

## **Los imperativos del marco institucional para la actividad docente**

Alejandro Canales

[canalesa@unam.mx](mailto:canalesa@unam.mx)

Universidad Nacional Autónoma de México.

### **Resumen**

En el texto, a partir de algunos elementos de la sociología de las profesiones e iniciativas de política pública, se intenta reflexionar sobre el nivel institucional de la actividad docente. En particular, en el texto se llama la atención sobre el nivel institucional que establece sus propios marcos de regulación de la actividad, pero al mismo tiempo funciona como filtro y expresión de los programas y políticas educativas, en donde se sobrepone la estructura general de incentivos del sistema educativo, el cual funciona como un modelo de referencia que resalta ciertas actividades, en detrimento de otras.

### **Palabras clave**

Actividad docente, profesión docente, sociología de las profesiones, marco normativo, modelo de referencia

### **Abstract**

This article, based elements of the sociology of the professions and public policy initiatives, analyzes the institutional level teaching. In fact, the text draws attention to the institutional level that sets its own regulatory frameworks of the activity, but also acts as a filter and expression of educational programs and policies, where the overall incentive structure is superimposed the education system, which serves as a reference model that highlights certain activities over others.

### **Keywords**

Teaching, teaching profession, sociology of professions, regulatory framework, reference model

### **Introducción**

La actividad docente en el nivel superior, como la de otras actividades profesionales, ha tendido a considerarse como una función socialmente importante que debe reconocerse y que es valiosa por sí misma, también cuenta con reglas que norman el comportamiento de quien la ejerce y adapta normas sociales de distintos campos (Ben David, 1974). En general, las profesiones como estructuras formalmente establecidas y legitimadas, tanto por su organización, trayectoria histórica y sector social de sus integrantes, se piensan como entes y organizaciones autónomas. Un ejercicio que remite a la idea de profesión no solamente como una forma de organización social, sino también como el desempeño de una actividad con clara identidad, valores compartidos, un sentido de significado cultural y con la defensa de un interés común que asegura preservar el monopolio de la misma actividad, cierta estabilidad laboral y el control de los mecanismos de ingreso (Lazarsfeld *et al.*, 1967). Al mismo tiempo, tales formas de organización social, han supuesto formas determinadas de relación entre quienes desarrollan la actividad y el Estado mismo. En este texto se presentan algunos elementos que permiten apreciar la relación paradójica y contradictoria que guardan la regulación institucional de la profesión académica, particularmente de la actividad docente, y el marco de las políticas nacionales; la primera como filtro y ámbito de recepción de las iniciativas de la segunda.

## **La profesionalización**

Un principio de independencia o autonomía de las profesiones debe reconocer que en el mundo contemporáneo tiene una peculiar inserción. Solamente una pequeña porción del conjunto de profesiones con altas calificaciones y prestigio puede anticipar claramente un libre ejercicio y estatus plenamente autónomo, una buena parte participa en el mercado de trabajo bajo el régimen de salarios, como sería el caso de la profesión médica en la compleja red del sistema hospitalario, los abogados en el sistema público y privado o los profesores en el sistema educativo.

En el caso de México, y de muchos otros sistemas educativos, especialmente en la región latinoamericana, las evidencias aportadas por diferentes estudios muestran que el proceso de formación del mercado académico no ha sido regulado por una política específica, sino que se ha gobernado por tendencias espontáneas de satisfacción de necesidades, relativamente imprevisibles o cuando más por iniciativas dirigidas a segmentos muy localizados o medidas institucionales de corto plazo que buscaron

subsana las deficiencias pedagógicas del personal que laboraba en esos espacios educativos (Gil 1994; Fuentes; 1989 y Kent, 1986).

El sistema de educación superior ha sido uno de los objetos de investigación que ilustra las transformaciones del ejercicio de una actividad en un espacio organizacional cada vez más normado y diferenciado. A nivel nacional, la mayor parte de los estudios sobre la relación de los académicos y la función estatal, se han concentrado en documentar las condiciones de trabajo, los procesos de crecimiento y los mecanismos de incorporación. Esto es, aunque a partir de los años noventa ya se había registrado un reemplazo de la tradicional figura del docente por la del académico, este último como sujeto multifacético que no solamente realizaba actividades docentes, sino que también generaba y transmitía conocimiento y cuyo punto en común era su pertenencia a las instituciones de educación superior (Landesmann *et al.*, 1996), buena parte de los estudios se dirigieron a tratar de precisar la relación laboral, los niveles salariales y la expansión del mercado.

Por ejemplo, el trabajo de Manuel Gil (2004) llamó “expansión no regulada” al crecimiento de plazas verificado de 1960 a 1990 (el número de plazas pasó de poco más de 10 mil a más de 100 mil) y en donde el periodo de mayor incremento se registró de 1970 a 1985. Actualmente, las estadísticas oficiales señalan que el total de posiciones académicas suman poco más de 287 mil (EPN, 2013).

El crecimiento operado en el número de posiciones en las instituciones de educación superior permite hablar de la conformación de un mercado académico, en tanto conjunto de posiciones que la universidad ha abierto a diversos sectores en su proceso de expansión. Brunner y Flisflish (1989, 172) han destacado algunos de los rasgos que caracterizan una situación de mercado en las profesiones: a) la posibilidad de que el total de posiciones puedan ser menores en relación al número de profesionales que demandan acceder a ellas, esto es, que la demanda sea superior a la oferta; b) en tanto existe una jerarquización de las posiciones establecida por la misma profesión -y por lo tanto diferenciales de prestigio-, hay diferencias en la deseabilidad de las posiciones; y c) una tendencia hacia la competitividad por las posiciones vacantes.

Es importante anotar y constatar que por las proporciones alcanzadas, los espacios laborales abiertos por la universidad pueden ser caracterizados como un mercado académico, pero más importante es notar que varios de los estudios intentaron precisar las cualidades que revistió el proceso y las características que presentó:

- La celeridad en el proceso de constitución del mercado académico, conducido por la urgencia de responder a sectores demandantes de educación más que por un ejercicio de planeación de recursos.

- El perfil sociológico de los académicos que se incorporaron delineado por un movimiento intergeneracional, en el que aparecen mayoritariamente como primera generación de universitarios.

- Un quiebre en las normas tradicionales de acceso a la profesión académica ante los apremios de responder a la demanda, indicado por una inducción autónoma en el ejercicio de la profesión, la casi total ausencia de estudios de posgrado al momento de incorporarse y una inexistente experiencia en labores académicas.

- Una identidad fincada en la relación laboral con la institución más que en la disciplina, cuya fuerza parece diluirse entre las instituciones y entre los sectores de la educación superior.

- Un tránsito hacia mayores niveles formativos en el transcurso de su carrera académica y mejores condiciones contractuales, conforme ha ido madurando su población.

- La coexistencia de diversos segmentos académicos que no necesariamente se identifican por sus condiciones contractuales (personal definitivo o interino, de carrera o de asignatura) sino por distintos grados de compromiso con el ejercicio de la profesión.

- Un sector altamente profesionalizado que escasamente sería el común denominador del conjunto.

Evidentemente las plantas académicas constituyen una de las columnas en cualquier sistema educativo -por la base de su permanencia en las instituciones, su posición en la organización, el capital intelectual acumulado de los sujetos, su potencial e impulso pedagógico-, y su fortaleza estará en función del nivel de su profesionalización y la densidad de su identidad. La expansión e integración de las plantas académicas nacionales expresa los efectos del tipo de iniciativas que se adoptaron para su constitución, lo mismo que las medidas que buscan atender o revertir los problemas

fundamentales, así como el interés que han generado como objeto de estudio.

Los trabajos de investigación que se han realizado sobre los académicos, muestra que se ha ampliado la perspectiva analítica para documentar no solamente su incorporación y condiciones de trabajo, también se han dirigido a precisar otras dimensiones, como los ritmos y rasgos de su profesionalización, su posición en el mercado profesional, su vinculación con otros sectores o su identidad (García *et al.*, 2002). Sin embargo, por un lado, ha quedado irresuelta la tensión entre los principios de la vocación como académico y la regulación externa de tal profesión que demanda realizar diferentes actividades que coexisten en el mismo sujeto, como la de enseñar, investigar o difundir, pero con una estructura de incentivos que no necesariamente alienta a desarrollarlas de igual manera. Por otro lado, también ha quedado la interrogante de cómo se pueden conciliar los principios de organización e independencia de la profesión con las iniciativas para regularla institucionalmente, es decir, cómo se ejerce la profesión bajo las normas que prescribe del Estado y las políticas focalizadas.

Uno de los aspectos que parece destacar es cierta relación ambigua y paradójica que guardan los principios de autonomía de autonomía de la profesión académica, la regulación institucional y su relación con el marco más estructural de las políticas. Un rasgo que se puede apreciar en el ejercicio de la actividad docente, particularmente sobre el nivel institucional, que es uno de los filtros y expresión de los lineamientos, programas y políticas educativas.

### **El mejoramiento de grados y condiciones de dedicación**

Es un tanto curioso que el tratamiento de la actividad docente, en el nivel superior, se ha concentrado mayormente en el asunto de la profesionalización de la planta académica, es decir en sus trayectorias, en su nivel de escolaridad, en el dominio de los temas o en las condiciones de dedicación en las que desarrolla su labor, pero poco en la actividad docente misma.

Hasta hace un par de décadas, los principios de autonomía o libertad de cátedra dejaban a salvo la actividad docente dentro de los muros escolares, pero poco a poco y principalmente con el cambio en la relación entre las instituciones de educación superior

y el gobierno, quedó implantada la idea de que los asuntos académicos no serían más un tema reservado solamente para los propios universitarios, sino que estarían sujetos al escrutinio y a la evaluación pública (Fuentes, 1991; Ibarra, 1993). En el sector educativo, como en prácticamente todos los sectores, apareció la evaluación estatal y la rendición de cuentas, la nueva función de control estratégico que estaba asumiendo el Estado y la búsqueda de metas a largo plazo (Neave, 1990; Scokpol, 1989).

La actividad docente no ha quedado al margen del escrutinio público y de la asignación de responsabilidades en el desempeño de los sistemas de educación superior, pero generalmente transitando por valoraciones o justificaciones sumarias, con escasa comprensión de las condicionantes en las que se desarrolla.

Está por demás señalar que la docencia es una de las funciones centrales de las instituciones de educación superior, y frecuentemente la de mayor peso en el conjunto. El tema requiere mayor atención si asumimos que en buena medida de ella depende lo que aprenden y la formación de los alumnos, también el trabajo que realizan las autoridades educativas, los niveles de desempeño del sistema y, en última instancia, la función que cumple en la sociedad.

¿Qué tipo de políticas educativas se han establecido para la actividad docente? Una vez que los diagnósticos coincidieron en que la planta de personal académico de las instituciones de educación superior presentaba serias deficiencias en su nivel de formación y un escaso tiempo de dedicación a la actividad, la mayoría de esfuerzos gubernamentales se han dirigido, precisamente, a tratar de mejorar ambos aspectos, como lo muestran las iniciativas que se pusieron en marcha desde los años ochenta y noventa.

El supuesto, tras los esfuerzos realizados, ha sido que si el profesor cuenta con un mayor grado escolar y se dedica de tiempo completo a la actividad, necesariamente será mejor docente y por tanto, se elevará la calidad educativa. Este supuesto se basa en diferentes evidencias que han destacado que las características y el papel del docente constituyen uno de los factores más relevantes en el aprendizaje de los alumnos (Carey, 2004). De aquí que en México, como en otras naciones, las principales iniciativas se concentraran

en tratar de elevar el nivel de escolaridad de los profesores o en buscar actualizar a aquellos con estudios de posgrado.

Al comienzo de los noventa se puso en operación un programa dirigido a promover y apoyar la formación de alto nivel, específicamente la obtención de posgrados del profesorado que tenía una posición estable en las instituciones de educación superior, esto es el segmento del profesorado de carrera de prácticamente todos los sectores, incluyendo la educación tecnológica y las instituciones particulares. El programa se llamó Programa de Superación del Personal Académico (Supera) y fue alentado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública (SEP). El programa otorgó poco más de 2000 becas. Posteriormente, en 1998, se creó un programa específico para las universidades públicas: el Programa para el Mejoramiento del Profesorado 1998 (Promep). Además de ofrecer apoyos para estudios de posgrado, en esta iniciativa se agregaron dos componentes más: a) estableció como lineamiento general para las instituciones educativas que las nuevas contrataciones debían observar que los aspirantes contaran con grado de maestro o doctor y b) recursos para ampliar la planta de personal de tiempo completo.

En términos generales, los avances logrados con los programas puestos en marcha parecen indudables y han tenido un efecto en la composición del profesorado, pero está por comprobarse si también en la actividad docente. Por ejemplo, en el lapso de casi tres décadas, el profesorado de tiempo completo se incrementó, las cifras oficiales indicaban que a mediados de la década anterior, los profesores de tiempo completo en el subsistema de educación superior público representaban el 38.5% y en el subsistema particular el 10.2% (Rubio, 2006: 42). Según los datos de la Encuesta de Reconfiguración de la Profesión Académica en México, (realizada a una muestra de académicos de tiempo completo y tiempo parcial), los profesores de tiempo completo tanto en 1994 como en el 2007 representaban alrededor del 30%, pero si a principios de los años ochenta alrededor de tres cuartas partes de profesores de tiempo completo ingresaban a las instituciones de educación superior solamente con grado de licenciatura y la cuarta parte restante con posgrado, al final de la década pasada, las proporciones prácticamente se invirtieron, los de licenciatura solamente representan una cuarta parte y

la restante lo hace con un posgrado (Galaz, 2009).

Las implicaciones de los cambios anteriores para la actividad docente parecerían obvios, puesto que se supone que un nivel educativo más elevado y mejores condiciones para dedicarse a la actividad se traducen en un mejor docente. Sin embargo, y este es el asunto más complicado de resolver, primero se tendrían que advertir y precisar las diferencias de esas mejoras en grados escolares y tiempo de dedicación por sector institucional, no son lo mismo las universidades estatales que las federales, tampoco los institutos tecnológicos o los centros públicos de investigación, en cada sector las medidas tuvieron una recepción y un efecto diferente. En segundo lugar, también conviene advertir las diferencias por institución, puesto que tampoco comparten características idénticas las instituciones pertenecientes a un mismo sector, solamente las homogeneizan sus estatus jurídico o su forma de sostenimiento, pero presentan grandes diferencias entre sí, por esta razón el nivel institucional aporta otra dimensión que en ocasiones pasa desapercibido en las iniciativas nacionales.

Aunque también se han formulado otras iniciativas de alcance nacional que han tenido un efecto en la actividad docente, como los programas de tutoría, la idea del currículum flexible o los enfoques centrados en el aprendizaje de los alumnos, tales propuestas muestran un cierto grado de generalidad hasta que no arriban y se especifican al interior de los marcos institucionales.

### **La deshomologación y los incentivos para la actividad**

Otro tipo de iniciativas nacionales no se han dirigido expresamente a la actividad docente, pero sin duda han tenido un impacto muy relevante en ella: son los programas de incentivos al rendimiento individual.

El programa pionero fue la instauración del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984 y que sigue en operación hasta la fecha, y desde hace más de una década con la idea de reformarse de manera profunda. Pero no, sigue operando básicamente con los mismos principios. El SNI, fue creado como un programa especial que permitiera a las plantas académicas atemperar los efectos de la debacle económica de la década perdida en la región, retenerlos en el país y, en lo posible, impulsar su trabajo de investigación.

No obstante, lo que en ese entonces parecía un programa emergente y transitorio, se ha quedado instalado como uno de los principales instrumentos para distribuir recursos complementarios al salario base de los académicos. Una forma de diferenciar el trabajo académico y de asignar prestigios; lo provisional, como suele ocurrir con frecuencia, se volvió permanente. El programa otorga, desde su instauración, un incentivo a quienes demuestren un alto desempeño y productividad; distingue cuatro categorías de miembros y cada nombramiento se encuentra asociado con un determinado monto de incentivo (desde candidato hasta el nivel III, este último el máximo nivel).

La cobertura del SNI es en realidad muy localizada, al iniciar el programa pertenecían a él poco más de 1,396 investigadores y para el 2013 sumaban 19,747 integrantes. Aunque es evidente su incremento, en sus tres décadas de existencia ha mostrado una tasa de crecimiento anual promedio de alrededor del 11 por ciento, el ritmo de crecimiento y el volumen global son relativamente menores, principalmente si recordamos que el total de plazas académicas son alrededor de 300 mil. Sin embargo, aunque su alcance es reducido, quizás lo más importante es que fue la primera iniciativa gubernamental hacia el personal académico basada en una valoración de su desempeño. En el ámbito de las instituciones, en los difíciles años ochenta y también ahora, representa una diferenciación no sólo salarial respecto de quienes no participan en el programa, sino también una separación de prestigio académico y un factor de inclusión o exclusión de circuitos académicos y financieros.

Debe advertirse que desde la instauración del sistema, se ha mostrado esa relativa tensión entre la investigación y la docencia; una tensión presente en la mayoría de los sistemas educativos en el mundo. Burton Clark (1997), desde los años noventa, argumentó sobre la forma en la que se podían integrar la investigación y la docencia, quedando claro que la investigación tiene un lugar en la enseñanza y no se trata de ninguna novedad. Sin embargo, para Clark, el vínculo entre investigación y docencia se produce sobre todo en el posgrado, en donde se complementan ambas actividades claramente, lo que nos lleva, nuevamente, al punto de la diferenciación de niveles, funciones y tipos institucionales. En las instituciones profesionalizantes, a nivel de licenciatura, la actividad docente se desarrolla con grupos numerosos y predominan las

clases expositivas centradas en el profesor, por lo que la investigación se suele ver como una actividad separada de la docencia y por tanto con una cierta incompatibilidad.

En el SNI, por principio, la investigación apareció como la actividad destacada, la docencia no. Posteriormente, la docencia fue incorporada en los criterios de evaluación de ese sistema, pero ni entonces ni ahora no es lo que se valora centralmente. De hecho, hace una década, a propósito de la celebración del día del maestro, se propuso la creación de un Sistema Nacional de Maestros de Educación Superior. En ese entonces, una de las profesoras reconocidas en el ámbito universitario y seleccionada para el discurso conmemorativo, la profesora Juliana González, señaló que sería deseable la creación de un Sistema dirigido a los maestros “para evaluar, reconocer y reivindicar los auténticos valores de la enseñanza superior, porque tal actividad se encuentra en desventaja ante el reconocimiento que en nuestro tiempo se le concede a la investigación y a los productos que de ella emanan” (*Gaceta UNAM*. 16.05.03).

Otra iniciativa de alcance nacional fue el programa de becas al desempeño, creado poco después del SNI. Tal programa también tenía, y tiene, recursos financieros asociados a la productividad mostrada. Fue introducido por primera vez en las instituciones de educación superior en febrero de 1990 (hace ya más de dos décadas) e inicialmente estaba dirigido a profesores de tiempo completo para “recompensarles permanencia, calidad y dedicación”. Las instituciones fueron las encargadas de implementar los programas de becas, pero los lineamientos fueron de la autoridad gubernamental y particularmente de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y la Subsecretaría de Educación Superior, así que aquí también se advierte esa ambigüedad del nivel estructural y el institucional.

El programa de becas al desempeño no estaba dirigido a investigadores, sin embargo, el perfil inicial de sus beneficiarios eran los profesores de tiempo completo que no eran la mayoría en el sistema de educación superior. Pero lo más relevante es que en esa ambigüedad de lineamientos generales del programa de incentivos e implementación por parte de las instituciones, la mayoría optaron por el modelo de referencia de la investigación para valorar las actividades. En principio porque, por una parte, la figura académica a evaluar era el profesor de tiempo completo y se supone que no solamente se

dedicaba a impartir clases. Por otra parte, porque los indicadores de evaluación más elaborados y difundidos se referían a la actividad de investigación, tanto por la experiencia del SNI de unos años antes como por la sistematización de información al respecto.

Posteriormente, los programas de incentivo se han modificado para tratar de ajustarse a diferentes perfiles de las actividades del personal académico y se han ampliado a un mayor número de participantes. Sin embargo, desde hace una década, desde el mismo gobierno federal se acepta que el marco normativo del programa de becas se debe modificar porque ha provocado múltiples distorsiones en la actividad académica, entre ellas: “mecanismos de dictaminación deficientes, el predominio en la evaluación de los profesores de criterios cuantitativos de trabajo individual sobre los de grupo, la heterogeneidad de su aplicación en las instituciones, la desproporción que guarda el monto de los estímulos respecto al salario, y el escaso reconocimiento a las actividades de apoyo al aprendizaje de los alumnos que realizan los profesores” (Programa Nacional de Educación, 2000: 196). No obstante, pese a la intención declarada, el programa no se modificó e incluso la idea de cambio ya se abandonó porque en el programa educativo de la administración 2013-2018 no se incluyó ninguna mención al respecto.

### **El marco normativo de la actividad y sus directrices institucionales**

En lo que concierne a la forma de regulación de la actividad docente, conviene señalar que la Ley de Coordinación de la Educación Superior, decretada en 1978, salvo lo indicado en su artículo cuarto, en el que señala que: “Las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura que realicen las instituciones de educación superior guardarán entre sí una relación armónica y complementaria”, es más bien un marco general de establecimiento de principios de coordinación y de asignación general de recursos para las instituciones de educación superior, pero no de la actividad docente.

Por su parte, la ley general de educación, en su artículo primero, reconoce lo que marca la fracción VII del artículo 3ro Constitucional para las IES:

“Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas;

determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio” (Fracción VII del artículo 3ro Constitucional).

Es decir, la función social educativa de las universidades se regulará por las normas que las mismas instituciones establezcan, en sus reglamentos y estatutos. Entonces, para una porción importante de instituciones las regulaciones provienen de la propia institución.

En el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que es, prácticamente, un sistema educativo en sí mismo, dado el volumen de su matrícula a nivel de bachillerato, licenciatura y posgrado, así como sus más de 37,600 académicos, de los cuales el 32% son personal de carrera (alrededor de 6% tienen el nombramiento de investigadores) y el 58% son profesores de asignatura. Al final de los años ochenta, la institución emitió el documento que denominó “Marco institucional de docencia”, en cuya fundamentación indicó que aunque la actividad docente en la UNAM se apega la normativa que rige a la institución, hasta 1988 “no existe ningún documento que contenga en forma unitaria y organizada la sistematización de estos principios que, por su naturaleza, resumen buena parte de la esencia y la mística de la Universidad” (Gaceta UNAM 22/II/1988).

Ese documento estableció los principios generales relativos a la docencia, como el de la autonomía, la libertad de cátedra, la perspectiva crítica, el proyecto de universidad, la reflexión, pero también, la relación entre sus tres funciones sustantivas. En el punto 9 del documento se estableció que:

“La investigación y la extensión de la cultura son parte sustancial del quehacer universitario y por tanto complemento esencial del ejercicio docente, por esto, la docencia se vincula a la investigación, de tal manera que la UNAM estimula la capacidad creativa de los profesores e introduce a los alumnos en la disciplina del método científico, en tanto que la extensión de la cultura ha de hacer llegar sus beneficios a la propia comunidad universitaria a través de la educación no estructurada curricularmente, mediante cursos y actividades culturales intra y extra muros, medios masivos de comunicación”.

El documento de referencia había sido previo a la puesta en marcha de los programas de incentivo. Además, en esta universidad, aparte del programa de incentivos al profesorado de carrera que inició en 1990, en 1993 fueron creados los programas de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura

(Pepasig) y el de Fomento a la Docencia para Profesores e Investigadores de Carrera (Fomdoc). El primero destinado a recompensar a los profesores por hora según el número y tipo de clases impartidas y el segundo dirigido a premiar al personal de carrera según su actividad docente. De cualquier forma, el alcance de estos dos últimos programas, y en especial del Pepasig, es limitado. Basta advertir que, en 1997, los fondos destinados al programa docente de asignatura representaban apenas una cuarta parte de los que se destinaban al personal de tiempo completo; además, mientras que el 80 por ciento del personal de carrera recibía incentivos, para los de asignatura el porcentaje era de 50 por ciento (DGAPA. *Estadísticas. Programas de Estímulos Académicos*. UNAM, 1997).

Posteriormente, a fines de los años noventa, una nueva iniciativa intentó vincular las actividades docentes y de investigación. La medida generó diferentes expresiones en las distintas instituciones. En la UNAM, el Colegio de Directores emitió una circular denominada “Políticas para enriquecer la función docente de la UNAM”, la cual tenía por objeto, se decía, “fomentar la articulación entre las facultades y escuelas con los institutos y centros en el ámbito de la docencia” (Circular 310898). El documento precisaba mecanismos y tiempos para poner en marcha los lineamientos que, en última instancia, intentaban llevar al personal con nombramiento de investigador a las aulas del bachillerato, la licenciatura o el posgrado. Lo más importante es que esas políticas estaban asociadas a los programas de incentivo. Según se advertía en la circular: “estas políticas contribuirán a fortalecer las acciones que ha emprendido esta universidad para reconocer la labor que sus académicos realizan de manera permanente, y que se ven reflejadas en las evaluaciones académicas que demandan los programas de incentivo”. Efectivamente, actualmente esos lineamientos forman parte de los programas de incentivo de los investigadores.

Por otra parte, en la Universidad Autónoma Metropolitana, otra universidad federal, cuya figura académica, a diferencia de la UNAM, es la de profesor-investigador, intentó poner en marcha el proyecto “Políticas generales y operacionales de docencia” a fines del año 2000, mediante el cual intentaba modificar las condiciones de impartición de la docencia. La discusión sobre su instrumentación fue muy álgida y generó oposición en algunos sectores académicos, sobre todo porque implicaba un reordenamiento del programa de Beca al Reconocimiento de la Carrera Docente, dirigido a recompensar la

actividad docente, pero cuyas modificaciones que se proponían incluían el número de horas de clase a impartir en el periodo de evaluación, la opinión de los alumnos y los resultados de las evaluaciones anuales de las actividades consustanciales a la docencia. Es decir, un cambio en la actividad docente a través de los lineamientos de la evaluación del rendimiento individual que expresan las iniciativas nacionales.

## **Reflexiones finales**

Es decir, como se puede advertir, el ejercicio de la profesión se ha modificado de forma notable en las últimas décadas. La peculiaridad de la profesión académica que reivindica el estatus de independencia y autonomía, se desempeña bajo lineamientos institucionales de la función pública y muestra los efectos de las iniciativas de alcance nacional. Sin embargo, en cada sector institucional y en cada establecimiento se mezclan las políticas de alcance nacional y las normas que impulsa cada institución conforme las particularidades y misiones de cada circunstancia.

Lo paradójico del caso es que, aunque las instituciones pueden establecer sus propios marcos de regulación de la actividad docente, la estructura general de incentivos del sistema educativo se sobrepone y funciona con un modelo de referencia que resalta ciertas actividades, en detrimento de otras, o pondera un modelo de referencia que puede no estar al alcance del heterogéneo conjunto de instituciones de educación superior.

El Sistema Nacional de Investigadores, diseñado expresamente para recompensar las tareas de investigación y no las de docencia, y el acicate de buscar mejores condiciones laborales y mayores grados escolares, parecen ser los alicientes que propician el abandono del aula para realizar otras funciones o la fuga hacia niveles educativos más altos: de la docencia a nivel profesional a la del posgrado, o bien, a la dedicación exclusiva a las tareas de investigación.

Sin embargo, resulta indudable el papel del contexto estructural e institucional y la influencia que ejerce en el desarrollo de la actividad docente. Una actividad que es central y mayoritaria en el conjunto de instituciones de educación superior, pero principalmente de la que depende el aprendizaje y la formación profesional de los jóvenes.

## Bibliografía

- Ben-David, Joseph (1974). *El papel del científico en la sociedad*. Ed. Trillas. México.
- Carey, Kevin (2004) "The real value of teachers. If good teachers matter, why don't we act like it?" *Thinking*, K-16. Vol. 18. No. 1
- Clark, B (1997) *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México, UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- Fuentes M., O (1989) "La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro". *Universidad Futura* 1 (3), 2-11. México: UAM-Azcapotzalco.
- Fuentes Molinar, Olac (1991) "La agenda política de los 90: las cuestiones críticas" *Universidad Futura* 3 (8 y 9), 5-12. UAM-Azcapotzalco
- Galaz, J. (2009) "La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 11, No 2. (URL: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/237/754#5>)
- García, Salord, S.; Grediaga Kuri, R; y Landesmann, M (2002) "De los estudios sobre el académico hacia la constitución de un campo de conocimiento". en Patricia Ducoing (coord.) *Sujetos, actos y procesos de formación*. Volumen 8. Tomo I, México: COMIE
- Gil Antón, Manuel (2004). "Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México". En: Philip G. Altbach (coord.). *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*. Colección: Cultura universitaria / Serie ensayo 77. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Gil Antón, Manuel *et al.* (1994) *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-A
- Ibarra Colado, Eduardo *et al.* (1993). *La universidad ante el espejo de la excelencia: juegos organizacionales*, México: UAM-Iztapalapa.
- Kent Serna, Rollin (1986). "¿Quiénes son los profesores universitarios? Las vicisitudes de una azarosa profesionalización" *Crítica* 86 (28) México: UAP.
- Landesmann, M.; García Salord, S.; y Gil Antón, M. (1996) "Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento" en Patricia Ducoing (coord.) *Sujetos de la educación y formación docente*, México: COMIE.
- Lazarsfeld, P; Sewell, W; y Willensky, H (comps) (1967) *La sociología en las profesiones*, Paidós, Buenos Aires.
- Neave, G. (1990). "La educación superior bajo la evaluación estatal. Tendencias en Europa Occidental 1986-1988". *Universidad Futura* 2 (5), 4-16. México: UAM-Azcapotzalco.

Rubio, J (2006) La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance, México. SEP-FCE.

Sckopol, Theda (1991): "El Estado regresa al primer plano: estrategias de análisis en la investigación actual" en Zona Abierta n ° 57/58. Madrid. (URL: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=44918>)

Fuentes:

Enrique Peña Nieto (EPN). (2013) Anexo estadístico del Primer Informe de Gobierno 2012-2013. Presidencia de la República, México.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Ley General de Educación

Ley para la coordinación de la educación superior

Gaceta de la Universidad Nacional Autónoma de México