

Revista ConSciencia de la Escuela de Psicología

No. **31**

Abril
Año 14
2017

ISSN 2007-3984

**Formación histórica
del profesor de
asignatura
y el sistema de
educación superior
en México**

**Hablemos del amor en la
época del hiperconsumo**



Revista ConCiencia de la Escuela de Psicología



Directorio

Hno. Manuel Arroyabe Ramírez, f.s.c.
Presidente del Consejo de Gobierno

Mtro. Ángel Elizondo López
Rector Universidad La Salle Cuernavaca

Ing. Óscar Macedo Torres
Vicerrector

Lic. Cielo Gavito Gómez
Directora de la Escuela de Psicología

Mtro. Pablo Martínez Lacy
Editor Responsable

L.D.C.G. Paulina Campos Ruiz
Diseño Editorial

Lic. Dabi Xavier Hernández Kaiser
Corrección de estilo

Consejo editorial

Hortencia Feliciano Aguilera
Cielo Gavito Gómez
Patricia Gómez Ramírez
Ma. Elena Liñán Bandín
Pablo Martínez Lacy
José Antonio Rangel Faz
Ofelia Rivera Jiménez
Cecilia Sierra Heredia
Carlos F. Soto Chico



ÍNDICE DE REVISTAS MEXICANAS
DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA

Representación estudiantil

1ª Generación: Georgina González
2ª Generación: Úrsula E. Rincón González, Claudia Tapia Guerrero
3ª Generación: Francisco A. García Martínez, Laura Guillén Grajeda
4ª Generación: Cristina Pintos Gómez, Elsa Trujillo Pereyra
5ª Generación: María Fernanda González Fernández
6ª Generación: Tanya P. Snyder Salgado
7ª Generación: Violeta Córdova Islas
8ª Generación: Leslie M. Bahena Olivares, Alejandra Quiroz Mireles
9ª Generación: Sofía Álvarez Reza, Marie J. Fong Vargas
10ª Generación: Alejandra Sánchez Villegas
11ª Generación: César Manuel Trujillo Martínez
12ª Generación: Laura Cecilia Benítez Osorio, José Fernando Nieto Leñero
13ª Generación: Vanessa Hernández Menchaca, Ma. Efigenia Reyes Viñas
14ª Generación: Luis Gabriel del Río Arellano
15ª Generación: Ixchel Núñez Guerrero, Regina González Ugalde

Representación de la Maestría en Psicoterapia
Dinámica: Ingrid Torres Aguilar

Consejo científico

Francisco Alanís, ULSAC; Eliana Cárdenas, ULSAC; Gloria Chávez, UPN; Octavio de la Fuente, UAEM, ULSAC; Ma. Elena Liñán Bandín, ULSAC; Rosa Ma. López Villarreal, UNAM, UAEM, ULSAC; Óscar Macedo, ULSAC; Javier David Molina Alamilla, ULSAC, UPN; Rubén A. Pérez Menéndez, ULSAC, UAEM; Herminio Quaresma (†) ULSAC; Cecilia Sierra H., ULSAC; Carlos F. Soto Chico, ITESM, ULSAC; Luis Tamayo P., UNAM, CIDHEM; Ma. Lourdes Vázquez Flores, ULSAC, UNAM.

REVISTA CONSCIENCIA DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA, Año 14, No. 31, enero-abril 2017, es una publicación cuatrimestral editada por la Universidad La Salle Cuernavaca, a través de la Escuela de Psicología. Nueva Inglaterra S/N, Col. San Cristóbal, C.P. 62230, Cuernavaca, Morelos. Tel.: (777) 311 5525, Fax: (777) 311 3528, www.ulsac.edu.mx. Editor responsable: Pablo Martínez Lacy. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2010-052510230100-102, ISSN: 2007-3984 Impreso por Integrarte, Impresión, Publicidad. Carnero 25 "F" Col. Amatlán, Cuernavaca, Morelos. Tel.: (777) 316 4620, 512 670, 1 de agosto de 2017, con un tiraje de 400 ejemplares. Fecha de última impresión 1 de abril de 2017. ISSN 2007-3984.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad La Salle Cuernavaca.

CONTENIDO

| | |
|--|-----------|
| Editorial | 3 |
| Mtro. Pablo Martínez Lacy | |
| Ensayos | |
| Historias cruzadas: | 5 |
| El sufrimiento psíquico en la pareja | |
| Roberto Vargas Arreola | |
| Hablemos del amor en la época del hiperconsumo | 11 |
| Claudett Beatriz Canché Rosas | |
| Artículos | |
| Formación histórica del profesor de asignatura y el sistema de educación superior en México | 21 |
| Gloria C. Chávez Suárez | |
| Notas y reseñas | |
| Duelo: Tratamiento basado en la terapia de aceptación y compromiso (ACT) | 43 |
| José Ignacio Cruz Gaitán, Michel André Reyes Ortega, Zenyazenn Ivonne Corona Chávez | |
| La entrevista en las organizaciones | 45 |
| Ángel Jaime Grados Espinosa, Elda Luisa Sánchez Fernández | |



EDITORIAL

Mtro. Pablo Martínez Lacy



El número 31 de la revista *ConCiencia* presenta a su manera dos temas fundamentales para la psicología: el de las relaciones de pareja y el de la docencia universitaria. ¿Cómo podemos introducirnos en estos temas? ¿Acaso podemos hablar de un discurso dominante de nuestra época? El artículo de Claudett Beatriz Canché Rosas, aquí presentado, titulado "Hablemos del amor en la época del hiperconsumo", nos sugiere un interesante camino, pues uno de los aspectos fascinantes que insinúa la autora desde la posmodernidad, es el del erotismo de lo que llama hiperconsumo, no sólo de objetos sino del culto a la belleza, a la ima-

gen física y finalmente al sexo desenfrenado. Canché Rosas denunció la obsolescencia de la familia tal como se conoce, por lo que es necesario resignificarla.

Así, el concepto de posmodernidad nos resulta atractivo y posiblemente prolífero. ¿Cómo la definimos? A pesar de ser un concepto escurridizo, existe consenso de ser un desencanto de la modernidad; una reacción al exceso de confianza en el racionalismo, en la ciencia y a la idea del progreso. Más que otra cosa, la posmodernidad es un conjunto de fenómenos culturales y no un movimiento sistemático. Desde esta

perspectiva, ¿qué podemos decir de la psicología?, ¿qué sucede con sus paradigmas? Por ejemplo, la psicología objetiva, la conductista de las ratas o pavloviana de los reflejos, ¿ha sido superada? La intersubjetiva derivada del psicoanálisis, ¿resuelve la paradoja posmoderna? La historia nos enseña que nadie soluciona la trama del amo y el esclavo. Las revoluciones cambian los papeles, pero la trama es la misma (Pérez, 2011). Considerando esta imposibilidad y la proliferación de narrativas relacionadas con la psicología en la era de la informática, que son parte de una cultura masiva de comunicación posmoderna, la atención está en el relato generado en la academia, en las universidades, escritos en forma sistemática y metódica. Lo que Roberto Vargas Arreola nos comparte en su escrito: "Historias cruzadas: El sufrimiento psíquico en la pareja", es la formulación de que el psicoanálisis se ha ocupado poco del estudio del vínculo psíquico que establecen dos personas cuando comparten una misma historia. A esta terceridad, como la denomina el autor, "inscrita por el psiquismo de ambos, entrelazada por escenas y fantasmas, por continuidades y retornos, por encuentros y desencuentros; historia que puede percibirse abandonada o herida o amenazada o frágil, pero siempre con un sustrato de dolor". De esa manera, plantea como central el argumento de que el amor y el dolor son constructos de cada época, con dicotomías irreconciliables, generando emociones y sentimientos intensos e inestables. En esta propuesta el autor ofrece una línea de investigación, en el lazo de la pareja, basada en la teoría de la comunicación y caracterizándola como complementarias, asimétricas, con problemas comunes. La propuesta va acorde con las contradicciones de la época; articula de forma adecuada conceptos de la teoría del vínculo con la vasta experiencia de la terapia familiar.

Desde este panorama posiblemente irresoluto y contradictorio, ¿posmoderno?, nos preguntamos acerca del interés de Gloria Chávez Suárez, expresado en su artículo "Formación histórica del profesor de asignatura y el sistema de educa-

ción superior en México". En un proceso de reconfiguración académica laboral en México desde hace 50 años, la Dra. Chávez declara, en resumen, la necesidad de profesionalizar la labor docente, de ligarla con la investigación y a la promoción de la ética. Destaca la relación entre las condiciones laborales precarias del profesor de asignatura y la sobrevivencia de las instituciones de educación superior, en donde ambos actores han recurrido a procesos de adaptación y flexibilidad; en fin, de adaptación ante condiciones adversas de alta competitividad y especialización, por ello se han impuesto distintas estrategias de sustentabilidad, sobrevivencia y legitimización entre instituciones de educación superior y profesores, a veces encontradas y en otras contrapuestas.

Si para algunos la posmodernidad se traduce en el plano de la ciencia en un escepticismo, los trabajos aquí presentados ofrecen discursos que prometen opciones, cuando menos de entendimiento y obligatoria en la práctica, a tantas y tan diversas contradicciones de nuestra época.

Bibliografía

Definición de posmodernidad, recuperado el 23 de julio 2017, de: <https://definicion.mx/posmodernidad/>

Cao, Tian Yu (1998). *La posmodernidad en la ciencia y en la filosofía*. México: UNAM. Recuperado el 30 de julio de 2017, de: http://computo.ceiich.unam.mx/webceiich/docs/libro/La_posmodernidad_en_la_ciencia_y_la_filosofia.pdf

Perez G., José M. (2011). *La profecía de la memoria; ensayos alemanes*. México: Cal y Arena.

ENSAYOS

Historias cruzadas: El sufrimiento psíquico en la pareja

Roberto Vargas Arreola¹



Fotografía: Francisco Avilés

Existen pocas aproximaciones al estudio de la pareja desde el psicoanálisis. Sus formulaciones han estado influenciadas principalmente por el estudio del inconsciente individual. Para Willi (1978) los problemas concretos en la pareja se consideraban importantes exclusivamente cuando podían activar conflictos internos. En la escucha clínica, el psicoanalista se preocupaba poco sobre

la descripción fáctica del miembro de la pareja, ya que las relaciones reales con el ambiente no se consideraban determinantes. Las relaciones con el objeto debían examinarse principalmente en el plano de la fantasía, porque ahí era el punto de partida y determinaban la comprensión de la realidad. Fue hasta las formulaciones de la terapia de familia que se puso en tela de juicio la vía de dirección única de sujeto a

¹ Doctor en Psicoanálisis por la Universidad Intercontinental, con especialidad en Pareja y Familia; docente a nivel licenciatura y maestría en la Universidad Intercontinental, la Universidad Motolinía del Pedregal y la Universidad Autónoma de Zacatecas; psicoanalista en consulta privada y coordinador editorial de Psic.mx

objeto; se descubrió que estas perturbaciones son recíprocas y no podían tratarse si no se atendía el medio patológico.

En un inicio, los conceptos de la terapia familiar se obtuvieron de las investigaciones de familias de esquizofrénicos. Se llegó a pensar que los padres creaban la psicosis en el niño y lo enviaban al médico como paciente identificado. No obstante, las manifestaciones sobre la influencia parental permitieron inferir que el paciente no es sólo el enfermo, sino que son los familiares quienes también se encuentran clínicamente afectados, aunque trasplantando su enfermedad. Estas ideas, nacidas en la terapia familiar sistémica, pueden ser igualmente estudiadas en la terapia de pareja.

En la escucha clínica de la pareja, los integrantes hablan desde su subjetividad; sin embargo, también pueden situarse

y hablar desde la entidad que inauguraron como pareja su terceridad. Se trata de una historia en común, inscrita por el psiquismo de ambos, entrelazada por escenas y fantasmas, por continuidades y retornos, por encuentros y desencuentros; historia que puede percibirse abandonada o herida o amenazada o frágil, pero siempre con un sustrato de dolor. Es paradójico que desde la mirada clínica impresione una unión perfecta. Los laberintos de la subjetividad lograron encontrar una salida en el vínculo de amor, aunque ese descubrimiento no deja de ser doloroso. El amor y el dolor son constructos de cada época, aunque, independientemente del contexto social imperante, contienen dicotomías irreconciliables y generan emociones y sentimientos intensos e inestables.

Campuzano (2001) plantea que la representación de objeto de la pareja se construye desde el nacimiento tomando como prototipo a la pareja parental. Por efecto del tabú del incesto, se tiene que renunciar a las tendencias endogámicas. La renuncia, con su duelo inevitable, permitirá el pasaje a la exogamia para abandonar el lugar de hijo y ocupar el de un adulto sexual, con su consecuente cambio de representación. De los modelos originarios endogámicos se pasa a los objetos exogámicos bajo el tamiz selectivo de los amores parentales. El vínculo amoroso no puede escapar de un sustrato familiar y por ende ominoso.

Freud (1914) planteó que la elección del objeto amoroso puede efectuarse según dos modalidades de relación: 1) La elección analítica (que sigue los modelos parentales) y 2) La elección narcisista (que toma como modelo a la propia persona respecto a lo que fue, lo que es o lo que le gustaría ser). Un aporte psicoanalítico más radica en el análisis de las modalidades preedípicas o edípicas de la relación de objeto, lo cual implica el grado de discriminación del vínculo desde un polo fusional a un polo diferenciado. Una pareja implica alcanzar otro destino libidinal posible. Freud planteó el camino de la libido que parte del autoerotismo, pasando por



Fotografía: Francisco Avilés



Fotografía: Francisco Avilés

el narcisismo y llegando a la elección objetal. Esta última puede ser explicada por la colonización de otro territorio conformado por un espacio compartido, la terceridad, lo que vincula a dos sujetos en una pareja.

En el grupo-pareja, de acuerdo con Campuzano (2001), se presenta una capacidad regresiva importante, en función de la capacidad evocadora que tiene por semejanza la relación con los objetos primarios. A estos hechos, se agrega que el enamoramiento se produce y mantiene mediante mecanismos regresivos, por lo que muchos ámbitos de intimidad de la pareja también tendrán ese matiz, implicando un cierto borramiento de las fronteras yo-no yo. La pareja sufre por las relaciones pasadas y su terceridad se extiende en una línea continua donde las historias anteriores son vividas como actuales. Por lo tanto, aparecen mecanismos primitivos de relación, comunicación y defensa como la proyección, introyección, negación e identificación proyectiva.

Sánchez Escárcega (en Campuzano, 2001) plantea que existe un self de pareja que funciona como una envoltura psíquica, con límites externos e internos, con una superficie que contiene y constriñe los intercambios vinculares, hacia dentro y hacia fuera, representa el locus de los fenómenos de pareja. Este espacio imaginario constituye la realidad psíquica de la pareja, el lugar de intercambios proyectivos e introyectivos de los objetos internos de la diada y de sus relaciones con el exterior. El mundo externo moviliza el mundo de representaciones internas de los miembros de la diada, así como sus representaciones de pareja. A su vez, la red interna de representaciones es susceptible de ser proyectada al exterior.

Campuzano (2011) señala que el vínculo de pareja estable tiende a cumplir con las siguientes funciones:

1. Logro de un lugar, un estatus y un apoyo en la red social amplia.
2. Apoyo e incremento de fuerza al unirse a un compañero, incluyendo lo económico.
3. Satisfacción narcisista en el enamoramiento y formación de un sistema de confirmación e identidad en la pareja.
4. Establecimiento de un sistema defensivo interpersonal –complementario y ligado a lo intrapsíquico– mediante la elección de la pareja.
5. Depósito de la parte "psicótica" de la personalidad (esencialmente de lo simbiótico) en el sistema de pareja y familiar.

A partir de estos aportes, se reconoce sistemáticamente la necesidad de cuestionar la noción individualista y de no atribuir el conflicto de pareja de manera unilateral, surgiendo la tendencia de considerar este tipo de vínculo como un "todo" o un "sistema" como lo enuncian las teorías de la comunicación. El vínculo de pareja es más que la suma de sus partes, es un sistema dentro de otros sistemas, mantenido por la dinámica, la inestabilidad y el equilibrio de las dependencias, las luchas de poder, las peleas, los distanciamientos, la actividad sexual, la organización de tareas, la relación con la familia de origen, entre otros.

La teoría de comunicación ha permitido observar que las relaciones de pareja son interdependientes en forma circular y se selecciona a la pareja sobre la base de la complementariedad (ambos tienen necesidades opuestas pero complementarias)

o la simetría (eligiendo quién tiene necesidades similares). Los miembros de la pareja parecen desempeñar recíprocamente funciones psíquicas y hacer alianzas inconscientes. Por otro lado, las personas tienden a vincularse amorosamente con quienes están en el mismo nivel de diferenciación psíquica, aunque, paradójicamente, pueden tener pautas de organización defensiva opuestas.

Desde esta perspectiva, Campuzano (2001) refiere que suele predominar en las parejas la elección caracterológica complementaria defensiva (un hombre obsesivo con una mujer histérica); la elección caracterológica simétrica defensiva (un obsesivo con una fóbica) o la elección simétrica por debilidad (ambos cónyuges comparten una problemática semejante). Willi (1978) organiza una tipología de parejas con base en esta última modalidad, es decir, la tendencia de los seres humanos a ser atraídos por compañeros que poseen patrones opuestos de organización psíquica defensiva (progresiva o regresiva), aunque en un tema del desarrollo conflictivo para ambos.

El término de colusión puede ser sustentado bajo estas premisas. Colusión es un término utilizado por Willi (1978) para describir el juego conjunto no confesado, oculto recíprocamente, de dos o más compañeros a causa de un conflicto fundamental y similar no elaborado. Este conflicto actúa en diferentes papeles, lo que permite tener la impresión de que uno de los miembros es lo contrario del otro, pero se refiere sólo de variantes polarizadas del mismo conflicto. La pareja en el consultorio expone sus historias con ideas aparentemente incompatibles, en ocasiones las diferencias entre ambos se perciben inconmensurables. No obstante, la conexión en el conflicto fundamental y similar favorece los intentos de curación individual progresiva en uno de los miembros y regresiva en el otro, esperando que cada uno de ellos le libere de su propio conflicto. Ambos creen estar asegurados por su pareja en la defensa contra sus propias angustias, hasta

tal punto que creen posible una satisfacción de la necesidad, no alcanzada hasta entonces. Las demandas al establecer un vínculo colusivo son altos. Los miembros de la pareja plantean demandas insostenibles e imposibles; sus raíces derivan de su historia familiar e infantil.

Las defensas progresivas y regresivas se fundamentan en los paralelos psicológicos que tiene el vínculo de pareja con la relación parental de la primera infancia. Como sujetos que establecen un vínculo amoroso, ya no están en una posición de niños, pero tampoco de adultos maduros. Por tanto, en la relación de pareja existe ambivalencia, apuntando por un lado a la regresión (retorno de la infancia) o a la progresión (comportamiento adulto). Las parejas atraviesan por regresiones y progresiones donde la ambivalencia desempeña un papel fundamental.

En las relaciones de pareja, unos se inclinan a fijarse en un comportamiento regresivo y a rechazar toda exigencia de conducta progresiva, esperando la satisfacción constante de sus necesidades de cuidado, dedicación, cariño y pasividad. En cambio, otros pretenden realizar una tarea superior al pretender "ser adultos"; evitan toda forma de comportamiento considerado infantil y se esfuerzan por parecer fuertes, maduros, superiores, con control de sus sentimientos, eludiendo la propia debilidad. Esta actitud sobrecompensadora no es más que una formación reactiva, por tanto la actitud progresiva significa pseudo-madurez y no una madurez auténtica.

Algunos miembros de la pareja se fijan en la actitud regresiva por miedo al castigo y a que se le exija demasiado en el caso

de que pretendan para sí formas de comportamiento más maduras; otros se fijan en la progresiva porque la regresiva les avergüenza. En los vínculos de pareja se encuentra con frecuencia la unión de un compañero que tiene necesidad de progresión con otro que precisa la satisfacción regresiva. Estas defensas se fortifican y fijan el uno ante el otro porque se necesitan mutuamente de esas funciones.

Para concluir, se precisa plantear algunas aproximaciones clínicas del sufrimiento en la pareja, muchas de ellas ya re-



Fotografía: Luis Corral

feridas anteriormente: sufren no sólo como individuos, sino como participantes de una terceridad; sus historias están cruzadas en diferentes coordenadas: el grado de diferenciación psíquica, las fijaciones libidinales, los conflictos preedípicos; desde trincheras diferentes se defienden pero comparten una angustia similar. Su drama consiste en el desconocimiento de los motivos inconscientes que los vinculan y que los hace aparecer fuera de escena, apelando a que el otro satisfaga una necesidad primaria imposi-

ble. Si las parejas se confrontan con la imposibilidad, ¿qué hacen juntas?

Los miembros de la pareja encuentran una forma diferente de representarse a ellos mismos, desmienten la herida narcisista, la imagen devaluada y el contenido vergonzoso que deviene de la insatisfacción de sus ideales; la pareja encuentra modos diferentes de representar la realidad, el compañero aporta una mirada distinta de significarla y ello puede ser alentador para la repetición, el aislamiento y la muerte psíquica; la pareja encuentra modos de integrar una imagen de unión, de comunión, de fusión, desmintiendo con ello la muerte, los límites imaginarios y simbólicos; la pareja en-

cuentra en esta unión una esperanza de salvación, ser liberado de sus conflictos, ser protegido ante sus amenazas, convenir con alguien más en sus utopías e ideales, en el supuesto de que ahora son más alcanzables.

Estos encuentros son confrontados por la imposibilidad si existe una satisfacción de los mismos y sólo sea parcial. El efecto de ello puede ser doloroso, ya que genera insatisfacción y angustia que en los consultorios se traduce en reclamos y objeciones al otro. El ser humano no cesa de convocar la imposibilidad en sus actos, sus elecciones, motivaciones, deseos, ensoñaciones, vínculos, ideales, afectos. Quisiera todo para sí, la omnipotencia aguarda en cada acto una resolución final. Sin embargo, mientras estos encuentros se mantengan como necesidades irresolubles, mientras que haya un espacio para que el deseo pueda emerger, el sufrimiento psíquico de los miembros de la pareja se aloja en la condición de falta. El infierno de los vivos no es algo por venir; hay uno, el que ya existe aquí,

Referencias

Campuzano, M. (2001). *La pareja humana, su psicología, sus conflictos, su tratamiento*. México: AMPAG y Plaza y Valdés.

Freud, S. (1905). "Tres ensayos de una teoría sexual". *Obras completas*, tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1914). "Introducción al narcisismo". *Obras completas*, tomo XVII. Buenos Aires: Amorrortu.

Willi, J. (1978). *La pareja humana: relación y conflicto*. España: Morata.

ARTÍCULOS

Hablemos del amor en la época del hiperconsumo

Claudett Beatriz Canché Rosas²



Fotografía: Francisco Avilés

El infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos.

Hay dos maneras de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de dejar de verlo.

La segunda es riesgosa y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacer que dure, y dejarle espacio.

(Calvino, 2012:159)

² Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Montemorelos. Montemorelos, Nuevo León. Maestría en Ciencias de la Familia, Instituto Juan Pablo II. claudett_85@yahoo.com.mx

Resumen

La posmodernidad, como un reflejo de nuestra sociedad actual, ha permeado en varios campos de la vida cotidiana; sin embargo, para entender sus efectos es necesario una lectura de las principales características de la misma, por tal motivo se toma en cuenta la perspectiva de Lipovetsky y vislumbrar la época que estamos viviendo, para después dar un recorrido acerca de la forma en que los sujetos se relacionan dejando a un lado la humanidad y dando paso al consumismo "hiper" de las relaciones humanas.

Palabras clave: posmodernidad, hiperconsumo, narcisismo, eros, familia.

Abstract

Postmodernity as a reflection of our current society has permeated in various fields of daily life, however, to understand its effects is necessary a reading of the main characteristics of it, for this reason takes into account the perspective of Lipovetsky to glimpse the time that we are living and then to give a tour about the way in which the subjects are related leaving humanity aside and giving way to the "hyper" consumerism of human relations.

Key words: postmodernity, hyperconsumption, narcissism, eros, family.

Introducción

En la lectura *El desafío de la posmodernidad para el cristiano* de Rubén Montero se ofrece una descripción de las características de la sociedad actual para conocer y comprenderla mejor. Es menester que si el objetivo es el entendimiento de estas características, procuré iniciar una breve reflexión sobre lo que concibo por posmodernidad, ya que me permitirá un mejor acercamiento a la misma.

Cuando reflexionamos sobre el tiempo, tendemos a fragmentar el transcurso de los acontecimientos y generamos términos como Edad Antigua, Edad Media, Renacimiento, etcétera. Sin embargo, ¿acaso es la Posmodernidad otro periodo o corte de tiempo dentro de la historia de la humanidad? Pienso que es inherente, pero no se deben reducir tales sucesos convirtiéndonos en simples espectadores.

La palabra *posmodernidad* nos invita a replantear, analizar y hasta quizá cuestionarnos sobre el corte de tiempo que va más allá de un periodo en nuestra historia; más bien pienso

que devela nuestra propia ignorancia acerca de lo que sucede hoy en día, pues estamos frente a un cambio que nos pregunta ¿qué es? Por lo tanto hay que significarlo, porque si se considera que la posmodernidad es lo que sigue de la modernidad, es indicar una evolución, un seguimiento, una continuación de hechos que pasan uno tras otro pero sin trastocarnos.



Fotografía: Francisco Avilés

Pues bien ¿desde dónde se puede pensar? Es cierto que el prefijo *post* indica un después de... de tal modo que se podría ver desde cuatro vertientes de la siguiente manera:

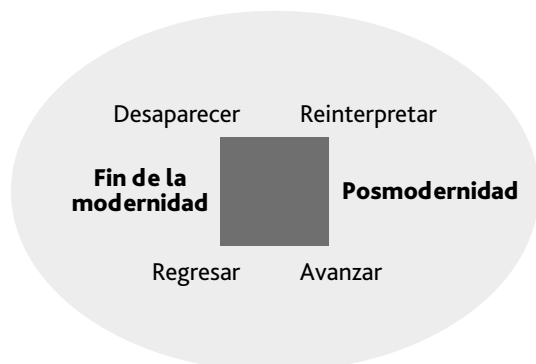


Imagen 1. ¿Cómo plantear la posmodernidad?

La posmodernidad esquematizada de esa manera, deja atrás la idea de una sucesión de acontecimientos, transformándose en un análisis crítico de nuestra realidad actual y de los fenómenos que en ella se suscitan; es decir, si se toma el desaparecer queda la idea de inauguración; si se regresa, estamos iniciando nuevamente; cuando reinterpretemos se analiza y si avanzamos es que damos paso a la continuidad. Es importante realizar este ejercicio de reflexión porque da la posibilidad de tener un guion, cuya trama aún queda por descubrir y en la cual todos somos actores sobre el escenario de una realidad que está pasando.

Vamos dando nombre a lo que está pasando

Ahora, de acuerdo con Lipovetsky, vivimos en la era del vacío, porque de esa transición de la modernidad a la posmodernidad no se observa que hayamos dejado lo primero para alcanzar lo segundo, es decir, persiste la dificultad de identificarse con uno de los ángulos del esquema y por ello nos encontramos en un proceso de personalización que va a destacar algunos valores y a reducir otros.

Si bien, a título del ensayo está inmersa la palabra "amor", haré una escala sobre lo que se dice de los valores, para dar una panorámica del porqué he unido las palabras amor e hi-

perconsumo, ya que actualmente cuando se habla de valores es el "amor," uno de los que enarbola esa lista axiológica.

Actualmente se dice que ya no hay valores, sin embargo el campo axiológico no se encuentra carente de... sino, al contrario, es el marco axiológico lo que se ha modificado, entonces podemos afirmar que sí los hay pero están sujetos a una lectura: del individuo que se condensa en los siguientes puntos, como se explica en el libro *La era del vacío* de Lipovetsky, que puede resumirse de la siguiente manera:

1. Sí a las elecciones privadas.

En este punto se ha dejado atrás a las grandes aspiraciones colectivas para dar paso a las elecciones individuales, aquellas que como individuo puedo controlar, expandir y manejar.

2. No a la austeridad.

Si el beneficio de las acciones soy yo como individuo, entonces no me quiero ver austero, sin límites, pretendo abarcar lo más posible los beneficios como individuo a través de mis elecciones.

3. Sí a la comprensión.

Cuando lo importante es el individuo por encima de la colectividad, los procesos de comprensión se hacen más grandes, debido a que el individuo no demanda la idea de entender (a la colectividad) sino el de entiendan-me.

4. No a la represión.

Si el individuo es el único territorio de control, no se reprime. Basta con que no se meta con los demás.

5. Sí a los deseos.

Se vale poner el deseo del individuo por encima de todo.

Por lo tanto estamos viviendo una gran crisis de los valores, pero de aquellos que amalgamaban a la colectividad, como es el caso de la democracia, porque ¿quién hoy en día cree en sus representantes? Lo preponderante es un narcisismo de pequeñas agrupaciones colectivas. Recordemos que este individualismo no se trata de que yo sólo me vea a mí mismo o a modo de mi siguiente verso:

¡Alabad a Narciso fuentes y flores!
El rostro que ve admiración en su reflejo,
demanda fe ciega donde error existe.
Indicarle lo que debe perfeccionar
es herirlo profundamente a quien
todo sabe y nada le falta.
Sendero de soberbia, Narciso camina
pensando que debe ser amado por todos.
¡Oh, Narciso! Pronto te hundirás en aguas profundas
Porque la belleza prefiere al que lucha por ella
no al que siente que la merece.

Un Narciso es incapaz de ver alrededor suyo. Este narcisismo colectivo se trata de ponerse a sí mismo como referencia hacia lo otro, es decir, en lugar de ver a través de mí (como Narciso) lo extiendo a lo que es común en mí. La identificación con los que son parecidos a mí es una estructura muy sólida de nuestros tiempos donde pasan muchas cosas, es lo que llamamos narcisismo colectivo el "yo mí".

No nos sentimos solidarios con la humanidad, este Narciso simplemente lo es con los que se siente empáticamente unidos en esa extensión que tiene alrededor suyo. No vivimos una crisis por la falta de atención al otro; vivimos una crisis de estas ideas que nos aglomeran a todos, porque este narcisismo colectivo trae consigo:

- **Culto a la imagen**
- **Ideologías terapéuticas**

- **Culto al consumo**
- **Familias genéricas**
- **Educación permisiva**

La tendencia de nuestra época no es efectuar una por una las ideas anteriores, sino unirlas para moldear a la sociedad con la intención de excitarla a los placeres inmediatos; placer que no sólo incita a la felicidad consumista para gobernar idealmente las pasiones del individuo, más bien se trata de optimizar su potencial de la calidad de uno sobre sí mismo.

Eros renovado

La promoción de la calidad de uno sobre sí mismo nos convierte en hedonistas. Yo lo califico como la liberación de un Eros renovado, puesto que se ha convertido en una de las expresiones más significativas de nuestra época porque atrás queda el precepto "ama a tu prójimo como a ti mismo"; hoy tal Eros promueve la razón del autointerés y de la búsqueda de la propia felicidad.

Las preguntas de esta época a ese mandamiento es como se describe de la siguiente manera:

¿Por qué debería hacerlo?, ¿qué beneficio me reportaría? Si amo a alguien, es porque esa persona debe merecerlo de alguna manera... "Y lo merece si en ciertos sentidos importantes es tan semejante a mí como para que pueda amarme a mí mismo amándola a ella; y lo merece si es más perfecta que yo mismo como para que pueda amar en ella el ideal de mi propia persona... Pero si esa persona me resulta extraña y no puede atraerme gracias a su propio valor o a la importancia que pueda haber cobrado en mi vida emocional, me resultará muy difícil amarla". Y la exigencia resulta aún más molesta e insensata, ya que con frecuencia no logro descubrir ninguna evidencia de que esa persona extraña a la que supuestamente debo amar me ame o muestre por mí siquiera "una mínima consideración". "En

el momento en el que le convenga, no vacilará en herirme, burlarse de mí, calumniarme y demostrarme que tiene más poder que yo...". (Bauman, 2012:87)

El único bienestar que le compete a dicho Eros es el del consumo adherido al goce del presente proscrito a un psiquismo del yo, al templo del cuerpo y la comodidad. Atrás queda el precepto de amar al prójimo porque al hacerlo implica que necesitemos del otro, lo cual en esta época indolora de lazos superfluos a los individuos no les conviene tal precepto.

¿Por qué no conviene? Porque al amar a nuestro prójimo implica que lo necesitemos, pues al sentir el amor que nos profesa el otro podremos comprendernos, es decir, nos asimilamos, pues tal ser se forja a partir de... y en consecuencia nos lleva a cuidar del prójimo, debido a que completa nuestra propia oquedad como una disposición de reciprocidad en el entender/entender-nos.

Hay que recordar que hoy vivimos para nosotros mismos, sin preocuparnos de nuestras tradiciones (pasado) y posteridad (futuro), por tal motivo pienso que este Eros pinta su propia perfección con toda fastuosidad y ostentación, sin embargo se debe estar consiente que cuando se pinta es inevitable que aparezcan máculas o imperfecciones. Pero ¿acaso estas imperfecciones no vienen a cuestionar?

Considero que dichas máculas interrogan un pasado que se imprimió para recordar nuestra historicidad, ya que ésta no surge de la nada, debido a que a partir de ella se dará paso a una posteridad que pregunta si seremos capaces de dejar esa misma historicidad como huella de nuestra herencia.

No obstante, en estos tiempos no hay lugar para perpetuar la herencia; estas máculas e imperfecciones hay que desdibujarlos con el consumo inmediato, pues pensar en la propia historicidad trae consigo angustia y para qué la angustia, si ésta la podemos enmudecer satisfaciéndola con una subter-

fugio rápido, porque no hacerlo significaría un esfuerzo prolongado que no se está dispuesto a perpetrar.

Y aquí me remito a una frase que dice: "En el amor individual no se encuentra satisfacción [...] sin verdadera humildad, coraje, fe y disciplina. Una cultura en la que esas cualidades son raras, la conquista de la capacidad de amor será necesariamente un logro" (Fromm, 2016).

Sobre el hiperconsumo

Si bien hablaba de un Eros renovado donde no cuenta el precepto de "amar al prójimo como a sí mismo", éste tampoco da pie a crear una historicidad porque amar significa ser dignos de amor, de ser reconocidos como tales, y de que se nos dé la prueba de ese reconocimiento a través de la perpetuidad (historicidad). El cuestionamiento radica en quién o qué le ha arrebatado esa connotación.

El causante de este arrebato y la renovación de tal Eros es el consumismo, el cual establece una pedagogía perversa que empuña el estandarte de la inmediatez, de la satisfacción del deseo y la cosificación del sujeto, propiciando la adición de sus lazos en su forma más endeble y de fácil disolución. Las personas se convierten en una mercancía que sólo satisfacen nuestras necesidades a corto plazo.

Podemos decir que nunca como hoy tantas personas consumen lujo; los objetos han llegado a formar el hábitat cotidiano de los seres humanos, sin embargo tal consumo se metamorfosea convirtiéndonos en una sociedad de hiperconsumo. En consecuencia no se trata de un consumo masivo, sino de su exceso y, en particular, el hecho de que estamos viviendo para ese consumo.

Entonces el "amor" en una sociedad de hiperconsumo se muda en una promesa engañosa y falsa pero sostenida, porque inspira a la profusa esperanza de que resulte verdadera

como un deseo sin espera, un brío sin sudor que demanda resultados sin esfuerzos. Se ofrecen propósitos capaces de movilizar afectos y pasiones en ámbitos que no tienen nada que ver con lo que se puede consumir.

Autos, computadoras o teléfonos celulares y que funcionan relativamente bien van a engrosar la pila de desechos con pocos o ningún escrúpulos en el momento en que sus "versiones nuevas y mejoradas" aparecen en el mercado y se convierten en la comidilla de todo el mundo. ¿Acaso hay una razón para que las relaciones de pareja sean una excepción a la regla? (Bauman, 2012:24)

Aquí Bauman se refiere a los lazos que se establecen entre los sujetos, lazo que hoy en día se volvió líquido, sin firmeza y disoluble. Pero podríamos hacer un símil con aquella frase romántica "hasta que la muerte nos separe" la cual ha pasado su fecha de vencimiento y que en una versión moderna de Heráclito sería la destreza en terminar rápidamente y volver a empezar desde el principio.

¿Qué es lo que sucede? Una relación, al igual que a una inversión, se le dedica tiempo, dinero y esfuerzos que se hubieran podido destinar a otros propósitos, pero que no se realizó esperando hacer lo correcto y que la esperanza de que en determinado momento se le retribuiría con ganancias. ¿Cuál es la ganancia que el sujeto espera?

El beneficio esperado al modo en que lo describe Bauman es:

la cercanía de una mano que ofrezca ayuda en el momento que más se necesite, que ofrezca socorro en el dolor, compañía en la soledad, que ayude cuando hay problemas, que consuele en la derrota y aplauda las victorias; y que también ofrezca una pronta gratificación. (2012:25)

¿Qué significa esto a largo plazo?

¿Por qué *jurar que será* semper fidelis, en las buenas y en las malas, en la riqueza y en la pobreza, "hasta que la muerte nos separe" (Bauman, 2012:25) si los intereses de su inversión es probable que fluctúen? Repito: invertimos porque hay esperanza en una promesa engañosa sostenida a que sea verdadera, pero una relación siempre es insegura y está condenada a seguir siéndolo aunque uno desee otra cosa.

Sumergirse dos veces en las aguas de un río y que sea la misma, resulta una falacia, aunque la creemos, debido a que consideramos que la inversión es importante: por ello "vivir juntos" es un *porque*, no un *para qué*. Aun cuando para la Iglesia doméstica cumpla cuatro funciones básicas, no está de más la promesa de Dios a Abraham: "Multiplicaré tu descendencia como las estrellas del firmamento y como las arenas del mar" (Génesis, 22:17). Era una bendición, mientras que para esta época sería una maldición o amenaza.



Fotografía: Paulina Campos Ruiz

Familia como inversión

Estoy de acuerdo que los hijos son deseados por los regocijos que procuran; es válido decir que ningún otro producto de consumo, por más ingenioso y sofisticado que sea, puede ofrecer tal alegría, empero es también una de las compras más onerosas que uno pueda permitirse en el transcurso de toda una vida.

En nuestros tiempos tener hijos es una decisión con más consecuencias y del mayor alcance que pueda existir, por lo tanto se convierte en más estresante y causante de tensiones a la que uno pueda enfrentarse en la vida. Conformar una familia es arrojarse de bruces en un lugar inexplorado e impredecible.

¿Acaso no parece ser una experiencia traumática de nuestros tiempos dolencias como la depresión posparto y crisis maritales? Hoy estas dolencias surgen con mayor efervescencia que en épocas pasadas. ¿Por qué? Porque despertar a ese compromiso no es cualquier cosa para nuestra sociedad actual.

También resulta portentoso que manen institutos de investigación médica y clínicas de fertilidad. Estas instituciones florecen debido a la demanda de seguridades que ofrecen reducir los riesgos propios que trae consigo el nacimiento de todo hijo a niveles que puedan competir contra los riesgos del mercado; elegir un hijo de catálogo de atractivos donantes o de los mejores genes de los progenitores procura soluciones a una inversión que de por sí resulta onerosa, tal y como cita Bauman a Sigusch:


Todas las formas de relaciones íntimas en boga llevan la misma máscara de falsa felicidad... A medida que nos acercamos para observar y retiramos la máscara, nos encontramos con anhelos insatisfechos, nervios destrozados, amores desengañados, heridas, miedos, soledad, hipocre-

sía, egoísmo y repetición compulsiva... El rendimiento ha remplazado al éxtasis, lo físico está de moda. (2012:57)

Por eso vemos más relaciones de bolsillo que formación de "hasta que la muerte nos separe". El sexo entonces ha ocupado un lugar primordial, pero como evento fisiológico del cuerpo ocupando el halo primordial de ese Eros renovado, simplemente existe una sensación corporal placentera tal y como lo indica Mario Vargas Llosa en el capítulo titulado "La desaparición del erotismo":

El erotismo no sólo tiene la función de la desanimación del amor físico sino la sublimación del placer físico rodeándolo de una puesta en escena y unos refinamientos que lo convierten en obra de arte. Ésta ha sido siempre un fermento de la creación artística y literaria y, recíprocamente, la pintura, literatura, música, escultura, danza, todas las manifestaciones artísticas de la imaginación humana han contribuido al enriquecimiento del placer a través de la práctica sexual. Tiene la función positiva de embellecer el placer físico y abrir un amplio abanico de sugerencias y posibilidades que permitan a los seres humanos satisfacer sus deseos y fantasías. Es también una actividad que saca a flote aquellos fantasmas escondidos en la irracionalidad que son de índole destructiva y mortífera. (Vargas, 2016:110)

Conclusión

Hay un poema de Mario Benedetti que se titula "¿Qué les queda a los jóvenes?" (2012:12), el cual me permito describir, aunque no como el autor, cuya razón se debe a mi **intensión** de plantear una conclusión, así como vislumbrar un posible camino diferente al que plantea esta época. 

¿Qué les queda por probar a los jóvenes en este mundo de paciencia y asco? / ¿Qué les queda por probar a los jóve-

nes en este mundo de rutina y ruina? / ¿Qué les queda por probar a los jóvenes en este mundo de consumo y humo? (Benedetti, 2012:12)

El ser humano es un ser que delibera, que se instruye, que progresa, que busca rebasarse a sí mismo y es desconsolador ver cómo el consumo irrumpe demasiados espacios de la vida. Eso es lo que hay que corregir. Para reducir la pasión consumista, sólo existe una vía: hay que oponer una pasión a otras pasiones, hay que construir un pedagogía de las pasiones.

Si bien se ha liberado un Eros renovado que se dirige a cosificar a los sujetos bajo el culto de la imagen, del consumo y de la educación permisiva, el objetivo es ofrecer a los individuos propósitos capaces de movilizar sus afectos y sus pasiones en espacios que no tienen nada que ver con lo que se puede consumir.

La única forma de detener la excitación consumista de búsqueda de la felicidad a partir de la compra de bienes mercantiles, es situar la mirada en otros ejes de interés como lo pueden ser el trabajo, la creación, el deporte, la política, el arte, etcétera. El consumo no es un mal, pero tiene hoy en día un lugar excesivo que desequilibra las modalidades de la existencia.

Les queda no decir amén / no dejar que les maten el amor / recuperar el habla y la utopía / ser jóvenes sin prisa y con memoria / situarse en una historia que es la suya / no convertirse en viejos prematuros. (Benedetti, 2012:12)

Cuando uno tiene una genuina pasión implicada en la acción, no hay necesidad de reducir el consumo, éste se reduce de manera natural porque existen otros intereses en la vida.

Les queda respirar, abrir los ojos / descubrir las raíces del horror / inventar paz así sea a ponchazos / entenderse con

la naturaleza / y con la lluvia y los relámpagos / y con el sentimiento y con la muerte / esa loca de atar y desatar. (Benedetti, 2012:12)

Es útil y necesario criticar un modelo de consumo pero también es importante y crucial ingeniar nuevos modos de educación y trabajo que permitan a los individuos encontrar una identidad individual, así como una satisfacción en esferas que no tienen nada que ver con paraísos pasajeros de consumo. ¿Qué paraíso pasajero veo? El de la ideología cristiana respecto a la familia.

Esa ideología de la familia y su estructura ha quedado obsoleta, puesto que representa una imposibilidad de realización en el contexto capitalista de nuestra época, por tal motivo hay que resignificarla, porque esta ideología no acaba por encajar del todo en estos tiempos líquidos, como dijera Bauman, o en su defecto en esta posmodernidad de la que nos habla Lipovetsky.

En el artículo "Juventud, familia y posmodernidad; (des)estructuración familiar en la sociedad contemporánea" de Román Rodríguez Salón, se enfoca en la visión religiosa donde la familia está sujeta a principios morales y éticos. Recordemos que durante el pontificado de Juan Pablo II fue uno de los temas principales, ya que se refería a ella como una iglesia doméstica donde el hombre y la mujer al unirse en el sacramento del matrimonio se da la representación de Cristo con la Iglesia y de cuyo fruto emana la importancia de la familia.

Rodríguez Salón considera que la familia se encuentra instituida por la capacidad *asignativa* de valores desde la autoridad de los padres, donde los refuerzos a los vínculos consanguíneos se desarrollan a través del tiempo compartido, pero, tal y como mencioné anteriormente, esta visión no termina de anclarse, por tal motivo hay que crear nuevos significantes.

No hace mucho leía un libro de Michael Foucault: *Historia de la sexualidad, el uso de los placeres*, donde describe a los griegos con una imagen de verdaderos constructores, puesto que para darle significado a un término realizaban todo un andamiaje. Si bien, es claro que los griegos no tenían de por medio esta institución regulatoria de la cristiandad y por mucho se encontraban alejados de ella, pero edificaron un código de leyes que regulaban el comportamiento. ¿De qué manera lo hicieron si ellos no heredaron la creencia de un poder divino revelado a la humanidad, ni la institución que tuviera el poder de hacerla respetar?

Foucault nos dice:

lo de los griegos no fue una forma de interiorizar, de justificar o fundamentar un principio de interdicciones generales impuestas a todos; tal fue más bien una forma de elaborar, por la más pequeña parte de la población una estética de la existencia, el arte reflexionado de una libertad percibida como juego de poder. (2007:229)

Es decir, los griegos problematizaron en el pensamiento un punto de vista libre y muy esquemático del ejercicio de su libertad, las formas de su poder y su acceso a la verdad, pero de una verdad que se transforma a lo largo de una extensa sucesión de situaciones que despertaron las condiciones de su acceso, lo que produjo una unificación para el desciframiento de sus comportamientos.

También les queda discutir con dios / tanto si existe como si no existe / tender manos que ayudan abrir puertas entre el corazón propio y el ajeno / sobre todo les queda hacer futuro a pesar de los ruines de pasado / y los sabios granujas del presente. (Benedetti, 2012:13)

Bibliografía

Bauman, Z. (2008). *Tiempos líquidos. vivir una época de incertidumbre*. México: Tusquets.

Bauman, Z. (2012). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Benedetti, M. (2012). *Memoria y esperanza. Un mensaje a los jóvenes*. México: Alfaguara.

Calvino, I. (2012). *Las ciudades invisibles*. Madrid: Siruela.

Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI Editores.

Fromm, E. (2016). *El arte de amar, una investigación sobre la naturaleza del amor*. Madrid: Paidós.

Lipovetsky, G. (2008). *El crepúsculo del deber. La ética indolente de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.

Lipovetsky, G. (2015). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.

Llosa, M. V. (2016). *La civilización del espectáculo*. México: Debolsillo.

Montero, R. (2014). El desafío de la posmodernidad para el cristiano. *Apuntes universitarios. Revista de investigación*, 79-96. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467646128007>

Salón, R. R. (2010). "Juventud, familia y posmodernidad; (des)estructuración familiar en la sociedad contemporánea". *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 20 (57) 39-55. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70518541005>



Formación histórica del profesor de asignatura y el sistema de educación superior en México

Dra. Gloria Chávez Suarez¹

R esumen

En este trabajo se recupera la formación del sistema de educación superior en México a través de los cambios que ha tenido la enseñanza universitaria. El encuentro entre profesores experimentados y novatos originó una dinámica de reconfiguración de la docencia en la cual el profesor de asignatura fue cobrando un rol importante en las tareas desempeñadas.

La evidencia histórica de los últimos 50 años, sustenta el ingreso de tres generaciones de profesores de asignatura, en un contexto donde convergen dos políticas educativas: una que impulsó el crecimiento y diversificación de la educación universitaria para transitar a un sistema nacional de educación superior y otra que promovió la formación de los profesores universitarios.

Palabras clave: Profesor de asignatura, formación de profesores, políticas educativas, reconfiguración de la docencia.

A bstract

This work regards the higher education system formation in Mexico, through the university education changes. The meeting between experienced and novice professors originated a teaching reconfiguration dynamic and through it, the adjunct professor was taking an important role in the performed duties.

The historical evidence in the last 50 years supports the influx of three generations of adjunct professors, in a context where two educational policies converge: one that promoted the university education growth and diversification towards a national system of higher education and another that promoted the university professors training.

Key words: Adjunct professors, professors training, educational policies, teaching reconfiguration.

¹ Doctora en educación por la Universidad Pedagógica Nacional, estudios de Psicología en la UAM-Xochimilco y Maestra en Enseñanza Superior en la ULSA México. Profesora Investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, su trayectoria académica profesional ha sido en el campo de la educación superior y la educación continua en universidades públicas, privadas e instituciones de gobierno, en ellas ha desempeñado funciones de coordinación de maestrías en educación, coordinación de Formación docente, coordinación de diseño curricular, coordinación de educación continua, diseño de programas de capacitación y desarrollo. Con una larga trayectoria docente en licenciatura, maestría y tutora en el Programa de Doctorado en Ciencias de la administración de la FCA de la UNAM. En el campo de la investigación trabaja en las líneas del El profesor universitario, El profesor de asignatura, Formación de Profesores universitarios, Políticas educativas y Educación superior.

I. La enseñanza como eje articulador del Sistema de Educación Superior

Una vertiente de análisis que conduce a la universidad mexicana a ser la entidad emblemática del actual Sistema de Educación Superior (SES),⁴ emana del seguimiento de cambios que ha tenido la enseñanza en los últimos 50 años. Esta función sustantiva es el hilo conductor que permite recuperar los distintos momentos de conformación de este nivel educativo, a la luz de lo que representó el encuentro de profesores experimentados y novatos que concurren en un mismo espacio para configurar distintas modalidades de trabajo académico, en particular originaron una dinámica que reconfiguró la docencia universitaria, donde la figura del profesor de asignatura fue cobrando un rol importante con las tareas, los lugares, los tiempos y las condiciones que posibilitaron el desarrollo de su trabajo (Chávez, 2010).

El predominio de la enseñanza sobre otras funciones sustantivas no se circunscribe al momento de la universidad tradicional en México; la condición de antigua trayectoria que caracteriza a esta tarea la documentan Brunner y Uribe (2007) al señalar que la universidad latinoamericana ha tenido en la enseñanza su mayor fortaleza, porque se erigió como entidad socialmente destinada a ofrecer preparación profesional temprana, una tarea que legitimó a través de la expedición de títulos y grados académicos.

El rasgo histórico de la universidad latinoamericana y el incremento en las cifras nacionales, que pasó de 17,834 en 1969 a 191 mil profesores de asignatura en 2012, son parte de un mismo proceso que llevó a erigir el actual SES en México de carácter profesionalizante, esto es, centrado en

enseñanza. Caracterización que deriva del esquema de tipologías⁵ que fijó la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para clasificar al conjunto de Instituciones de Educación Superior (IES) existentes al cierre de 1998.

El estudio de Grediaga, Padilla y Huerta (2003) exploró las condiciones y desarrollo de la profesión académica en México: encontró un 76% de IES dedicadas a la docencia en licenciatura, a ello se suma un 10% de instituciones que impartieron estudios de licenciatura y posgrados profesionalizantes; ambos grupos comparten como rasgo condiciones precarias para el desarrollo y formación de la vida académica.⁶ En 2006, Rubio aplicó también el dispositivo de la ANUIES, y sus resultados confirman y muestran un SES integrado en un 88% por IES dedicadas en exclusiva a la transmisión del conocimiento a nivel licenciatura.

Recientemente el estudio de Galaz, Padilla, Gil y Sevilla (2012), en torno al proceso de reconfiguración de la profesión académica en México, reitera el predominio de la función docente en el ámbito del conglomerado de tareas que hoy conforma esta profesión. El trabajo de los autores es relevante en el momento actual de reformas estructurales, porque una de las implicaciones que tendría la reforma educativa es potenciar un incremento de la tarea docente, para atender la prioridad de ampliación de matrícula en el marco de una acentuada de restricción de recursos. Este panorama nacional no es ajeno a la dinámica de la globalización que registra una creciente demanda de estos servicios. Autores como Altbach y McGill Peterson (2009) caracterizan actualmente a la educación superior como una de las industrias

⁴ Para Casanova y Rodríguez (1999) hoy la universidad detenta un lugar preponderante en la diversidad de entidades que conforman el SES.

⁵ Los autores de la propuesta, Fresán y Tabora (1999), establecieron tres categorías de análisis para su diseño: la naturaleza de la función académica, las áreas específicas del conocimiento y los niveles de programas de estudio de la oferta educativa de las IES. Este instrumento permitió a la ANUIES conocer, por primera vez, la estructura del SES nacional. En 2015, Fresán reitera el sustento de esta tipología: atender la regulación de la demanda de ingreso de IES y aportar elementos de certidumbre al diseño de políticas educativas.

⁶ El estudio aplica los criterios de la ANUIES (1999) e incorpora categorías analíticas e indicadores específicos para valorar las condiciones de apoyo al trabajo académico.

en expansión; situación que deriva de una importante solicitud de acceso a este servicio. Según ellos, esta circunstancia pone a prueba la capacidad de respuesta de los gobiernos en las distintas regiones.

Esta coincidencia de la circunstancia nacional e internacional reitera el planteamiento de este trabajo, en su interés cognitivo de situar la práctica de la enseñanza en el escenario de una dinámica mediada por el cambio y la permanencia, donde si bien la estrategia gubernamental de atención a la demanda es la misma, hoy los profesores en condición de sujetos son otros, las formas de hacer y asumir la docencia tienen rasgos diferentes, de ahí la importancia y el aporte del presente trabajo en los siguientes sentidos:

1. Situado en el entramado de circunstancias históricas recientes, el propósito es identificar los rasgos de un modelo nacional de enseñanza, gestado por su carácter de tarea principal desempeñada de manera ininterrumpida, destacando las particularidades de una enseñanza paulatinamente modificada por el ingreso de tres generaciones de profesores de asignatura en las últimas cinco décadas.⁷
3. Una implicación de la actual reforma educativa en educación superior de continuar ponderando la enseñanza, reitera la tendencia de incrementar la cifra de profesores de asignatura, condición que sostiene la necesidad de conocer fehacientemente el proceso de formación de este sector en sus distintas generaciones y, con ello, desentrañar los rasgos de la dinámica

de reconfiguración de la docencia universitaria, originada desde el trabajo asumido de manera diferenciada por cada generación.

4. Debido a las condiciones que impone la dinámica de la globalización, es imperativo conocer nuestra capacidad de trabajo gestado en materia de enseñanza, como condición para ponderar cómo y desde dónde se puede ser partícipe de una dinámica de globalización para evitar una incorporación en condición de desventaja.

II. Un planteamiento centrado en la figura del profesor de asignatura y la enseñanza

Como campo de investigación, el estudio de la enseñanza por asignatura y la formación del sector de profesores que la asume, ha estado implícitamente presente en la investigación de la educación superior en México desde la vertiente del estudio sobre el mercado académico,⁸ ámbito que registra sus primeros trabajos a principios de 1990, a partir de la premisa de considerar que el sistema habría alcanzado su nivel de madurez, definido en lo cuantitativo por el ingreso sin precedente de estudiantes y profesores, y en lo cualitativo, al cambiar la cultura de trabajo académico mediante la integración de una planta académica mixta (Fuentes, 1986).

Esta investigación se sitúa en los cambios que se dieron en la educación superior, originados en el ámbito de las políticas educativas que configuraron un entramado de acción social, modalidades de espacios históricos, que Casanova (1999)

⁷ Ya Gil (2000) plantea parte de esta tarea, en términos de que vislumbra cierta permanencia, en el fondo de enormes cambios a lo largo del tiempo y donde se registra un intento persistente por alcanzar las características de algún modelo.

⁸ Un estudio pionero sobre el mercado académico lo coordinó Gil (1994) y fue realizado por el equipo interinstitucional de investigadores sobre los académicos mexicanos. Este trabajo abrió una de las tres vertientes de investigación que aborda la complejidad del cambio en la cultura del trabajo académico en el SES. Durante 1980 se configura otra perspectiva desde las políticas educativas para señalar los cambios en la universidad y sus actores en el tránsito de la conformación del SES. Una tercera vertiente con enfoque de estudio de casos, maneja procesos de formación de los cuerpos académicos en diversos campos disciplinarios y/o establecimientos específicos.

describe como campos donde convergen distintos actores que operan en el terreno de las negociaciones, es propiamente la articulación de relaciones políticas entre distintas instancias de gobierno con las instituciones de enseñanza superior y diversos sectores sociales.

En este tenor, se recuperó el contenido de dos vertientes de la política educativa instrumentadas a partir de 1970. La primera que impulsó el crecimiento de la universidad a partir de la instauración de esquemas laborales diferenciados para el trabajo académico; la segunda, en estrecha relación con ésta, se orientó a la formación y profesionalización de una planta académica mixta, con este propósito se impulsó en las universidades la estrategia de diseño de programas de capacitación, formación, especialización y actualización en distintos campos disciplinarios; estrategias que abrieron un campo de construcción histórico-social donde el ingreso y participación de distintas generaciones de profesores trazaron el devenir de diversas trayectorias académicas y modalidades de docencia que acuñaron el perfil del actual sistema

educativo.

Para el estudio se elaboró un registro cuidadoso de profesores de asignatura que ingresaron a partir de 1970; las cifras se presentan en el cuadro 1 y se organizan por sexenios, con el objetivo de distinguir el horizonte de crecimiento de cada momento. Esta concentración ofrece una mirada de la estructura del actual SES al cierre del año 2012; el ordenamiento también facilitó establecer la relación con la política de formación de profesores.

Construcción personal con datos de la ANUIES (1972, 1976, 1986, 2003, 2008, 2014). *Anuario estadístico*. En el periodo 2000-2006 se incluyen 2,848 profesores de tres cuartos de tiempo.

La compilación de cifras mostró los rasgos de una dinámica de ingreso y posibilitó establecer los criterios para identificar la formación de cada generación; aspecto central del planeamiento que daba cuenta de una pertenencia a partir de

Cuadro 1. Profesores de asignatura en el nivel superior profesional, 1969-2012

| Año | Total de profesores de asignatura | Nuevo ingreso | Tasa de crecimiento anual | Total de profesores nivel superior profesional |
|------|-----------------------------------|---------------|---------------------------|--|
| 1969 | 17,834 | | | 20,780 |
| 1976 | 40,080 | 22,246 | 14% | 47,832 |
| 1882 | 56,518 | 16,438 | 7% | 77,209 |
| 1888 | 69,775 | 13,257 | 4% | 100,965 |
| 1994 | 79,869 | 10,094 | 3% | 123,290 |
| 2000 | 104,893 | 25,024 | 6% | 163,337 |
| 2006 | 136,272 | 31,379 | 5% | 203,860 |
| 2012 | 191,061 | 54,789 | 7% | 274,830 |

Construcción personal con datos de la ANUIES (1972, 1976, 1986, 2003, 2008, 2014). *Anuario estadístico*. En el periodo 2000-2006 se incluyen 2,848 profesores de tres cuartos de tiempo.

atributos y rasgos de cada modelo de docencia. Con la idea de generación se avanza al contar con el componente que demarca y permite al mismo tiempo diferenciar los momentos de la dinámica de reconfiguración de la docencia universitaria.

El énfasis en reconocer los rasgos de cada generación se sus- tenta en las siguientes consideraciones y son al mismo tiempo el contenido analítico de esta reconfiguración:

- La segmentación de cuatro décadas adquiere sentido al reconocer distintos momentos del ingreso de profesores y registrar en estos núcleos, un patrón diferenciado por el momento de su ingreso, el tamaño de la generación y las condiciones de su incorporación.
- Compartir el momento de ingreso a la enseñanza constituyó el punto de partida para construir la pertenencia a una generación que vivió dinámicas comunes en un conjunto de ciclos-contenidos.⁹ La participación en estos ciclos trazaron los rasgos de su trayectoria de formación y desempeño académico.
- Detener la mirada en lo que representa la construcción de trayectorias de desempeño implica entender la enseñanza como una profesión configurada por esta trama de ciclos-contenidos, entre los que destacan:
 - El primer ciclo corresponde a la formación universitaria. Para el profesor de asignatura es el requisito mínimo de ingreso a la enseñanza, en este tenor es importante identificar cuándo y qué generación de profesores le formó.
 - La experiencia adquirida por el desempeño en el campo de su profesión, es otro ciclo que adquiere relevancia para distinguir generaciones, por el capital que esta experiencia aportó a la docencia.
 - Otro ciclo es el contenido de la experiencia en la enseñanza, por lo que implica transitar de profesor novel a experto.
 - La participación en los procesos de inducción, capacitación y formación para la docencia son modalidades de ciclos que le confieren ciertos rasgos.
 - El ciclo de construcción de una trayectoria refiere al proceso de elaboración que cada generación configuró como resultado del conjunto de condiciones que rodearon su práctica y su capacidad de respuesta para configurar una carrera académica a través de la enseñanza.
- Si bien es cierto que la construcción de trayectorias de desempeño es un proceso eminentemente personal, este espacio se configura y tiene, en las dinámicas institucionales y los momentos históricos del proyecto educativo nacional, un imponderable que no puede omitirse y en este estudio es un elemento central para entender la dinámica de reconfiguración de la docencia.

De esta manera, la enseñanza como hilo conductor hilvana las distintas generaciones y su trabajo, distinguiendo particularidades de una reconfiguración de la docencia universitaria, que no puede entenderse fuera del entorno político-social que reguló su ingreso, e instrumentó estrategias de forma-

⁹ La idea de ciclo-contenido hace referencia a la temporalidad que tiene sentido en las experiencias del profesor en su trayectoria. La naturaleza de estos ciclos es diversa en modalidades y tiempos porque adquirir la experiencia docente para transitar de profesor novel a experimentado oscila entre tres y cinco años (Fiexas, 2002) (Bozu, 2010). La experiencia profesional en el mercado laboral establece de dos a cuatro años. La temporalidad para los procesos formativos se considera en función de la naturaleza del proceso mismo: formación, especialización, capacitación, etcétera.

ción como mecanismo para hacer llegar la modernización a la universidad.

III. En torno a la noción de reconfiguración de la docencia

En este trabajo, la noción de reconfiguración de la docencia universitaria refiere un espacio de construcción histórico-social que se gesta a partir de un proceso de naturaleza laboral-académico, cuyo eje central se sitúa en la dinámica que confronta y modifica al modelo de enseñanza del catedrático, centrado en su baluarte saber-experiencia con el paradigma de la sistematización de la enseñanza, modelo asumido por el profesor de asignatura desde el discurso de la modernización de la universidad; nueva modalidad de docencia originada en la articulación del conocimiento disciplinario y su transmisión desde las herramientas que brindó la tecnología educativa.

Esta dinámica de reconfiguración implicó incursionar a otras formas de enseñanza, trabajo asumido por un estudiante recién egresado que abruptamente se incorporó a la enseñanza y enfrentó las disyuntivas de: diferenciarse de su mentor el catedrático y erigirse en nuevo sector de profesores; asumir la enseñanza con diferentes recursos y desde nuevos referentes conceptuales y metodológicos; atender las expectativas

de un estudiantado que llegó con expectativas de un sector estudiantil que nunca había accedido a la universidad; atender las imposiciones institucionales que regularon su trabajo desde un escrutinio que nunca correspondió a las condiciones laborales, a exigencias constantes y siempre ilimitadas porque se le adjudicó la responsabilidad del éxito educativo en el marco de una sistema que creció sin planeación y rumbos claros.

Esta tarea asumida por el profesor de asignatura en los últimos 40 años, le devela como sujeto con capacidad de reconfigurar el espacio de la enseñanza universitaria. En este sentido, la idea de profesor de asignatura alude a una caracterización contemporánea en virtud de registrar su presencia en el momento de la universidad moderna y tiene su punto de origen en la diferencia originada en las condiciones laborales. En torno a ello, García (2001) señala que a partir de este principio se abre un espacio que alude a la construcción de vínculos que organiza la vida e historia de los académicos y establece la fusión como condición de la existencia de lo diverso. Para la autora esto es indicativo de una dinámica constituida a partir de la heterogeneidad y con esta idea hace explícito el proceso que posibilita la construcción de trayectorias académicas, a través de las cuales se van configurando las diferencias de los sectores, cada uno con rasgos e identidades particulares.



Desde esta idea, la lectura de una reconfiguración de la docencia y la formación del sector de profesores de asignatura se entienden como parte del mismo proceso que concatena además la dinámica de acompañamiento y apoyo del catedrático, para generar la trama donde los rasgos de unos y otros se van delineando en el tránsito por la desigualdad y la diferencia en un espacio de configuración de trayectorias singulares.

Al recuperar la enseñanza por asignatura como forma de trabajo académico históricamente configurado, se ingresa al dominio de lo histórico-social, noción que propone Castoriadis (1998) para indicar la capacidad ilimitada del proceso de construcción humana, dinámicas con formas de acción que al mismo tiempo son componente de la construcción ontológica de sujetos que las asumen. La conjunción de las dimensiones espacio-tiempo en el presente trabajo conforman el plano de creación-construcción histórica, en el cual se registra la participación de miles de profesores volcados en la responsabilidad de asumir la enseñanza y entender, desde el ámbito de lo histórico-social, la construcción de una profesión que atribuye nuevos sentidos a diferentes modelos de enseñanza.

Desde estos referentes, la tesis de la reconfiguración de la enseñanza se concibe e incorpora en una misma dinámica, el reconocimiento de nuevas formas de Hacer docencia, desde la condición de Ser docente, imbricación donde la formación ontológica de nuevos sectores de profesores se asume al tiempo que se les demanda hacer una universidad moderna a través de la enseñanza, síntesis de construcción gnoseológica abierta al devenir de lo histórico-académico.

IV. Tres momentos del proceso de reconfiguración de la docencia

En las últimas cuatro décadas se distinguen tres momentos que corresponden al ingreso de cada generación de profesores de asignatura; los horizontes temporales que abarcan son aproximaciones que aplican de manera heterogénea en cada región y de manera particular en las IES. La propuesta *generación-momento* del proceso de reconfiguración de la docencia tiene una connotación de constructo analítico y hace referencia a dinámicas particulares originadas por la incorporación de grupos de profesores que coincidieron en un tiempo y que participaron en la estrategia gubernamental de formación, concretizada en acciones institucionales específicas. Así, cuando se habla del ingreso de una generación, se refiere al grupo de profesores que en su mayoría egresaron e ingresaron de manera simultánea del mismo espacio universitario y transitaron del rol de estudiante al de profesor. En estas circunstancias, cada generación configuró ciertos rasgos a partir del contenido que le proporcionó sentido de pertenencia al haber compartido circunstancias, expectativas y experiencia comunes. La convergencia de acción alrededor de la enseñanza, delimitada por una *generación-momento* ocurrió en cierto año, siempre aproximado, durante la formación del SES mexicano 1970-2006.¹⁰

Los tiempos estimados para distinguir las generaciones se sustentan en lo que estudiosos del profesor universitario consideran como los tiempos implicados para la profesionalización de esta tarea. Se calcula que un profesor novato invierte entre tres y seis años para transitar a un nivel de desempeño profesional. Los primeros tres años serían propiamente la etapa de tanteo profesional, y del cuarto al sexto

¹⁰ Este periodo ha sido ampliamente estudiado, y los criterios de segmentación corresponden a los propósitos de cada estudio: como ejemplo, Guevara (1986) distingue tres "olas de crecimiento" considerando matrícula y profesores; Fuentes (1989) e Ibarra (2003) distinguen dos momentos: la fase expansiva o periodo de aceleración no regulada y, a partir de 1980, la fase de estancamiento y crisis; Gil (1998) distingue el ingreso de tres generaciones de profesores desde los mecanismos de la regulación salarial aplicados de 1970 a 1990.

año se consolidaría el repertorio pedagógico necesario para el desempeño docente, en general, según los autores Huberman (1989), Fiexas (2002) y Bozu (2010), en este tiempo el profesor establece las bases de los saberes profesionales para la enseñanza.

Desde estos criterios se estimó el tiempo que le llevó al profesor de asignatura de las distintas generaciones, transitar del proceso de inducción a configurar una trayectoria con bases profesionales para la enseñanza en un campo profesional-disciplinario específico. El cálculo de tiempos es una condición que orienta lecturas generales, porque la relatividad de los tiempos es un imponderable en cuanto a procesos académicos institucionales se refiere, e indudablemente la construcción de trayectorias personales-profesionales está supeditada a la dinámica de construcción íntima de cada profesor.¹¹

El catedrático

El catedrático fue una referencia que antecedió al ingreso del profesor de asignatura, constituyó la figura emblemática de la universidad liberal que atendió su principal actividad. A través de la cátedra, contribuyó en la definición del currículum de la universidad tradicional desde su conocimiento de las necesidades de los gremios, tuvo una participación destacada en tareas de legislación y en órganos de dirección (Guevara, 1986).

Casillas (1987) destaca dos perfiles del catedrático que concurren en la enseñanza universitaria: el especialista con un prestigio conseguido en la práctica profesional liberal y el profesor dedicado a la docencia que busca legitimarse como intelectual e incrementar su prestigio social. Este catedrático fue representativo de profesores afamados que tuvieron

como centro vital a las universidades, a la política y al cultivo de las ciencias y las artes.

De 1940 a 1970 se elaboró un conjunto de sentidos compartidos y conceptualizaciones que mostraron los rasgos de la profesión del catedrático y enfatizó el prestigio que representaba asumirla (Casillas, 1990:82). Este cuerpo simbólico le otorgó un alto valor social a la enseñanza, asociada a su condición de ser la principal función de una institución cuyo acceso era limitado a un sector exclusivo. Ponderar el valor simbólico, por encima del reconocimiento económico laboral, tiene aquí su origen y habrá de tornarse en punto de cambio para identificar el cuerpo de contenidos que marcaron la diferencia con el profesorado que ingresó a partir de 1970, es el umbral del proceso de cambio que perfila una idea de profesión docente diferente.

Solana (2007) reportó el ingreso de 11 mil profesores de 1965-1970 de un total de 14 mil registrados en la década. El dato indicaría que cada profesor universitario tuvo en 1965 al menos un nuevo compañero.¹² La cifra es significativa por el monto de ingreso, circunstancia que, aunada a los siguientes elementos, puede sostener el supuesto de haber sido la última generación de catedráticos.

- El reclutamiento de estos nuevos catedráticos se realizó esencialmente en los circuitos habituales de las élites de intelectuales, de profesionales y funcionarios destacados.
- El perfil de formación del catedrático no registró cambios y fue quien formó a los nuevos profesores y les procuró acompañamiento en la docencia.

¹¹ Esta delimitación no es representativa y homogénea del universo de las IES ni de los diversos campos disciplinarios. Instituciones como la UAM y la UPN creadas en este periodo de crecimiento del SES, tuvieron otra lógica de configuración de su planta docente, desde un entorno laboral-organizacional alrededor de la figura de profesor-investigador.

¹² La ANUIES reportó en 1970 la presencia de 21 mil profesores; un 86% detentaba la categoría de catedráticos. Estas cifras constituyeron la base del futuro sistema de información de la ANUIES y con frecuencia se detecta discrepancia entre las pocas fuentes de información disponibles.



- Con la cercanía de perfiles de estos profesores resulta poco factible generar cambios en los modelos de la profesión docente, adicional a ello, tampoco se había impulsado la política de formación de profesores que detonaría cambios a otro paradigma de enseñanza.

a. El ingreso de la primera generación

A partir de 1970 la política educativa se estructuró desde el discurso de la Reforma Educativa,¹³ estrategia gubernamental encaminada al cumplimiento de cometidos políticos, sociales y el logro económico se vislumbró como resultado de la inversión educativa.¹⁴ La tesis del capital humano que subyace a esta estrategia fue sustento del Programa Nacional de Formación de Profesores (PNFP),¹⁵ que reiteró la inversión en educación como mecanismo para garantizar el crecimiento de las sociedades.

Un componente de esta reforma fue adjudicar al profesor la responsabilidad de elevar la calidad de la enseñanza y para

ello se promovió la formación del profesorado como condición para detonar los cambios requeridos para la modernización de México (Rangel, 1975). El PNFP contempló intervenir la enseñanza con nuevos enfoques, desde el esquema de un proceso de enseñanza y aprendizaje donde el profesor asumiría el rol de orientador, consultor y guía para el aprendizaje de los estudiantes, con ello el modelo de enseñanza del catedrático fue objeto de fuertes cuestionamientos, se le etiquetó de ser un modelo de enseñanza verbalista que implicaba un acto de transmisión mecánica del conocimiento.¹⁶

La estrategia que atendió las necesidades de formación del nuevo profesorado de asignatura se orientó en dos líneas: una fue ofrecer cursos intensivos sobre didáctica general o especializada y seminarios de actualización en temas de algunas especialidades,¹⁷ otra fue la preparación de material didáctico y el impulso de publicaciones como el Manual de didáctica; en general, a estas líneas subyace una intervención restringida a la parte instrumental de la enseñanza. Morán

¹³ La Declaración de Villahermosa de la ANUIES de 1971 contiene la caracterización de la reforma educativa y sus mecanismos de instrumentación (UDUAL, 1971:90).

¹⁴ Distintos autores sostienen que el sistema creció obedeciendo primordialmente la atención de demandas sociales, necesidades de legitimación y control por parte del sistema político (Fuentes, 1983, 1989; Noriega 1985; Rama, 1995).

¹⁵ En 1972 se creó el PNFP con un presupuesto de 25 millones de pesos cuyo propósito fue promover procesos de formación para mejorar la calidad de la enseñanza.

¹⁶ Discurso del director de Centro de Didáctica de la UNAM y coordinador general del CCH, Ing. Alfonso Bernal, en el acto inaugural de Curso de didáctica general para la formación de profesores (ANUIES, 1972).

¹⁷ El curso emblemático fue Didáctica general y la estrategia fue capacitar durante dos semanas a 100 profesores para después replicarlo a 40 mil docentes en distintas universidades (ANUIES, 1972).



(1987) identifica dos momentos en la estrategia inicial. El primero se enfocó a sensibilizar y capacitar a los profesores en cuestiones de didáctica y pedagogía, y el segundo daba continuidad a la capacitación en la tecnología educativa. Para Remedi y Ornelas (1993) esta primera generación fue objeto de acciones de formación para crear un entorno favorable para sensibilizarle y socializarle en el nuevo campo de la didáctica con elementos básicos de normas y pautas que delineaban sus funciones.

La lectura del conjunto de cambios impulsados a partir del cuestionamiento de la enseñanza del catedrático, deben analizarse desde las condiciones y componentes que articulaban una realidad universitaria diferente, así como desde el modelo de desarrollo económico que implicó ajustes en la política asociada a una compleja y complicada dinámica social.

- La universidad perfilaba cambios estructurales para transitar a ser un componente central de un complejo sistema de educación superior.
- La relación de la universidad con distintos sectores sociales estaba en la base de esta dinámica de transformación estructural, condición compleja y definitivo-

ria del resultado de la trama política para el destino de esta entidad.

- Otro ámbito que trastocó de manera definitiva la enseñanza del catedrático fue la recomposición de la relación de la universidad con los distintos gremios que en adelante asumirían otras funciones.
- La docencia, como principal función universitaria, enfrentó también el impulso de la investigación, erigida ahora como la tarea emblemática de la universidad moderna, una condición que invirtió el sentido de su estatus.¹⁸
- De este modo, conforme avanzó la década de 1970 el trabajo del catedrático registró diferencias en relación con otras modalidades de enseñanza emergentes.

La articulación de estas circunstancias en el marco de la modernización de la universidad, detonaron cambios estructurales para la formación del sector de profesores de asignatura y, con ello, también se inició un proceso de reconceptualización del contenido simbólico que caracterizaba la enseñanza universitaria. Una ruptura en la forma de concebir la enseñanza que ahora remite a una práctica social de cre-

¹⁸ Relación paradójica entre la docencia e investigación, porque el declive del estatus de una deviene en el carácter del sistema y la sobrevaloración de la otra se adjudica como eslogan del moderno sistema.

ciente demanda, al tiempo que es depreciada en su estatus social y académico.¹⁹ Adicional a eso, esta nueva modalidad de enseñanza deberá asumir en lo subsecuente la responsabilidad de su posible profesionalización, porque en las décadas venideras tendrá, desde el discurso gubernamental, sólo el apoyo de reiterarle en su responsabilidad de esmerarse para mejorar la calidad de la enseñanza.

El ingreso de la primera generación de profesores de asignatura se torna en un momento de encuentro único, con la generación de catedráticos, dos actores reunidos en un tiempo específico, involucrados en configurar una dinámica de interacción que no tendrá posibilidad de réplica para las subsecuentes generaciones. Las particularidades de esta primera generación tienen en la proporción de su ingreso un primer rasgo al constituir el mayor ingreso de nuevos profesores de asignatura, que pasó de 17,834 en 1969 a 56,518 al cierre de 1982. El cambio en el perfil de ingreso de los profesores es otro rasgo esencial: el nuevo profesor universitario en general es joven, recién egresado y no tiene experiencia profesional ni docente (Kent, 1986; Casillas, 1990); Gil (1994:95) habla de endogamia académica a la práctica de transitar del rol de estudiante a profesor universitario en la misma institución y constituyó un rasgo de las primeras generaciones del profesor de asignatura y del académico.²⁰

Un atributo de este encuentro fue detonar el proceso de reconfiguración de la docencia para generar el prototipo de una modernización universitaria a través de nuevas formas de enseñanza. El desafío en materializar el nuevo paradigma

de enseñanza representó un enorme esfuerzo en las condiciones de partida para estos sectores, y con los escasos recursos que ofreció un entorno incipiente de sensibilización en cuestiones de didáctica mediante breves y exiguas estrategias de capacitación en cascada.²¹

Esta primera generación de profesores de asignatura configuró su trayectoria a partir de dos circunstancias a destacar:

- El hecho de haberse formado en el modelo docente del catedrático.
- Y haber experimentado una inducción con dos vertientes de contenidos: el que fluyó del acompañamiento que le brindaron sus antiguos mentores y el que emanó de la capacitación del nuevo paradigma de la sistematización de la enseñanza.

En este marco la concatenación de eventos y contenidos generó un espacio de incipiente ruptura en la continuidad que implicó el perfil y el modelo de enseñanza del catedrático, condición que posibilitó transitar por nuevos senderos que demarcaron rasgos de la diferencia en el perfil del profesor de la asignatura. Así, la manera en que cada sector de profesores incorporó y procesó estos recursos para la docencia, movilizó patrones dominantes y generó intersticios para darle otros sentidos a la enseñanza.

Las cifras a nivel nacional indicarían que el proceso de reconfiguración inició su primera etapa a partir de 1970, y con algu-

¹⁹ Un cambio que trasciende la conceptualización, y debe colocarse directamente en las figuras que la asumen, porque mientras los profesores de asignatura lo conforman, sectores de población que llegan por primera vez a la universidad, los catedráticos eran herederos de un capital construido por su pertenencia a la élite de profesionales que detentaban posiciones socioeconómicas de prestigio, y su desempeño en la universidad les abría un espacio más de reconocimiento en los ámbitos socio-intelectual. Así, el punto de partida desde donde inician sus trayectorias uno y otro guardan importantes distancias, por estas diferencias de origen y porque cada sector se ubica en dos momentos distintos de la historia de la universidad, más allá de ser quienes compartieron el desempeño exclusivo de la enseñanza en la universidad.

²⁰ Los datos del autor indican que el 35% de los profesores inició su trabajo sin detentar el título y el 80% recibió su primer contrato laboral de la misma institución donde realizó sus estudios. El estudio de caso realizado en la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) reporta una correspondencia cercana al 100% del personal que egresó e ingresó a la docencia en esta entidad (Chávez, 2010).

²¹ Un informe de la estrategia presentada en la Declaración de Querétaro de la ANUIES en 1975 mostró bajos resultados debido a que su impacto se diluyó por la forma de impartirlos, se capacitó a 82 profesores y ellos replicaron a 16 mil docentes (ANUIES, 1975).

nas particularidades pudo prolongarse a principios de 1980. Esta idea se sustenta en la lógica del ingreso a nivel institucional, porque es ahí donde pueden analizarse los rasgos de una dinámica de cambio. Cada entorno institucional le confirió características propias a la reconfiguración, ello en función de sus condiciones particulares y del número de profesores que ingresaron gradualmente. Se está ante procesos con tiempos propios para gestarse y tienen en la capacidad de la respuesta grupal-institucional su condición para darse forma.²²

La Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM muestra que su primer momento de reconfiguración de la docencia, implicó el ingreso de 370 nuevos profesores, cifra poco significativa para trastocar la dinámica de la enseñanza, porque los 523 catedráticos de la Facultad habrían recibido de 1969 a 1982 un promedio anual de 30 estudiantes recién egresados para compartir las aulas, ahora en condición de profesores. Esto indica que el número de profesores de asignatura, de esta primera generación, nunca rebasó al número de catedráticos; sin embargo, el dato cuantitativo no da cuenta de la trama que configuró la cotidianidad académica de estos profesores. Estas lecturas particulares son evidencia que abren espacios de análisis para registrar los rasgos de la diversidad originadas en otras entidades e IES (Chávez, 2010).

El primer momento del proceso de reconfiguración de la docencia implica un cierre parcial, en el sentido de remitir a un ámbito de estudio en torno de la construcción de identidades, espacios de práctica socialmente configurados, desde la acción que vinculó a esta primera y subsecuentes generaciones con el paradigma de enseñanza del catedrático.

b. El ingreso de una segunda generación

El entorno de la educación superior fue poco favorable al ingreso de la segunda generación de profesores de asigna-

tura, el periodo registró las tasas más bajas de crecimiento en matrícula y del profesorado (1882-1994). Ibarra (2003) denomina a este momento de contracción del sistema universitario y lo ubica como el tiempo de transición entre el cambio del periodo de crecimiento no regulado y la etapa donde se instauraron mecanismos de regulación y evaluación. Se reporta un deficiente nivel de funcionamiento del SES debido al poco avance en la estrategia de reordenamiento y a la ausencia de un sistema para reglamentar las tareas académicas.

En materia de formación docente, el informe del Diagnóstico General sobre la Docencia de 1985 muestra resultados precarios del PNFP, se precisa que hacía falta un sistema de información para conocer las experiencias generadas y evaluar sus impactos, disponer de mecanismos e infraestructura para evaluar el desempeño institucional, punto de partida para decidir los rumbos del trabajo docente por institución (Arredondo, 1989). Se reconoce que los esfuerzos han sido insuficientes y se abre el cuestionamiento para seguir sosteniendo que la formación docente pueda ser la respuesta a la problemática de la educación superior.

El segundo momento de reconfiguración de la docencia reiteró la necesidad de elevar la calidad de la educación y atender las deficiencias del SES. Se creó el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior y articular el sistema, supeditando el presupuesto a tareas planeadas y resultados programados. Al cierre de 1980 se establecieron los Mecanismos de Colaboración en Materia de Formación del Personal Docente, con la finalidad de construir y garantizar la colaboración interinstitucional, se habilitaron en las IES los espacios para ofrecer la preparación al profesorado y promover la formación de académicos especializados en el diseño de programas en este campo.

²² Esta primera generación tiene casos únicos en la UAM y la UPN como prototipos de universidades modernas.

Por primera y única vez el ingreso de profesores de asignatura y el de profesores de tiempo completo alcanzaron las mismas cifras. Con esta estrategia se justificó el avance de una modernización para la educación superior, a través del crecimiento del académico de tiempo completo, en un entorno de desplome salarial. Autores como Noriega (2000) explican los momentos de crecimiento de sistemas educativos asociados a la reducción del presupuesto, situación que se sostiene porque se hace recaer el costo en los salarios de los profesores.

Un rasgo distintivo que particularizó la reconfiguración de la docencia fue la composición de sectores que integró esta segunda generación de profesores de asignatura, sus proporciones dan cuenta del crecimiento acelerado de dos sectores emergentes que alcanzan el 77% en las figuras del profesor de asignatura y el profesor de tiempo completo, el 23% restante lo conformaría el catedrático.²³

En esta segunda generación el 50% es profesor de asignatura, su perfil de egreso e ingreso a la docencia le confiere rasgos que le potencian para configurar prácticas docentes diferentes desde los siguientes aspectos: se formó con planes de estudio actualizados en distintos campos disciplinarios, con ejes de formación para el desarrollo de habilidades y actitudes requeridas en la práctica laboral, su desempeño en el mercado profesional fue diferente como resultado del ensamble que logró de la formación recibida de los tres sectores de profesores:

- El trabajo consolidado del catedrático sustentado en su experiencia y el dominio de un conocimiento ocupacional acorde a las necesidades de los distintos sectores laborales, le garantizó una enseñanza específica y le vinculó de forma pertinente a distintos nichos del mercado de trabajo.

- El sector de profesores de asignatura le aportó otros recursos, porque fue la primera generación que tuvo el acercamiento a la didáctica. Detenta menos experiencia laboral y tiene un manejo conceptual disciplinario relativamente pobre, circunscrito a lo aprendido como alumno (Remedi y Ornelas, 1993).
- La enseñanza que le impartió el académico de carrera le aportó un acercamiento actual del conocimiento disciplinar y el desarrollo de habilidades para la investigación.

Al mismo tiempo, las particularidades de su formación hacen que esta generación, en algún sentido, se torne vulnerable porque se forma en el intersticio de tres modelos de enseñanza, no obstante esta circunstancia le amplía la diversidad de expectativas profesionales que buscará encauzar, por medio de su práctica docente alternada con el desempeño de su profesión.

En materia de formación de profesores, esta generación tuvo como punto de partida la década de experiencias que le antecedió. Un recuento de acciones muestra el avance en las siguientes vertientes:

- Con el nivel de consolidación logrado en los espacios pioneros como el CISE de la UNAM, se multiplicaron las opciones de programas para la capacitación docente en la modalidad presencial.
- Ello abrió el camino para que las universidades públicas y privadas con buenos niveles de consolidación académica, crearan sus propios centros para la formación docente.

²³ En lo subsecuente, el cálculo de las cifras del catedrático serán aproximadas, siempre considerando la proporción registrada al inicio del proceso de crecimiento del SES.



- Se registró el diseño de una oferta significativa de programas de formación, con cierta diversidad en los ejes formativos, dejando atrás los contenidos básicos de didáctica. En algunos casos, los menos, la formulación de estas propuestas consideraban una articulación de campos disciplinarios para darle integridad al acto de la enseñanza.
- Otra vertiente que cobró auge fue la elaboración de recursos y materiales de apoyo a la docencia.
- El trabajo de sensibilización desplegado con la primera generación, originó un ambiente que propició una incipiente cultura favorable a la formación docente.

Pese al avance que registra el campo de la formación, su capacidad de cobertura es limitada para esta segunda generación, los trabajos se centran en las acciones de capacitación que se perfilan cada vez más como vertiente de trabajo especializado. En este sentido, la profesionalización para la docencia por asignatura está ausente de las estrategias gubernamentales, por ello los rasgos que le dan particularidad a su perfil son resultado de procesos realizados desde el esfuerzo de formación personal.

El principal atributo de este segundo momento de reconfiguración en la docencia universitaria fue precisamente la diferenciación de los tres sectores, cada uno con una presencia distinta en función de su propia proporción, desempeño docente, perfiles, trayectorias particulares y ámbitos de influencia. De pronto, reconocer su presencia implica un avance en el esclarecimiento de las trayectorias profesional-académica del profesorado que determinó los rasgos en este periodo y que hoy dos de ellos mantienen vigencia en la realidad educativa: el profesor de asignatura y el académico de tiempo completo.

c. El ingreso de una tercera generación

La tercera generación de profesores de asignatura ingresa en los primeros años de 1990, la experiencia de 20 años que le antecede y la formación que recibió de dos sectores con trayectorias académicas construidas desde la diferencia, son referentes que definen los rasgos de su perfil.

En este periodo se reitera la premisa de depositar en el profesor los alcances de sus distintas estrategias, sea para la modernización o lograr la excelencia. El Programa Nacional de Superación Académica y Formación del Personal Académico²⁴ reitera este interés para elevar la calidad académica y señala los rasgos de la problemática docente: "...El ingreso apresurado de profesores de las últimas décadas descuidó precisamente las condiciones mínimas para garantizar su profesionalización, por ello prevalece una labor docente sin normatividad laboral y organizativo que defina las funciones y derechos como profesión, condición que hace inviable cualquier posibilidad de evaluación" (ANUIES, 1990:50).

A partir de este análisis se plantea diseñar políticas educativas de largo plazo, asignación de importantes recursos para las acciones que contemplen las distintas aristas del complejo proceso que implica potenciar el recurso académico y, para atender las necesidades de los diversos sectores de profesores universitarios, se requiere un marco de regulación laboral para evitar procesos de profesionalización discrecional (ANUIES, 1990:105-107).

La distribución de subsidios de apoyo a la docencia, según Rodríguez (2002), fue un mecanismo de financiamiento relevante para este nivel educativo que dio prioridad a cierto sector de profesores de tiempo completo. Al cierre de 1990, la Subsecretaría de Educación Superior abrió una breve línea

de apoyo para becar a profesores de asignatura en el marco del Programa de Mejoramiento del Profesorado, a condición de contar con una carta compromiso de su institución para contratarlos como profesores de tiempo completo al término de sus estudios (Diario Oficial, 1999).

La formación de la tercera generación de profesores de asignatura registra continuidad de las acciones emprendidas en 1970:

- En algunas universidades se tienen centros especializados, el diseño de sus programas se corresponden con su proyecto y modelo educativo, mismos que se articulan a mecanismos de regulación laboral.
- En general, las propuestas de formación se articulaban en la modalidad de una intervención al acto educativo, en la tónica de "...imponer estilos de trabajo y pautas de comunicación que indican a los profesores, la manera en que han de razonar y actuar en sus relaciones con el modelo del ejercicio docente" (Remedi y Ornelas, 1993:33).
- Nociones de carrera docente y profesionalización en la docencia fueron componentes de una cultura que permeó los espacios de preparación para la enseñanza, no obstante a ellos subyace una lógica de acción remedial para intervenir a través de la capacitación, actualización y especialización. Algunos establecimientos desarrollaron metodologías como grupo operativo, investigación acción, formación centrada en la persona, con ello se abrieron vertientes de trabajo para explicitar la construcción de vínculos en la experiencia de aprendizaje grupal,²⁵ según Remedi

²⁴ Este programa fue uno de los siete Programas Nacionales para el Mejoramiento de las Funciones de la Educación Superior (ANUIES, 1990:50-59).

²⁵ Espacios donde se explicitan el contenido propio de la subjetividad, lugar donde fluye el material que da sentido al cometido que cada quien asume, desde su posibilidad de Hacer y Ser a través de la enseñanza (Ramírez y Anzaldúa, 2005).

y Ornelas (1993) una formación concebida desde la práctica indagativa, posibilitaría reiniciar diálogos suprimidos y reencontrarse en una realidad particular, compleja y contradictoria.

- En este periodo proliferaron los posgrados en educación en modalidades de accesibilidad en tiempos y costos. La responsabilidad al emprender estos procesos formativos recayó generalmente en el profesor.
- No hay cifras que den cuenta de la cobertura de estas acciones y su impacto, no obstante, constituye el componente de capital académico construido por el profesor de asignatura.²⁶

La tercera generación de profesores de asignatura transita del 50% al inicio del periodo y llega en 2006 al 67% (136 mil profesores). Con ello se erige simbólicamente en heredero del catedrático a partir de:

- Ratificar la modalidad de tiempos breves de enseñanza alternados con una mayor dedicación al desempeño de su profesión base. La trayectoria de más de 20 años le confiere rasgos propios, sin constituir un sector homogéneo.²⁷
- Uno de los rasgos de mayor distinción y sin precedente en este sector es el ensamble logrado a partir de dos campos disciplinarios, el de su profesión –dominio de una disciplina enriquecida por su experiencia laboral– con el campo de la educación. Construcción variada que ha transitado por una diversidad de esfuerzos interdisciplinarios; en este otro ámbito tampoco hay evidencia del nivel de trabajo gestado.²⁸

- Los cambios en el marco de regulación laboral señalados como premisa para considerar la profesionalización de la enseñanza anunciados al principio de 1990 siguen pendientes en el presente milenio. Pese a ello, la dinámica de funcionamiento del SES está garantizada por el trabajo que fundamentalmente asume el profesor de asignatura.

La política educativa de este periodo fortaleció la estructura bisectorial, con el profesor de asignatura y el académico de tiempo completo, ambos con capitales académicos diferentes. El grupo de catedráticos registra un proceso de envejecimiento que ha llevado a la mayor parte del sector a concluir o a situarse al término de ciclos de largas trayectorias en lo académico y en su desempeño profesional. Este hecho se torna en elemento fehaciente del tercer momento, porque representa el cierre de una etapa en la historia de la universidad mexicana, en lo que implica la vigencia y continuidad del capital académico-laboral de este sector. Momento emblemático y quiebre definitorio de la dinámica de reconfiguración de la docencia universitaria, que tuvo en el modelo de enseñanza del catedrático su punto de partida.

Al cierre de esta tercera generación de profesores de asignatura y en lo que constituye la presente década, no se tienen elementos para identificar el ingreso de una cuarta generación de profesores con rasgos diferenciados a esta última. Lo anterior se sustenta en las siguientes consideraciones: Se ratifica la estructura bisectorial de profesores en educación superior, en las figuras del profesor de asignatura y el académico de tiempo completo.

Los mecanismos de contratación y regulación laboral para el sector de profesores de asignatura no registran cambios,

²⁶ El trabajo de Chávez (2003) recupera evidencias institucionales de las acciones de formación desarrolladas en la educación superior privada.

²⁷ EL estudio realizado en la FCA indica la formación de tres subsectores con perfiles y trayectorias diferentes (Chávez, 2010).

²⁸ Buena parte de los trabajos llevados a los congresos como el del COMIE son muestra importante de ello.

más aún se acentúan las condiciones de precariedad laboral para la mayoría de profesores de este sector.

El crecimiento del SES registra patrones de ingreso de profesores semejante a las últimas dos décadas.

La estrategia gubernamental y dinámicas institucionales en materia de formación de profesores, se mantienen conforme a los modelos instaurados en las últimas cuatro décadas.

Conclusiones

El cierre del presente trabajo se torna paradójico cuando el propósito central del mismo fue abrir una vertiente de estudio en torno al sector de profesores de asignatura, que ha recibido poca atención como objeto de estudio en la agenda de la investigación educativa en nuestro país. Al recuperar la formación histórica del profesor de asignatura se destaca su contribución en lo que actualmente es la educación superior en México. La política educativa diseñada en 1970 para la formación del profesor universitario, detonó el esfuerzo personal de miles de profesores de asignatura que suscitó la formación de un espectro de perfiles que ahora constituye la principal fortaleza de la enseñanza superior.

Estas cinco décadas conforman un tiempo de construcción donde la reconfiguración de la docencia forma parte de un continuo en los procesos simultáneos que registró también el ingreso de tres generaciones de profesores de asignatura, los hallazgos en este estudio dan cuenta de sus procesos formativos, los rasgos particulares de sus trayectorias y los retos que enfrentaron para atender las exigencias de implementar nuevos modelos de enseñanza, con lo cual se traza apenas un mapeo de rasgos generales, que no da cuenta de las diferencias entre la diversidad de IES que conforman el SES, entre instituciones públicas y privadas, por regiones y campos disciplinarios.

Las tres generaciones de profesores de asignatura en México conforman una heterogeneidad que da cuenta de carreras configuradas a partir del conjunto de esfuerzos personales, más allá del apoyo institucional para la capacitación ofrecido por algunas IES; modalidad de enseñanza que se erige con los siguientes rasgos: una tarea con un estatus social bajo, niveles precarios de remuneración económica y sin un marco de regulación laboral para garantizar su profesionalización, no obstante ello, es ratificada y sobrevalorada desde el discurso oficial, como la actividad que tiene a costas la responsabilidad para garantizar la calidad educativa, en lo que implica la formación de lo más valioso de toda sociedad: su recurso humano.

Las condiciones para pensar en un modelo de docencia del sistema de educación superior en nuestro país resultan remotas, cuando la estructura del mismo se sustenta en una planta académica mixta, por demás necesaria por los rasgos de IES que le conforman y porque la diversidad de actividades que implica la enseñanza como modalidad de trabajo académico, también demanda un ejercicio heterogéneo. Lo que sí es pertinente, conveniente y urgente, es pensar las políticas educativas que garanticen una suficiencia en las estrategias de operación para contar con un modelo de desempeño docente sustentado al menos en:

1. Las condiciones que garanticen la profesionalización de todos los sectores de profesores en lo que implica: una sólida formación académica, asumir la enseñanza en vínculo permanente con la investigación como espacio para su fortalecimiento, procurar la construcción de redes de trabajo que aglutine a los distintos sectores por intereses particulares, desde el tipo de enseñanza o campos disciplinarios, detonar espacios de provocación donde el profesor se reconozca desde la recuperación de su desempeño en la tarea de formación del otro, cometido que le implicó formarse a sí mismo.



2. Formación que remite al acto de una construcción íntima, donde la elaboración de sentidos que el profesor articula desde el dominio de saberes y la postura de una ética de la enseñanza, se imbrica a una postura existencial que dinamiza formas auténticas de asumir la enseñanza, en lo que es un espacio permanente de intervención y de construcción de subjetividades.

La enseñanza como objeto de estudio está pendiente en la agenda nacional y el compromiso a seguir colaborando está abierto a multiplicar iniciativas. Del aporte del presente trabajo se abren varias inquietudes para darle continuidad a la tarea de conocer quién es y qué sentidos vertebran la práctica de la enseñanza del profesor de asignatura en nuestro país.

Bibliografía

Altbach Philip, G. y McGill Peterson, P. (2009), en Stromquist, N. P. (coordinadora), *La profesión académica en la globalización*. México: ANUIES.

Arredondo Galván, V. M. (1989). "Desarrollo histórico de la formación de profesores universitarios", en Zarzar Charur, C. (comp.), *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México: Nueva Imagen.

Bozu, Z. (2010). "El profesorado universitario novel: Estudio teórico de su proceso de inducción y socialización profesional". *Revista Electrónica de Investigación y Docencia* (3), Barcelona.

Brunner, J. J. y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Chile: Ediciones Universidad Diego Portales. Recuperado el 12 de noviembre de 2015, de biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/44129.pdf

Casanova Cardiel, H. (1999). "Gobierno universitario: Perspectivas de análisis", en Casanova Cardiel, H. y Rodríguez Gómez, R. (coords.), *Universidad contemporánea. Política y gobierno*, tomo II. México: CESU-M. A. Porrúa.

Casillas Alvarado, M. A. (1987). "Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna. Los casos de la expansión institucional y la masificación". *Revista Sociológica* (5), México.

Casillas Alvarado, M. A. (1990). *El proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna*. Tesis. México: CINVESTAV-Instituto Politécnico Nacional.

Castoriadis, C. (1998). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. España: Gedisa.

Chávez Suárez, G. C. (2003). *Lineamientos para una propuesta de formación docente en las universidades privadas. Un estudio comparativo*. Tesis. México: Universidad La Salle, México.

Chávez Suárez, G. C. (2010). *Políticas educativas y reconfiguración de la docencia universitaria: El caso del profesor de asignatura de la FCA-UNAM*. Tesis. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Fiexas, M. (2002). "El profesor novel: Estudio de su problemática en la Universidad Autónoma de Barcelona". *Revista de Docencia Universitaria* (2) (1), España.

Fresán Orozco, M. y Taborga Torrico, H. (1999). *Tipología de las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.

Fresán Orozco, M. (2015). "La construcción de tipologías de instituciones de Educación Superior en México", en Álvarez Mendiola, G. (coord.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015*. México: ANUIES.

Fuentes Molinar, O. (1983). *Educación y política en México*. México: Nueva Imagen.

Fuentes Molinar, O. (1986). *Crecimiento y diferenciación del sistema universitario: El caso de México*. México: Crítica.

Fuentes Molinar, O. (1989). "La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro". *Revista Universidad Futura* (1) (3), México.

Galaz Fontes, J. F.; Gil Antón, M. Padilla González, L. E. y Sevilla García, J. J. (2012). "Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana", en Galaz Fontes, J. F.; Gil Antón, M.; Padilla González, L. E.; Sevilla García, J. J., Arcos Vega, J. L. y Martínez Stack, J. G. (2012). *La reconfiguración de la profesión académica en México*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad Autónoma de Baja California.

García Salord, S. (2001). "Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. VI (11), México.

Gil Antón, M. (coord.) (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Gil Antón, M. (1998). "Origen, conformación y crisis de los enseñadores mexicanos, posibilidades y límites de una reforma en curso", en *Tres décadas de políticas del Estado en educación superior*. México: ANUIES.

Gil Antón, M. (2000). "Amor de ciudad grande: Una visión general del espacio para el trabajo académico en México". *Revista Sociológica* (49) (17), México.

Grediaga Kuri, R. Padilla González, L. y Huerta Bárcenas, M. (2003). *Una propuesta de clasificación de las instituciones de Educación Superior en México*, Colección Documentos. México: ANUIES.

Guevara Niebla, G. (1986). "Masificación y profesión académica en la Universidad Nacional Autónoma de México". *Revista Educación Superior* (58) (15), México.

Huberman (1989). "La vie des enseignants", citado en Bozu, Z. (2010). "El profesorado universitario novel: Estudio teórico de su proceso de inducción y socialización profesional". *Revista Electrónica de Investigación y Docencia* (3), Barcelona.

Ibarra Colado, E. (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: UNAM-UAM-I-ANUIES.

Kent Serna, R. (1986). "¿Quiénes son los profesores universitarios? Las vicisitudes de una azarosa profesionalización". *Crítica* (28), México.

Morán Oviedo, P. (1987). "Formación de profesores y profesionalización de la docencia: una consideración desde la perspectiva del CISE". *Revista Perfiles Educativos* (38), México.

Noriega Chávez, M. B. (1985). *La política educativa a través de la política de financiamiento 1958-1982*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Noriega Chávez, M. B. (2000). *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México, 1982-1994*. México: Universidad Pedagógica Nacional-Plaza y Valdés.

Rama German, W. (1995). "La educación y los cambios en la estructura social de América Latina", en Reyna, J. L. (comp.), *América Latina a fines de siglo*, México: Fondo de Cultura Económica.

Ramírez Grajeda, B. y Anzaldúa Arce, R. (2005). *Subjetividad y relación educativa*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Rangel Guerra, A. (1975). "La formación del personal docente. Necesidades y perspectivas". *Revista de la Educación Superior* (1).

Remedi A., E. y Ornelas Tavarez, G. E. (1993). "Líneas de formación docente: su conceptualización en las últimas décadas". *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación* (2) (2), Buenos Aires.

Rodríguez Gómez, R. (2002). "Continuidad y cambio de las políticas de educación superior". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (7) (14), 133-154, México.

Rubio Oca, J. (coord.) (2006). *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006: Un balance*. México: Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica.

Solana, F. (2007). *Historia de la educación pública en México*. México: Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica.

Documentos

ANUIES (1972). "La enseñanza superior en México, 1969", México.

ANUIES (1972). "Inauguración del curso de didáctica general para la formación de profesores". *Revista de la Educación Superior* (1), México.

ANUIES (1975). "Declaración de Querétaro". *Revista de la Educación Superior*. (14) IV, México.

ANUIES (1989). "Mecanismos de colaboración en materia de formación de personal docente". *Revista de Educación Superior* (69), México.

ANUIES (1990). "Programa Nacional de Superación Académica y Formación del Personal Académico". *Revista de la Educación Superior* (73), México.

ANUIES (1990). "Programas Nacionales para el Mejoramiento de las Funciones de la Educación Superior". *Revista de la Educación Superior* (73), México.

ANUIES (1997). "Programa de Mejoramiento del Profesorado". *Revista de la Educación Superior* (101), México.

ANUIES (1976). "La enseñanza superior en México 1970-1976", México.

ANUIES (1986). Anuario estadístico 1985, México.

ANUIES (2003). Anuario estadístico 2000. Personal docente de licenciatura y de posgrado en universidades e institutos tecnológicos, México.

ANUIES (2008). Anuario estadístico 2005-2007. Población escolar y personal docente en la educación media superior y superior, México.

ANUIES (2014). Anuario estadístico de educación superior 2012-2013. Personal docente, México.

Diario Oficial de La Federación (1999). "Reglas de operación e indicadores del Programa de Mejoramiento del Profesorado". DOF: 24/05/1999, México.

Unión de Universidades de América Latina (1971). "Declaración de Villahermosa sobre la reforma de la educación superior en México". *Revista Universidades* (44) XI, México.



NOTAS Y RESEÑAS

Duelo: Tratamiento basado en la terapia de aceptación y compromiso (ACT)

José Ignacio Cruz Gaitán, Michel André Reyes Ortega, Zenyazenn Ivonne Corona Chávez,
Manual Moderno, México, 2017, 75 páginas
ISBN: 978-607-448-630-9

Hoy en día se ha convertido en una necesidad de primer orden que los profesionales de la salud mental cuenten con recursos teóricos y prácticos que le permitan atender a las personas que han sufrido una pérdida significativa y cuyo proceso de duelo se ha complicado. El duelo lo definen los autores como la pérdida de la relación, del contacto con el otro y con uno mismo. Al ser una experiencia multidimensional que afecta lo biológico y lo emocional, trastoca las acciones privadas y públicas presentes en contextos específicos. Con este planteamiento la obra aborda los conceptos básicos de los denominados ACT –terapia de aceptación y compromiso–, como lo es la definición de los síntomas comunes del duelo, los modelos que lo explican, del procesamiento dual que ayuda a llegar a un “acuerdo” con la pérdida del ser querido, explicando la atención de éste, no sólo hacia la pérdida, sino a la restauración con el beneficio del reconocimiento de que cada duelo transita de forma distinta. El concepto de Duelo Complicado es central en esta obra, definida por los autores como aquel que está caracterizado por un persistente e intenso anhelo hacia la persona fallecida, pensamientos e imágenes intrusivas, aplanamiento emocional, entre otras emociones descontroladas, además de evitación del contacto social.

En la segunda parte del libro está dedicado a los procesos prácticos de la Terapia de Aceptación y Compromiso que

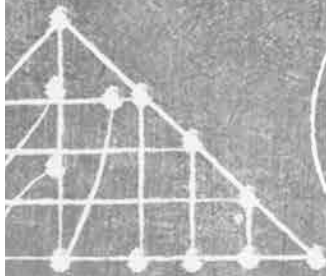
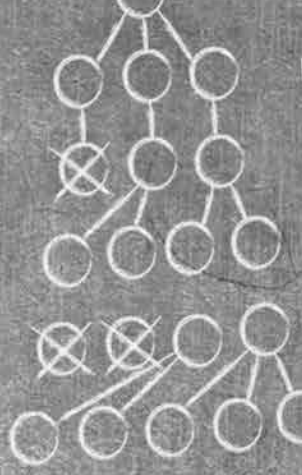
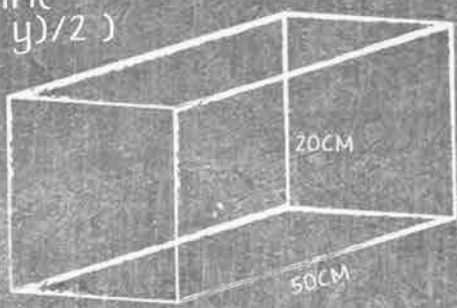


ofrecen elementos para realizar la evaluación y un análisis funcional, brindando conceptos clave de la propuesta, como la forma de fomentar, lo que los autores denominan Desesperanza Creativa, en la cual resulta fundamental el *mindfulness* como una habilidad que la propuesta estimula y que ayuda al paciente a aceptar la pérdida de un ser querido. Otro concepto relevante es el de Difusión Cognitiva cuya habilidad permite al individuo distanciarse o no involucrarse de manera innecesaria con las vivencias y acontecimientos internos, angustiosos e indeseados. Así, el libro conduce a sus usuarios de la mano, sesión a sesión, por una serie de actividades o estrategias terapéuticas hasta llegar a un cierre y las posibles complicaciones en cuanto a riesgos suicidas o el duelo en niños.

$$\sin x - \sin y = 2 \sin\left(\frac{x-y}{2}\right) \cos\left(\frac{x+y}{2}\right)$$
$$\cos x - \cos y = -2 \sin\left(\frac{x-y}{2}\right) \sin\left(\frac{x+y}{2}\right)$$

$$L = L_0 (1 + \alpha \Delta T)$$

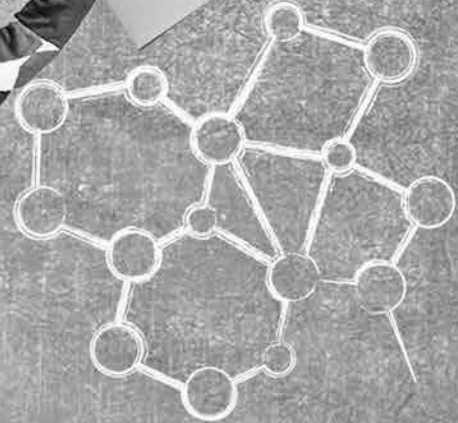
$$E = MC^2$$



$$v = v_0(1 + \beta \Delta T)$$
$$\sec^2 2\theta = \frac{1}{\cos^2 2\theta}$$

$$r^2(x) = l$$

$$r^2 dy + y = x$$
$$2D(r+1)y =$$
$$D(r+1)(D(r+1))y =$$



$$y^2$$



$$x = x_0 + v_0 t + \frac{1}{2} a t^2$$
$$v_f = v_0 + a t$$

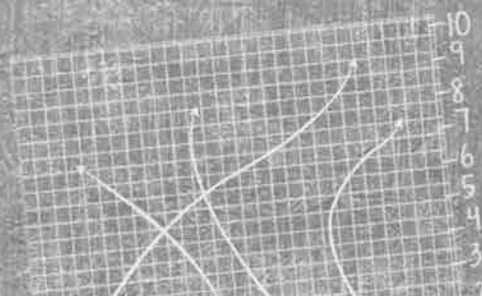
$$Q = Q_{max} e^{-\frac{t}{\tau}}$$
$$\omega = \left[\frac{1}{\tau} - \left(\frac{t}{\tau} \right)^2 \right]$$
$$I = \frac{dV}{dt}$$
$$P = I^2 R = I \Delta V$$
$$I = \frac{dQ}{dt}$$
$$R = \rho \frac{l}{A}$$

$$\rho = \rho_0 [1 + \alpha (T - T_0)]$$

$$= x - y - (u - v), \text{ and}$$

$$\overline{(zw)} = \frac{(r \rho e^{i(\theta + \psi)})}{(r \rho e^{i(\theta + \psi)})} = \frac{r \rho e^{-i(\theta + \psi)}}{r \rho e^{i(\theta + \psi)}} = \overline{zw}$$

$$| \frac{5-2i}{5+2i} | = \sqrt{ \frac{5-2i}{5+2i} \frac{5+2i}{5-2i} } = 1$$



La entrevista en las organizaciones

Ángel Jaime Grados Espinosa y Elda Luisa Sánchez Fernández
Manual Moderno, México, 2017, 241 páginas
ISBN 978-607-448-628-5

La entrevista es un recurso esencial para la selección de personal en las organizaciones, convirtiéndose en un procedimiento que requiere cada vez mayor preparación. A partir del reconocimiento de las dificultades que tal empresa representa y de las paradojas de no existir un candidato ideal, pues hasta el mejor evaluado puede resultar en un perjuicio a la organización, los autores Grados y Sánchez ofrecen a los lectores herramientas teóricas y prácticas que le permiten la preparación para realizar una entrevista estructurada. Una característica destacada del libro es que los conceptos que se expresan vienen acompañados por ilustraciones y tablas que hacen la lectura amena y accesible sin detrimento de su calidad.

Conformado por 14 capítulos con un apéndice, el libro presenta en primer lugar las diversas teorías que fundamentan las funciones psicológicas básicas del ser humano y que ayudan a los usuarios a comprender las bases de la entrevista psicológica. Los autores definen ampliamente la entrevista dividiéndola en las distintas fases que la componen. La de investigación, con las temáticas básicas que la componen: Impacto, Approach, Preguntas neutras, General académica, ocupacional, Autoconcepto metas, Familia, Pasatiempos, Aviso. Un aspecto novedoso de esta propuesta es la definición del perfil del entrevistador en donde se abordan las características deseables para las personas que la realizan, como son: el Nivel intelectual, Habilidades, Rasgos de personalidad,





Autoaceptación, Autoconfianza, Autorrealización, Presentación personal y Las reglas de retroalimentación. Destaca que la obra ofrece contenidos que rebasan los esenciales para la entrevista psicológica; por ejemplo, en el capítulo 14, Grados y Sánchez explican lo que es una entrevista basada en la Programación Neurolingüística (PNL). La recurrencia desde este punto de vista la hacen en el entendido de que, de todas las técnicas para realizar una entrevista, la programación neurolingüística permite descubrir aquello que las demás no logran ver. Desde este punto de vista, el entrevistador debe centrar sus sentidos en todo lo que hace el candidato (gesticulación, respiración, ademanes, distancia física, forma de vestir, etc.), así como en sus palabras (metáforas, muletillas, tono, etc.). Esta metodología crea formas para interpretar y entender la comunicación verbal y no verbal. Por lo que es una herramienta de gran utilidad, pues ayuda a identificar los diferentes tipos de candidatos. La neurolingüística describe

la dinámica entre mente (neuro) y el lenguaje (lingüístico) y cómo la relación entre ambos afecta al cuerpo y al comportamiento (programación).

Por último, el libro ofrece puntualmente a los usuarios una sección de Apéndices, que resultan de gran utilidad porque en ella se encuentran diversos ejercicios de evaluación como cuestionarios, ejercicios de sensibilización, formatos de informes, entrevistas por competencias, entrevistas por selección. El libro es recomendable porque ofrece bases tanto a los que les interesan el tema por primera vez como a quienes ya cuentan con conocimientos previos.

BASES PARA LAS PARTICIPACIONES EN LA REVISTA CONSCIENCIA DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD LA SALLE CUERNAVACA

GENERALES. Para las participaciones en la Revista ConCiencia de la Escuela de Psicología de la ULSAC se deberán observar los siguientes puntos:

1. Podrán participar con ensayos, artículos o documentos de otra índole (fotos, dibujos) todos aquellos psicólogos o estudiantes de Psicología y aquellos que estén interesados en la ciencia psicológica y ciencias afines.

2. La revista comprende las siguientes secciones:

1. Editorial
2. Ensayos críticos
3. Artículos
4. Reseñas

3. Limitar las participaciones de artículos y ensayos a 10 cuartillas, a un espacio, con letra 12, tipo Times New Roman, incluyendo bibliografía. Los cuadros o figuras deberán ir numerados, dentro del texto, con cifras arábigas. Los títulos de los cuadros y los pies de figuras deben ser claros, breves y llevar el número correspondiente.

4. Los materiales propuestos para su publicación deberán estar escritos en español, en forma clara y concisa. Se entregará en programa Word.

5. Los ensayos son reflexiones críticas sobre determinados temas, y en este caso se recomienda que contengan tres secciones: 1. Introducción (objetivo o propósito del ensayo o, en su caso, hipótesis de trabajo, etc.), 2. Cuerpo del ensayo, en el cual el autor desarrollará el argumento de su trabajo, y 3. Conclusión.

6. Los artículos básicamente son resultados o aportes de investigaciones. Deben contener las siguientes partes: resumen, palabras clave, introducción, objetivos, metodología, resultados, discusión teórica y referencias bibliográficas.

7. Para las referencias bibliográficas de ensayos o artículos, el autor debe apegarse al siguiente formato que, en general, sigue los lineamientos comúnmente aceptados por APA en su última versión (2017): las referencias en los textos se anotan con el apellido del autor y año de publicación entre paréntesis y de ser necesario el número(s) de página(s). Al final del texto se anota la bibliografía completa en orden alfabético y de acuerdo con el apellido y nombre del primer autor, año de publicación, título del libro o referencia en cursivas, lugar de impresión y editorial.

Si la cita es textual se pondrá entre comillas y entre paréntesis se apuntará el nombre del autor y el año de la publicación con el o los números de la(s) página(s).

Al final del texto se anota la bibliografía completa. Si la cita textual es de más de cinco renglones, se sugiere que se escriba con letra 10, con renglones de 3 cm a 3 cm y se procederá de la manera señalada anteriormente. Por ejemplo: "...en la terapia uno tendrá que sacar ventaja en lo posible de los cambios ambientales (Bellak, 1980)..." y al final del libro en la sección dedicada a la bibliografía: Bellak, M. D. Leopold, Small, S. D., Leonard, 1980, Psicoterapia breve y de emergencia, México: Editorial Pax. O también puede incluirse al autor sin paréntesis: por ejemplo, en un libro de Otto Klineberg encontramos el siguiente renglón: "Por una parte, Hartley y Hartley (1952) hablan de actividades físicas..." y en la sección dedicada a la bibliografía: E. L. Hartley y R. E. Hartley (1952). *Fundamentals of Social Psychology*.

8. Cuando se cita por segunda ocasión a un autor, se anota de nuevo su apellido y año de publicación o se puede hacer la referencia con las locuciones latinas utilizadas comúnmente para el caso, ambas opciones entre paréntesis. Si la cita es de internet se anota el nombre del autor o de la institución, nombre o título del artículo o ensayo, la dirección completa de la web y la fecha de extracción de la información.

9. Si la información proviene de una entrevista o de otra fuente, se anota el nombre del entrevistado o, en su caso, solamente como informante y la fecha, y/o como documento mecanografiado y en el estado en el que se encuentra (en proceso de publicación, etc.). Si es una fuente documental se anotan los datos disponibles, por ejemplo autor, nombre de la revista o periódico, fecha.

10. Por cuestión de costos, las gráficas que lleguen a incluirse en los textos deben ser en blanco y negro. Las fotografías en color, por las razones mencionadas, serán incluidas en blanco y negro.

11. Los trabajos serán revisados y en su caso aprobados por el Consejo Editorial en colaboración con el Consejo Científico.

13. Los materiales al momento de ser propuestos para ser publicados no deberán de estar comprometidos para ser incluidos en otras publicaciones periódicas o permanentes.

12. Los autores se comprometen a que los trabajos y materiales que someten al Consejo Editorial de la Revista para ser publicados, son de su autoría y originales y no cometen plagio. Cualquier controversia suscitada en este sentido es bajo su única y exclusiva responsabilidad.

13. Cualquier controversia acerca de los contenidos de la revista, no prevista en las bases, será resuelta por el Consejo Editorial.

Para recibir los trabajos o para más información comunicarse con Pablo Martínez Lacy, al correo electrónico: conpsic@ulsac.edu.mx, Teléfono: 311-55-25 ext. 852, Escuela de Psicología, ULSAC.