

CAPÍTULO 4

Devenir de la función docente como actividad esencial en la Universidad Nacional Autónoma de México

TANIA ITZEL NIETO JUÁREZ, ANA MARÍA DEL PILAR MARTÍNEZ HERNÁNDEZ

Las universidades facilitan a los profesores y alumnos la íntima comunicación de sus pensamientos; se cambian conceptos, principios, ideales, y se establece entre todos ellos una corriente intelectual encauzada por la armonía en el método que los impulsa y lleva al desarrollo de lo conocido y al descubrimiento de lo ignorado; difundiendo con amor la ciencia y preparando a la juventud para la colaboración de sus trabajos [...].

EZEQUIEL A. CHÁVEZ¹

Introducción

Desde sus orígenes, la universidad como institución de educación terciaria ha tenido a la docencia como una de sus funciones esenciales; sin embargo, el contexto actual exige a las instituciones universitarias que, además de transmitir y construir saberes, se constituyan como un espacio en el que el alumnado desarrolle los conocimientos y las competencias profesionales y personales que necesitará para desempeñarse en el ámbito laboral, sin dejar de lado la formación que les permita adicionalmente transformar su entorno.

Bajo esta lógica, la universidad debe estar en constante transformación para responder a las demandas de la sociedad en la que se ubica y que a su vez se ve beneficiada por las tareas y acciones que realiza, enmarcadas en las funciones de docencia, investigación, divulgación, educación continua y difusión de la cultura. Aunque nadie pondría en duda que la tarea esencial de la universidad sigue siendo la formación profesional y ciudadana de su alumnado, lo cual ocurre a través de la actividad docente.

En la universidad contemporánea la función docente enfrenta distintas problemáticas que inciden en el ejercicio de la misma y, por ende, en la formación del alumnado, entre las cuales se encuentran:

- a) El sistema universitario favorece más la investigación que la docencia: así resulta que las actividades pedagógicas tienen escaso valor en la selección y promoción docente.
- b) La débil implicación institucional de la universidad en la formación pedagógica de sus profesionales, al no considerar esta formación como parte de sus prioridades.

¹ Tomado del documento *Estudio y apuntes para una reforma. Urgencia para organizar una universidad [fragmento]*, de Ezequiel A. Chávez. Disponible en el Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México, Fondo Ezequiel A. Chávez, caja 2, exp. 6, doc. 4

- c) La excesiva carga lectiva que tiene el profesorado, con clases a nivel pre y post grado, como de post-título, dificulta su interés por adquirir formación pedagógica especializada.
- d) El predominio de indicadores administrativos asociados a una gestión exitosa no permite discutir una auténtica calidad de enseñanza, sino en función de dichas tasas que frecuentemente se asocian a la certificación o acreditación de la calidad propiciada por agencias interesadas externas.
- e) La crisis del financiamiento de la universidad está significando la transformación de la universidad de mercado, donde el profesor debe estar permanentemente preocupado de obtener recursos para su propio desarrollo profesional e investigativo.
- f) En algunos casos, la explosión de la matrícula universitaria y la posterior masificación de sus egresados ha originado dudas sobre la calidad de la enseñanza recibida y, por tanto, ha afectado la imagen del profesor universitario sobre su idoneidad y experticia profesional (Villalobos y Melo, 2008, p. 7).

Ante estas problemáticas, fortalecer la formación del profesorado universitario y potenciar el reconocimiento social de la actividad docente se tornan tareas relevantes tanto para el gremio académico como para las instituciones educativas, ya que el quehacer docente está en constante relación, principalmente con el conocimiento tanto disciplinar como pedagógico, pero también con la entidad en la que se ejerce la práctica, así como con el contexto social, político y cultural.

El ejercicio responsable de la actividad magisterial implica asumir la relevancia de participar en procesos de formación continua que permitan al profesorado actualizarse y mantenerse a la vanguardia en materia de su profesión y disciplina, al igual que en su conocimiento de lo que pedagógica y didácticamente atañe a su ejercicio como docente. Así, la formación del profesorado universitario puede entenderse como: “[el] proceso intencionado y sistemático de creación de condiciones para la construcción del conocimiento y el establecimiento de relaciones que posibiliten la teorización y transformación de la práctica docente” (Chehaybar, 1993, p. 13). Para ello, la formación del profesorado debe darse al incorporarse a la actividad, pero también de manera permanente “[...] dada la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los retos de una sociedad en cambio continuo. Una formación que debe entenderse como un proceso continuo, sistemático y organizado que abarque toda la carrera docente” (López, 2009, p. 10).

En ese sentido, el objetivo de este escrito se centra en ubicar el devenir de la docencia universitaria y la formación para su ejercicio, específicamente entendiendo a estas en una institución como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con una larga tradición que parte del compromiso social que le es característico, vinculado con identificarse como una universidad pública, gratuita y nacional, y de la responsabilidad que imprime, desde sus orígenes, en la formación de las y los estudiantes que ingresan a ella. En ese sentido, su profesorado suele ser un grupo comprometido, responsable de su misión y de la importancia que esta tiene para cada persona que se forma en la institución.

El trabajo aborda la dimensión histórica de la docencia en la UNAM, los esfuerzos que ha desarrollado la institución para formar y concientizar a su profesorado en cuanto a la importancia de su labor, la complejidad de las problemáticas que vive quien ejerce la docencia hoy en día, los retos por resolver y la necesidad de la profesionalización de la actividad educativa.

Para resaltar la importancia que tiene la tarea docente y el profesorado universitario en la formación de los sujetos discentes, se hará un recorrido por la historia de la docencia en el nivel superior y los actores que la han desarrollado, pasando por la instauración de instituciones específicas en

las civilizaciones antiguas, el posterior auge de las escuelas religiosas de orden superior, algunas de las cuales eventualmente decantaron en universidades en la Edad Media, de manera general y, en particular en México en la época de la Colonia, momentos en los que se instauraron los códigos de acción del profesorado como un gremio con una actividad específica. Posteriormente se sitúa la creación de la Universidad Nacional en 1910, a partir de la iniciativa propuesta por Justo Sierra, ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, quien asignó una tarea fundamental al profesorado; se continúa con un recorrido en el que se muestra cómo ha sido la docencia en la UNAM y los esfuerzos que la institución ha realizado para que su profesorado reciba formación para ejercer como tal.

El texto finaliza con una aproximación a la creación del Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM (CFOP), el cual constituye el proyecto más reciente de la Universidad de la Nación,² desde el que se busca repositionar a la figura y actividad del profesorado, al tiempo de brindar distintas opciones de formación que permitan ir generando mejores prácticas docentes en la institución.

La docencia en educación superior: perspectiva histórica

La aparición de instituciones educativas de nivel terciario se remonta al surgimiento de las altas civilizaciones de la antigüedad, encontrándose, en primer lugar, el caso de la cultura sumeria en Mesopotamia hacia el año 4000 a. C., lo cual puede afirmarse por los restos de diversas ciudades, en cuya área cercana al templo se han encontrado espacios destinados a las bibliotecas y a la escuela para la formación de jóvenes adultos, de las castas superiores, a quienes se brindaba una instrucción objetiva de tipo técnico y práctico para formar escribas, comerciantes, astrónomos y a los expertos en historia y literatura, culto y rituales religiosos, entre otros campos de conocimiento, tareas especializadas que se llevaban a cabo de manera cercana entre maestros y discípulos. Esta misma educación “superior” aparecerá con las características específicas de cada grupo cultural en las civilizaciones egipcia, india y china, y, más adelante, con sus propias variaciones, la encontraremos en Grecia y Roma. En el caso de México, las civilizaciones maya y mexica también contaron con establecimientos destinados a la formación de carácter superior, en el caso de la primera se ubica la “Casa de Jóvenes” mientras que en la segunda se contó con el *calmécac*, ambos espacios en los que se transmitieron conocimientos científicos, intelectuales y morales.

Sin ser el objetivo de este texto remitirnos a estas culturas antiguas,³ enseguida se hará una breve referencia a las instituciones que aparecieron en la denominada Edad Media, en la que las escuelas estaban articuladas y bajo control de la Iglesia o de las monarquías; es así que el proceso formativo de carácter superior tenía lugar ya fuera en los monasterios o en las denominadas escuelas catedráticas y palatinas, ubicadas sobre todo en grandes ciudades.

La enseñanza abarcaba desde cuestiones elementales como enseñar a leer, escribir y contar, hasta contenidos teóricos y prácticos de carácter superior. A estas escuelas asistían jóvenes pertenecientes a la nobleza para recibir una “alta educación” que les permitiera incorporarse a la vida eclesiástica, o bien ocupar los mejores puestos en la corte.

Por una parte, la Iglesia requería de la instrucción de sus integrantes para su conservación, y es por ello que comienza a generar espacios educativos dirigidos por integrantes del clero regular (Tamayo, 1987, p. 16). Sin embargo, por otro lado, también se necesitaba una formación liberal en

² Lema insignia del rectorado del Dr. Enrique Graue Wiechers 2015-2019, 2019-2023.

³ Se sugiere revisar el capítulo 2 de este libro en el cual se aborda el tema con mayor detalle.

campos como el derecho y la medicina; ejemplo de estas escuelas en Europa, también llamadas “protouniversidades”, fueron la escuela de Pavía donde se fundó –hacia el siglo VII– un centro escolar en el que se enseñaba derecho civil y canónico; y la escuela de Salerno –fundada hacia el siglo IX– donde se estudiaba Medicina.

En las escuelas religiosas, quien dirigía la actividad educativa era el *magister scholarum* llamado, generalmente, *scholasticus* (‘cabeza de escuela’), quien se encontraba subordinado al obispo o abate (Tamayo, 1987, p. 20).

En ambos casos, “físicamente las escuelas no eran sino un nutrido grupo de estudiantes alrededor de una figura carismática. Hacia el siglo XII la necesidad de una cierta organización para esta ‘empresa’ intelectual comienza a ser imperiosa” (Tamayo, 1987, p. 21).

De forma paralela al surgimiento de estas instituciones, la sociedad medieval se caracterizó por ser una etapa en la que convergieron distintos modelos de formación de nivel superior, los cuales conservamos hasta el día de hoy: el de educación artesanal y el escolarizado, ambos articulados en torno a la conformación de gremios de artesanos y de mercaderes y, más tarde, de estudiantes y profesores.

La corporación fue la forma de organización social por excelencia en el medievo, los individuos solían pertenecer a una corporación o gremio, el que congregaba a personas que realizaban el mismo oficio y, en esa medida, compartían conocimiento y consejos sobre el mismo. Artesanos (zapateros, carpinteros, vinateros, sastres, herreros, entre muchos otros), mercaderes y artistas, estaban constituidos en grupos que reglamentaban las prácticas y procesos del oficio.

Esta forma de organización fue avalada por las autoridades eclesiásticas y civiles, las que permitían a sus integrantes gozar de ciertos privilegios, algunos de ellos consistían en tener una normativa interna, poseer el monopolio de la actividad realizada en cierto territorio y, particularmente, para los fines de este escrito, definían y controlaban la enseñanza del oficio correspondiente a través de las formas, métodos, recursos y licenciamientos que conviniera a la agrupación y a sus integrantes, al grado de determinar también las formas de evaluación, certificación e inserción profesional de quienes se iniciaban en el oficio.

Una vez que se superaban las diversas etapas como aprendiz, y se consideraba que se poseía el saber del oficio, el propio gremio se convertía en evaluador del ejercicio del mismo, y a quienes demostraban “maestría” mediante la ejecución de una obra maestra, les era concedido el grado de maestro (*magistro*), lo que le posibilitaba obtener la licencia (*licentia*) para ejercer el oficio, además del permiso para enseñarlo (*licentia docendis*). Este esquema es al que se ha denominado modelo de educación artesanal.⁴

Entre los siglos XI y XIII tuvo lugar el surgimiento de las universidades, instituciones que a la fecha conservan su estatus de generadoras y difusoras del conocimiento. Varias de ellas derivaron de las escuelas existentes ya mencionadas (monásticas, episcopales y palatinas), y siguiendo ambos modelos –el escolarizado y el artesanal–, quienes estaban interesados en el saber, y tenían las condiciones para aprenderlo o para enseñarlo, empezaron a organizar gremios de estudiantes y de profesores, los cuales al integrarse formaron parte de la *universitas*, la cual “[...] enseñaba a sus miembros un oficio,

⁴ En su tesis para obtener el grado de Doctor en Pedagogía, Enrique Moreno y de los Arcos propone una teoría pedagógica fincada en dos modelos de educación: artesanal y escolar. Para saber más sobre el modelo artesanal ver: Moreno, E. (1999). *Hacia una teoría pedagógica*. [Tesis para obtener el grado de doctor]. México: UNAM.

tutelaba sus derechos y establecía sus deberes” (Tamayo, 1987, p. 110). Así, curiosamente, la universidad surgió como una entidad corporativa.

Al paso del tiempo, esta organización protectora de quienes pertenecían al gremio empezó a segmentarse jerárquicamente. La más monopólica de todas las corporaciones que se desprendió de la organización gremial en general, fue la *universitas magistrorum*, que mantuvo el privilegio exclusivo de la enseñanza, a medida que la cultura letrada se fue separando de la religión y la Iglesia.

Con el paso del tiempo las *universitas magistrorum* y la *universitas scholarium* se convirtieron en la *universitas* por antonomasia, la cual, una vez ganado su puesto en la historia fue, sin duda, la más importante, organizada y privilegiada de las corporaciones medievales (Tamayo, 1987, p. 110).

Dada su importancia, las universidades contaron con diversos privilegios, entre los que pueden mencionarse: la exención del servicio de las armas para sus integrantes; la dispensa de pago de impuestos y contribuciones; el fuero académico consistente en que sus maestros y estudiantes solo podían ser juzgados por las autoridades universitarias (Larroyo, 1973b, p. 288); y, por último, la más relevante para nuestro caso, que consistía en el derecho o licencia (*licentia docendi*) que se reconocía a sus graduados, la cual les daba validez general de enseñar en cualquier lugar regido por la iglesia o la corona, conocida como *ius ubique docendi* (Tamayo, 1987, p. 111).

Hay que destacar que las universidades se fueron adaptando al contexto de las ciudades en las que se radicaron, a la vez que marcaban el ritmo cotidiano de las mismas. Su historia y evolución demuestran que surgieron como una institución que definió sus propios estatutos, estructura y campos de enseñanza lo cual refleja los principios de autonomía, libertad de pensamiento y de cátedra que se conservan hasta nuestros días.

En síntesis, desde la edad media y a lo largo de su historia, las universidades han contado con libertad para reclutar y formar a su profesorado, así como para regular la actividad, el estatus y los criterios de evaluación y promoción del mismo, procesos definidos, a través del establecimiento de su propia normatividad.

La creación de la Universidad Nacional de México

En el caso de México, los estudios universitarios llegaron a través de la conquista y la colonización española, ya que España contó con universidades desde 1208 en que el *studium generale* que existía en Palencia fue reconocido desde el ámbito eclesiástico, y en 1212 desde el real, siendo reconocida como Universidad real y pontificia de Palencia; seguida en 1218 por la fundación de la afamada Universidad de Salamanca; y en 1292, la de Valladolid.

Apenas 30 años después de ser consumada la Conquista, en la ciudad de México se fundó la Real Universidad de México. Dicha creación fue resultado del impulso educativo llevado a cabo por el primer virrey de la Nueva España, don Antonio de Mendoza, quien propuso a la corona la creación de múltiples instituciones educativas para la formación de los naturales, los mestizos, criollos y peninsulares, algunas tan relevantes como el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco.

La consolidación de la petición para que se fundara un “[...] estudio e Universidad de todas las ciencias donde los naturales y los hijos de españoles fuesen industriados en las cosas de nuestra Santa Fe Católica e las demás facultades y les concediésemos los privilegios y franquezas y libertades que así tiene el estudio e Universidad de la Ciudad de Salamanca [...]” (AGN, 1551), se concretó con la expedición de la cédula real que confirmó la creación de la Real Universidad de México, otorgada por Felipe II en nombre de Carlos V, con fecha 21 de septiembre de 1551 quien, además, la dotó de

recursos financieros para su puesta en marcha, lo cual ocurrió hasta 1553. En tanto que en 1555 el papado otorgó la bula, con lo que la institución se constituyó en Real y Pontificia Universidad de México. Dicha institución adquirió entonces la facultad de expedir los títulos, grados y licencias para el ejercicio de diversas profesiones en Nueva España, al igual que adoptó el modelo y las ordenanzas de la ya centenaria Universidad de Salamanca. Lo que le autorizaba a emitir la ya mencionada *licentia docendi* que permitía el ejercicio docente dentro de un nivel educativo y un campo de conocimiento determinados.

La Real y Pontificia Universidad de México que contó con las facultades de: Teología, Cánones, Leyes, Medicina y Artes, tuvo una existencia compleja a lo largo y hasta el final de la Colonia, en ella se instauraron las cátedras de propiedad, (prima, que tenía lugar a la primera hora de la mañana; y de vísperas, que eran desarrolladas por la tarde), temporales y de sustitución en las cuales las actividades principales fueron, además de la impartición de cátedra por parte del maestro, la realización de disputas entre el alumnado sobre temas asignados.

Pocos fueron los catedráticos que dedicaron su tiempo exclusivamente a la labor docente en la institución, ya que una gran mayoría, a decir de Enrique González (2008, p. 52) asistía únicamente entre una hora u hora y media cada día, puesto que debido a que el pago por el ejercicio docente era muy poco, debían dedicarse a realizar otras actividades profesionales fuera del espacio universitario; o bien al pertenecer al clero regular tenían que cumplir las tareas que su orden religiosa les mandaba; ello dificultó que se conformara un cuerpo académico sólido que desarrollara trabajo colegiado y dictara cátedras atinentes a las distintas áreas del saber.

Con el paso del tiempo, la actividad académica de la Universidad fue disminuyendo al grado de convertirse en un espacio más certificador que educador. Si bien conservó la atribución de ser la única institución con facultades para otorgar los grados correspondientes a los estudios superiores (hasta la creación de la Universidad de Guadalajara en 1792), fueron los distintos Colegios y Seminarios, establecidos tanto en la capital como en las distintas regiones de la Nueva España, los que comenzaron a tomar mayor auge como espacios de formación, entre ellos los conducidos por los jesuitas, hasta su expulsión en 1767. Hacia el ocaso del virreinato, fueron los Colegios y Academias las instituciones encargadas de brindar educación superior en materia de minería, artes, botánica y cirugía, entre otros campos.

Una vez consumada la Independencia de México, aunque la Universidad subsistió, se enfrentó a momentos continuos de apertura o cierre, según la postura de quienes ejercían el gobierno en el México independiente. Fue defendida por los gobiernos conservadores y denostada y clausurada por los gobiernos liberales a lo largo de 44 años durante el siglo XIX.

A lo largo de esas décadas independientes bajo la tónica de configurar un pensamiento ilustrado y secular propios, diversos estados de la República fueron creando Institutos Científicos y Literarios, e igualmente se fueron conformando diversas escuelas, de carácter nacional, que llenaron el vacío universitario y se dedicaron a brindar la formación superior de los mexicanos.

Paradójicamente, fue durante el Imperio de Maximiliano, promovido por los conservadores mexicanos, que se determinó la clausura definitiva de la Universidad, y, al triunfo de la Segunda República, el gobierno liberal de Benito Juárez decidió no abrirla de nueva cuenta, prefiriendo crear y consolidar otras instituciones de educación media superior y superior.

En ese sentido, Juárez impulsó un proyecto de nación que incluía como tarea fundamental la creación de un sistema educativo articulado. Entre los múltiples logros de esta misión se encontró la instauración de una educación elemental laica, gratuita y obligatoria, así como la creación de diversas instituciones, entre las que destaca la Escuela Nacional Preparatoria, considerada de carácter

propedéutico para el ingreso a las escuelas nacionales de estudios superiores, y terminal en tanto dotaba a quienes cursaban estudios en ella, de una base de cultura general, así como del desarrollo de habilidades que permitieron el desempeño pertinente de diversas tareas sociales.

Más adelante, tanto la Nacional Preparatoria como la mayoría de las escuelas de estudios superiores,⁵ pasaron a formar parte del proyecto de creación de la Universidad Nacional impulsado por don Justo Sierra durante el porfiriato, como se mencionará enseguida.

El proyecto de Universidad Nacional de Justo Sierra

El proyecto de creación de una nueva universidad en México, se concretó a finales del porfiriato, que abarcó el periodo comprendido entre 1876 y 1911.

El promotor indiscutible de este proyecto fue Justo Sierra Méndez, quien en 1875, contando con veintisiete años de edad publicó un artículo titulado “Libertad de instrucción. Libertad de profesiones. Independencia de la instrucción superior y el Estado”, en el cual defendió por primera vez la idea de que la instrucción en materia de educación superior debería consistir en la creación de universidades libres y autónomas académicamente, subvencionadas por el erario público, en donde hubiera libertad científica. Su propuesta no tuvo eco.

Sin embargo, seis años después, siendo diputado, presentó ante la Cámara Baja su primer proyecto de creación de la Universidad (el 7 de abril de 1881), bajo el título: *Proyecto de Ley para el establecimiento de una Universidad Nacional*. En este, Sierra definió a la Universidad como una corporación independiente conformada por las escuelas nacionales que venían operando de manera desarticulada, entre las que se incluía la Escuela Normal.⁶ Aunado a ello, en el artículo 2º de dicho documento, se consideraba la creación de una Escuela Nacional de Altos Estudios, es decir una escuela de posgrado (Sierra, 1881b, p. 65).

Respecto a la tarea formativa, Sierra mencionaba desde esta primera propuesta que era crucial que en la misma se involucraran tanto el alumnado como el profesorado. En cuanto a este último, en el artículo 5º, numeral V del proyecto, se estipulaba que “el profesorado universitario se constituye como una carrera facultativa en la cual se ingresa por [un concurso de] oposición” (Sierra, 1881b, p. 67), y la promoción en esta materia sería únicamente por antigüedad y méritos.

Esta primera propuesta recibió tres cuestionamientos relacionados con la pertinencia de abrir una institución 1) “característica de la época colonial”, 2) “autónoma e independiente”, pero sostenida con financiamiento proveniente del Estado, y 3) ¿Cómo justificar la creación de una institución de educación superior cuando la mayor parte de la población carecía de instrucción elemental? Derivado de estos cuestionamientos, el proyecto presentado no fue dictaminado por la Cámara de Diputados; no obstante, para el futuro secretario de instrucción pública el documento y la experiencia se constituyeron en elementos clave para la configuración de un nuevo proyecto. Durante los siguientes 29 años, el maestro Sierra se involucró de manera abierta en cuanto proyecto educativo le fue posible.

⁵ Nos referimos a las escuelas de: Jurisprudencia, Medicina, Agricultura y Veterinaria, de Ingenieros, Bellas Artes, Comercio y Administración, Artes y oficios. Las primeras cinco fueron las que pasaron a formar parte de la nueva Universidad Nacional.

⁶ Finalmente, en la Ley de Creación de la Universidad Nacional de México, no se incluirá a la Escuela Normal como parte de esta, ya que a decir de Sierra la Normal se encargaría de la formación de maestros que educaban a los niños, mientras que la Universidad se centraría en la formación de “la juventud y el hombre”. Sierra, J. (1910b). *Las Escuelas Normales y la Universidad*. En *Obras completas. VIII La educación nacional (artículos, actuaciones y documentos)* (pp. 323-324). México: UNAM.

Participó como representante popular haciendo propuestas educativas, como maestro en ejercicio y como director de la Nacional Preparatoria contribuyó a la mejora de la institución, como autor publicó diversos libros de texto de historia universal y nacional, y como secretario de los dos Congresos Nacionales de Instrucción Pública realizados entre 1889 y 1891 tuvo una actuación crucial en los debates y conclusiones.

En el año 1900 fue nombrado subsecretario de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, encargado directamente de esta última área. En 1905 se llevó a cabo la reestructuración de este ministerio y se separaron los asuntos jurídicos de los educativos; entonces se convirtió en secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes.

A lo largo de esta trayectoria, nuestro personaje fue afinando y madurando sus ideas en torno a la educación y, en especial, a la creación de la universidad mexicana. Solía señalar que en el país hacían falta una escuela normal superior, una de altos estudios y una universidad que integrara a las escuelas de estudios profesionales para unimismar los pensamientos y las aspiraciones de la nación (Larroyo, 1973a, p. 370). Con este objetivo en mente, Sierra, en compañía de un grupo de educadores destacados, trabajó en el diseño de un sistema de educación superior que complementara y ordenara los diversos niveles e instituciones ya existentes.

Hacia el segundo trimestre de 1910, Justo Sierra presentó un nuevo proyecto de creación de una Universidad Nacional ante el Congreso de la Unión; habiéndolo debatido y trabajado con antelación y en profundidad con una comisión ex profeso del Consejo Superior de Educación Pública; antes de ello lo presentó al presidente de la República, Porfirio Díaz, quien le dio su aval por considerar que México estaba preparado para tener una institución de orden superior como las que ya existían en otras latitudes; también expuso su proyecto a los secretarios de Gobernación –Ramón Corral– y de Hacienda –José Yves Limantour– quienes realizaron observaciones al mismo y comprometieron su apoyo a la nueva institución.

Como parte y requisito para su propuesta universitaria, el 7 de abril de 1910 tuvo lugar la creación de la Escuela Nacional de Altos Estudios, la cual, además de promover los estudios de posgrado y la investigación en los distintos campos del saber, formaría a los docentes que buscaran profesionalizarse para ejercer como tales en las escuelas Nacional Preparatoria y las de estudios superiores, lo anterior con base en lo dispuesto en el artículo 2º de su *Ley Constitutiva*, en el cual se menciona que uno de sus objetivos es: “[...] 3º Formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales” (Sierra, 1910c, p. 411).

Días después, el 26 de abril, el secretario Justo Sierra presentó el proyecto ante el poder legislativo, mismo que aprobó la *Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México* el 26 de mayo de 1910. Cuatro meses después, el 22 de septiembre tuvo lugar la inauguración de la Universidad Nacional de México, en una solemne ceremonia a la que asistieron, entre otros, el titular del ejecutivo, integrantes de su gabinete, el director de la Escuela Nacional de Altos Estudios, Ezequiel A. Chávez, así como representantes de distintas universidades internacionales,⁷ que habían sido invitados de manera particular por Sierra, quien ese día pronunció un discurso en el que se pueden identificar la función y los fines de la naciente Universidad.

⁷ Las Universidades que apadrinaron la creación de la Universidad Nacional fueron: París, por considerarse en ese entonces la más longeva y de mayor tradición, la de Salamanca por ser esta la que se tomó como referente para la creación de los estatutos de la Real Universidad de México, y la de California por ser una institución cercana a la labor intelectual de México, habiendo abierto varias veces sus puertas a intelectuales mexicanos.

En dicho discurso, Justo Sierra concibió a la Universidad como “[...] un cuerpo docente cuyo objeto primordial será realizar en sus elementos superiores la obra de la educación nacional”⁸ (Sierra, 1910a, p. 417). Para el logro de esta función asignada:

La acción educadora de la Universidad resultará entonces de su acción científica; haciendo venir a ella grupos selectos de la intelectualidad mexicana y cultivando intensamente en ellos el amor puro de la verdad, el tesón de la labor cotidiana para encontrarla, la persuasión de que el interés de la ciencia y el interés de la patria deben sumarse en el alma de todo estudiante mexicano (Sierra, 1910a, pp. 20-21).

La docencia, la investigación y la extensión universitaria serían las tareas con las que la Universidad naciente, a través de sus agentes educativos, cristalizaría su labor permanentemente vinculada con la sociedad mexicana, trabajando por el bien de la misma, haciendo frente a los problemas nacionales:

Me la imagino así: un grupo de estudiantes de todas las edades sumadas en una sola, la edad de la plena aptitud intelectual, formando una personalidad real a fuerza de solidaridad y de conciencia de su misión, que recurriendo a toda fuente de cultura, brote de donde brotare, con tal que la linfa sea pura y diáfana, se propusiera adquirir los medios de nacionalizar la ciencia, de mexicanizar el saber. (Sierra, 1910a, p. 14)

Labor que tendría que ser guiada por el profesorado, al que Sierra le asignó la misión de convertir al alumnado en seres morales “en toda la belleza serena de la expresión” (Sierra, 1910a, p. 13).

A su egreso de la institución los jóvenes estudiantes tendrían dos opciones: ejercer la profesión estudiada o dedicarse al estudio de la disciplina y a la investigación científica, ambas en beneficio de la sociedad mexicana. Respecto a esta última, Sierra enfatizaba que debía realizarse:

[...] sin olvidar nunca que toda contemplación debe ser el preámbulo de la acción, que no es lícito al universitario pensar exclusivamente para sí mismo, y que si se pueden olvidar en las puertas del laboratorio el espíritu y la materia, como Claude Bernard decía, no podremos, moralmente, olvidarnos nunca de la humanidad ni de la patria (Sierra, 1910a, p. 23).

Respecto a la formación para el ejercicio de la docencia a nivel superior fue la Escuela Nacional de Altos Estudios la asignada para realizar esta labor, ya que para Sierra “un maestro no es solamente un hombre que sabe, sino que sabe enseñar; necesita, pues, no solamente la ciencia, sino el método” (Sierra, 1881a, p. 72).

Así, tal como menciona Larroyo si bien la Escuela Nacional de Altos Estudios no se concibió como una escuela normal, sí se instauró en ella el “cultivo superior de la pedagogía y la tarea específica de preparar maestros para la enseñanza secundaria y profesional” (1973a, p. 371), constituyéndose a su vez como el antecedente de la Escuela Normal Superior, la cual formó parte de la Universidad Nacional.

De hecho, desde el *Proyecto de Creación de la Universidad Nacional* de 1881, en el artículo 6º, numeral II, se establece el objetivo de la formación de profesores a través de cursos de pedagogía:

⁸ A finales del siglo XIX e inicios del XX tuvo lugar un álgido debate respecto a los términos instrucción y educación. Para saber más sobre ello: Sierra, J. (1910). Educación e instrucción. En *Obras completas. VIII La educación nacional (artículos, actuaciones y documentos)* (pp. 50-52). México: UNAM.

La Escuela Normal y de Altos Estudios tendrá por objeto *formar profesores y sabios especialistas*, proporcionando conocimientos científicos y literarios de un orden eminentemente práctico y superior a los que puedan obtenerse en las escuelas profesionales. Se establecerán desde luego *clases completas de pedagogía*, y a medida que los recursos de la Universidad lo permitan, se irán abriendo cátedras correspondientes a todos los ramos del saber humano, comenzando por los estudios biológicos, sociológicos e históricos (Sierra, 1881b, p. 68).⁹

Sierra, conocedor de los avances que la teoría pedagógica europea había alcanzado, sabía que desde inicios del siglo XIX la expansión de centros de formación pedagógica del profesorado de todos los niveles educativos era vital para alcanzar resultados prometedores en materia educativa. De ahí el impulso de dar a conocer las distintas corrientes y metodologías de enseñanza, así como impulsar la generación de las propias, para fortalecer el desempeño del profesorado.

Finalmente, desde la concepción de Sierra, el docente era quien le asignaba valor a la escuela a través de su labor: “es una verdad axiomática que el valor de una escuela está en proporción directa del prestigio y la competencia del profesorado, más bien que de la bondad intrínseca de los planes de estudio” (Sierra, 1901, p. 342), reafirmando de esta forma la importancia de la labor docente y el desempeño profesional de la misma.

La evolución de la formación docente en la UNAM

Después del logro de la creación de la Universidad Nacional y del esfuerzo de Justo Sierra por formar al profesorado de la institución, en México inició una tradición de formación para el ejercicio de la docencia en el nivel medio superior y superior, a pesar de la situación de precariedad que sufriera la educación del país tras la caída del gobierno de Porfirio Díaz, la duración de la guerra durante la Revolución Mexicana y el lento proceso de resurgimiento de la institución universitaria que impulsó José Vasconcelos al llegar como rector y después como secretario de educación pública (1921-1923), el proyecto mismo de la Universidad y las leyes que la gobernaron desde sus inicios fueron y han sido brújula de su devenir y compromiso histórico.¹⁰

Sin lugar a dudas, la permanencia de la institución, durante sus 113 años de existencia, la claridad de su misión y objetivos, y la defensa que diversos personajes y la sociedad en su conjunto han realizado a lo largo del tiempo, han permitido que la UNAM contribuya al desarrollo de México.

No obstante, la claridad institucional de que la formación de su estudiantado es vital para el país y para los individuos que la conforman ha propiciado que surjan y se lleven a cabo importantes esfuerzos en torno a la formación del profesorado universitario, que han pasado por la instauración de comisiones académicas y la constitución de centros e institutos de investigación y desarrollo en la materia, y aunque haremos mención de los más relevantes, lamentablemente, a la fecha los esfuerzos se encuentran desarticulados.

Desde el ámbito institucional, la UNAM contó desde 1968 hasta 1977 con la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME), la cual surgió con la finalidad de “mejorar la calidad de la enseñanza

⁹ Las cursivas son de las autoras.

¹⁰ Cabe señalar que la Universidad continuó sus tareas durante la lucha revolucionaria de 1910 a 1921, y que posteriormente en diversos periodos presidenciales tuvo fuertes enfrentamientos con diversos gobernantes, como Plutarco Elías Calles, Emilio Portes Gil, Lázaro Cárdenas y Manuel Ávila Camacho, quienes llegaron a poner en riesgo la continuidad de la institución.

impartida por la UNAM” a través de la búsqueda e implantación de técnicas y métodos educativos que permitieran responder a las problemáticas de la masificación de la educación superior y el aumento del rezago educativo (De Ibarrola, 1972, p. 91). Para ello le fueron asignadas esencialmente cinco funciones:

1. Reunir información sobre los adelantos que en esta materia se han logrado dentro y fuera del país.
2. Establecer programas generales para el mejoramiento de los métodos de enseñanza en diferentes asignaturas que se imparten en la Universidad, promoverlos con los directores de las Escuelas y Facultades y coordinarlos, en lo que tengan de común, a varios de nuestros planteles.
3. Organizar seminarios, mesas redondas y cursillos sobre los nuevos métodos de enseñanza.
4. Establecer un Centro de Documentación para el estudio y diseño de nuevos métodos y elaboración de materiales didácticos.
5. Realizar la edición y publicación de textos de enseñanza programada (UNAM, 1969, p. 4).

También, en el último año de la década de los sesenta, se creó en la UNAM el Centro de Didáctica (CD) que tuvo como objetivo formar al profesorado universitario en cuestiones de orden pedagógico y didáctico para el mejoramiento de sus clases. Entre los grandes proyectos que llevó a cabo el Centro se ubican la formación que brindó a los egresados de los últimos años de la licenciatura que se incorporaron como docentes al recién creado Colegio de Ciencias y Humanidades en 1971, así como la organización de un encuentro académico de orden nacional denominado Coloquio Nacional sobre la Formación de Profesores de Educación Superior, en conjunto con el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), haciendo evidente la labor de extensión de la Universidad.

Hacia 1977, el CD y la CNME fueron fusionados para constituir el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM, el cual se encargó de formar al profesorado universitario a través de cursos sueltos, esquemas de formación con distintas modalidades didácticas, así como de una especialización. La atención que brindó el CISE comprendió al profesorado de la UNAM ubicado en sus escuelas y facultades, pero también a personal docente adscrito a otras universidades estatales.

Un año antes, en 1976, fue creado en la UNAM el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), que si bien no tenía como principal actividad la formación docente, se relacionaba con la docencia, así como con la investigación, al tener como tarea la elaboración de investigaciones sobre temas de carácter educativo y, en específico, de la propia Universidad Nacional, resguardando además el Archivo Histórico de la misma.

Hacia 1997, derivado de una reestructuración institucional, la mayor parte del personal adscrito al ya aludido CISE pasó a formar parte del CESU, que en 2006 transitó de Centro a Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), nombre que conserva a la fecha. Sin embargo, con esta transformación, en este espacio académico la investigación en educación se constituyó como su actividad principal, dejando de lado la formación docente universitaria.

Además de la creación de estas dependencias, la UNAM ha desarrollado diversos programas académicos enfocados a la formación pedagógica de docentes en ejercicio. Como ejemplos de carácter eminentemente académico puede mencionarse la desaparecida Maestría en Enseñanza Superior y la aún vigente Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS).

Respecto a la primera, surgió en los años setenta a iniciativa del Consejo Interno del Centro de Investigaciones Pedagógicas del Colegio de Pedagogía de la UNAM. De manera específica fue aprobada por el Consejo Universitario el 5 de septiembre de 1974, iniciando cursos un año después.

Dicho programa de posgrado nació con los objetivos de:

1. Contribuir a la formación docente del profesorado en las diferentes profesiones universitarias.
2. Formar profesores aptos para el estudio y solución de los problemas de la educación superior dentro de cada una de las carreras universitarias.
3. Capacitar a los profesores universitarios para colaboración en planes interdisciplinarios de investigación pedagógica.
4. Promover en los profesores la permanente actualización de sus conocimientos pedagógicos y los propios de su disciplina, además de capacitarlos para que se conviertan en agentes de la transformación de la enseñanza superior mediante la adquisición de una actitud crítica.
5. Preparar a los profesores para las actividades de divulgación de la didáctica especializada (FFyL, 1977, p. 11).

Con esta maestría se buscó entonces la profesionalización de la docencia introduciendo al profesorado en temas atingentes a la tarea de la educación a través de dos vertientes, la teórico-filosófica con perspectiva pedagógica y la enfocada a la parte práctica del ejercicio docente, en un nivel de profundidad mayor que la que podrían dar algunos cursos sueltos en la materia. La maestría de la que aquí se da cuenta operó por una veintena de años y tras ser cancelada dejó un vacío en materia de profesionalización de la docencia universitaria.

En cuanto a la MADEMS, en la primera década del siglo XXI se implementó como un programa de formación enfocado al profesorado que imparte clases en los bachilleratos UNAM y, en general, en el nivel medio superior. Se organiza en distintas áreas del conocimiento haciendo énfasis en los elementos correspondientes a la didáctica específica para la enseñanza de la biología, las ciencias sociales, ciencias de la salud, español, filosofía, física, francés, geografía, historia, inglés, letras clásicas, matemáticas, psicología y química.

La formación docente en la UNAM hoy:

hacia el Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM

Fuera de programas sistematizados como estudios superiores, en años recientes, el profesorado universitario de la UNAM se ha venido formando en su mayoría a través de la oferta que brinda la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA); sin embargo, esta formación se centra prioritariamente en la actualización disciplinar más que en actividades que permitan la profesionalización docente. Cabe mencionar que la DGAPA es la instancia que gestiona otros programas dirigidos al profesorado, tales como estímulos, reconocimientos y de impulso a la investigación, vinculados a la innovación y mejora de la enseñanza.

Aunado a ello, pero de manera focalizada, existen varias facultades que trabajan con sus comunidades en la materia, es el caso de Ingeniería, a través de su Centro de Docencia denominado “Ing. Gilberto Borja Navarrete”; y Contaduría y Administración, que forma a su profesorado en su Centro de Desarrollo Docente. Las facultades y escuelas que no cuentan con espacios específicos desarrollan actividades de formación docente a través de sus áreas de educación continua, o por medio de los programas que impulsa la propia DGAPA.

Analizando la época actual, la tarea docente en el nivel superior se ha complejizado aún más, ampliando sus alcances más allá de la enseñanza “frente a grupo”, considerando la elaboración de una planeación, materiales didácticos, uso de tecnologías de la información y comunicación, diseño de actividades de aprendizaje, evaluación del y para el aprendizaje, asesoría sobre temas específicos, tutorías, dirección de tesis, asistencia a exámenes profesionales y de grado, participación en proyectos de investigación e innovación educativa, así como en comisiones u órganos colegiados, o en actividades de gestión académica, entre otras acciones.

El contexto en el que se desarrolla el trabajo docente influye de manera determinante en el mismo en función del vínculo que el profesorado tenga con elementos clave como los que señala Verónica Walker (2016, p. 115) que van desde el plano de los espacios de formación, pasando por los saberes, hasta llegar a los agentes educativos, relacionándose con:

1. La institución universitaria que le contrata para el desempeño de la labor de enseñanza.
2. Colegas con contratos, categorías y funciones similares o distintas.
3. Alumnado con distintos perfiles y claves en el desempeño de su labor.
4. Conocimientos disciplinares, pedagógicos y experienciales.
5. La sociedad en la que se enmarca su práctica.

Además de los retos de la labor docente señalados previamente, existen otros, enunciados por el propio profesorado (Villalobos y Melo, 2008, p. 7):

- a) Predominio del individualismo y el aislamiento en el ejercicio profesional del docente universitario, lo cual dificulta el trabajo en equipo, la coordinación institucional y las iniciativas de transformación docente, al no existir cooperación, comunicación y criterios comunes para su ejecución.
- b) La clase frontal y expositiva como respuesta a la masificación del aula, impide un trabajo personalizado y una práctica reflexiva en los estudiantes. De igual forma, la precariedad de medios didácticos y tecnológicos favorece una práctica basada en una pedagogía tradicional.
- c) La resistencia al cambio en los docentes es resultado de diversos factores, como los siguientes: ausencia de motivación para cambiar su gestión didáctica, falta de identificación con su rol de profesor, dificultad para entender las propuestas de cambio por falta de una formación pedagógica inicial, creencia de que la formación teórica es la mejor formación posible, entre otras.

Ante este escenario, hablar de la actividad docente en singular resulta poco pertinente, puesto que en el ámbito universitario existe una diversidad de tareas que dependen del contexto y del perfil de formación tanto disciplinar como docente de quien la desarrolle, es decir, se trata de una categoría tan heterogénea como los actores que la ejercen, hecho que complejiza su estudio y la formación para el desempeño de la misma.

En la UNAM, el documento que guía la docencia es el Marco Institucional de Docencia (MID), donde se le define como una tarea vinculada con las inquietudes y problemáticas de la sociedad en la que se ubica que tiene como finalidad:

[...] instruir, educar y formar individuos que sirvan al país. Pretendemos preparar alumnos competentes e informados, dotados de sentido social y conciencia nacional, que actúen con convicción y sin egoísmo, que pretendan un futuro mejor en lo individual y en lo colectivo. Esto sólo se logra en un ambiente de libertad, sin prejuicios, dogmas o hegemonías ideológicas (UNAM, 2003).

Es decir, se reconoce que para el ejercicio de la enseñanza se debe contar con un espacio de libertad en el que todas las corrientes del pensamiento tengan cabida y puedan ser analizadas, por ello la autonomía y la libertad de cátedra son dos principios fundamentales en la concepción de la tarea docente en la UNAM.

Por un lado, la autonomía hace referencia a la facultad de la Universidad para crear y modificar, sin injerencias externas, su normativa, sus planes y programas de estudio, así como seleccionar sus métodos de enseñanza y proyectos de investigación; mientras que la libertad de cátedra no implica dejar de lado los programas de estudio establecidos, sino que se trata del principio que garantiza la libertad de abordarlos con metodologías y estrategias diversas, aludiendo a su vez al derecho que tanto el alumnado como los docentes tienen para expresar sus opiniones, sin ninguna restricción, en un ambiente en el que primen el respeto y la tolerancia.

Es el propio MID el que establece que para el logro de esta finalidad se requiere la aplicación de “métodos pedagógicos progresistas” y de la “mejoría de las condiciones académicas”, en este sentido la formación y profesionalización docente adquieren relevancia, puesto que se configuran como elementos cruciales para la mejora de las prácticas educativas, no obstante aún se trata de uno de los temas que hasta ahora han sido poco atendidos por las autoridades educativas y las instituciones.

En la actualidad, el proyecto del Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM (CFOP) se configura como una oportunidad para cumplir con esta demanda y fortalecer a la planta académica de la institución.

Bajo esta lógica, la creación de un centro destinado específicamente para la formación del profesorado, tanto de quienes se inician en esta tarea como de quienes ya están en ejercicio y cuentan con mayor experiencia, es un proyecto educativo, pero también político, ya que se convierte en el vínculo entre el profesorado y la institución, donde esta asume la responsabilidad de brindar a sus maestras y maestros todos los conocimientos y elementos necesarios para el desarrollo óptimo de su perfil como profesionales de la docencia, considerando temas que van desde las didácticas específicas hasta aquellos que tienen que ver con el cuidado de sí y la ética.

Se concibe la formación como lo hace Zabalza (2002, pp. 42-43) al verla no solo como un medio que habilita para el desempeño de una actividad de orden laboral, sino de manera más amplia considerando distintas dimensiones, tales como:

- ◆ Ampliación de posibilidades de desarrollo personal: equilibrio entre elementos personales y profesionales que permitan estar en mejores condiciones para afrontar los distintos retos de la vida.
- ◆ Desarrollo de nuevos conocimientos: que permitan configurar nuevos conocimientos generales, académicos y profesionales.
- ◆ Desarrollo de nuevas habilidades (de diferentes campos): para mejorar las formas de intervención en distintos escenarios.
- ◆ Actitudes y valores.
- ◆ Enriquecimiento experiencial.

Al abrir el CFOP, la Universidad Nacional se está comprometiendo con su personal docente, pero también con su alumnado, quien se verá beneficiado en su formación al interactuar con maestras y maestros que cuentan con los conocimientos, saberes, salud mental, resiliencia, habilidades didáctico pedagógicas, sociales y de empatía, necesarios para desarrollar su práctica profesional docente.

Reflexiones finales

A lo largo de la historia, las instituciones universitarias han tenido a la docencia como su función primordial y bajo esta perspectiva han generado esquemas de formación y certificación para quienes buscan desempeñarse en la tarea de la enseñanza. También es cierto que se ha conservado la forma de ingresar a la carrera académica, puesto que las oposiciones continúan vigentes.

Y si bien existe una gran tradición en la materia, actualmente la formación del profesorado universitario constituye uno de los principales y grandes retos para las instituciones universitarias, específicamente, llevándola al nivel de la profesionalización docente, como un elemento clave para mejorar el ejercicio de la enseñanza.

En la UNAM, este camino inició desde su concepción y se configura como una institución pionera en la materia, con distintos proyectos que ha instaurado a lo largo de su historia en favor de su comunidad y por extensión, de la sociedad mexicana.

Actualmente, es importante que, desde proyectos como el del Centro de Formación y Profesionalización Docente, la Universidad contribuya a fortalecer la identidad y la perspectiva que se tiene de la tarea que las académicas y los académicos desempeñan en la institución, además de promover una adecuada retribución, así como reconocimiento a la figura y tarea docente. Todo ello aunado a erradicar la perspectiva de que la docencia es una tarea sencilla que cualquiera puede ejercer, y tratar de sustituir esta visión por aquella en la que se le concibe como una profesión.

Resulta imperioso hacer consciente a la comunidad universitaria y a la sociedad en general de que ser docente es una tarea sumamente compleja, puesto que implica no solo una tarea individual, sino también colegiada y que extiende sus alcances a las y los educandos; que implica un modo de actuar que insta a salir del estudio personal y compartir lo que se ha aprendido, así como aquello en lo que se ha tenido experiencia tanto en el plano profesional como personal.

Bajo esta perspectiva, la y el docente deben ser personas que tengan “amor por el estudio” puesto que para el ejercicio de su profesión es preciso que estén en constante aprendizaje. Además de, como bien señala Bárcena (2020, p. 196), tener “amor al oficio docente” ya que más que una actividad laboral se constituye en una forma de vida.

Bibliografía

- Archivo General de la Nación. (1551). *Real Cédula sobre la fundación de la Universidad*, Universidad, vol. 7, exp. 1, f. 4v, AGN.
- Bárcena, F. (2020). El profesor en el estudio. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 193-199. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.9612>
- Cheybar, E. (1993). Presentación de la Línea de Investigación sobre Formación del Docente Universitario. En Edith Cheybar y Ofelia Eusse (Comp.), *Formación del Docente Universitario. Memorias* (pp. 16-18). México: UNAM.
- De Ibarrola, M. (1972). La Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, II(1), 91-94. https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1971_1980/r_texto/t_1972_1_06.pdf

- Facultad de Filosofía y Letras. (1977). Maestría en Enseñanza Superior. *Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras, México UNAM*, 11-18.
- González, E. (2008). Ser catedrático en la Real Universidad de México. En L. Alvarado, & L. Pérez (Coords.), *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México. I. La educación colonial* (pp. 43-65). México: IISUE-UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/catedras-y-catedraticos-en-la-historia-de-las-universidades-e-instituciones-de-educacion-superior-en-mexico-i-la-educacion-colonial>
- Larroyo, F. (1973a). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Larroyo, F. (1973b). *Historia general de la Pedagogía*. México: Porrúa.
- López, C. (2009). Prólogo. En M. de Puelles (Coord.), *Profesión y vocación docente. Presente y futuro* (pp. 9-11). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sierra, J. (1881a). Contestación al Dr. Luis E. Ruiz. En *Obras completas. VIII La educación nacional (artículos, actuaciones y documentos)* (pp. 69-77). México: UNAM.
- Sierra, J. (1881b). La Universidad Nacional. Proyecto de creación. En *Obras completas. VIII La educación nacional (artículos, actuaciones y documentos)* (pp. 65-69). México: UNAM.
- Sierra, J. (1901). Ventajas de las oposiciones en las escuelas superiores. En *Obras completas. VIII La educación nacional (artículos, actuaciones y documentos)* (pp. 342-345). México: UNAM.
- Sierra, J. (1910a). Discurso de inauguración de la Universidad Nacional de México. México: UNAM.
- Sierra, J. (1910b). Las Escuelas Normales y la Universidad. En *Obras completas. VIII La educación nacional (artículos, actuaciones y documentos)* (pp. 323-324). México: UNAM.
- Sierra, J. (1910c). Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios. En *Obras completas. VIII La educación nacional (artículos, actuaciones y documentos)* (pp. 410-413). México: UNAM.
- Sierra, J. (1910d). Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México. En *Obras completas. VIII La educación nacional (artículos, actuaciones y documentos)* (pp. 417-422). México: UNAM.
- Tamayo, R. (1987). *La universidad epopeya medieval. Notas para un estudio sobre el surgimiento de la universidad en el alto medievo*. México: UNAM, UDUAL.
- UNAM. (2003). *Marco Institucional de Docencia*. México: UNAM.
- UNAM. (1969, 11 de noviembre). Nuevos métodos de enseñanza. *Gaceta UNAM*, 18 (11), 4-6. <http://www.acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum60/article/view/5474/5472>
- Villalobos, A., & Melo, Y. (2008). La formación del profesor universitario: aportes para su discusión. *Universidades*, (39), 3-20. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37312911002.pdf>
- Walker, V. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles educativos*, 38 (153), 105-119. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/57638/51095
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Madrid: Narcea.