no podías alargarte [...] entonces te ibas y te ponías a escribirle una carta al asesor en la que desarrollaras mejor la explicación de los elementos que deseabas que comprendiese, la enviabas y ya sabes, tardaba casi un mes en llegarle al asesor [...] de aquí a que él hiciese lo mismo, estábamos hablando de dos o tres meses sólo para este intercambio de ideas (LAC: 10/10/03).

Según una tutora del programa, la lentitud de los medios empleados para la asesoría y la falta de conocimientos previos en determinadas áreas influyeron para que la deserción apareciera:

Los asesores inscritos le ponían mucho esfuerzo al principio [...] llegaban muchas tareas, había mucho trabajo para nosotros los tutores [...] fue ya hasta después del tercero o cuarto curso cuando se notó la deserción [...] muchos asesores no pasaron al segundo nivel de la especialización y desertaron (LPR: 13/10/03).

Aún cuando la UPN no generó las condiciones institucionales para el adecuado desarrollo de la ESEAD en las unidades, en especial las descargas de tiempo necesarias para los procesos autodidactas del asesor UPN, el objetivo de la especialización se cumplió, aunque de manera limitada. Bajo una visión cualitativa, coadyuvó a mejorar su desempeño dentro de la UPN, ya que proporcionó al asesor elementos teórico-pedagógicos y metodológicos para propiciar su desarrollo académico, sobre todo los asociados a un manejo

conceptual más amplio y profundo de las asignaturas que atendería (UPN: 1981, 3-4 y UPN-SAC, 1989, 3). Pocos asesores lograron avanzar en el programa y terminarlo, pero aún así sus tutores percibían que:

El objetivo de la especialización sí se logró [...] el simple hecho de 'obligar a los asesores a enfrentarse a los textos' ya fue un avance [...] además sí se incrementaron sus niveles de comprensión, claro esto es muy subjetivo, pero yo recuerdo que los trabajos conforme avanzaba el asesor en la resolución de las guías fueron mejorando sustancialmente (LPR: 13/10/03).

Aunque existía un seguimiento del desarrollo académico del alumno desde la CGUUPN, la lógica centralizada con que operó el modelo y la falta de apoyos institucionales a la superación profesional del asesor generó desánimo. El apoyo académico no siempre llegaba de manera oportuna por las limitaciones ya señaladas, pero además el hecho de que la evaluación se hiciese también en el Ajusco generaba retrasos en el registro de la calificación obtenida, ya que el tutor entregaba sus evaluaciones a la CGUUPN y ésta, a su vez, a la Unidad de Servicios Escolares, que remitía las boletas respectivas a las unidades UPN, donde finalmente serían entregadas al alumno. Esta situación impedía que contase con oportunidad la requerida descarga académica (si es que la había) y que pudiese realizar una adecuada planeación de sus cargas de estudio.

Los altos niveles de deserción registrados y la baja escala en que se avanzó en el objetivo del programa lo ubicaron institucionalmente como no pertinente para lograr el propósito planteado, con lo que se decidió suspenderlo:

La especialización se murió por inanición [...] la demanda fue disminuyendo y las autoridades le fueron retirando los apoyos [...] a mí no quedó claro por qué debía desaparecer [...] el último rector que la apoyó fue Miguel Huerta [...] supongo que el rector Vizcaino convenció al coordinador del SEAD del por qué debía desaparecer (LAC: 10/10/03).

La UPN se ha caracterizado por la falta de una política de evaluación y seguimiento de sus programas académicos (en todos sus niveles) que sistematice los avances y retrocesos generados en cada uno de ellos y sustente las

decisiones en torno a su desaparición o reformulación, pero sobre todo que retroalimente su operación y desarrollo académico. Evaluación y seguimiento que pudiese haber sugerido los mecanismos de “corrección” pertinentes. En los hechos, la voluntad de la universidad por aumentar los niveles de escolaridad de su planta de asesores no se tradujo en medidas concretas que la apoyaran: el margen entre lo deseable y lo posible se ensanchaba.

2. La regulación formal de los apoyos para aumentar la escolaridad del asesor UPN

Hacia 1980, en la comunidad UPN aparecieron inquietudes en torno a sus condiciones y derechos laborales y se empezó a discutir qué tipo de participación podrían tener los trabajadores en la elaboración de un estatuto académico, las normas que deberían de regular la prestación del año sabático y los lineamientos para establecer programas de superación profesional y becas para la planta docente, entre otros. La discusión se extendió a las unidades UPN, que se reunieron en dos ocasiones en septiembre de 1981 en Guadalajara y Chihuahua (Moreno: 1986, 96-98).

Con la intención de regular estos aspectos, se elaboró el RITPAUPN, que entró en vigor en 1983. La escasez relativa de académicos con el perfil requerido por la UPN y las presiones —tanto del SNTE como de los mismos asesores— llevaron a que en él se incorporaran las llamadas “equivalencias” como un mecanismo que permitiría a la universidad contar con personal académico que tuviese las características académicas mínimas, entre ellas el grado de licenciatura, para poder operar sus propuestas curriculares. En estas equivalencias la obtención de los grados de maestría y doctorado fue sustituida por mayor experiencia en tareas de docencia, investigación o diseño curricular, es decir, que el asesor pudo ser promovido al siguiente nivel laboral, sin que necesariamente obtenga el grado académico requerido como requisito mínimo: la maestría para los profesores asociados y el doctorado para los profesores titulares

(ver anexo núm. 2). Esta situación contradice el discurso institucional que pugna por incrementar la escolaridad de su planta docente.

En este contexto, transformar el perfil “existente” del asesor UPN en el perfil “deseado” por la institución requería que se generaran mecanismos de formación profesional adecuada que garantizaran que el personal académico ya contratado adquiriese la experiencia docente, de diseño curricular e investigación requerida a mediano plazo. También de que la institución demostrase su voluntad de reconocer y legitimar los avances en la profesionalización del asesor UPN, ya sea por medio de una mejor remuneración a los asesores con mayores niveles de escolaridad o de un mayor reconocimiento de su trabajo profesional al interior de la misma UPN.

En el citado reglamento se establece como una obligación del personal académico: 1) “actualizar continuamente sus conocimientos, preferentemente en la asignatura o asignaturas que se impartan, de acuerdo a los programas de superación establecidos por las autoridades de la universidad; 2) asistir a los cursos de actualización y superación académica que la universidad organice y a los cuales hayan sido comisionados, y 3) representar a la universidad y al centro de adscripción al que pertenezca, contando con los viáticos y materiales necesarios, en seminarios, simposia, congresos y otros eventos dentro del área de su especialidad” (UPN: 1983, Art. 8). Como contraparte, la universidad está obligada a “proporcionar al personal académico cursos de actualización y superación con objeto de que los mismos puedan ampliar los conocimientos indispensables para desempeñar adecuadamente su función” y desde luego, a otorgar las facilidades necesarias para asistir a los mismos (UPN: 1983, Arts. 9 y 68).

Además, la normatividad citada establece como un derecho del trabajador, gozar de la prestación de año sabático que “consiste en separarse durante un año de sus labores docentes con goce de sueldo y sin pérdida de sus derechos, a fin de dedicarse al estudio, investigación y actividades que coadyuven a su superación académica y sean de interés de la universidad y del Sistema Educativo Nacional” (UPN: 1983, Art. 19). El asesor UPN está obligado a superarse

profesionalmente (a obtener grados académicos mayores a aquellos con los que ingresó) y la UPN a asumir los costos de esta superación profesional.

El derecho del asesor UPN de contar con mecanismos *ad hoc* para su superación profesional está garantizado a fin de contribuir a diferenciarlo del resto de los profesionales de la educación superior, por medio de la escolaridad que haría posible excluir a los “otros” de su campo especializado de saber. Sin embargo, una vez más, en la realidad la falta de voluntad política de las autoridades de la UPN para asumir los costos económicos de la superación profesional de sus asesores (en especial la permanencia en programas de posgrado y obtención de los grados respectivos) incidió en la falta de condiciones adecuadas para que ésta se diese y, por ende, en el desinterés de algunos de sus asesores por superarse. Las normas que debían regular la obtención de una mayor escolaridad del asesor UPN no operaban eficazmente y por tanto, no contribuían, en la intensidad requerida, a consolidar el monopolio social de la profesión.

3. La escolaridad del asesor UPN entre la regulación formal y la discrecional

Con base en el RITPAUPN, dos fueron los mecanismos que los asesores UPN emplearon para contar con los permisos y facilidades necesarios para continuar su formación profesional. Un primer mecanismo consistió en tramitar una beca-comisión por la vía sindical, que les posibilitaba ausentarse de sus labores en la universidad, con goce de sueldo, durante la duración del programa académico elegido. Esta vía requería que el asesor contase con base o definitividad, y que tuviese relaciones adecuadas con su sección y delegación sindicales. El segundo mecanismo consistía en solicitar permiso para cursar el programa a las instancias correspondientes en Ajusco. En ambos casos, la resolución favorable dependía de la discrecionalidad con que la normatividad se aplicase: la regulación discrecional se imponía a la formal:

En realidad, la posibilidad de obtener un permiso para irte a estudiar dependía de que fueras asesor de tiempo completo y de que las

autoridades estuvieran de acuerdo [...] era muy discrecional [...] y casi siempre se antepone el criterio de la escasez de asesores para atender la demanda creciente de servicios, así que en la mayoría de los casos lo más que podías obtener era que una parte de tu tiempo laboral se te liberara para que pudieras asistir a las clases [...] si eras de tiempo completo te daban una descarga de 10, 15 horas [...] si lograbas una de 20 horas era maravilloso, pero en muy pocos casos se daba [...] eso dependía de las condiciones de la unidad (CIS: 18/09/03).

Por lo que en muchas ocasiones su aplicación generó tensiones entre autoridades de Ajusco, directores de unidades y asesores. En el caso de la beca-comisión, como se tramita por vía sindical, el asesor podía enviar directamente su solicitud autorizada por el SNTE a la Unidad de Personal en el Ajusco, sin conocimiento previo de su director, lo que obligaba a la CGSEAD a mediar entre los intereses del asesor y los del director de la unidad:

Muchas veces, nos enterábamos primero en la coordinación de unidades y en la subdirección de personal que en la misma unidad UPN [...] cuando los papeles llegaban a personal, nos los remitían a la coordinación para que les diéramos el visto bueno y nosotros hablábamos con el director para sondear cuál era su posición [...] Si había posibilidades se autorizaba, pero si había objeciones o razones serias había que hablar con el asesor y tratar de llegar a un acuerdo [...] no siempre se lograba y la carga de trabajo en la coordinación se incrementó (LAC: 10/10/03).

Las descargas solicitadas con base en el RITPAUPN, en general, se decidían por medio de acuerdos internos en las propias unidades y sólo en caso de desacuerdo intervenía la CGSEAD, por lo que dependían en buena medida de la discrecionalidad del director de la unidad y la buena voluntad de los compañeros (LAC: 10/10/03).

En 1988, en una encuesta aplicada a 372 asesores adscritos a 55 unidades UPN, se afirma que todavía casi la mitad de la planta académica sólo contaba con estudios de licenciatura, ya sea universitarios o de normal superior —35% en el área psicopedagógica, 31% en la sociohistórica, 11% en el área de matemáticas, 15% en la de redacción, 7% en la de ciencias naturales y 1% en otras áreas— y

sólo una cuarta parte de los mismos había obtenido estudios de posgrado, ya sea de especialización (10%), maestría (13%) o doctorado (1%). De ellos, 42% tenía nombramiento de tiempo completo y 31% de medio tiempo; además, 61% poseía base quienes formalmente tenían derecho a solicitar permiso para estudiar, aunque no necesariamente las condiciones para hacerlo (Martínez y Blanco: 1992, 17-19 y 24).

Por eso algunos asesores UPN vieron cursos de actualización, especialización y posgrado impartidos por las unidades UPN (incluyendo la central) como una posibilidad de superación profesional, ya que asistir a clases dentro de su espacio de trabajo les facilitó a muchos la obtención del diploma respectivo. Algunos tuvieron acceso a las especializaciones diseñadas para los formadores de docentes en: planeación, desarrollo y evaluación de la práctica docente, teoría educativa y modelos pedagógicos; técnicas de la investigación educativa; educación matemática y enseñanza del español, que se impartían en distintas unidades UPN. Además, de especializaciones en formación de educadores de adultos y docencia de la formación social mexicana que se impartieron en la unidad Ajusco desde 1987 y 1986, respectivamente —ver anexo núm. 3— (UPN-SAC, 1989, 4).

Los asesores UPN se inscribieron en la maestría en educación preescolar y primaria que se ofreció en las unidades Ajusco, Guadalajara, San Luis Potosí, Morelia, Monterrey y Mérida a partir de 1987, y en las maestrías en educación especial (área problemas de aprendizaje), en educación, en educación media (con cinco áreas, a saber: orientación educativa, ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas y español) y en educación de adultos —ver anexo núm. 3— (UPN-SAC, 1989, 4-5).

Así se reprodujeron las tendencias endógenas —herencia del SFD— y se propiciaron fenómenos de autoformación, que en ciertos casos fueron fructíferos, pero que en muchos más abrieron paso a la simulación académica y acrecentaron la "fiebre de los diplomas" como la llama Ronald Dore, con lo que el prestigio académico de los programas de UPN se vio empañado (Dore: 1983). Habría que agregar que éstos no eran la opción más pertinente: muchos no estaban

diseñados para formadores de docentes, sino para maestros en servicio y se desarrollaban en modalidad escolarizada. Por lo que lo ideal era que los asesores contaran con una descarga de tiempo completo para acreditarlos (que en pocos casos se les concedió). Asimismo, resultaban insuficientes para que adquirieran las habilidades y destrezas que los planes de estudio de la institución les requerían. Una vez más el discurso institucional que pugnaba por un mayor compromiso del asesor UPN con su formación y superación profesional era desmentido por la realidad. No hubo propuestas específicas, diseñadas *ex profeso* por la universidad para que su personal académico adquiriese mayores niveles de escolaridad, pero tampoco una protesta organizada por parte de los asesores para exigir el cumplimiento de las condiciones pactadas para su superación profesional.

La modalidad de la oferta educativa de UPN no respondía a las condiciones laborales e incluso familiares de sus asesores (y seguramente, tampoco de los formadores de docentes a quienes se dirigían); por ende, algunos asesores UPN volvieron sus ojos hacia otras instituciones de educación superior. Buscaban encontrar un mayor acercamiento a sus intereses de desarrollo profesional y una mayor flexibilidad para poder acreditar sus programas. Pero aún así, la dispersión y el alejamiento de las unidades y subsedes de la UPN de los principales centros universitarios del país, aunado al desinterés institucional en su formación, imposibilitaron que tuviesen condiciones reales para acceder a estos programas. Uno de tantos ejemplos es el que recuerda un asesor:

La unidad UPN en que trabajo se caracteriza por contar con un alto número de alumnos, y de pilón atendemos, además de la sede, dos subsedes y cinco círculos de estudios en distintos lugares [...] actualmente los atendemos con solo 34 asesores, pero en esa época éramos menos [...] La atención a grupos nos impedía aspirar a un posgrado. Además [...] aquí no había forma de estudiar, era necesario salir de la ciudad [...] En 1987, se sugirió ir a Monterrey a cursar una maestría, sólo los lunes y los martes. En la Universidad Autónoma de Nuevo León es posible, ya que hay materias a elegir durante toda la semana. Disponiendo de un día propio (el lunes que no laboramos en la unidad) y un día por descarga académica por parte de la UPN, la posibilidad académica existía [...] pero no la

económica [...] no fue posible por los costos y la distancia, ya que Monterrey se encuentra a 568 kilómetros de aquí (BLB: 23/09/03).

En realidad no existieron apoyos institucionales para que las iniciativas de los asesores para cursar estudios de especialización y posgrado se logaran. No se firmaron convenios interinstitucionales que permitieran el ingreso y, sobre todo, la permanencia de los asesores en los programas elegidos. No hubo estímulos económicos asociados con la escolaridad que los motivasen a redoblar sus esfuerzos por acreditar estos programas y obtener los grados correspondientes. La obligación del asesor UPN de actualizar sus conocimientos y superarse profesionalmente recayó completamente en su esfuerzo individual, al no cumplir la institución con su compromiso de brindarle opciones *ad hoc* para su superación profesional y asumir sus costos.

Esta falta de apoyo puede explicar, en parte, que de 10% de los 372 asesores encuestados en 1988 que reportaron estudios de especialización, sólo un 3% los había realizado fuera del país, y de 13% de asesores que poseían estudios de maestría tan sólo 3% los había cursado fuera del país, mientras que en el doctorado el porcentaje de estudios adquiridos en el extranjero se incrementó a 33% (Martínez y Blanco: 1992, 18-19). Esta situación se explica por los escasos programas ofrecidos por las instituciones nacionales y por los programas de financiamiento ofrecidos (en especial por Conacyt) para cursar estos programas en instituciones del extranjero, pero sobre todo por la mayor iniciativa de los asesores interesados.

A pesar del escaso apoyo institucional, el interés de algunos asesores posibilitó la creación de programas de actualización y maestría con fines de autoformación y la elaboración de propuestas para avanzar en procesos de formación permanente. Por ejemplo, las unidades UPN del noroeste del país generaron un diagnóstico sobre sus condiciones de trabajo que sirvió para proponer un programa de formación y actualización de investigadores y desarrollo de la investigación y, las de Quintana Roo el taller de investigación educativa del cual surgió un diagnóstico del desarrollo educativo regional y la integración de un

grupo de especialistas en ese campo, programas para los cuales obtuvieron el apoyo del Ajusco (UPN-SAC: 1989a, 2).

Acompañando estas inquietudes, aumentaron las quejas por la ausencia de capacitación para los asesores y la discrecionalidad con que se manejaron los permisos para proseguir estudios de posgrado y asistir a actividades académicas y, con ello, la desilusión de muchos asesores sobre la voluntad de la institución para cumplir con la normatividad existente. Una asesora de la Unidad UPN 101 expresaba en la encuesta mencionada líneas arriba que su deseo era que:

La carga de trabajo [...] corresponda al tiempo contratado para poder dedicar tiempo a la autoformación-actualización, pues por experiencia sabemos que no podemos esperar nada de la UPN en este sentido, dado que nunca ha programado o desarrollado acciones que respondan a nuestras expectativas o necesidades de formación (tomado de: Martínez y Blanco: 1992, 63).

En dicho estudio 11% de los asesores sugería que el trabajo académico fuese planeado de acuerdo con el perfil del asesor, que no se les asignase tantas materias a la vez —26% declaró atender 3 y 4 grupos— y que se diese “capacitación profesional para quienes tenemos que torear materias que no se circunscriben a nuestra preparación” (Martínez y Blanco: 1992, 26 y 57). Dichas carencias también eran identificadas por un 16% de los 1,080 alumnos de 53 Unidades UPN encuestados en 1988, quienes indicaban carencias en la preparación académica de los asesores para dominar los contenidos y por ende, resentían la falta de personal académico especializado en cada materia (Martínez y Blanco: 1992a, 44-45).

En síntesis, la regulación formal sobre la superación profesional del asesor UPN que buscaba incrementar su escolaridad no estaba funcionando de manera eficaz, pero tampoco los mecanismos informales que generaron los demás actores involucrados. El conocimiento especializado y su aplicación al campo laboral concreto como rasgo profesionalizador del asesor UPN se desdibujaba.

4. El contexto descentralizador y la escolaridad del asesor UPN

El PNME cuestionó el papel de "centros de capacitación" que habían jugado las unidades UPN desde su creación y reafirmó que para que la universidad se constituyera en la institución de excelencia del normalismo y órgano de apoyo en las decisiones de la SEP en torno al sistema formador de docentes — tal como lo plantea su *Decreto de creación*— debía descentralizar sus unidades y contar con un centro de investigación educativa y una división de desarrollo curricular para el propio sistema. Los aportes de estas instancias debían sustentar el trabajo de los programas de licenciatura, maestría y doctorado impartidos en la unidad Ajusco, mientras que los programas ofrecidos por las unidades UPN debían ser revisados y actualizados para incorporar en ellos el "empleo intensivo, amplio y creativo de los medios de comunicación, así como de asesorías, libros y otros apoyos didácticos" (Poder Ejecutivo: 1989, 67-70). Las unidades UPN debían fusionarse con las normales regionales y quedar bajo el orden jerárquico del CONACEN. Asimismo, el PNME decretó que para 1991 todo el personal académico de las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes debía tener como mínimo título de licenciatura, lo que implicaba que después de esa fecha deberían de obtener algún título de posgrado que les permitiese transformarse en docentes-investigadores (Poder Ejecutivo: 1989, 79). Figura profesional que la política educativa planteaba como el "ideal" del académico universitario mexicano.

Al interior de la UPN se discutió con qué mecanismos se transformaría en institución de excelencia y se reconoció que esta meta no podría lograrse sin un programa permanente de formación y actualización para sus asesores, en virtud de que se admitía que la calidad de la formación de los asesores UPN era dispar, que sus habilidades y destrezas eran diversas y que carecían de una formación en cuestiones metodológicas que les permitiese enfrentar tareas de investigación asociadas a la docencia.

Los mismos asesores sugerían que: 1) se programaran cursos con diferentes temáticas, tanto de contenido como de aspectos psicopedagógicos (37%); 2) los asesores cursaran posgrados (28%); 3) se desarrollara más el

trabajo interunidades y entre éstas y el Ajusco (6%), y 4) se impulsaran actividades de investigación en las unidades (2%) (Martínez y Blanco, 1992, 62-63). Sin embargo, cualquiera de estas acciones implicaba un costo financiero para la UPN y un esfuerzo de organización significativo. En 1988, la planta de asesores UPN se integraba ya con 2,581 académicos, distribuidos en distintas áreas de conocimiento, lo que volvía complejo el diseño de un programa de actualización y superación profesional para ellos, tal como lo decretaba el PNME.

Las especializaciones y posgrados ofrecidos por las unidades UPN que habían sido utilizados por sus asesores como mecanismo de superación profesional no sólo resultaban insuficientes ante el reto, sino que requerían ser revisados, ya que no escapaban a las críticas que, en general, se les hicieron a los programas de posgrado de las distintas instituciones de educación superior desde diferentes espacios a lo largo de la década de 1980 y que pueden sintetizarse como sigue:

Se han desarrollado maestrías y doctorados, es cierto, en todos los terrenos pero con enormes diferencias de calidad y en algunos casos con las características de que son maestrías y doctorados que son simples extensiones de las licenciaturas, que no implican estudios de tiempo completo ni cuentan con profesorado de tiempo completo, ni con la suficiente preparación científica y dedicación académica para garantizar que quien ostente el diploma de maestro o doctor realmente tenga la capacidad que corresponde a esos grados [...] en general, en México, no se combina la investigación con la enseñanza y se sigue, como dije antes, un sistema que es más que nada una prolongación de licenciaturas (Malo en: El Colegio Nacional: 1979, 246-248).

Se reconoció que los posgrados en las unidades UPN habían experimentado un desarrollo dinámico desde 1985, pero que no siempre habían contado con condiciones idóneas (entre ellas, académicos con grados de maestría o doctorado), ni habían logrado índices de eficiencia adecuados (sus titulados eran pocos), por lo que era necesario redimensionarlos. Para lograrlo se propuso: 1) integrar a ellos la investigación educativa que se realizara en el estado o región respectiva; 2) desarrollarlos en función de las necesidades educativas nacionales,

regionales y/o estatales y del desarrollo teórico y metodológico del campo a que se refiere, y 3) aprovechar las investigaciones y recursos existentes como sustento de los programas (UPN-SAC: 1989a, 4).

Por ende, se planteó una estrategia para avanzar en el fortalecimiento del posgrado en la UPN que consistió en establecer talleres regionales de investigación educativa, crear un programa de formación de asesores para las unidades UPN y apoyar la superación académica de los directivos de esas unidades (UPN-SAC: 1989a, 4). Acciones con las que se esperaba contar con asesores investigadores actualizados y con los grados académicos requeridos para desarrollar las nuevas propuestas curriculares que se generarían en las unidades UPN. Sin embargo, una vez más, la propuesta no se desarrolló en su totalidad: los programas de formación de asesores y superación profesional para directivos quedaron en suspenso, mientras que los talleres regionales de investigación educativa (TRIE) intentaban consolidarse.

Los TRIE recuperaron el trabajo desarrollado previamente por el área de investigación del Ajusco con algunas unidades UPN y escuelas normales, a saber: la especialización en técnicas de la investigación educativa, dirigida a formadores de docentes; el programa de formación y actualización de investigadores y desarrollo de la investigación; el programa “Currículum hoy para el año 2000” —que analizó los obstáculos, necesidades y requerimientos del desarrollo social de la educación—; el informe sobre el programa de especializaciones en el ámbito de la formación de docentes, y. el taller de investigación educativa en Quintana Roo (Castañeda, *et al.*: 1989, 1).

Su objetivo era generar centros regionales de investigación, en los que se integrasen profesores de distintas instituciones formadoras y actualizadoras de docentes preocupados por el análisis de los problemas educativos de su región y localidad. Se buscaría generar condiciones para el desarrollo de la investigación educativa en estas instituciones, en especial en las unidades UPN y las normales federales, e integrar en ellas equipos especializados para realizar investigación educativa (Castañeda, *et al.*: 1989, 16).

Se propuso, inicialmente, que los TRIE fuesen coordinados y asesorados

por investigadores del Ajusco y que trabajaran los siguientes aspectos:

- 1) estudios evaluativos y propuestas alternativas del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula;
- 2) proceso de enseñanza-aprendizaje y la escuela;
- 3) estudios relacionados con el rescate de la tradición pedagógica mexicana;
- 4) evaluación del sistema de formación del magisterio;
- 5) condiciones sociales del maestro que influyen en su práctica profesional;
- 6) estudios relacionados con la vinculación de los procesos educativos escolarizados y no escolarizados de acuerdo con los fines sociales
- 7) estudios orientados con la vinculación de los procesos educativos y las demandas de la sociedad;
- 8) estudios relacionados con el análisis y evaluación de los antecedentes y las experiencias institucionales para la proyección académica y social de la universidad en lo nacional, regional y local;
- 9) análisis y evaluación de la organización de contenidos curriculares, estrategias de aprendizaje y los resultados obtenidos en los diferentes niveles y modalidades de estudio que ofrece la UPN;
- 10) estudios sobre la relación existente entre la formación profesional recibida y el mercado de trabajo (Castañeda, *et al.*: 1989, 9-12).

Los talleres se instalarían en sedes que garantizaran su viabilidad en función de contar con personal académico con formación suficiente para responsabilizarse de conducir un proyecto de investigación y dispuesto a elaborar y discutir colegiadamente sus propuestas de investigación, así como de la disposición de las autoridades estatales e institucionales para proveer oportunamente los recursos que las investigaciones requiriesen. Criterios a los que se agregó posteriormente la ubicación regional (Castañeda, *et al.*: 1989, 13). De entrada, se privilegiaría a las unidades con académicos con niveles de formación arriba del promedio del asesor UPN y apoyo de sus autoridades

estatales. A los participantes se les proporcionaría una formación teórica (centrada en el estudio de los problemas conceptuales y metodológicos de la investigación) y una formación para la investigación como actividad profesional, que les posibilitaría su inserción personal en proyectos de investigación (Castañeda, *et al.*: 1989, 6-7). Con ello, los coordinadores de los TRIE pretendieron:

romper con la formación escolarizada, no se elaboraron cursos para formar a los asesores integrantes de los talleres [...] La formación y actualización del asesor se concibió desde la lógica de su participación en el seminario: dependiendo de las necesidades de las investigaciones en proceso se buscó proporcionar los apoyos pertinentes y generar las discusiones académicas necesarias para promover los avances de investigación, a la vez que el asesor se autoformaba (IE: 11/11/03).

Los TRIE empezaron a operar en 1990 con el apoyo presupuestal de la Unidad Coordinadora de Proyectos Estratégicos de SEP, y trabajaron a lo largo de seis años con asesores de 56 unidades UPN del país y con académicos de otras 29 IFAD (ver cuadro núm. 15). A partir de los resultados de un primer diagnóstico realizado en 1989, se fundaron los talleres en las sedes de Guadalupe, N. L., Mexicali, B. C. y Mérida, Yuc., y en 1992, en una segunda etapa se incorporaron las sedes de Zacatecas, Zac., Pachuca, Hgo. y Chihuahua, Chih..

Las actividades de los TRIE se articularon alrededor de tres aspectos: la asesoría a proyectos y desarrollo de investigaciones, la realización de seminarios de formación y actualización en investigación y la difusión de productos académicos derivados de las investigaciones (Castañeda y Rodríguez: 1997, 16). Los seminarios se desarrollaron a lo largo de aproximadamente diez meses de trabajo, en sesiones realizadas en cada una de las unidades participantes (semanales o quincenales) y en las sedes de los TRIE (trimestrales) durante las reuniones regionales. La metodología de trabajo de estos talleres, según uno de sus coordinadores incluyó:

enviar a las unidades textos o apoyarlos con académicos expertos en las temáticas que los asesores de los TRIE sentían que necesitaban trabajar para avanzar en sus investigaciones [...] por ejemplo, si necesitaban formarse en cuestiones de etnografía se enviaba a Patricia Medina, que es una experta en esa temática [...]

**CUADRO NÚM. 15
TALLERES REGIONALES DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

AÑO	ZONA Y SEDE	PARTICIPANTES	PROYECTOS	UNIDADES UPN	OTRAS INSTITUCIONES	ESTADOS
1990	NOROESTE Mexicali, B. C.	65	39	9	11	Baja California Sinaloa Baja California Sur Sonora
	NORESTE Guadalupe, N. L.	21	14	11	2	Nuevo León Tamaulipas Coahuila San Luis Potosí
	SURESTE Mérida, Yuc.	32	14	8	2	Yucatán Oaxaca Quintana Roo Tabasco Chiapas Campeche
1992	OCCIDENTE* Guadalajara, Jal.	60	35	8	0	Jalisco Colima Michoacán
	CENTRO GOLFO Pachuca, Hgo.	41	44	13	6	Estado. de México Puebla Veracruz Hidalgo Tlaxcala
	CENTRO- NORTE Zacatecas, Zac.	40	23	7	3	Aguascalientes Durango San Luis Potosí Querétaro Guanajuato Zacatecas
	NORTE ** Chihuahua, Chih.	60	30	3	5	Chihuahua
Total		319	199	56	29	

* Sólo se realizó la primera etapa diagnóstica.

** Por cuestiones de acceso, éste opera de manera estatal.

Fuente: Castañeda y Rodríguez: 1997, 71.

se trató de que los asesores discutieran en los seminarios los temas de su interés y que posteriormente, cada uno de los TRIE regionales compartiera con los demás sus avances y preocupaciones (IE: 11/11/03).

Los proyectos presentados por los profesores integrados en los TRIE permitieron constituir, finalmente, cuatro líneas de investigación para el desarrollo de los proyectos, en lugar de las diez inicialmente propuestas, a saber: 1) la enseñanza y el aprendizaje; 2) currículum; 3) procesos de socialización, y 4) educación, cultura y sociedad. Líneas vinculadas con la formación profesional de los asesores participantes, en virtud de que la mayoría de los proyectos presentados estaban siendo trabajados por ellos para obtener sus grados de especialización, maestría o doctorado y estaban relacionadas con su docencia —ya que ésta fue planteada como otra preocupación permanente de los TRIE—. Así, sus coordinadores esperaban evitar la separación de las funciones de docencia e investigación y el fortalecimiento de las formas habituales de enseñanza con los resultados de la investigación:

En muchos casos los proyectos trabajados en los TRIE eran las investigaciones personales de los asesores, muchas de ellas las estaban trabajando con fines de titulación. Entonces lo que se buscó fue que éstas se enmarcaran en los fines institucionales y apoyar su desarrollo [...] Algunos asesores lograron concluir sus tesis en el contexto de los TRIE y posteriormente se integraron a los grupos académicos que en sus unidades promovieron programas de posgrado y la infraestructura necesaria para la investigación (IE: 11/11/03).

El trabajo de investigación promovido por los TRIE tuvo efectos en el desarrollo de posgrados en varias unidades UPN: sustentó las propuestas de las maestrías en educación en diferentes campos. En 1995, la Secretaría Académica de UPN convocó a una reunión nacional con el propósito de proyectar diversas acciones tendientes “a fortalecer el vínculo entre la investigación y el programa de posgrado y en estos trabajos el 75% de los asistentes pertenecían al programa TRIE en sus diferentes sedes regionales” (Castañeda y Rodríguez: 1997, 86). Como afirmó un asesor participante del TRIE en la región Centro-Norte:

De hecho los primeros proyectos inscritos en los TRIE, fueron los proyectos que sustentaron la creación de la maestría en educación en la unidad y los proyectos que posteriormente se han inscrito, en su mayoría, son de profesores de la maestría y de alumnos egresados de la misma; en este sentido los avances en los proyectos inciden directamente en la misma maestría (Tomado de: Castañeda y Rodríguez, 1997, 57)

Se abrieron nuevos programas de maestría inicialmente en tres sedes de los TRIE: Mexicali y Guadalupe N. L. con la maestría en educación, campo: formación docente y Mérida con la maestría en educación, campo: diseño curricular y desarrollo humano. Unidades a las que imitaron otras que pudieron formar núcleos de profesores con proyectos de investigación para sostener los posgrados. Sin embargo, en el caso de la unidad de Mérida las inquietudes y formación previas de algunos de sus asesores jugaron un papel importante:

El programa de maestría existente no se derivó propiamente de las acciones desarrolladas en el TRIE, fueron planteamientos paralelos. Sin embargo, es evidente que existe una relación entre los asesores que participaron en los TRIE y la maestría al fungir una parte de ellos como docentes de ese programa [...] El 80% de los 63 asesores de la planta docente de la unidad tiene maestría. Tener maestría ya implica saber elaborar un proyecto y estar trabajando en él, ya se tiene una visión tal vez incipiente, de lo que es la investigación [...] pero, es indispensable definir y establecer orgánicamente la relación entre los TRIE y la maestría, de tal manera que exista un enriquecimiento mutuo y retroalimentación, cuestión que hasta el momento no se ha logrado puesto que se han manejado como programas independientes uno de otro (Tomado de: Castañeda y Rodríguez: 1997, 60 y 62).

En opinión de uno de los coordinadores del programa, los TRIE posibilitaron que los asesores UPN se interrelacionaran con mayor frecuencia con sus pares en otras instituciones formadoras de docentes para presentar proyectos y avances de investigación, así como en tareas de formación y actualización, lo que les permitió ampliar su visión en este terreno y compartir significados y relaciones con otros investigadores:

El programa sí propició un mayor intercambio académico no sólo entre las unidades UPN, sino a nivel regional, pero no en todos los casos se

consolidó [...] el planteamiento era que una, vez generada la infraestructura necesaria para la investigación, cada una de las regiones tenía que responsabilizarse de su operación [...] de hecho se buscaba configurar redes de apoyo académico, pero no se contó en todos los casos con los apoyos necesarios [...] El taller que sigue operando hasta la fecha es el de la región Centro-Norte, porque ahí un compañero asumió la responsabilidad de darle continuidad (IE: 11/11/03).

Los vaivenes de la descentralización educativa y la ambivalente relación de la unidad Ajusco con las unidades UPN se sumaron a los apoyos diferenciados de las unidades UPN para el desarrollo de las actividades de investigación de los TRIE. A pesar de los financiamientos para la investigación otorgados por otras instancias como la SEP, Fondo de Mejoramiento para la Educación Superior, Conacyt y las secretarías de educación, cultura y deporte de diferentes estados de la república, en la mayoría de los casos no se generó la infraestructura necesaria, ni se avalaron institucionalmente las tareas de investigación, que hubiesen podido incidir en una mayor escolaridad de los asesores UPN y en la obtención de los grados respectivos. Este hecho les hizo sentir que existían unidades privilegiadas:

Creo que el establecimiento de redes de información se ha dado sólo en las unidades donde se establece la sede de los TRIE, pues ahí se cuenta con los recursos para organizar eventos e invitar a otras instituciones a participar. En las otras unidades no se ha podido generar este tipo de intercambio (Castañeda y Rodríguez: 1997, 84).

En consecuencia, la continuidad de los trabajos dependió, en buena medida, de instancias externas y de fondos especiales para el fomento a la investigación, así como del interés de los asesores involucrados pero no de la institución misma. La regulación formal que debía haber apoyado los esfuerzos de superación profesional del asesor UPN seguía funcionando de manera deficiente y los asesores, en pocos casos, fueron capaces de generar instancias colegiadas que dieran continuidad a sus esfuerzos individuales. Eso favoreció la desilusión entre los asesores y el equipo coordinador:

La orientación en relación con la formación de investigadores no ha resultado compensada con la inversión hecha y los esfuerzos realizados. No es recíproco el esfuerzo en la planeación y el costo de las reuniones con los compromisos de dar tiempos reales a la investigación y las facilidades y apoyos complementarios que ofrezcan mejores condiciones de desarrollo a la investigación (Tomado de: Castañeda y Rodríguez: 1997, 49).

En la carga de trabajo cotidiana de los asesores UPN no se contemplaron las tareas de investigación asociadas a los TRIE (y con ello tampoco las derivadas de la acreditación de programas de posgrado) como un elemento reconocido institucionalmente. No se validaron los procesos de profesionalización de los asesores orientados en esta línea, lo que generó reclamos y obstaculizó el desarrollo de los TRIE. Por ejemplo, una asesora de la región centro-norte se quejaba de que:

Se sigue careciendo de una estructura que permita el desarrollo de la investigación educativa porque regularmente todos los recursos siguen estando al servicio de la docencia. En mi caso, la excesiva carga de materias me impide concentrarme en mi proyecto de investigación (Castañeda y Rodríguez: 1997, 77).

Queja compartida por otra compañera de la región sureste:

Al no haber una estructura establecida normativa y operacionalmente, los esfuerzos son prácticamente individuales y de permanente negociación entre la autoridad y los asesores para poderla realizar (Castañeda y Rodríguez: 1997, 79).

La regulación formal en torno a la superación profesional del asesor UPN volvía a depender de la discrecionalidad y la valoración de los esfuerzos profesionalizadores quedaba en manos de los directores de unidades UPN y autoridades estatales. Esto hizo reconsiderar al equipo coordinador de los TRIE en Ajusco el papel del aparato burocrático administrativo en el desarrollo del programa:

Resulta interesante destacar que uno de los obstáculos que más frecuentemente ha enfrentado el desarrollo del programa es la visión burocrática con que los directivos pretenden instaurar el desarrollo de este quehacer, ya sea en la asignación de responsables de coordinar

la investigación en las unidades y en la gestión de apoyos para la participación de los asesores en actividades investigativas, como en los mecanismos de valoración de proyectos y de resultados (Castañeda y Rodríguez: 1997, 85).

Percepciones que llevaron a afirmar al mismo equipo que:

El nivel alcanzado en la organización de las tareas de investigación es todavía muy limitado, de acuerdo con las consideraciones de los asesores, parecería que el avance se advierte mayormente en el significado que ellos dan a la construcción de una cultura de la investigación, pero institucionalmente no se ha legitimado dicha cultura, lo cual desemboca en que la investigación adquiere presencia más como un recurso en el que hay que apoyarse para la apertura de posgrados, que como una función instituida a partir de su desarrollo, proyección y valoración cotidianas (Castañeda y Rodríguez: 1997, 79 y 92).

Nuevamente el discurso de las autoridades sobre la necesidad de que los asesores adquiriesen mayores niveles de escolaridad no concordó con el apoyo que dieron a esta función instituida en la cotidianidad. El avance se advirtió, más bien, en el significado que los asesores dieron a la construcción de una cultura de la superación profesional, independientemente de que ésta institucionalmente no se legitimó. La acreditación de posgrados y la obtención de los grados respectivos adquirieron presencia más como un recurso del asesor para obligar al Estado a pagar los costos de su profesionalización que como una función instituida con un reconocimiento cotidiano adecuado. Una vez más, la institución sólo reconoció lo ya profesionalizado (los productos de investigación resultantes y los grados académicos obtenidos) pero no los procesos de profesionalización a través de los cuales estos se hicieron realidad.

En consecuencia, la estrategia de formación para el asesor UPN trabajada en los TRIE tuvo efectos limitados —aprovechados en forma personal— ante la ausencia de criterios institucionales claros y pertinentes y las carencias en los apoyos institucionales necesarios. Por ende, la mayoría de los asesores entrevistados en 1997 por el equipo coordinador del Ajusco, con el propósito de

evaluar el programa, ubicaban las bondades de la organización de esta actividad en términos de su repercusión personal y no institucional:

En mi caso creo que el TRIE sí ha favorecido mi formación pues me ha permitido profundizar en campos de mi disciplina que luego he invertido en mis tareas docentes [...] aunque en relación con la forma en que los proyectos responden a las necesidades de la unidad, no estoy segura que sean éstas las necesidades prioritarias o fundamentales (Castañeda y Rodríguez: 1997, 50).

El *Proyecto de Académico de 1993* reconocía esta situación al señalar que existía "falta de correspondencia entre la formación de los académicos y las capacidades y habilidades profesionales que requieren las prioridades de la institución", situación que obligaba a la UPN a reforzar los programas de superación profesional para sus asesores. Por lo que proponía: 1) establecer un sistema de apoyo a la actualización y obtención de grados de maestría y doctorado para el personal académico de la sede central y de las unidades UPN; 2) propiciar la estancia de profesores de la sede central en las unidades UPN que requieran colaboración para el desarrollo de proyectos específicos; 3) reformular el programa institucional de intercambio académico para propiciar una mayor interrelación entre el personal de las unidades UPN y su mayor participación en encuentros, congresos y estancias académicas, y 4) organizar cursos, seminarios, diplomados y especializaciones, en temas de docencia universitaria, para académicos de la universidad y de otras instituciones de educación superior, con atención particular a los docentes de nuevo ingreso. Por lo que se plantearon como prioridades institucionales la elaboración de un programa institucional de posgrado y un programa institucional de actualización (UPN: 1993, 50-52 y 62-63).

5. El sistema de posgrado UPN como estrategia profesionalizadora

El Programa Institucional de Posgrado se planteó fortalecer los posgrados ofrecidos por UPN, ampliando su cobertura y fundamentándolos en un riguroso trabajo de docencia e investigación. Esta tarea obligaba a reformular los programas existentes y a crear nuevos con una estructura curricular flexible y

homogénea, así como a elaborar un programa de doctorado dirigido, en su fase inicial, a los docentes de la misma universidad (UPN: 1993, 62). Programas a los que se asignaría puntaje en los esquemas de estímulos establecidos por la UPN desde 1990, es decir, que sus productos (la demostración de lo ya profesionalizado) posibilitarían que el asesor UPN obtuviese mejorías de carácter económico derivadas de su mayor nivel de escolaridad.

Como resultado de este contexto, surgió en 1994, la maestría en pedagogía (MP), que se trabajaría en dos modalidades: escolarizada y a distancia, dirigida "a los docentes en servicio de educación básica, profesionales de la educación, formadores de docentes e investigadores [a quienes daría una] formación investigativa sistemática" (UPN: 2001, 16). La modalidad a distancia, que empezó a operar en marzo de 1995, buscaría, básicamente, "formar cuadros que desarrollen investigación para dar sustento al posgrado en las unidades UPN estatales para atender también la necesidad de formación de los investigadores educativos que requieren las normales así como los cuadros académicos y administrativos" desde un planteamiento multidisciplinario (UPN: 2001, 17).

Este programa se impartió en 28 unidades UPN del país y estableció como requisitos de ingreso, entre otros: a) ser académico de las unidades UPN estatales, especialmente las ubicadas en las regiones: sur, sureste y centro occidente, o que por su ubicación geográfica están alejadas de centros universitarios que ofrezcan posgrados en educación; b) de preferencia, ser profesor con nombramiento definitivo o bien tener nombramiento de interino con dos años de antigüedad en su institución; c) pertenecer a los cuadros técnicos que realizan investigación; d) ser responsable de desarrollar investigación en las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes; e) disponer de 30 horas para dedicarlas a la investigación y al estudio, y f) presentar un anteproyecto de investigación (UPN: 2001, 18-19). Todos los aspirantes fueron sometidos a un proceso de selección que incluyó la aprobación de un curso propedéutico. Una vez aceptados en el programa se les designó un tutor, cuyas funciones eran asesorar, supervisar y coadyuvar a la formación del alumno durante su estancia en la maestría, asesorando el desarrollo de su investigación. El tutor estaba obligado a

sustentar el trabajo del seminario del cual era responsable en su trabajo de investigación (UPN: 2001, 17-18).

La MP, en su modalidad a distancia, se estructuró con ocho seminarios, cuatro de ellos denominados seminarios permanentes de investigación (SPI), que debería acreditar el alumno con el mismo tutor y cuatro transmitidos por vía satélite con 16 sesiones de una hora (ver anexo núm. 3). Dentro de la gama de SPI entre los cuales el alumno podía elegir se encontraban: proceso de constitución de sujetos; sujetos, valores y educación; enfoques cognitivos de la educación; metodología del estudio de la interacción social niño-adulto (infancia-preescolar); análisis estadístico de la investigación educativa; desarrollo curricular, historia de la educación y la pedagogía siglos XIX y XX; sujeto y particular; sujeto y conciencia infantil, sujeto, lengua y cultura, todos desprendidos de las líneas de investigación de los tutores responsables de su impartición (UPN: 2001, 23).

Sin embargo, la existencia de la MP no podía por sí misma garantizar condiciones de estudio y superación profesional a los asesores involucrados. En los hechos, el interés de los asesores inscritos en ella por superarse no fue respaldado por acciones concretas de las autoridades centrales de UPN, ni de los gobiernos estatales que permitieran que las unidades UPN en que se ubicaban contasen con las instalaciones y materiales básicos para avanzar en el programa.

La MP, impartida vía satélite, se trabajó con una *Guía de estudio* para cada uno de los cursos “que incluye el programa del curso y las actividades que el estudiante deberá realizar con base en la respectiva bibliografía para las 16 sesiones semestrales por TV” y con teleconferencias semanales, a cargo del maestro responsable del curso y especialistas invitados. Por eso, era necesario que las unidades UPN contasen con una antena receptora que permitiese bajar la señal de Edusat, red por la que se transmitió el programa. Sin embargo, no en todos los casos se contó a tiempo con este equipo para atender a la primera generación de este programa:

Cuando se inició la maestría, en septiembre de 1995, por las características de la modalidad, se requería que la unidad contará con la antena parabólica para captar la señal y poder ver la videoconferencia correspondiente, pero no la había [...] El gobierno del

estado, a través de la SEP, era el responsable de proporcionársela a la unidad, pero algo pasó [...] y no se podía ver la sesión por falta de antena, así se perdieron por lo menos cuatro sesiones, o sea la mitad del semestre académico [...] andábamos todos confundidos (JCR:09/10/03).

Aunque las autoridades de Ajusco habían negociado el apoyo de los gobiernos estatales para dotar a las unidades UPN de este equipo, no en todos los casos hubo respuesta oportuna, pero aún cuando se contase con la antena, otro problema era que operase adecuadamente. Aunque, por fortuna, no parece haber sido frecuente el caso de descompostura, cuando ésta se daba la lentitud en la reparación alteraba el ritmo académico de los asesores.

El desarrollo del programa requería que el asesor tuviese acceso a equipo de cómputo para realizar las tareas académicas que debía entregar y para establecer contacto con los maestros responsables de los cursos, pero no en todos los casos esto fue posible. Muchas unidades UPN no contaban con computadoras para sus asesores y alumnos e incluso en varias de ellas estos equipos se destinaban exclusivamente para el trabajo administrativo y las labores del director. Situación que afectó a los asesores inscritos en el programa:

Había diferencias en las condiciones de estudio que teníamos los que estábamos inscritos en el programa; por ejemplo, había un compañero que tenía secretaria y le hacía la tarea [...] ella le investigaba y le capturaba la información, mientras que los otros compañeros teníamos que sortear cómo hacerla, pues no teníamos computadora ni en la unidad, ni personal (JCR: 09/10/03).

Otro problema asociado con la operación de la MP tenía que ver con la carencia de materiales. A diferencia de otros programas de UPN, en la maestría no se consideró pertinente elaborar antologías para trabajarla, ya que se deseaba que el alumno estuviese en contacto con las obras completas sugeridas como bibliografía básica y complementaria en los distintos cursos. Sin embargo, en muchas de las ciudades donde se ubican las unidades UPN las librerías son escasas y los materiales requeridos no siempre estuvieron en ellas, además muchas de las unidades UPN tampoco tenían biblioteca propia y si la tenían no

había garantía de que tuviesen los materiales actualizados requeridos por la MP. Los asesores, entonces, generaron estrategias diversas para obtenerlos:

Nosotros teníamos que conseguir la bibliografía que se sugería en los programas de las materias [...] el costo de los materiales salía de nuestro salario, no teníamos ningún apoyo [...] normalmente, las lecturas requeridas no existían ni en la unidad ni en las dos librerías de la ciudad [...] conforme fue avanzándose en el programa se fue reduciendo el problema porque Ajusco enviaba copia de algunos de los textos, casi siempre a destiempo en relación con el programa (JCR: 09/10/03).

Carencias que, junto con la política ya tradicional de no conceder descargas laborales y la falta de hábitos de autoestudio de los asesores, propiciaron una alta deserción de los inscritos en la MP, como testimonia un asesor:

Cuando nos inscribimos al programa lo hicimos diez compañeros de la unidad, de éstos, a tres se les otorgó beca de tiempo (descarga), pero cuando empezaron a dejar tareas en los cursos, inmediatamente se dieron de baja siete, entre ellos los tres becados. Los tres restantes que quedamos seguimos y concluimos, nos hemos titulado dos, falta uno [...] A mí no se me dio beca-comisión ni pedí año sabático, ni descarga de actividades académicas cotidianas (JCR:09/10/03).

A pesar de las dificultades para conseguir la bibliografía solicitada y atender las teleconferencias, una vez más los asesores UPN involucrados no fueron generaron estrategias de acompañamiento que los retroalimentaran. Un ejemplo es la manera en que uno de los asesores inscritos en la maestría conseguía ver las teleconferencias:

Yo le pedí a amistades que tienen parabólica que me dieran chance de verlas en su casa o bien las grababan y luego me las daban, aquí los tres que quedábamos vivos en el programa veíamos cómo lo tenía que hacer cada uno (JCR:09/10/03).

Los asesores inscritos sólo contaban con la retroalimentación vía satélite de las coordinadoras de los seminarios, a quienes enviaban previamente a la sesión

la tarea correspondiente: “aunque luego observábamos que se hacían bolas [...] porque pedían tareas que después no podían revisar” (JCR:15/10/03). Con lo que pudiera lograrse en dos sesiones presenciales al semestre con el coordinador de su SIP, se propiciaba su aislamiento y seguramente favoreció la deserción de algunos de ellos.

Una vez más, el impacto del programa para la profesionalización del asesor UPN fue limitado por el número de asesores que pudieron atenderlo (sólo 291) y los problemas que su equipo de docentes vivió con las autoridades centrales de la universidad. Sin embargo, en términos cualitativos, sí tuvo repercusiones en el desempeño del asesor UPN y fortaleció la cultura de la superación profesional, si juzgamos por los altos índices de eficiencia terminal que logró. A pesar de los obstáculos un buen número de asesores lograron acreditar la MP, aunque pocos consiguieron titularse (ver cuadro núm. 16).

CUADRO NÚM. 16
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA, MODALIDAD A DISTANCIA

Generación	Ingreso	Egreso	Eficiencia terminal	Titulados	Tasa de titulación
1995-1997	125	125	100.0%	9	7.2%
1997-1999	117	104	88.9%	8	7.7%
2000-2001	40	13	26.5%	8	61.5%
Total	291	242	83.2%	25	10.3%

Fuente: Castañeda *et al.*: 2003, s. pág.

Como se afirma en un texto sobre la formación de docentes:

El fortalecimiento de los posgrados contribuyó a la creación de una cultura de la investigación entre los profesores que se forman en ellos y entre los asesores, sobre todo en las unidades UPN. Quienes han participado adquirieron herramientas teóricas y metodológicas para llevar a cabo una práctica que modifica su relación con el saber, para lo cual se ha reconocido la complejidad que implica la vinculación de la investigación con el posgrado, al abordarla desde varias perspectivas: a) como enfoque teórico y metodológico que sustenta el plan de estudios; b) como actividad desarrollada con base en las condiciones institucionales y extrainstitucionales en que operan los programas, y c) como actividad donde intervienen sujetos

con características académicas, trayectorias, experiencia previa y expectativas particulares (Castañeda *et al.*: 2003, s. pág.).

Percepción que comparte uno de los asesores titulados de ese programa:

Sí definitivamente el haber cursado la maestría me ayudó no sólo en las asesorías que tengo en licenciatura, sino también, en las que tengo en los cursos que imparto en maestría [...] la formación que obtuve se evidencia claramente no sólo en el aspecto de análisis, interpretación y manejo de información, también en lo metodológico [...] hay un conjunto de elementos que la maestría me proporcionó para trabajar de manera sistemática, consistente y siempre fundamentada, entre ellos destacan, abstracción, analogía y siempre transmitir actitud crítica, responsabilidad, compromiso, puntualidad, persistencia, constancia, y etcéteras [...] Como decía mi tutor, me enseñó a 'aprender a ser investigador, a organizarme como investigador, a pensar como investigador, es más [...] a vivir como investigador (JCR:15/10/03).

La MP, modalidad a distancia, resultó una estrategia profesionalizadora en sí misma insuficiente para impulsar la escolaridad de los asesores UPN y que éstos adquiriesen las habilidades y destrezas en la investigación necesarias para ostentarse como un profesional moderno de la docencia universitaria, como un docente-investigador. Numéricamente el programa no podía cubrir (incluso en muchas generaciones) la totalidad de la planta docente y aunque logró una eficiencia terminal alta, la deserción y los bajos niveles de titulación que ha obtenido ponen en entredicho su eficiencia como mecanismo profesionalizador. La dedicación a la profesión y el acceso a estudios de posgrado, ligados a los procesos de investigación de sus maestros y alumnos, redundan en una mayor escolaridad, pero no necesariamente en la configuración de un docente, que fundamente su quehacer en la investigación que realiza.

Mientras, el sujeto profesional en que se había convertido el asesor UPN estaba sometido a presiones cada vez más persistentes para obtener, como parte de su profesionalización tardía, el grado de doctor que le permitiese alcanzar los estándares establecidos por la ANUIES para poder mantenerse como académico universitario y capitalizar las ventajas comparativas que ofrece la posesión de los grados de maestría y doctorado en los sistemas de becas y estímulos:

Ahora, un profesor con doctorado, por ejemplo en la UAM, obtiene, por el solo hecho de la tenencia del diploma, un incremento en sus ingresos de cinco salarios mínimos mensuales. A su vez, ciertas becas han sido ponderadas por el factor de los grados a lo largo del tiempo y, adicionalmente, el doctorado es la llave formativa mínima para acceder al Sistema Nacional de Investigadores, lo cual puede convertirse en otros tantos salarios mínimos o más. Estamos hablando, entonces, de una situación en la cual ser doctor puede propiciar el incremento en los ingresos de manera notable, entre 10 y 15 salarios mínimos adicionales en un cálculo promedio, es decir, posibilita duplicar el sueldo normal al menos. El caso de la UAM es atípico en cuanto a los montos asignados a la tenencia de grados. Se trata quizás del caso extremo en el país, pero la lógica general tiende a ser convergente (Gil: 2000, 23.)

En efecto, aunque en proporción significativamente menor, el aumento en los ingresos derivado de la posesión de un título de posgrado a través de las becas y estímulos ofrecidos por la UPN a sus asesores, aunado al limitado número de ellos que podía atender la MP modalidad a distancia, obligó a que otros asesores UPN buscaran incorporarse a programas en otras instituciones que se adaptasen mejor a sus condiciones laborales y familiares, así como a sus necesidades de formación. Pero eso no evitó que tuvieran que experimentar vicisitudes similares a las de sus compañeros asesores que cursaron la MP modalidad a distancia. En la mayoría de los casos, la búsqueda se dio de manera individual, pero en otros los intentos se organizaron colegiadamente:

En 1996 se presentó la primera oportunidad real de estudiar una maestría en educación con especialidad en metodología de la enseñanza de la educación superior y un número importante de asesores se unió al esfuerzo [...] A petición nuestra, la dirección de la unidad tramitó que la institución que nos atendió mandará asesores a esta ciudad [...] en total nos inscribimos 16 asesores, de los cuales sólo concluimos 14, más uno que obtuvo su maestría en el estado de Hidalgo (BLB: 23/09/03).

Sin embargo, el interés institucional por la preparación de sus asesores fue casi inmediatamente desmentido por la realidad, como continua narrando el mismo asesor:

La dirección de la unidad nos proporcionó el espacio que requeríamos para cursar la maestría, pero después de unas semanas, nos pidieron que nos retiráramos, ya que resultó que el director tenía una relación comercial con la institución que nos atendía, y por lo tanto era ilegal que empleáramos las instalaciones de la universidad, por lo que nos retiramos a otro lugar, totalmente incómodo y sin la infraestructura y espacio suficiente para el caso [...] a pesar de todo perseveramos (BLB: 23/09/03).

Con su interés auestas, los asesores interesados en cursar la maestría no contaron con descargas laborales o apoyos económicos para solventar los costos del programa:

No teníamos descarga frente a grupo, éramos muy pocos [...] Cada uno de los interesados pagamos la inscripción, las materias, los materiales, los costos del proceso de titulación, en fin nos costó a nosotros todo [...] no contamos con beca alguna (BLB: 23/09/03).

Se puede afirmar que el discurso institucional sobre la necesidad de que los asesores adquiriesen mayores niveles de escolaridad no concordó con el apoyo que la UPN le dio a esta función instituida, ni con la valoración cotidiana que le asignó. Por lo que el avance significativo en la escolaridad del asesor UPN responde más bien al significado que los asesores dieron a su propia superación profesional. En esta lógica, la obtención de los grados respectivos adquiere presencia como un recurso del asesor para obligar al Estado a pagar los costos de su profesionalización, en virtud de que la institución ha tendido a reconocer sólo lo ya profesionalizado, pero no los procesos de profesionalización a través de los cuales estos se hicieron realidad. Esto abre la posibilidad de que estas tareas no retroalimenten necesariamente el quehacer cotidiano del asesor y de la institución.

6. La escolaridad del asesor UPN en los albores del siglo veintiuno

El Estado mexicano se propuso impulsar políticas para aumentar la escolaridad de los académicos desde los inicios de la década de 1990, siguiendo las recomendaciones de diferentes organismos multinacionales. Las acciones instrumentadas partieron del supuesto de que la calidad educativa de las

instituciones de educación superior se elevaría si el profesorado, a su vez, elevaba su calidad y mejoraba su dedicación a las tareas académicas fundamentales y que para ello debía transformarse en un profesor-investigador con grado de doctor (Gil: 2000, 2). Estas acciones se han orientado, por una parte, a lograr una mayor movilidad de los académicos mexicanos, que favorezca el intercambio entre instituciones y la formación de académicos; por la otra, a elevar el grado de escolaridad del personal ya incorporado y a solicitar al nuevo personal académico que se incorpora a las instituciones de educación superior, grados de maestro y, preferentemente, doctor. Acciones que se han asociado con esquemas de deshomologación salarial, que no premian la antigüedad, sino el trabajo académico colegiado desarrollado por los académicos universitarios y los grados obtenidos (OCDE: 1997,239). Entre ellos se encuentran los del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), las becas al desempeño académico, las que premian la exclusividad y la dedicación a la docencia, así como las que apoyan la acreditación de estudios de posgrado y la obtención de grados (en especial, las de Conacyt). Con lo que los requisitos para ser académico se modificaron, como expresa claramente Gil:

Lo que es distinto es que la política de apoyo a la formación de profesores no establecía un nivel como el deseable para ser académico con formación completa, los incentivos económicos se reducían al impacto, en los tabuladores vigentes, del incremento formativo y buena parte de los apoyos se orientaban a la capacitación didáctico-pedagógica del personal académico. Al ser una política más difusa y menos directiva, dejaba espacio —ésta es la hipótesis— al diseño histórico "natural" de reproducción y desarrollo de los grupos académicos y disciplinarios [...] previamente, había actores académicos interesados en obtener formaciones de posgrado, y su reto y principal dificultad consistía en encontrar las oportunidades de apoyo institucional para lograrlo. Ahora la cosa es distinta: para ser actor académico, o parecerlo, hay que interesarse por el cumplimiento de la formación completa y, entonces, recibir la oportunidad. En un caso, la vocación, el interés, precede a la oportunidad y hasta la genera; en el segundo, la oportunidad anticipa al interés académico, a la vocación, y hasta parece generarlo internamente (Gil: 2000, 7 y 19-20).

A pesar de la intención oficial de contar con académicos doctorados, hacia 1994 en México existían 133 mil académicos en las instituciones de educación superior y sólo 10 mil de ellos tenían estudios de posgrado. Por ende, los programas de licenciatura ofrecidos por estas instituciones eran atendidos, por académicos que tenían exclusivamente grado de licenciatura (56.0%), mientras que 2.5% contaba con grado de doctor (OCDE: 1997, 214).

Los asesores de las unidades UPN no han sido ajenos a las presiones para que profesionalicen su quehacer docente por medio de mayores niveles de escolaridad y la incorporación de nuevos asesores con grado de doctor. Este hecho explica la mayor escolaridad de la generación de reciente ingreso (1994-2002) a la institución (como se analizó en el capítulo 3 de este trabajo). De los 3,243 asesores registrados en 1995, sólo 899 habían acreditado programas de maestría o habían obtenido el grado correspondiente y sólo 32 habían cursado estudios de doctorado o habían obtenido el grado de doctor, es decir, 29.15% de la planta de asesores había obtenido posgrados (UPN-CUUPN: 1995, 33). Estos asesores cursaron maestrías relacionadas con la educación y disciplinas afines (68%) y un reducido 0.8% (siete de ellos) se había inclinado por programas relacionados con la metodología y la investigación. Los asesores que habían concluido estudios de doctorado también prefirieron los programas en educación y disciplinas afines (41.0%), seguidos por los vinculados a las ciencias sociales (25.0%) y a la lengua y literatura (12.5%) (UPN-CUUPN: 1995, 34). Cifras en las que ya se incorporan los efectos del esquema de estímulos al desempeño docente, que empezó a operar en la UPN desde 1991 y el de las becas para estudios de posgrado.

Si comparamos las cifras anteriores con los resultados de una encuesta aplicada, en 1988, a 372 asesores de 55 Unidades UPN (o sea el 14.4% de la planta de asesores) en la cual se afirma que casi la mitad del personal académico contaba con estudios de licenciatura exclusivamente, ya sea universitarios o de normal superior —35% en el área psicopedagógica, 31% en la sociohistórica, 11% en matemáticas, 15% en la de redacción, 7% en la de ciencias naturales y otro 1% en otras áreas— y sólo una cuarta parte de los mismos tenía estudios de

posgrado, ya sea de especialización (10%), maestría (13%) o doctorado (1%), se puede inferir que los niveles de escolaridad de los asesores aumentaron significativamente en el periodo 1988-1995 (Martínez y Blanco: 1992, 17-19).

Esta tendencia se confirma con los datos disponibles para 1997. En ese año los niveles de escolaridad de los 4,193 asesores registrados se distribuían como sigue: 3,005 contaban con grado de licenciatura (71.66%); 250 no habían obtenido el título de licenciatura (5.9%), 904 tenían estudios de maestría (21.5%) —357 de ellos ya habían obtenido el grado (8.5%)— y sólo 34 habían cursado un doctorado (0.8%) —12 (0.2%) ya se habían titulado— (UPN-CUUPN: 1997, s. pág.).

Otro estudio dedicado a analizar las repercusiones de los sistemas de estímulos entre los académicos de diez unidades UPN de la región centro-sur, confirma el aumento en la escolaridad de los asesores UPN y cuestiona la pertinencia de sus estudios:

37 de los 45 académicos (83%) afirman haber iniciado o terminado estudios de posgrado entre 1990 y 1997, periodo en que ha operado el programa [de estímulo al desempeño docente] Si bien intervienen en este hecho procesos de maduración de los académicos y mayores oportunidades de realización de estudios de posgrado, al haber mayor oferta de los mismos en provincia y al instituirse otros apoyos para emprenderlos (becas de posgrado y becas-comisión), los entrevistados afirman regularmente que los estímulos los han motivado especialmente a comprometerse con su superación [...] Sin embargo, algunos académicos cuestionan la calidad de los posgrados en que se han inscrito sus colegas, habida cuenta de la creciente oferta de posgrados surgidos de la demanda de certificación por amplios sectores de maestros y trabajadores de la educación en general (Izquierdo: 2000, 149).

Aunque la tendencia creciente a que los asesores UPN se incorporen a estudios de posgrado y obtengan los grados de maestro y doctor se mantiene, eso no necesariamente significa que se haya avanzado en su profesionalización. La dedicación a su profesión y los estudios de posgrado ha redundado en mayores niveles de escolaridad, pero no en que los asesores cuenten con más habilidades

y destrezas para desarrollar actividades docentes como el diseño curricular, la investigación educativa, la evaluación y seguimiento de planes y programas de estudio, la asesoría, entre otras. Como señala Izquierdo:

Entre las prácticas de los maestros que se refuerzan con el programa [de estímulos al desempeño docente], se ha encontrado la dedicación creciente a la formación y superación mediante estudios de posgrado, en ocasiones con propósitos credencialistas, que constituye un logro para el 83% de los maestros de tiempo completo de las unidades regionales consideradas. Pero entre estas prácticas también se encuentra el creciente abandono de formas de trabajo netamente universitarias como el trabajo colegiado, sin el cual la producción de conocimiento en nuestros días es casi inconcebible, lo mismo que la realización de metas y de la misión institucional (Izquierdo: 2000, 156).

A este resultado han contribuido los esquemas deshomologadores que legitiman las habilidades y destrezas con que ya cuenta el asesor UPN, pero no la generación de otras nuevas con las que pudiese "saldar" sus carencias. Es decir, que premian lo ya profesionalizado y no los procesos por medio de los cuales estos se obtienen. La formalización de las credenciales que acreditan la profesionalización no puede identificarse con la profesionalización del quehacer docente del asesor UPN.

El discurso institucional sobre la necesidad de que los asesores adquieran mayores niveles de escolaridad no se ha traducido en esfuerzos serios para transformar la superación profesional en una función instituida, que haga un reconocimiento cotidiano adecuado de los esfuerzos que los asesores hacen en este sentido. El riesgo inminente es caer en una política simuladora, con costos relativamente bajos, que sustituya los procesos de socialización académica del más alto nivel que debieran generarse a través de los estudios de posgrado. Una vez más, la escolaridad "incompleta" del asesor UPN se transforma en un elemento que imposibilita el cierre del monopolio social para su profesión.

CAPÍTULO 7

LOS RESULTADOS DEL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN DEL ASESOR UPN

1. Las demandas profesionalizadoras de la UPN para sus asesores

La escasez social de profesionales modernos de la docencia universitaria, que caracterizó a la sociedad mexicana de fines de la década de 1970, impidió que la UPN contase, desde sus inicios, con los perfiles profesionales que requería para operar los programas académicos que ofrecería para profesionalizar a los maestros de educación básica en servicio. Por ende, desde su creación, se dio por hecho que tendría que seleccionar entre los enclaves profesionalizadores existentes —normalistas y universitarios— a aquellos profesionales que cubriesen la escolaridad mínima requerida por la institución (el grado de licenciatura) y que tuviesen la disposición de dedicarse exclusivamente a la docencia universitaria, de asumirla como su profesión. Con base en estas dos características se configuraría el perfil profesional deseado: un académico altamente especializado en sus funciones docentes, con conocimientos actualizados (producto de sistemas especializados de transmisión y generación del conocimiento necesarios para el desarrollo de su campo profesional), sujeto a controles de ingreso y promoción específicos para su profesión y a un ejercicio profesional regido por códigos de ética.

Por ende, desde su ingreso a UPN los asesores seleccionados han sido objeto de presiones (cada vez más directas) para que se sometan a procesos de profesionalización tardía. Es decir, para que adquieran (con desfase en relación con los países avanzados) las características que las teorías clásicas de la profesionalización plantean como necesarias para que un campo ocupacional se considere una profesión (ver capítulo 2) y que se suponía ausentes en la mayoría de éstos.

Por eso, en esta investigación se buscó responder a tres interrogantes básicas en torno a la(s) manera(s) en que los procesos de profesionalización destinados a los asesores UPN se han desarrollado a lo largo de sus veinticinco años de historia, a saber:

- ¿Con qué elementos de los discursos profesionalizadores cuenta el personal académico que labora en las unidades UPN?
- ¿Qué políticas, estrategias o acciones ha puesto en operación la institución para hacer posible que sus asesores adquieran las características profesionales que les faltan? y;
- ¿Cuáles han sido las respuestas que los actores involucrados en la profesionalización del asesor UPN han tenido a lo largo de sus veinticinco años de historia, que han influido en los resultados obtenidos?

2. Los elementos de los discursos profesionalizadores del personal académico

Del análisis hecho en este trabajo se desprende que existe un escaso conocimiento institucional sobre las características profesionales de los asesores UPN y un desfase entre las características que la regulación formal les exige (y por tanto les reconoce) y las que la realidad educativa mexicana y la misma UPN requieren a principios del siglo veintiuno. Sin embargo, la institución no ha hecho un alto para replantearse qué tipo de profesional necesita y realizar los cambios institucionales que se requieran: sigue creyendo que debe operar con el personal académico que tiene. Incluso, en la recién creada UPD las inercias triunfaron y no existe novedad en la definición del perfil del asesor requerido, ni en los mecanismos profesionalizadores empleados para contar con un asesor actualizado que responda a las necesidades educativas estatales.

En consecuencia, las políticas profesionalizadoras de la UPN se han concebido como políticas construidas, que expresan las ideas que los hombres

quieren imponerle a la realidad y no los procesos resultantes de los condicionamientos que el medio les impone (entre ellos las resistencias de los actores involucrados). Este hecho también explica por qué las políticas institucionales para profesionalizar al asesor UPN han sido incapaces de aprovechar las coyunturas dinámicas para generar las características profesionales de las que carecen los asesores UPN y por qué han sido sustituidas por respuestas de corto plazo, marcadas por la improvisación, que son vistas como requisitos formales, necesarios, pero que no son suficientes para impulsar la profesionalización deseada.

Estas políticas construidas hacen referencia a un ideal de asesor UPN al que le atribuyen características profesionales y formas de actuar homogéneas, entre ellas su deseo de profesionalizarse, mientras que en la realidad el perfil profesional del asesor se caracteriza por su híbridez. Ésta se expresa en el hecho de que a veinticinco años de distancia los asesores carecen —en general— del nivel de escolaridad establecido como mínimo por ANUIES y la SEP para ejercer como docentes de educación superior (el doctorado), al igual que de niveles adecuados de especialización en las distintas funciones de la docencia universitaria (diseño curricular, evaluación, investigación educativa, entre otras) y que, en muchos casos, no estén dedicados exclusivamente a la profesión docente, lo que explica que los códigos de ética que deberían regir su profesión no acaben de configurarse. Esta situación deriva, en buena medida, de la sustitución de las políticas profesionalizadoras por requisitos formales y de las respuestas que los distintos actores involucrados han tenido frente a ellas.

Hoy, la UPN no cuenta con un perfil profesional homogéneo en su planta de asesores, pero tampoco con los perfiles profesionales que requieren sus nuevas ofertas educativas (entre ellas la Licenciatura en Intervención Educativa, plan 2002 —LIE'2002—). No existen suficientes asesores especializados en educación preescolar, gestión educativa, educación virtual y para la diversidad, entre otras. La UPN se sigue enfrentando a la escasez relativa de personal docente calificado que ha experimentado desde sus orígenes, pero ahora en un contexto más

complejo, porque existe una mayor competencia entre las instituciones de educación superior por cooptar a estos perfiles especializados y la universidad no cuenta con los recursos económicos, ni con ambientes académicos estimulantes (como en sus orígenes) que le permitan ubicarse como una opción atractiva frente a las otras instituciones de educación superior estatales; escenario que parece difícil remontar en el corto plazo.

Esta situación respalda la visión sobre la exclusividad profesional que la identifica con la contratación de tiempo completo y la dedicación total a las tareas asignadas en la UPN, y que favorece la creación de un mayor número de plazas de este tipo para retener a personal académico calificado. Sin embargo, esta meta se contradice al rebasar los asesores de tiempo completo los toques de la exclusividad limitada que la institución les reconoce como parte de su quehacer profesional (diez horas de trabajo extrainstitucional en tareas docentes). Un ejercicio libre de la profesión del asesor UPN en otros espacios ocupacionales, que no retroalimenta necesariamente su ejercicio profesional y especialización como asesor.

Por eso las autoridades de UPN insisten en que se requiere de un asesor que viva “de y para” la profesión docente independientemente del número de horas contratadas con la universidad. Más allá de la pugna entre estas visiones, es un hecho que el ejercicio profesional libre, incluso más allá de lo permitido por la regulación formal, es una característica de la planta docente de UPN, que según las teorías clásicas de la profesionalización, no debiera existir y que, además, no ha favorecido una profesionalización acorde con los requerimientos de la institución ya que, en la mayoría de los casos, no ha enriquecido el ejercicio profesional de los asesores en la UPN y que las políticas institucionales para la profesionalización tardía del asesor UPN tendrían que considerar.

Los intereses del asesor lo correlacionan con los monopolios sociales de las otras profesiones que comparte y con otros sectores de asesores y, en muchos casos, no existe conciencia por parte de éste sobre su exclusividad en la profesión. En consecuencia, la no exclusividad del asesor UPN no puede

explicarse sólo por el hecho de que los gobiernos mexicanos no han estado dispuestos a pagar el costo económico y político que la profesionalización tardía del asesor UPN conlleva, argumento con el que muchos de los asesores intentan justificarse. Otros factores intervienen, entre ellos, las visiones encontradas sobre la exclusividad profesional del asesor UPN, la regulación formal desfasada con la que hoy opera la universidad y la híbridez del perfil profesional de sus asesores. Todos contribuyen a que el monopolio social de la profesión (la “exclusión” de los que no están dispuestos a vivir “de y para” la docencia) no sea una realidad —como las teorías clásicas exigen— por lo que éste se caracteriza por ser un monopolio compartido e híbrido que incorpora en su interior los intereses de varios grupos profesionales: normalistas, universitarios y egresados de la misma institución.

Como se analiza en el capítulo 4, la regulación formal sobre el ingreso y promoción en la profesión (al igual que la relativa a la exclusividad profesional) han sido insuficientes para garantizar el monopolio social de la profesión de asesor UPN y la posesión de los rasgos profesionales asociados con la escolaridad y especialización mínima en las funciones docentes requeridas por la UPN. Los controles de ingreso, basados en criterios que reconocen lo ya profesionalizado (como la escolaridad y experiencia profesional previa en tareas de diseño y evaluación curricular, investigación educativa y docencia básica y universitaria) validados por medio de un concurso de oposición abierto, no siempre se han respetado. La “laguna” en la regulación formal sobre las contrataciones temporales ha dado margen a que se sobreponga a ésta una regulación discrecional en la que los diferentes actores ponen en juego sus intereses —autoridades centrales, directores de unidades, asesores, autoridades estatales e incluso, alumnos—. Una regulación discrecional que ha obviado los criterios de ingreso a la profesión y ha posibilitado que la promoción pueda darse por mecanismos informales y no por concurso de oposición cerrado como lo establece el RITPAUPN.

La regulación formal sobre el ingreso y promoción del asesor UPN ha coexistido con una regulación discrecional, definida por los intereses de los actores sociales que la profesionalización ha puesto en escena y que han demostrado la suficiente fuerza para sobreponerse coyunturalmente a la normatividad en vigor. A esto habría que agregar que la regulación formal de "equivalencias" que sustituyen a los requisitos formales solicitados a los asesores, tanto para su ingreso como para su promoción, no ha propiciado la adquisición de mayores niveles de escolaridad y especialización por parte de los asesores. Así, la regulación formal ha obstaculizado la profesionalización tardía del asesor UPN y ha reforzado la hibridez de su perfil profesional.

Ante este panorama la institución no ha sido capaz de impulsar los cambios estructurales que posibiliten que la regulación formal sobre el ingreso y promoción se actualice y, sobre todo, se cumpla. El asesor UPN se encuentra atrapado entre la hibridez de su perfil profesional y el embotellamiento escalafonario, fenómenos que ni la regulación formal ni la discrecional han podido resolver.

Como se desprende del análisis hecho en el capítulo 6, las teorías clásicas de la profesionalización señalan que cualquier profesión que pretenda serlo debe generar sistemas especializados de transmisión y generación del conocimiento que posibiliten el desarrollo del campo profesional en cuestión. En el caso mexicano, la ausencia de sistemas específicos para la formación del académico universitario ha hecho que éstos se sustituyan por el acceso a programas de posgrado que profundizan en los conocimientos disciplinarios, pero que no necesariamente especializan en las funciones de la docencia universitaria. Situación que la regulación formal desconoce, ya que "premia" los niveles de escolarización alcanzados por el asesor, pero no la calidad de su ejercicio profesional resultado de la aplicación del conocimiento adquirido en esos programas de posgrado.

El supuesto del que partió la universidad, en 1978, fue que al contratar personal académico que ya contase con el grado de licenciatura, éste buscaría en el corto plazo incorporarse a estudios de posgrado; así se elevaría la calidad de la

docencia ofrecida en la institución. Sin embargo, las condiciones en que operó la universidad y el incumplimiento de la regulación formal sobre la superación profesional del personal académico en la década de 1980, sólo permitieron que esta meta se cumpliera de manera relativa.

En la década de 1990, con la instrumentación de políticas deshomologadoras asociadas a sistemas de becas y estímulos que premian lo ya profesionalizado, las presiones para aumentar los niveles de escolaridad de la planta de asesores crecieron. El resultado ha sido una tendencia ascendente en la incorporación de asesores UPN a estudios de posgrado y la obtención de grados de maestría y doctorado. Sin embargo, los posgrados acreditados, en la mayoría de los casos, no fueron diseñados para el tipo de docencia especializada que la UPN requiere. Por ende, la mayor escolaridad del asesor UPN no ha redundado en una mayor profesionalización de su quehacer académico ni en su mayor especialización en las funciones docentes que la institución le requiere. La profesionalización deseada ha sido sustituida, en muchos casos, por los fenómenos de credencialismo y profesionalismo con lo que los esfuerzos profesionalizadores no redundan en una mayor calidad de la docencia ofrecida. Además, la institución ve limitada sus posibilidades de incursionar en nuevas áreas de conocimiento (por ejemplo las asociadas con la investigación educativa y los sistemas virtuales) por el perfil tradicional que buena parte de los programas de posgrado tienen hoy en día.

3. Las políticas, estrategias y acciones que ha puesto en operación la UPN para profesionalizar tardíamente a sus asesores

La investigación partió del supuesto de que a lo largo de su historia la UPN ha puesto en operación a lo largo de su historia una serie de políticas, estrategias y acciones que han buscado la profesionalización tardía de su planta de asesores y que todas han pretendido que la profesión de asesor UPN adquiriera los rasgos que, según las teorías clásicas de la profesionalización, la harían erigirse como tal.

Sin embargo, del análisis hecho se desprende que no ha existido una posición institucional sobre la profesionalización del asesor UPN, basada en un diagnóstico claro de los problemas y obstáculos que ésta enfrenta, de los condicionamientos que el medio le impone. Por tanto, tampoco ha habido una política institucional sobre la profesionalización tardía de la planta de asesores planeada, continua y sujeta a procesos sistemáticos de evaluación y seguimiento, que sustenten la toma de decisiones sobre este tema en la UPN. En buena medida, porque la continuidad de estas políticas no depende exclusivamente de las autoridades de UPN, sino de los consensos logrados con los otros actores involucrados.

Los esfuerzos profesionalizadores que la institución ha desplegado se han caracterizado por ser inconexos e improvisados, muchas veces sólo existentes en el discurso e insuficientes para coadyuvar a que se genere el monopolio social para la profesión de asesor UPN y, por esta vía, elevar la calidad de los servicios de UPN. La profesionalización tardía del asesor no ha sido asumida como un aspecto específico de desarrollo por las políticas institucionales. En los casos en que sí se han desarrollado estrategias con este fin se han planteado como medidas de corto plazo impuestas de manera artificial y superflua, ajena a los intereses de los asesores involucrados, e incluso a los de otros actores, como los gobiernos estatales o el mismo SNTE. Estrategias construidas con las que el principal actor, el asesor UPN, no se identifica y a las que visualiza sólo como requisitos formales, que no modifican su quehacer profesional.

En consecuencia, la política profesionalizadora para sus asesores ha sido sustituida por políticas construidas que premian lo ya profesionalizado y no los esfuerzos profesionalizadores por lo que se han transformado en requisitos formales que el asesor debe cumplir y no en estímulos que lo lleven a mejorar su ejercicio profesional. Esta situación que se ha agudizado con los sistemas de estímulos que buscan deshomologar el precio del trabajo docente. Políticas que, además, confunden la formalización de los certificados que acreditan la

profesionalización del asesor UPN con la profesionalización de su quehacer docente.

Esta confusión que ha dado margen a una amplia simulación y al desánimo de los asesores, resultado, en buena medida, de que la regulación formal que intenta normar las políticas y acciones profesionalizadoras ha coexistido con una regulación discrecional, yuxtaposición que ha propiciado que éstas se desdibujen. La regulación formal no ha sido lo suficientemente flexible para responder a los requerimientos institucionales y estimular a los mismos asesores UPN para mejorar su desempeño profesional, evitando el incumplimiento de la norma con lo que ha contribuido a que sea asumida como una política construida, ajena a los intereses del asesor UPN. La regulación discrecional se ha constituido en el mecanismo a través del cual los asesores pueden cumplir con el requisito formal que de cualquier manera tienen que cubrir. Simulación que evidentemente no contribuye a elevar los niveles de profesionalización deseados para el asesor UPN.

Así, las acciones profesionalizadoras enmarcadas en la regulación formal existente se han concebido como parte de la superación profesional del personal académico —centrada, a su vez, en acciones tradicionales como la asistencia a cursos, congresos, eventos académicos y la obtención de grados—. Insuficientes a la luz de los procesos globalizadores que hoy vivimos para modificar el quehacer profesional de los asesores y justificar la utilidad social de su monopolio social de su profesión. Insuficientes, también, para enfrentar el reto que ha significado la descentralización de los servicios educativos de la UPN y para cumplir la misión institucional que la UPN se ha planteado para el 2006.

La UPN no puede transformarse en una moderna institución de educación superior adecuada al contexto globalizador del siglo veintiuno con un asesor atrapado en un conflicto permanente entre el ejercicio de la docencia universitaria y su desarrollo profesional en otros espacios ocupacionales, la híbridez de su perfil profesional, el embotellamiento escalafonario y la no pertinencia del conocimiento y los grados adquiridos con los requerimientos de calidad que la institución hace a

su desempeño docente, fenómenos que ni la regulación formal ni la discrecional han podido resolver y que le impiden responder de manera más eficaz a los retos de su quehacer docente.

Como ya se señaló, la UPN se encuentra hoy en día frente a una serie de problemas derivados de las visiones encontradas sobre la exclusividad profesional del asesor UPN; la regulación discrecional en torno a los mecanismos de ingreso y promoción; la obsolescencia de la normatividad en vigor sobre las características profesionales del asesor; el incumplimiento de la regulación formal para su superación profesional, así como la sustitución del conocimiento actualizado y la mayor calidad en el ejercicio de sus funciones docentes por el credencialismo y los mayores niveles de escolaridad que no han contribuido a que el monopolio social de la profesión se cumpla y que le impiden cumplir con su misión institucional. Problemas a los que habría que agregar la escasez de recursos, con la que tanto sus autoridades centrales como las estatales, aseguran que tiene que operar y que la colocan en desventaja para cooptar a un perfil profesional moderno de asesor en medio de una demanda creciente de servicios de educación superior. Esto impide también canalizar a los asesores ya incorporados hacia acciones profesionalizadoras tendientes a mejorar su desempeño profesional, basadas en un diagnóstico preciso de las necesidades institucionales y de las carencias de éstos.

Las políticas institucionales analizadas tendrían que considerar a los varios actores involucrados en la profesionalización del asesor UPN, que con sus propias racionalidades y lógicas las pueden impulsar u obstaculizar. El asesor UPN es un actor con intereses propios, comúnmente ligados a su desarrollo profesional y a la estabilidad de su situación estamental, que lo correlacionan con los intereses de los monopolios sociales de las otras profesiones que comparte y con los distintos estamentos de su propia profesión. Por eso, las racionalidades y las lógicas a partir de las cuales cada uno de los actores involucrados interpreta la profesionalización del asesor UPN son factores que habría que sopesar a la hora de generar políticas profesionalizadoras capaces de aprovechar las coyunturas

dinámicas favorables para impulsarlas y que, por ende, resulten pertinentes y adecuadas. Pero además, las autoridades de la universidad tendrían que preocuparse porque la regulación formal que norma sus características profesionales obtengan el consenso de los demás actores que facilite su aplicación con la rigurosidad necesaria. Existen mecanismos que permitirían corregir las “desviaciones” detectadas, pero no ha existido la voluntad política para aplicar la regulación formal existente. Como consecuencia, la regulación discrecional ha sido legitimada por los mismos asesores y algunas autoridades. El resultado es que la profesionalización deseada ha sido sustituida por los fenómenos de credencialismo y profesionalismo, con lo que los esfuerzos profesionalizadores no redundan en una mayor calidad de la docencia ofrecida. Una situación que no puede sostenerse en el futuro próximo.

4. Las respuestas de los actores involucrados en la profesionalización del asesor UPN

Las teorías clásicas de la profesionalización ubicaron a la profesionalización como un modelo único que debía seguir toda ocupación que aspirase a ser considerada una profesión. Por ende, los procesos de profesionalización lograrían la homogeneización de las características que debía poseer el grupo profesional.

Pero estas teorías no consideraron que los distintos actores involucrados en estos procesos pueden modificar los esquemas de homogeneización que plantean, ya que son actores sociales portadores de resistencias y posiciones político-culturales que pueden defender incluso con la fuerza. Por lo tanto, como afirma Benveniste, las teorías clásicas desconocen la complejidad y multidireccionalidad del fenómeno.

En el caso de la profesionalización del asesor UPN, las autoridades de SEP y UPN, el SNTE, los directores de unidades UPN, las autoridades educativas estatales, los mismos asesores e incluso los alumnos han intervenido para modificar los logros esperados o bien para impulsar u obstaculizar los procesos

profesionalizadores, ya que cada uno de ellos busca modificar la situación estamental a su favor.

Las autoridades de SEP, UPN y de los estados han bloqueado algunos de los efectos homogenizadores de los procesos profesionalizadores al permitir que las políticas en torno al ingreso y promoción, la exclusividad profesional y la escolaridad del asesor UPN se desdibujen, entre otras razones para evitar que la dominación burocrática del SNTE se extienda a los asesores UPN. Los “vacíos” de autoridad y la falta de voluntad política han impedido que la regulación formal en vigor se aplique con la rigurosidad necesaria, ya que no se han generado los consensos necesarios con los otros actores involucrados que les den viabilidad y que permitan introducir en la regulación formal los cambios que la educación del siglo veintiuno exige, en especial aquellos correlacionados con el perfil profesional del asesor.

El SNTE, por su parte, ha mantenido una lucha permanente para imponer su visión sobre la exclusividad profesional del asesor, que como se analiza en el capítulo 5 se identifica con la apertura de plazas de tiempo completo. También para defender su derecho a participar en los mecanismos de ingreso y promoción y en la definición de las características profesionales que debe poseer el asesor, lucha que se ha reforzado a partir de la federalización educativa. Como se describió en los capítulos 4, 5 y 6 de este trabajo, este actor social ha empleado a la regulación discrecional como una vía, para contrarrestar la falta de voluntad y de recursos económicos del Estado mexicano para pagar los costos de la profesionalización, mantener la lealtad de sus agremiados y extender su dominación burocrática a los asesores UPN.

Los directores de unidades UPN han contribuido a “desviar” los logros esperados de los procesos de profesionalización, ya que como se analizó en el capítulo 4 dedicado a los mecanismos de ingreso y promoción, la falta de regulación formal sobre las contrataciones temporales ha hecho que en ellos haya recaído la responsabilidad de definir, *de facto*, las características profesionales

que debe poseer el personal académico de nuevo ingreso y los criterios para su recontractación.

Asimismo, los directores de unidad UPN constituyen el primer filtro (como se analizó en el capítulo 7) para que un asesor basificado de tiempo completo pueda ejercer los derechos que la regulación formal le otorga para garantizar su superación profesional. Son también ellos quienes formalmente coadyuvan a la aplicación de las medidas correctivas que garantizan la exclusividad profesional de los asesores adscritos a su unidad.

Los alumnos, a los que tradicionalmente consideramos como actores transitorios, han influido en los procesos de profesionalización de sus asesores mediante acciones, organizadas o no, que lo mismo han servido para protestar por su inadecuada preparación que para apoyar su recontractación, aunque el asesor carezca de méritos académico mínimos.

Finalmente, los asesores UPN también han puesto en juego sus expectativas, intereses y deseos para coadyuvar o resistir las políticas profesionalizadoras que se diseñan para ellos. Han compartido, en muchos casos, la visión de exclusividad profesional del SNTE y avalado sus peticiones de apertura de plazas de tiempo completo. Ellos han presionado, en múltiples ocasiones, tanto a los directores de unidad como a las autoridades centrales de UPN y a las de educación en sus estados con el propósito de que se obvie la regulación formal sobre el ingreso y promoción y se fijen criterios *ad hoc* para la recontractación en sus unidades. Son ellos, también, quienes han generado, por uso y costumbre, una serie de normas que regulan sus características profesionales y propiciado la propagación de la regulación discrecional que en muchas ocasiones les ha favorecido, pero que ha impedido que el monopolio social de la profesión de asesor UPN sea un hecho.

En consecuencia, los esfuerzos profesionalizadores desplegados tanto por la institución como por los mismos actores sociales involucrados —todos ellos enmarcados en cánones clásicos— no han hecho posible la deseada profesionalización tardía del campo ocupacional del asesor UPN y de su quehacer

académico. El monopolio social para la nueva profesión no ha sido logrado y la profesionalización tardía alcanzada hasta ahora se caracteriza por ser trunca, incompleta y *sui generis*. En otros términos, por ser una profesionalización con resultados distintos a los planteados por las teorías clásicas, hecho que los discursos institucionales desconocen, por lo que siguen partiendo del ideal de asesor UPN construido a partir de los avances logrados en otros países con realidades económico-sociales distintas a las nuestras.

La UPN cuenta actualmente con un profesional de la docencia universitaria que no se identifica con el formador de docentes tradicional, ni con el catedrático universitario, pero tampoco con el moderno profesional de la docencia universitaria que existe en los países avanzados. Un profesional de la docencia *sui generis*, híbrido, que se enfrenta a procesos de envejecimiento (el promedio de edad de los asesores UPN sobrepasa los 40 años) lo que acrecienta la posibilidad de que la UPN se beneficie parcialmente de los rasgos profesionalizantes que ya ha adquirido.

Este riesgo se vuelve más cercano por la reorientación del trabajo académico que la UPN intenta hacer en sus unidades. Desde su creación, éstas habían tenido como destinatario principal de sus servicios al maestro de educación básica, pero a partir de la descentralización educativa se ha insistido en que deben reorientar sus servicios hacia los programas de posgrado y abrir sus ofertas educativas a profesionales de la educación en general y a bachilleres (no habilitados) para enfrentar la demanda creciente de educación superior y posgrado. Aspirantes a quienes debe ofrecer programas académicos en líneas innovadoras de conocimiento asociadas a la educación y no ya los tradicionales programas centrados en mejorar la docencia frente a grupo. Por eso, desde 2002, las unidades UPN ofrecen la licenciatura en Intervención Educativa (LIE'2002) que es la primera que la universidad diseña para formar profesionales de la educación en las unidades UPN y no para profesionalizar al maestro en servicio, que incorpora además el uso de nuevas tecnologías y un diseño curricular basado en competencias. La profesionalización inconclusa del asesor UPN y la hibridez de su

perfil profesional se cruzan con el nuevo reto institucional: profesionalizar el quehacer del asesor UPN como formador de profesionales de la educación, cruce que hasta ahora no parece muy prometedor.

Este nuevo reto institucional y las mayores exigencias profesionales para el asesor UPN que implica, tendrá que ser asumido por éste a partir de los mismos parámetros de la regulación formal, en vigor desde 1983, para su ingreso y promoción, su exclusividad y su escolaridad. De hecho, los primeros concursos de oposición para seleccionar a los asesores que se encargarán de la LIE'2002 y de los programas de posgrados ya fueron realizados, en el marco de la regulación formal obsoleta, lo que hace suponer, en primer lugar, que muchos de los asesores con dictamen favorable en esos concursos de oposición, en realidad son asesores ya incorporados a UPN cuya situación laboral se regularizó por este medio, lo cual no garantiza que tengan los conocimientos actualizados que el diseño curricular por competencias exige y, en segundo lugar, que las habilidades profesionales deseadas para el asesor UPN se inclinarán hacia una mayor especialización teórica en detrimento de las habilidades y destrezas profesionales asociadas a la educación básica que el asesor había adquirido.

Por ende, urge diseñar mecanismos profesionalizadores para el asesor UPN que consideren la híbridez de su perfil profesional y recuperen el tipo de necesidades académico-profesionales a las que está sometido, en especial las que surgen de los contextos regionales en que ejercen su docencia y el nuevo tipo de alumno que está contribuyendo a formar. Diseño en el que, a diferencia del pasado, tendrían que intervenir los actores involucrados en la profesionalización tardía del asesor UPN para garantizar su viabilidad y cumplimiento. El reto no es simple: es tiempo de poner en práctica la creatividad y avanzar al diseño de opciones distintas a la receta oficial: la acreditación de posgrados y la obtención de los títulos respectivos, que involucren la discusión colegiada de los asesores, de sus organizaciones gremiales y la participación de los gobiernos estatales. Pero a diferencia del pasado, la historia ya recorrida permite contar con información (aunque sea genérica) sobre las "desviaciones" y avances de los

procesos de profesionalización. Información que permitiría replantear los esquemas empleados hasta ahora con base en el reconocimiento de las características profesionales que sí posee el asesor y los requerimientos que el contexto globalizador le hace a su función docente.

5. Algunas vetas para nuevas investigaciones

El primer acercamiento a la profesionalización del asesor UPN que se hace en esta investigación da pie a nuevas preguntas que podrían constituir en un futuro nuevas líneas de investigación, a saber:

- ¿Cuáles son las características básicas que debería tener un programa de formación de profesionales de la docencia universitaria que trabajan con futuros profesionales de la educación?
- ¿Cuáles son los valores y códigos de ética que poseen los asesores UPN?
- ¿Cómo conceptualizan y valoran los asesores UPN a su profesión?
- ¿Cuáles son las características profesionales que la regulación formal del siglo veintiuno debiera reconocer en el asesor UPN?
- ¿Qué elementos debiera contemplar una estrategia institucional para dar seguimiento y evaluar las políticas profesionalizadoras en UPN?
- ¿Cómo han incidido las políticas profesionalizadoras para el asesor UPN en la calidad de su docencia?
- ¿Cómo se integraría una política de estímulos que premie los esfuerzos profesionalizadores y no lo ya profesionalizado?
- ¿Qué tipo de controles de ingreso y promoción requiere la profesión de asesor UPN para el siglo veintiuno?
- ¿Cuáles son las necesidades educativas nacionales, estatales y locales a las que deberán responder los programas académicos de

UPN y por ende, el desempeño profesional de sus asesores en la próxima década?

Asimismo, este primer acercamiento da pie a reconsiderar:

1º El papel que la historia oral puede jugar en la tarea de reconstruir la historia institucional. La riqueza de los testimonios de los asesores y directivos de la UPN, a los que se recurrió ante la ausencia de fuentes de información institucional, constituye una de las grandes vetas que, en mi opinión, habría que explorar en el futuro.

Las historias de vida de estos asesores y directivos enriquecería el conocimiento sobre el desarrollo de la UPN como institución, a la vez que posibilitaría indagar con mayor profundidad sobre temas poco abordados, como: las trayectorias profesionales de los asesores UPN; las relaciones asesores-directores en las unidades UPN; las visiones sobre la gestión universitaria de asesores, directivos de la universidad y gobiernos estatales; la identidad del asesor UPN; los valores y percepciones que rigen su ejercicio profesional; los imaginarios sociales que comparten con otros profesionales de la docencia, entre muchos otros. Líneas de investigación que contribuirían a mejorar el conocimiento que los asesores UPN y la institución tienen sobre sí mismos.

2º La importancia que debiera tener para la vida institucional el contar con un sistema de información confiable, validado, transparente y, sobre todo, al acceso de toda la comunidad UPN, que sirviera de estímulo a la investigación de las múltiples facetas que han configurado la historia institucional en sus ya veinticinco años de existencia. Investigación que, a su vez, permitiría generar políticas institucionales acordes con el contexto en que ésta desarrolla sus actividades.



FUENTES UTILIZADAS

Libros, ponencias y artículos de revista

ABBOT, Andrew (1988) The system of professions. An essay of the division of expert labor. Chicago: Universidad de Chicago.

ADÁN, Josafat *et al.* (1983) Factores asociados con los niveles de respuesta del maestro de educación primaria a los programas de superación profesional. México: UPN. (Col. Cuadernos de Cultura Pedagógica).

ALONSO, Aurora *et al.* (1992) "El proceso de evaluación del aprendizaje en el SEAD de la UPN" en II Encuentro de investigadores en educación abierta y a distancia en Iberoamérica. México: SESIC/UPN.

ALVAREZ, Isaías (1977) Diagnóstico del sistema educativo nacional: formación y actualización del magisterio. México: Dirección General de Planeación de la SEP/ Dirección General de Evaluación de la SEP.

ANUIES (1999) Estadísticas de la educación superior. Personal docente de los niveles técnico superior, licenciatura y posgrado. México: ANUIES.

ANUIES (2000) Estadísticas de la educación superior, 2000. Población escolar de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos. México: ANUIES.

ANUIES (2000a) Estadísticas de la educación superior, 2000. Población escolar de posgrado. México: ANUIES.

ANUIES (2000b) Anuario estadístico 2000. Personal docente de licenciatura y posgrado en universidades e institutos tecnológicos. México: ANUIES.

ARIAS, Marcos Daniel (1984) "Experiencia sobre la elaboración de paquetes didácticos para la LEB en el SEAD" en Encuentro "La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente". Memoria. México: UPN/ILCE, 27-28 de junio.

ARCE, Francisco *et al.* (1982). Historia de las profesiones en México. México: Colegio de México.

ARNAUT, Alberto (1993) Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México. 1887-1993. México: Colegio de México.

BECIEZ, David (1984) "Consideraciones generales de una experiencia: el Sistema de Educación a Distancia en la Universidad Pedagógica Nacional" en Encuentro "La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente". Memoria. México: UPN/ILCE, 27-28 de junio.

- BENVENISTE**, Guy (1988). Professionalizing the organization. Reducing bureaucracy to enhance effectiveness. Cambridge: Harvard University Press.
- BRUNNER**, José Joaquín (1990) Educación superior en América Latina: cambios y desafíos. México: FCE.
- BRUNNER**, José Joaquín y Angel Flisfisch (1985) Los intelectuales y las instituciones de la cultura. Santiago de Chile: FLACSO.
- CALVO**, Beatriz (1989) Educación normal y control político. México: SEP/CIESAS.
- CARR-SAUNDERS**, Alexander (1933) The professions. Oxford: Claredon.
- CASAS**, Ma. Virginia (1993) Los intelectuales, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y la enseñanza de la sociología.1951-1988). México: FCPyS-UNAM. (Tesis: Maestría en Sociología)
- CASTAÑEDA**, Adelina *et al.* (1989) Talleres regionales de investigación educativa. México: UPN-Área de docencia.
- CASTAÑEDA**, Adelina y Rubén Rodríguez (1997) Talleres regionales de investigación educativa. Una experiencia para la formación de investigadores. México: UPN.
- CASTAÑEDA**, Adelina *et al.* (2003) La UPN y la formación de maestros de educación básica. México: SEP, (Serie Cuadernos de discusión Núm. 15). Tomado de: www.formaciondocente.sep.gob.mx/dgn/formaciondocente/cuader/cuad_1htm.
- CEMPAE** (1977) Aportaciones al Plan Nacional de Educación. México: CEMPAE.
- CLARK**, Burton R. (1983) The higher education system: academic organization in cross-national perspective. Berkeley: University of California.
- CLARK**, Burton (1987) The academic life. Small worlds, different worlds. New Jersey: Princenton University Press.
- CLARK**, Burton (1997) Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia. México: Miguel Angel Porrúa –Coord. de Humanidades/UNAM.
- CLEAVES**, Peter *et al.* (1985). Las profesiones y el Estado. México: Colegio de México.
- CONTRERAS**, J. (1997) La autonomía del profesorado. Madrid: Morata.
- DE LA FUENTE**, Ramón *et al.* (1979) “Mesa redonda Los fines de la educación superior” en Seminario sobre educación superior. México: El Colegio Nacional.
- DGMPM** (1975) III Reunión nacional de mejoramiento profesional del magisterio. Oaxtepec: SEP.
- D-II-UPN3** (1989) Documento de evaluación institucional México: SNTE/Sección X/D-II-UPN3, Noviembre de 1989.
- DORE**, Donald (1983) La fiebre de los diplomas. Educación, cualificación y desarrollo. México: Fondo de Cultura Económica.
- ELLIOT**, Philip (1975) Sociología de las profesiones. Madrid: Tecnos.
- ESQUIVEL**, Juan Eduardo y Lourdes Chehaibar (1987) Profesionalización de la docencia. (perfil y determinaciones de una demanda universitaria). México: UNAM/CESU.
- EZCURRA**, Ana María *et al.* (1994) Formación docente e innovación educativa. Argentina: Rei Argentina/Instituto de Estudios de Acción Social.
- ETZIONI**, Amitai (1969) The semi-professions and their organization. N.Y./London: The Free Press.

- FRIEDSON**, Elliot (1973) The professions and their prospects. Beverly Hills, California: Sage publications.
- FRIEDSON**, Elliot (1988) Professional powers: a study of the institutionalization of formal knowledge. Chicago, Ill University of Chicago.
- FUENTES**, Olac (1992) Reflexiones sobre el futuro de la Universidad Pedagógica Nacional. México: UPN.
- GALLO**, María (1987) Las políticas educativas en México como indicadores de una situación nacional (1958-1976). México: CIESAS. (Cuadernos de la Casa Chata Núm. 155).
- GARZA**, Enrique de la (1996) "Balance y perspectivas de la modernización educativa en México" en Políticas públicas alternativas en México. México: La Jornada-CEIICH/UNAM.
- GIL**, Manuel *et al.* (1994) Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos. México: UAM-Atzacapatzalco.
- GIL**, Manuel (2000) "Un siglo buscando doctores" en Revista mexicana de la educación superior. Núm. 113, enero-marzo, 2000.
- GÓMEZ**, Víctor M. y Emilio Tenti (1989) Universidad y profesiones. Crisis y alternativas. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- HERNÁNDEZ**, Víctor *et al.* (1998) "El asesor UPN" en II Foro Nacional de Evaluación y Seguimiento Licenciatura en Educación, plan 94. Noviembre, 1998.
- IANNI**, Octavio (1996) Teorías de la globalización. México: Siglo XXI.
- IBARRA**, María Esther (1984) "La Universidad Pedagógica Nacional: un proyecto estrangulado por la lucha SEP-SNTE" en Proceso: 24 de septiembre, 1984.
- INEGI** (1985) 10 años de indicadores económicos y sociales de México. México: INEGI.
- IPN** (1972) Reforma educativa. Discurso de Víctor Bravo Ahuja. 12 de Febrero de 1971. México: IPN.
- ISEAC** (s.a.) Mínimo de bienestar educativo. Diagnóstico 1970-1980. México: ISEAC.
- IZQUIERDO**, Miguel Ángel (2000) Sobrevivir a los estímulos: académicos, estrategias y conflictos. México: UPN.
- JOHNSON**, Thomas L. The real academic community and racial alternative. California: s. ed.
- KENT**, Rollin (1993) "El desarrollo de políticas de educación en México. 1960-1990" en H. Courard (Coord.) Políticas comparadas de educación superior en América Latina. Chile: FLACSO.
- KOVACS**, Karen (1990) Intervención estatal y transformación del régimen político: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional. México: Colegio de México.
- LARA**, Antonio (1972) "Creeremos equilibradamente, luchando por la justicia social" en El Universal. 14 de abril, 1972.
- LARSON**, Magali (1977) The rise of professionalism. A sociological analysis. Berkeley: California University Press.
- LATAPÍ**, Pablo (1972) "¿Está ya completa la reforma educativa?" en Excélsior. 7 de marzo, 1972.
- LATAPÍ**, Pablo (1987) "La Universidad Pedagógica se vuelve una universidad ficticia" en Proceso. México: 11 de octubre, 1987.

- LATAPÍ,** Pablo (1980) Análisis de un sexenio de educación en México. 1970-1976. México: Nueva Imagen.
- LUGO,** María de la Luz, *et al.* (1996) "El desempeño del asesor y la eficiencia interna de la LE'94" en Primer foro nacional de evaluación y seguimiento de la LE'94. Noviembre, 1996.
- MALO,** Salvador (1979) "Mesa: La educación superior en México" en Colegio Nacional Seminario sobre educación superior. México: El Colegio Nacional.
- MARTÍN DEL CAMPO,** Jesús (1989) "Trabajadores de la educación y democracia" en Victoria Novelo (Coord.) Democracia y sindicatos. México: CIESAS-Caballito.
- MARTÍNEZ,** Sergio (1992) Political and rational models of policy making in higher education. The creation and establishment of National System for Permanent Planning of Higher Education in Mexico. 1970-1986. Londres: University of London- Institute of Education.
- MARTÍNEZ,** María Teresa y Javier Blanco (1992) Condiciones de operación de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria. Plan UPN, 1985. Segunda parte: asesores. México: UPN-Secretaría Académica.
- MARTÍNEZ,** María Teresa y Blanco, Javier (1992a) Condiciones de operación de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, plan UPN, 1985. Alumnos. México: UPN. (Serie: Informe de investigación Núm. 5).
- MATUS,** Carlos (1980) Planificación de situaciones. México: FCE.
- MATUS,** Carlos (1989) Estrategia y plan. México: Siglo XXI.
- MEDINA,** Patricia (2000) ¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario?. La docencia cuestionada. México: UPN/ Plaza y Valdés.
- MENESES,** Ernesto *et al.* (1991) Tendencias educativas oficiales en México. 1964-1976. México: CEE/UIA.
- MENESES,** Ernesto *et al.* (1997) Tendencias educativas oficiales en México. 1976 - 1988. México: CEE/UIA.
- MILLERSON,** G. (1964) The analifying asociations a study in professionalization. Londres: Routledge.
- MORA,** Aurora *et al.* (1984) "La experiencia en la elaboración de materiales instruccionales para el SEAD de la UPN" en Encuentro "La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente". Memoria. México: UPN/ILCE, 27-28 de junio, 1984.
- MORENO,** Prudenciano (1986) Proyecto académico y proceso político en la Universidad Pedagógica Nacional (1978-1986). México. Mecanograma.
- MORENO,** Xóchitl *et al.* (1994) Diagnóstico de tendencias, necesidades educativas y demanda potencial. México: FOMES-UPN.
- MURO,** José Luis *et al.* (1988). Informe de investigación. Evaluación y seguimiento de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, plan 85. Primera etapa. Celaya, Gto.: UPN-Unidad 112.
- NEAVE,** Guy (1993) "Conocimiento relevante: ¿Bálsamo para la migraña educativa?, en: Universidad futura. vol. 4, núm. 12, otoño de 1993.
- NORIEGA,** Blanca Margarita (1992) Crisis y descentralización educativa en México. 1982-1988. México: UPN (Informe de investigación Núm. 2).

- OCDE** (1997) Exámenes de las políticas nacionales de educación. Parte II. Informe externo. México: OCDE.
- OLIVARES**, Guadalupe (1981) “La Universidad Pedagógica Nacional y su sistema de educación a distancia” en Encuentro de educación abierta. Memoria. 2-6 de febrero, 1981.
- PALERM**, Ángel y Centro Nacional de Productividad (1969) Planeamiento integral de la educación en México. México: Ediciones Productividad.
- PALLÁN**, y Elia Marum (1995) Demanda de posgrado y competitividad del personal académico de la educación superior en México en www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/revsup/res102/txt.htm
- PESCADOR**, José Ángel y Alberto Torres (1985) Poder político y educación. México: UTEHA.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL** (1989) Programa nacional para la modernización educativa. México: Poder Ejecutivo.
- RABY**, David (1974) Educación y revolución social en México. 1921-1940. México: SEP (Colección SEP/Setentas).
- REYES**, Ramiro y Rosa María Zuñiga (1995) Diagnóstico del subsistema de formación inicial. México: Fundación para la Cultura del Maestro Mexicano.
- RODRÍGUEZ**, Elías (1998) “Actualización y capacitación del asesor” en Memoria del Segundo Foro Nacional de Evaluación y Seguimiento de la Licenciatura en Educación, plan 94. México: UPN.
- RODRÍGUEZ**, José de Jesús (1996) “El desempeño del asesor” en Primer Foro Nacional de Evaluación y Seguimiento de la LE'94. Memoria. Noviembre, 1996.
- SAC** (1994) Reunión del Grupo de diseño curricular. 25 de enero, 1994 (Notas personales).
- SANSOLES**, San Román (1998) Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España. Barcelona: Ariel Practicum.
- SEAD-UPN** (1979) Fascículo El SEAD de la UPN. Documento preliminar. México: SEAD-UPN.
- SEAD-UPN** (1979a) Fascículo Las Unidades-SEAD. Documento preliminar. México: SEAD-UPN.
- SEAD-UPN** (1979b) Fascículo del asesor académico. Documento preliminar. México: SEAD-UPN.
- SEAD-UPN** (1979c) Fascículo de técnicas de dinámica individual y grupal. Documento preliminar. México: SEAD-UPN.
- SECyD-UPD** (1999) Decreto de creación de la Universidad Pedagógica de Durango. Durango: Secretaria de Educación, Cultura y Deporte.
- SECyD-UPD** (1999a) Reglamento Interior de la Universidad Pedagógica de Durango. Durango: Secretaria de Educación, Cultura y Deporte.
- SEP** (1969) La reforma educativa y los maestros. México: SEP.
- SEP** (1970) Datos estadísticos del sistema educativo nacional. México: SEP.
- SEP** (1970a) La educación pública en México. 1964-1970. México: SEP.
- SEP** (1972) Reestructuración del sistema educativo nacional (Proyecto). México: SEP.
- SEP** (1973) Segunda Asamblea Nacional de Educación Normal. Pilares de la educación. El maestro: agente de cambio. México: SEP.

- SEP** (1975) La reforma en la enseñanza normal. México: SEP/DGID.
- SEP** (1979) Acuerdo núm. 31 que reglamenta la organización y funcionamiento de la Comisión Académica Dictaminadora de la Universidad Pedagógica Nacional.
- SEP** (1980) Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional. México: SEP.
- SEP** (1982) Memoria. 1976/1982. Tomo 1. Política educativa. México: SEP.
- SEP** (1982a) Memoria 1976/1982. Tomo 3. México: SEP.
- SEP** (1983) Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico de la Universidad Pedagógica Nacional. México: SEP.
- SEP** (1984) La profesionalización de la educación normal en México. México: SEP.
- SLAUGHTER**, Sheila (1980) The academic profession. Philadelphia: American Political and Social Science Academy.
- SLAUGHTER**, Sheila (1994) "Academic freedom at the end of the century: professional labor, gender and professionalization" en: Albatch, Phillip G. *et al.* Higher education in american society. N.Y.: Prometheus Books.
- SNTE** (1970) II Conferencia Nacional de Educación. Resoluciones. México: SNTE.
- SOLANA**, Fernando *et al.* (1982) Historia de la educación pública en México. México: SEP-FCE.
- UNESCO** (1997) Cumbre internacional de educación. Profesionalización docente. México: UNESCO (Cuaderno de trabajo Núm. 8).
- UPN** (1981) Especialización en educación a distancia. Plan de estudios. México: UPN.
- UPN** (1985) Datos estadísticos UPN. México: UPN.
- UPN** (1985a) Licenciatura en educación primaria y Licenciatura en educación preescolar. Plan 1985. México: UPN.
- UPN** (1990) Reuniones regionales para la reestructuración de las Unidades UPN. Documento propositivo y memoria. México: UPN.
- UPN** (1991) Informe de autoevaluación institucional 1991 (CONAEVA-ANUIES). México: UPN.
- UPN** (1993) Proyecto académico. México, Secretaría Académica, septiembre de 1993.
- UPN** (1995) Estadísticas básicas del personal académico en las Unidades UPN. México: UPN.
- UPN** (1995a) Especializaciones y maestrías ofertadas por la UPN. México: UPN.
- UPN** (1997) Nivel de estudios de los asesores académicos de las Unidades UPN. México: Subdirección de Unidades UPN, junio, 1997.
- UPN** (1997a) Estadística por sedes y subsedes. México: Subdirección de Unidades UPN.
- UPN** (2001) El posgrado en la UPN. México: UPN.
- UPN-CUUPN** (1993) Estadística de Unidades UPN. México: UPN, marzo, 1993
- UPN-CUUPN** (1994) Estadística de Unidades UPN. México: UPN, marzo, 1994.
- UPN-CUUPN** (1995) Información sobre Unidades UPN. México: UPN, mayo de 1995.
- UPN-CUUPN** (1997) Estadística por sedes y subsedes. 1997-II. México: UPN.

- UPN-COORDINACIÓN LE'94** (2000) Matrícula de la LE'94. (Documento interno de trabajo). México: UPN, junio, 2000.
- UPN-FOMES** (1995) Informe de impacto sobre la Licenciatura en Educación, plan 94 dirigida a profesores en servicio de educación preescolar y primaria. México: UPN-FOMES, noviembre, 1995.
- UPN-GDC** (1993). Programa de reformulación curricular de las licenciaturas para maestros en servicio. México: UPN
- UPN-LE'94** (1994) Programa: reformulación curricular de las licenciaturas para maestros en servicio. México: UPN-FOMES.
- UPN-LE'94** (1995) Perfil socioeducativo del asesor UPN. México: UPN.
- UPN-LE'94** (1996) Informe de autoevaluación institucional. Enero-junio de 1996. México: Coordinación LE'94.
- UPN-SAC** (1983) Lineamientos generales para la elaboración de los paquetes didácticos del Sistema de Educación a Distancia (Documento de circulación interna). México: UPN, julio de 1983.
- UPN-SAC** (1989) Licenciaturas y posgrados que se han ofrecido en la UPN. México: Secretaría Académica, septiembre de 1989.
- UPN-SAC** (1989a) Lineamientos básicos para el desarrollo de la investigación y posgrado en las Unidades UPN. México: UPN-Secretaría Académica.
- UPN-SECRETARIA ADMINISTRATIVA** (1995) Diagnóstico de funciones de administración. (1979-1993). (Documento de trabajo interno). México: UPN.
- UPN-SISTEMA DE INFORMACIÓN** (1993) Unidades UPN. Estadística básica. Semestre 1993-I. México: UPN, marzo, 1993.
- UPN-SISTEMA DE INFORMACIÓN** (1994) Unidades UPN. Estadística básica. Semestre 1994-I. México: UPN, marzo, 1994.
- UPN-SISTEMA DE INFORMACIÓN** (1996) Unidades UPN. Estadística básica. Semestre 1996-I. México: UPN, junio, 1996.
- UPN-SUBDIRECCIÓN DE SERVICIOS ESCOLARES** (1997) Serie histórica de las licenciaturas de formación y nivelación. 1979-1997. (Documento interno). México: UPN.
- VERA, Rosa** (1991) "Reformas a la educación normal durante el sexenio 1970-1976" en Educación y escuela. Tomo I. México: SEP/Nueva Imagen.
- VILLASEÑOR, Guillermo** (1994) La universidad pública alternativa, México: UAM - Xochimilco/Centro de Estudios Educativos.
- WEBER, Max** (1977) Economía y sociedad. México: FCE.
- WILENSKY, Harold** (1964) "The professionalization of everyone?" en American Journal of Sociology. núm. 70, p. 137-158.
- WILSON, Logan** (1942) The academic man: a study in the sociology of a profesion. Texas: University of Texas.

Convocatorias a concurso de oposición

Núm. 02/80. Excélsior, 4 de marzo, 1980, 21-A.
Núm. 03/80. Excélsior, 8 de abril, 1980, 16-A.
Núm. 04/80. Excélsior, 27 de abril, 1980, 16-A.
Núm. 05/80. Excélsior, 19 de mayo, 1980, 16-A.
Núm. 01/81. Uno más Uno, 6 de febrero, 1981, 20.
Núm. 04/81. Excélsior, 13 de septiembre, 1981, 12-F.
Núm. 06/81. Excélsior, 1 de noviembre, 1981, 16-A.
Núm. 02/92. La Jornada, 21 de marzo, 1992, 21 y 22.
Núm. 03/94. La Jornada, 20 de julio, 1994, 38-39.

Entrevistas

AAE: 04/07/01.	IE: 11/11/03.
AAE: 12/07/01.	IH: 12 /04/03.
AMG: 21/06/01.	IHC: 08/02/03.
AMG: 12/09/03.	JJR: 03/07/98.
AMG: 18/09/03.	JCR: 09/10/03.
AMH: 07/10/03.	JCR: 15/10/03.
ATO: 06/06/01.	JCRG: 03/07/98.
BLB: 23/09/03.	JLHC: 30/05/01.
CIS: 18/09/03.	JLHC: 02/07/01.
CN: 15/04/03.	JLHC: 05/10/03.
DIMG: 22/05/01.	LAC: 10/10/03.
ECP: 07/08/03.	LPR: 13/10/03.
EMS: 12/07/01.	LR: 14/04/03.
FCA: 14/10/03.	LSM: 13/04/03.
GByC: 30/04/03.	MT: 03/07/03.
GCHO: 08/05/98.	MT: 03/07/03.
GCHO: 04/06/98.	RM: 20/05/98.
HC: 27/09/03.	RVO: 25/05/98.