

**EL ASESOR ACADÉMICO DE LA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE MÉXICO:  
¿UN PROFESIONAL  
DE LA DOCENCIA DE TIEMPO COMPLETO?**

*Dra. María Virginia Casas Santín  
Universidad Pedagógica Nacional- Ajusco*

Al fundarse la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1978, las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP) deseaban que sus académicos 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<sup>1</sup> fuesen personal especializado en las 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.

Las autoridades de la SEP plantearon que la nueva institución no requeriría que la totalidad de sus académicos fuese de tiempo completo (T/C) con dedicación total a la UPN, aunque sí que fuesen exclusivos en su profesión. La dedicación a la UPN sería acorde con su tipo de nombramiento, pero 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 1970-1976 de limitar el número de plazas de T/C y medio tiempo (M/T) para académicos a la vez que aumentaban los estudiantes atendidos, ya que de 1970 a 1976 los académicos de T/C en las instituciones de educación superior (IES) pasaron de 2,339 a 4,093, una proporción mínima del universo total

---

<sup>1</sup> En la UPN, a los docentes de las Unidades UPN se les denomina asesores, mientras que a los docentes de la unidad central ubicada en el Ajusco se les llama académicos.

de 47,832 académicos en México (Latapí: 1980, 176-177).

Por su parte, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) defendió que los académicos de la UPN salieran del sistema formador de docentes y que preferentemente se contratasen por T/C y M/T para garantizar su exclusividad a la profesión docente. La selección de asesores debía regirse por criterios académicos, por medio de un proceso que avalara su capacidad docente, pero su exclusividad dependería, 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, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación y, más recientemente, autoridades educativas estatales).

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 y 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 escalafonarios (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, ni tampoco que contasen con los rasgos que el perfil del nuevo profesional demandaba, en especial una escolaridad mínima de licenciatura y un conocimiento disciplinario actualizado y, además, no habían logrado detener el fenómeno del abandono de la profesión docente (Arnaut: 1993, 173).

Al crearse el Sistema de Educación a Distancia (SEAD), sus 65 unidades fueron dotadas de una plantilla base conformada por un T/C y dos M/T para cada una de las academias (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 de cada unidad (AAE: 04/07/01). La creación del SEAD significó, de entrada, la asignación de 845 nuevas plazas: 65 de T/C (7.7% de la planta docente); 130 de M/T (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 Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (SEP, 1982, 28).

El modelo base de contratación de asesores UPN contempló que aproximadamente tres cuartas partes de los académicos estarían contratados por horas, porcentaje que se mantenía dentro de los estándares nacionales: para 1980, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior reportaba que en México existían 51,878 académicos contratados por horas que representaban el 75.0 % del personal docente de IES (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 y 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 se fundamentaban en profesores de dedicación total (en términos administrativos) a la institución, o sea, contratados de T/C y M/T. 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.

Varios analistas cuestionaron la viabilidad de las unidades UPN, incluso si se deseaba incorporar en su mayoría académicos de tiempo parcial (T/P) o por horas, porque socialmente existía escasez de personal docente especializado como lo habían demostrado las experiencias de la Universidad Autónoma Metropolitana, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales y algunas 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 Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, 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. Muchos (dictaminados o no) han permanecido en la institución y hoy en día, en su mayoría, son personal de base —85.18%— de T/C (70.37%) y M/T (14.81%) como se extrae de una población encuestada en 2002 por la autora.

Para 1984, la baja en la matrícula de la Licenciatura en Educación Básica, plan 79 (LEB'79)— oferta educativa única 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 de México, las críticas a la baja eficiencia terminal y bajos índices de titulación de la UPN, así como la tendencia descendente en su matrícula justificaron que, de 1983 a 1986, la contratación de asesores incluso disminuyese (en 1983 los asesores sumaron 1,319 vs. 1,231 en 1986).

A partir de 1985 la demanda de la UPN aumentó; reactivación paulatina que es atribuible, por una parte, a que en 1984 se introdujo el bachillerato pedagógico como requisito para el ingreso a las Normales y, por otra, a un nuevo plan de estudios para nivelar a los maestros en servicio, en modalidad escolarizada: las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, plan 85 (LEPyLEP'85), que interesaron a muchos maestros sin grado de licenciatura. Aún así, en 1985 se mantuvieron los mismos 1,402 asesores del año anterior (948 de T/P), 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 T/P), que atendieron a 26,937 alumnos, o sea 21.9 por asesor.<sup>2</sup>

Para atender la reactivación relativa de la matrícula y “aprovechar” de manera óptima los recursos presupuestales, se disminuyeron las plazas de nueva creación de M/T y T/C, mientras que las de T/P — de cuatro horas — 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 “A” o “B”, cuyas características limitan las posibilidades de dedicación a la institución y el ascenso profesional de los asesores que las ocupan. 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

---

<sup>2</sup> Datos estimados con base en los porcentajes del esquema inicial de contratación para unidades UPN.

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 se explica por 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 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 sus condiciones de contratación, entre ellas la no apertura de plazas de T/C y M/T. 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 demandó una ampliación presupuestal de mil millones de pesos, 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).

A pesar de la presión que significaba 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 Esquema de Educación Básica, 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 T/P), pero la matrícula de licenciatura se incrementó a 63,080

alumnos, es decir, 31 estudiantes por asesor.<sup>3</sup> Para 1988 ya había 2,581 asesores (1,987 de T/P) 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 M/T y T/P (Martínez y Blanco: 1992, 150).<sup>4</sup> Los asesores de T/P 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, incluso no académicos.

Aún así, la universidad continuó contratando mayoritariamente a asesores de T/P. 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 T/P) y cada asesor atendía a 15.9 alumnos de licenciatura.<sup>5</sup>

Carga docente que recayó mayoritariamente en los asesores de T/P, 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 trabajaban de manera simultánea en otro nivel educativo o espacio laboral.

Esta carga docente se complementaba con los programas de actualización —dirigidos 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 T/C 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

---

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

<sup>4</sup> Dato estimado con base en los porcentajes del esquema inicial de contratación para unidades UPN.

<sup>5</sup> Datos estimados con base en los porcentajes del esquema inicial de contratación para unidades UPN.

académico de las unidades en asesores de T/C o dedicación total a la institución, sino en personal docente de T/P con exclusividad a su profesión, altos niveles de especialización y compromiso con la UPN proporcional al número de horas contratadas.

Esta política fue cuestionada por los asesores y algunos directores de unidades, porque generaba problemas académicos, administrativos y laborales en su operación y porque estaba dando resultados opuestos a la deseada exclusividad profesional. El supuesto había sido que el personal académico de las unidades UPN se contrataría mayoritariamente por horas para que mantuviese su práctica profesional en educación básica o superior, supuesto que se rompía con la incorporación a la UPN como asesores de universitarios con experiencia mínima, o incluso, nula en educación básica o escasa en superior. 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 académicos en México obligó a muchos de ellos 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.

Se volvió recurrente la queja de los asesores de que el número, cada vez más grande, de compañeros con plazas de T/P, impedía que se pudiese elaborar y dar seguimiento a un proyecto académico o de investigación sólido en las

unidades UPN. 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 recomendaban (1%) “que se dediquen sólo a la UPN” (Martínez y Blanco: 1992a, 45 y 4). En síntesis, 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 sin encontrar eco en la institución.

El contexto de deterioro salarial propició que muchos de los asesores UPN contratados por horas generaran estrategias para modificar el tipo de contratación que tenían en la universidad (compactación de horas, recontractación en plazas de M/T o T/C, 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 T/P, en especial de aquellos que ocupan plazas de cuatro horas, en relación con el modelo inicial de contratación. Las tres cuartas partes de las plazas para asesores de T/P 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 T/P ocupaba las plazas originales de cuatro horas (UPN: 1991, 34; UPN-CUUPN: 1993, 12-13 y UPN-CUUPN: 1995, 6, 8, 10 y 40).

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 T/C y M/T 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).

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 IES y de estos sólo 11,871 estaban contratados de T/C (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 T/C habían aumentado a 26,363 (25.0% de la planta docente), mientras que la proporción de los que ocupaban plazas de T/P había disminuido a 67.0%. Proceso que se profundizó relativamente hacia el año 2000, ya que el número de académicos de T/C 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 M/T o T/C 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.

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. 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 las políticas educativas deshomologadoras, las vías para lograr la exclusividad en la profesión académica desde la visión oficial se modificaron. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ha sugerido a las instituciones de educación superior apoyar a sus académicos de T/C 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 es 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 instituciones de educación superior se tiene que ser académico de T/C. Por eso, la obtención de un T/C en alguna institución de educación superior ha adquirido mayor importancia para los 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). Esto explica que los programas deshomologadores no hayan enfrentado un rechazo significativo de los académicos de las distintas instituciones de educación superior que los reoriente sustancialmente (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 T/C y por incorporar a los de M/T 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 de T/P.

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 T/C y, ya para 1996, se incluyeron los interinatos de T/C. 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 (Izquierdo: 2000, 66).

Según 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 — 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. 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 la exclusividad del asesor UPN a su profesión y su dedicación a la institución.

El 60% de los 119 asesores de T/C considerados por Izquierdo en su estudio (de un total de 582) afirmaron ser personal con dedicación total a la UPN y exclusividad a su profesión, mientras que la mayoría de los restantes combinan su trabajo en la UPN con otros empleos no necesariamente académicos (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 se observa en el cuadro núm. 1, casi dos terceras partes de la planta de asesores realiza actividades profesionales con 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).

**CUADRO NUM. 1  
OCUPACIONES PROFESIONALES  
DE ASESORES FUERA DE UPN EN 2002.**

Generación/ Actividad	Nivel	1978-1983	1984-1993	1994-2002
<b>D O C E N C I A</b>	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%
<b>Dirección escolar</b>	Total	11.11%	4.7%	
	Primaria	7.4%*	3.0%	
	Secundaria	7.4*	1.7%	
	Universitario	14.8*1		
<b>Ejercicio libre</b>			11.76%	10.00%
<b>Total</b>		44.1%	88.21%	75.00%

**Fuente:** Encuesta aplicada por la autora a asesores UPN en 2002.

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

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.

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.

La UPN se ve sujeta a procesos de dependencia no del todo deseables. La calidad de sus servicios educativos depende, mayoritariamente, 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.

En conclusión, 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, limitada y sobre todo cuestionada por no contribuir a una mayor profesionalización del asesor UPN.

## **FUENTES CONSULTADAS**

### **Libros y revistas:**

**ABBOT**, Andrew (1988) The system of professions. An essay of the division of expert labor. Chicago: Universidad de Chicago.

**ANUIES** (2000) Estadísticas de la educación superior, 2000. Población escolar de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos. México: ANUIES.

**ARNAUT**, Alberto (1993) Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México. 1887-1993. México: Colegio de México.

**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.

**IZQUIERDO**, Miguel Ángel (2000) Sobrevivir a los estímulos: académicos, estrategias y conflictos. México: UPN.

**LATAPI**, Pablo (1980) Análisis de un sexenio de educación en México. 1970-1976. México: Nueva Imagen.

**LATAPI**, Pablo (1987) "La Universidad Pedagógica se vuelve una universidad ficticia" en Proceso. México: 11 de octubre, 1987.

**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).

**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](http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/revsup/res102/txt.htm)

**SEP** (1982) Memoria. 1976/1982. Tomo 1. Política educativa. México: SEP.

**UPN** (1991) Informe de autoevaluación institucional 1991 (CONAEVA-ANUIES). México: UPN.

**UPN-CUUPN** (1993) Estadística de Unidades UPN. México: UPN, marzo, 1993

**UPN-CUUPN** (1995) Información sobre Unidades UPN. México: UPN, mayo de 1995.

**UPN-LE'94** (1995) Perfil socioeducativo del asesor UPN. México: UPN.

### **Entrevistas:**

AAE: 04/07/01

JLHC: 02/07/01

**Abstract.** *En la UPN han coexistido dos formas de entender la exclusividad profesional de sus asesores, que han sido cruzadas por 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 interpretación 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 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, las múltiples estrategias de los actores involucrados y los esquemas deshomologadores introducidos en las instituciones de educación superior mexicanas desde la década de 1990, los intereses profesionalizadores de los asesores UPN han dependido en primera instancia de las necesidades de sus otros espacios laborales (sin que necesariamente éstos se ubiquen en la docencia), por lo que su exclusividad profesional aunque en aumento sigue siendo limitada y está entredicho por no haber contribuido a su mayor profesionalización.*