

¿CUÁL POLÍTICA PARA LA DOCENCIA?

ALEJANDRO
CANALES*
EDNA LUNA**

Resumen

Según las evidencias y resultados de la evaluación de los programas de estímulos y de actualización a la actividad académica puestos en marcha en los años noventa no hubo una política pública efectiva para la docencia. Una política en ese sentido tendría que considerar a la docencia como la actividad académica fundamental de la educación superior en el país, además de buscar un equilibrio con otras actividades, siendo la investigación la más importante. La nueva política tendrá que evaluar a la docencia con sus propios parámetros.

Palabras clave: Docencia, políticas públicas, evaluación.

Abstract

Based on evidence and results of the evaluation conducted on incentive and updating programs applicable to teaching during the nineties, no effective public policy applied to teaching was found. A policy in such area should consider teaching as an academic activity of key relevance for higher education nationwide, and should focus on the balance with other activities – research as top of the list. The new policy will have to evaluate teaching based on its own parameters.

Key words: Teaching, public policies, evaluation.

.....

* Centro de Estudios
sobre la Universidad de la
UNAM.
Correo-e:
canalesa@servidor.unam.mx
** Instituto de
Investigación y Desarrollo
Educativo de la
Universidad Autónoma de
Baja California.
Correo-e:
eluna@uabc.mx

“De años atrás, de lustros, de siglos, se viene cometiendo en las generaciones que nos han precedido, una gran injusticia social; con gesto despectivo, que lastima el carácter y con maneras desdeñosas que hieren el estímulo, se ha tratado en todo tiempo al maestro de la escuela considerándosele como un cero a la izquierda en valimiento y consideraciones sociales; como un ser que inspira indiferencia”. Estas fueron parte de las palabras que acompañaron la iniciativa de 1917 para declarar el 15 de mayo día del maestro en México¹. Al año siguiente se realizó la primera celebración y de entonces a la fecha cada año se festeja a los maestros. Se refrenda en discursos, en ocasiones vehementes y en otras rutinarios, un reconocimiento a la actividad y empeño de los profesores. Para los profesores de educación superior, cuyas relaciones contractuales varían según la institución y el sector de que se trate, la fecha también es motivo de celebración y si es el caso también se le otorga algún incentivo económico o reconocimiento profesional². Pero la instauración de un día festivo no ha sido suficiente para impulsar, reconocer y mejorar el trabajo docente. En la ceremonia del día del maestro del 2003 en la Universidad Nacional, más de ochenta años después de aquellas palabras del Congreso de 1917, la profesora que habló en nombre de los universitarios premiados, reprochó el hecho de que en el ámbito nacional no existía una justa apreciación de la actividad docente y sus virtudes, puesto que prevalecen desequilibrios en su reconocimiento frente a otras actividades que también se desarrollan en el campo universitario, como la investigación a la cual se le confiere mayor valor. En consecuencia,

propuso la profesora, se debería crear un Sistema Nacional de Maestros de Educación Superior, bajo un esquema equivalente a los sistemas Nacional de Investigadores (SNI) o de Creadores que ya existen³.

La propuesta de crear un Sistema dirigido exclusivamente al reconocimiento de la actividad docente puede ser o no una iniciativa viable o deseable. Lo sobresaliente es que llama la atención sobre uno de los problemas que persisten en el ámbito de la educación superior: la ausencia de una política estatal efectiva para la docencia. No se trata de una apreciación personal o institucional. Según las evidencias y resultados que ahora conocemos, las políticas que se pusieron en marcha en los años noventa –y aún antes– para regularizar las plantas académicas de las instituciones de educación superior (IES) e incrementar el nivel de escolaridad de los profesores, tampoco se ocuparon del problema. En este texto analizamos las medidas que se han adoptado, las tensiones que se han producido y se sugieren elementos para el diseño de una política para la actividad docente.

Los años noventa

En la década de los años ochenta, según se consigna en los resultados del estado del conocimiento de esa década (Landesman, 1994), hubo un desplazamiento analítico de la figura tradicional del docente hacia la del académico, buscando ampliar el horizonte teórico y metodológico. Un interés generado, en parte, por las proporciones que adquirieron los profesores en el ámbito de la enseñanza superior, pero también por encon-

¹ La iniciativa fue presentada por los diputados Benito Ramírez G. y E. Viesca Lobatón el 27 de septiembre de 1917. *Cf. Diario de los debates de la Cámara de Diputados*. Periodo ordinario. XXVII Legislatura Tomo II. - Número 20. México, 28 de septiembre de 1917. (www.diputados.gob.mx/servddd/debates, consultado el 27 de junio de 2003)

² La relación contractual de los profesores de educación básica es completamente distinta. Agrupados en el gremio más numeroso del país y si las negociaciones lo permiten, el día es propicio para anunciar mejoras en las condiciones laborales.

³ El discurso y la propuesta fueron expresados en la UNAM por la profesora emérita Juliana González. *Cf. Gaceta UNAM*. No. 3,633, México 19 de mayo de 2003.

trar el significado de ese crecimiento y sus consecuencias.

No es necesario insistir en el abrupto e imprevisto esquema de incorporación de la mayoría del profesorado a las instituciones de enseñanza superior. Las contribuciones de diferentes estudios al respecto, mostraron que no hubo una política definida que regulara el crecimiento y formación del profesorado que atendió la fase expansiva del sistema de educación superior en el país⁴. Sin embargo, para los fines de este texto conviene señalar que una de las pocas iniciativas que se puso en marcha en los años ochenta que tuvo y sigue teniendo una influencia notable fue el SNI. Pero, como sus siglas lo indican, no fue dirigido a los docentes sino a los investigadores. El SNI fue el primer mecanismo que realizó una evaluación del desempeño individual, diferenció desempeños y constituyó un circuito de prestigio que todavía permanece. Pero no fue una opción para la actividad docente. Sólo recientemente, a partir del año 2000, el Sistema valora en términos relativos la actividad docente, aunque esa no es la actividad central a evaluar.

Por otra parte, al iniciar los años noventa y después de las graves restricciones financieras, una nueva iniciativa se puso en marcha: la evaluación. La evaluación en distintas modalidades y con claras consecuencias financieras para los diferentes sectores. Pero, en el caso de la evaluación del desempeño individual, nuevamente la docencia tampoco apareció de forma relevante. El programa de becas al desempeño que se instauró en 1990, tomó como referente al personal de tiempo completo para otorgar las recompensas. Bajo este criterio no solamente se dejó fuera a ocho de cada diez académicos que laboraban en las IES sino que también los más favorecidos fueron los profesores ubicados en el posgrado y

la investigación, no los del bachillerato o la licenciatura. En esa fecha, según cifras de ANUIES, el personal académico sumaba 73,874, de los cuales el 75% eran profesores de asignatura, el 17.1% de tiempo completo y el 7.8% de medio tiempo (ANUIES, 2000).

Al ponerse en marcha los programas de incentivo la docencia no sólo fue ignorada sino que se inhibió su pleno ejercicio. Tanto por la relativa novedad de asociar desempeño con los recursos, como por la escasa tradición de valorar de forma sistemática la actividad académica y la relativa facilidad de generalizar los indicadores de productividad en la investigación para las evaluaciones, Esto es, si los beneficiarios potenciales del programa estaban prácticamente dedicados a la docencia, tuvieron que disminuir esa actividad o añadir otras para alcanzar un puntaje satisfactorio y obtener el incentivo correspondiente⁵. Lo paradójico era que el programa de incentivos impulsaba actividades que posiblemente el contrato laboral no prescribía centralmente o incluso que estaban alejadas del interés vocacional del profesor.

Las experiencias con los programas de incentivo fueron muy diversas —puesto que la operación de la iniciativa quedó bajo la responsabilidad de cada institución— y después de los primeros años se hicieron algunos ajustes. Por ejemplo, en 1993 la UNAM creó 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 progra-

⁴ La literatura se ha incrementado en la última década, pero entre los estudios pioneros se pueden mencionar los de Kent (1986a; 1986b) y Gil *et al.* (1991 y 1994).

⁵ Los lineamientos gubernamentales ponderaron los rubros de evaluación: 20% la formación y la escolaridad; 40% la productividad y la calidad del desempeño; y 40% las aportaciones a las labores docentes. *Cf. Gaceta UNAM*, 5 de marzo de 1990.

mas, y en especial del PEPASIG, fueron limitados. 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% del personal de carrera recibía incentivos, para los de asignatura el porcentaje era de 50% (DGAPA-UNAM, 1997); Estadísticas. Programas de Estímulos Académicos. UNAM, 1997). En ese mismo año también se puso en marcha el programa de Distinción al Profesor de Asignatura (DIASIG), para recompensar el trabajo excepcional de los profesores de esta categoría, pero su alcance todavía fue más limitado (18 profesores en ese año). A pesar de que la experiencia de la UNAM y la de otras instituciones federales y estatales con los programas de incentivo no son iguales, lo que importa subrayar es que la docencia no fue la actividad central en la iniciativa⁶.

Pero en los años noventa también se pusieron en marcha otras iniciativas. Los dos programas más importantes fueron el Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA) y el de Mejoramiento del Profesorado (PROMEPE). El primero, bajo la operación de ANUIES, inició su actividad en 1994 y tenía como principal objetivo otorgar becas para estudios de posgrado a personal de carrera de las instituciones afiliadas a la Asociación y apoyos complementarios para las mismas instituciones. Según las cifras de ANUIES, entre 1994 y 1996 se otorgaron 1,596 becas (de cada diez becas, siete fueron para maestría, dos para doctorado y una para especialización). A partir de 1998, una vez que entró en operación el PROMEP, el SUPERA solamente atiende al personal de carrera de

los Institutos Tecnológicos Públicos Federales (ANUIES, 2000).

Por su parte, el PROMEP se estableció en 1996 como un programa del gobierno federal e intentó un horizonte más allá del periodo sexenal (fue formulado como un programa a mediano plazo para el 2006). Particularmente se planteó: la consolidación de los cuerpos académicos; la diferenciación deseable de las dependencias de la educación superior; la mejora de las normas internas, la gestión y la infraestructura; y, la adecuación de la normativa de la educación superior (SEP-ANUIES, 1996). En la actualidad la cobertura del PROMEP se extiende a 70 IES públicas de los estados. Los principales apoyos que se otorgan son: becas a profesores de tiempo completo para realizar estudios de posgrado de alta calidad; apoyar a los profesores que cumplan con eficacia y equilibradamente con las funciones académicas otorgándoles entre \$30,000.00 y \$40,000.00 para adquirir elementos básicos para el trabajo académico (adecuación del cubículo del profesor, mobiliario para el área de trabajo, equipo personal de cómputo y periféricos, acervo bibliográfico o informático especializado y equipo para experimentación); apoyar la formación y desarrollo de cuerpos académicos hasta su consolidación incluyendo becas posdoctorales; y apoyar la incorporación de nuevos profesores de tiempo completo y ex becarios PROMEP con estudios de doctorado proporcionándoles los elementos básicos para el trabajo académico. Desde su inicio y hasta finales de 2001, según la información de la propia SEP, se otorgaron 3,371 becas (2,398 nacionales y 973 para el extranjero) y se concedieron 6,231 nuevas plazas para la contratación de profesores de tiem-

⁶ También se ha acumulado ya un recuento de experiencias con los programas de incentivo en diferentes instituciones. Se pueden consultar: Rueda Beltrán, M., Díaz-Barriga Arceo, F. y Díaz Pontones, M. (coords.) (2001). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, UAM-UNAM-UABJO; Díaz Barriga, Angel y Teresa Pacheco M. (coords.) (1997). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, UNAM-CESU; Didou Aupetit, Sylvie (1993). *Balance de la política de revaloración de la carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana 1989-1993* (resumen ejecutivo), México; Ibarra, Colado E. (coord.) (1993). *UAM. La universidad ante el espejo de la excelencia, Enjuicios organizacionales*, México, UAM-I.

po completo con estudios preferentemente de doctorado. A pesar de que se reconocen algunas bondades al PROMEP (su visión realista y de mediano plazo, la integralidad de las opciones, la vinculación con el proyecto institucional), también se señala que adolece de problemas, como un diagnóstico basado en cifras poco confiables sobre las dimensiones del personal académico (solamente se conoce el número de plazas no el de individuos) o su idea de la carrera académica (De Vries y Álvarez, 1998).

Sin duda, ambos programas han cumplido un importante papel para mejorar la formación del personal académico. Sin embargo, por una parte, no debemos soslayar que sus logros hasta ahora son modestos si consideramos el total de becas otorgadas (alrededor de cinco mil) y el total de plazas que actualmente existen en la licenciatura y el posgrado (poco más de 200 mil). También cabe subrayar que se dirigieron al personal de carrera y quedaron pendientes la gran mayoría de profesores por horas que son quienes llevan a cabo la actividad docente. Por otra parte, cabe advertir que un mayor nivel de escolaridad u ofrecer estabilidad laboral no resuelve de forma automática el problema del buen profesor para el conjunto institucional o el desarrollo de la vocación docente.

El presente y sus perspectivas

La actividad docente no puede permanecer al margen de las iniciativas, pero ¿está en curso una política para este efecto? Tal vez antes de precisar este aspecto, conviene trazar en sus dimensiones cuantitativas más gruesas las dimensiones actuales del personal académico. De acuerdo a las cifras más recientes, se estima que el total de plazas académicas en las IES es de 230,979⁷. De ese total, el 84% se localiza en

la licenciatura universitaria y tecnológica, el 9% en el posgrado y el 7% en la enseñanza normal. Si los ubicamos por régimen público y privado, en el primero estarían el 61% y en el segundo el 39%. Según las cifras de ANUIES, al final de los años noventa, de cada diez plazas, tres eran de tiempo completo, una de medio tiempo y las seis restantes por horas; una década antes eran dos, una y siete, respectivamente. En cuanto al nivel de escolaridad del personal que labora en la licenciatura, la ANUIES indicó que en 1998 el 57% contaba con licenciatura como máximo grado académico, el 16% con maestría y un 3% con doctorado (ANUIES, 2000).

Las políticas gubernamentales planteadas en el Plan Nacional de Educación 2001-2006 (PNE) destacan la continuidad de los programas de formación iniciados en la década anterior y la consolidación de los cuerpos académicos en las IES. Particularmente, en las líneas de acción sobre el profesorado y que permitirán, según el Plan, alcanzar un sistema de calidad, se anotan el fortalecimiento del PROMEP y SUPERA para los profesores en activo, así como la instauración de un programa de actualización de profesores de asignatura y el desarrollo y consolidación de cuerpos académicos en IES públicas localizadas fuera del DF. Algunas de las metas más importantes que se anuncian son: entre 2001 y 2006 otorgar 5,000 becas PROMEP e igual número de plazas en instituciones públicas para la contratación de profesores de carrera con estudios de posgrado; incrementar el número de becas-crédito de 5,984 a 22,400 para el 2006; duplicar el número de graduados del doctorado e incrementar en ocho puntos porcentuales para el 2006 el personal académico de carrera con estudios de posgrado. Además, otra meta, que podría tener amplias repercusiones para el profesorado y especialmente para la actividad docente, es la que establece que se dispondrá en 2003 “de un nuevo

⁷ Las cifras corresponden a los Anexos Estadísticos del Segundo Informe de Gobierno de Vicente Fox Quesada, Presidencia de la República, México, 2002.

marco normativo del programa de estímulos al desempeño del personal docente” (p.209)⁸.

Respecto de los planes que se piensan llevar a efecto conviene hacer algunas precisiones. Como ya comentamos, elevar el nivel de formación del personal académico es importante, pero no es suficiente para garantizar una mejora en su actividad docente. También llama la atención que una de las líneas de acción del mismo PNE, la que sugería un programa de actualización de profesores de asignatura, no fue considerada en las metas; nuevamente, la figura del profesor por horas se queda al margen. Por otra parte, todavía no se conoce la nueva regulación de los programas de incentivo, pero sin duda será la iniciativa más importante en un eventual cambio en la valoración docente. En líneas anteriores hemos comentado que los programas de incentivo han privilegiado la investigación sobre la docencia, entonces cabría esperar que los cambios fueran en el sentido de reconocer las deficiencias y ponderar la capacidad de las iniciativas. Si ese fuera el caso, se podrían considerar aspectos como los siguientes.

Primero, habría que reconocer el carácter central de la actividad docente en nuestro subsistema de enseñanza superior. Hasta ahora, las diferentes iniciativas para el personal académico han puesto énfasis en una figura académica interesada en las actividades de investigación y la dedicación completa, pero se tendría que aceptar que ese perfil no encaja con la amplia mayoría del personal que labora en las instituciones y tampoco con la función profesionalizante de la mayor parte de instituciones. Al final de la década pasada, según los datos de ANUIES, de las poco más de 1,500 unidades académicas en el país, el 87% correspondía a IES que tenían como función primordial la docencia a nivel licenciatura (no de posgrado)

y concentraban cerca de la mitad de la matrícula total de educación superior (ANUIES, 2000). aguardar el relevo generacional del profesorado o los resultados graduales de los programas de formación en marcha puede implicar un mayor deterioro de la actividad docente y un deficiente nivel formativo para varias generaciones de alumnos. Más todavía, el problema se agrava en un contexto en donde los sistemas educativos a nivel internacional enfrentan, por un lado, el reto de grandes volúmenes de información y conocimiento y por otro, la exigencia de esquemas de aprendizaje a lo largo de la vida que presionan por un cambio en los modelos de enseñanza. Además, conviene tener presente que, a diferencia del pasado, en la actualidad otras instancias le disputan a la universidad el monopolio y definición de lo que es conocimiento (Barnett, 2002). En este sentido, parece primordial reconocer el tipo de instituciones que predominan en el subsistema, los imperativos del cambio en los modelos de aprendizaje y la urgencia de mejorar el desempeño docente.

En segundo lugar, si se quiere mejorar la docencia, las iniciativas, aunque parezca obvio, tendrían que dirigirse precisamente a ello y no a otras finalidades. Las medidas que se pusieron en marcha en la década anterior, como la evaluación del desempeño individual, decían ocuparse de mejorar la docencia pero en realidad calificaron y premiaron otras funciones. Los programas para incrementar el nivel de escolaridad de los profesores o su estabilidad laboral son importantes pero, como ya argumentamos, no necesariamente tienen un impacto en la actividad docente. Otras opciones como forzar un vínculo de las actividades docentes y de investigación no parece ser suficiente. Este camino ya se intentó a través

⁸ El PNE, en su parte diagnóstica señaló que: “Adicionalmente, los programas de estímulo al desempeño del personal académico, si bien han permitido retener a los profesores de carrera del más alto nivel en las instituciones públicas, adolecen de varios problemas de concepción y funcionamiento como son los mecanismos de dictaminación deficientes, el predominio de 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” (PNE 2001-2006: 195-196).

de figuras académicas que nominalmente reúnen en una misma persona ambas funciones o las reglamentaciones especiales que cada institución puso en marcha a fines de los años noventa. Por ejemplo, en 1998 la UNAM se emitió unos lineamientos que intentaban llevar al personal con nombramiento de investigador a las aulas del bachillerato, la licenciatura o el posgrado⁹. En la UAM, por su parte, se 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. Finalmente, la decisión sobre su instrumentación fue aplazada por el Colegio Académico de la UAM y la iniciativa quedó en suspenso. El vínculo entre la docencia y la investigación es deseable y posible en las IES, especialmente en el posgrado como lo señala Clark (1997). Pero llevar a los investigadores a las aulas, deja casi intacta a la gran mayoría del personal que se encarga de la docencia, de modo que no hay más opción que concentrarse en la docencia misma.

Finalmente, cualquier iniciativa deberá enfrentar el problema de cómo impulsar y mejorar efectivamente la docencia. Sin duda son varios los factores que influyen en esta tarea. Unos se refieren a las condiciones salariales y laborales del profesorado, otros a las formas de gestión, organización y climas de las IES, y unos más a las opciones de desarrollo vital de la carrera docente. Lo más difícil, sin embargo, es ubicar

los rasgos que caracterizan al buen profesor. Aquí importa no solamente las calificaciones del profesor o su dominio de los temas sino también ese otro componente intangible que se combina en la actividad docente: “Incapaz de ser definido de manera formal y enseñado de manera abierta, el intangible es tácito, en gran medida no hablado y silencioso al transmitirse” (Clark, 1997: 363). El fomento de esa vocación docente será imprescindible si se quiere estimular al buen docente e incrementar la calidad del sistema educativo. Un reto más es la clara diferenciación y complementación de la docencia con otras actividades que también se desarrollan en las IES. La investigación es la actividad con la que guarda una relación más ambivalente, pero no tendrían porque competir si se establece claramente cuál es la misión y el perfil de la institución de adscripción del docente y en dónde es posible el trabajo complementario. La experiencia de otros países muestra que no es sencillo alcanzar un equilibrio adecuado, puesto que implica una reestructuración normativa y de funciones que no siempre es posible alcanzar¹⁰. Sin embargo, parece no haber más opción que intentarlo si en verdad se quiere impulsar la docencia. Por último, pero igualmente importante, si los programas de incentivo seguirán ocupando un lugar central en las políticas para el profesorado y si el compromiso gubernamental es que en este año estará listo un nuevo marco normativo, sería conveniente que la docencia no fuera menospreciada nuevamente y, algo fundamental, encontrar una forma técnicamente satisfactoria de evaluarla.

⁹ En 1998 el Colegio de Directores de la UNAM, un órgano sin personalidad jurídica, emitió una circular denominada “Políticas para enriquecer la función docente de la UNAM”, la cual tenía por objeto: “fomentar la articulación entre las facultades y escuelas con los institutos y centros en el ámbito de la docencia” (Circular 310898).

¹⁰ Por ejemplo, el Informe Universidad 2000 (mejor conocido como Informe Bricall), que sirvió de base para la reforma de la universidad española, en su apartado No. VI sobre el personal académico, sugiere “contar con el personal adecuado al tipo de formación que la institución hace y a la investigación que desarrolla; de manera que habrá que contar con un tipo de profesor dedicado preferentemente a la docencia y con un tipo de investigador dedicado preferentemente a la investigación. Este avance podría generar de inmediato un rechazo. [...] Sin embargo, cuando —más allá de las palabras se estudian con rigor las actividades que desarrollan realmente las personas dedicadas con eficacia contrastada a tareas de enseñanza superior, se comprueba de inmediato que en numerosas titulaciones de formación profesional superior se requiere una menor actividad investigadora” (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Informe Universidad 2000, España: 329).

Referencias

ASOCIACIÓN NACIONAL de UNIVERSIDADES e INSTITUCIONES de EDUCACIÓN SUPERIOR (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo*, México, ANUIES.

BARNETT, R. (2002). *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*, Madrid, Pomares.

CLARK, B. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, México, UNAM-Coordinación de Humanidades.

DE VRIES, W. y Álvarez, G. (1998). “El PROMEP: ¿posible, razonable y deseable?”, *Sociológica*, año 13 No. 36, México, UAM-Azacapatzalco.

DGAPA-UNAM (1997). *Estadísticas. Programas de Estímulos Académicos*, México, UNAM.

GIL ANTÓN, Manuel (1991). *La formación del cuerpo académico 1960-1990*. Documento sobre el Proyecto sobre Políticas Comparadas en Educación Superior en América Latina. El caso de México, México.

GIL ANTÓN, Manuel *et al.* (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, UAM-A.

KENT SERNA, Rollin (1986a). “¿Quiénes son los profesores universitarios? Las vicisitudes de una azarosa profesionalización”, *Crítica*, 86 (28), México, UAP.

KENT SERNA, Rollin (1986b). “Los profesores y la crisis universitaria”, *Cuadernos Políticos* (46), México, Era.

LANDESMANN, Segall, Monique *et al.* (Coord.) (1994). “Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento”, en *Sujetos de la educación y formación docente*, P. Ducoing Watty y M. Landesmann (Coords.), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

PRESIDENCIA de la REPÚBLICA (2002). *Anexos estadísticos del Segundo Informe de Gobierno*, México.

SEP- ANUIES (1996). *Programa de mejora del profesorado de las instituciones de educación superior (PROMEP)*, versión septiembre de 1996.

SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México.

SECRETARÍA de EDUCACIÓN PÚBLICA (2003). *Reglas de operación e indicadores del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*, <http://www.secodam.gob.mx/dgores/reglasR11%20Promep%20> Documento obtenido 6/17/2003.