

Experiencias e interpretaciones sobre el cambio educativo: estudio de casos comparativo con académicos de la Universidad Veracruzana

Ana Karen Soto Bernabé¹

Mesa 1. Formación y trabajo docente: saberes, experiencias, identidades

1. Introducción

La Universidad Veracruzana (UV), una de las universidades públicas estatales más grandes de México, ha sido pionera desde 1999 al promover la implementación de un modelo educativo con enfoque de formación integral para los estudiantes a través de una oferta curricular flexible y por competencias. De las cinco regiones en las que tiene presencia la universidad, con una oferta de 129 programas de licenciatura, las dos primeras facultades en sumarse a la reforma educativa fueron Filosofía (Xalapa) y Pedagogía (Xalapa). Sin embargo, ambas facultades son consideradas como dos casos dicotómicos del proceso de iniciación de la reforma; por un lado, Filosofía es un caso exitoso y, por otro, Pedagogía uno poco exitoso.

En términos generales, los funcionarios de la institución expresan que los académicos de esta última se resisten más al cambio que los académicos de la primera. No obstante, vale la pena cuestionarse por qué, pese a que ambas facultades tuvieron las mismas condiciones institucionales (infraestructura, apoyo académico y recursos económicos) para implementar el modelo durante el mismo periodo de tiempo, presentan diferencias de tal naturaleza. Al comenzar la investigación me planteé tres preguntas básicas pero con el desarrollo del trabajo éstas han sido modificadas y, además, agregué dos conjuntos más de interrogantes que a continuación presento.

1. ¿Por qué el cambio educativo promovido por la Universidad Veracruzana ha generado tanto malestar como aceptación entre los académicos de las facultades de Filosofía y Pedagogía, Xalapa?

2. ¿Cómo se expresa y en qué consiste la aceptación y el malestar de los académicos?

3. ¿En qué medida las interpretaciones sobre el MEIF y la práctica que los académicos declaran tener, promueven u obstaculiza que el modelo se establezca plenamente y cumpla con los objetivos previstos?

¹ Estudiante del programa de Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN). Sede Sur México, Distrito Federal.

4. ¿Cuál es la naturaleza del proceso de cambio educativo, y en qué medida hay elementos que den cuenta de un cambio organizacional? ¿Cómo se han modificado o no las reglas del juego en el espacio académico de ambas facultades?

5. ¿En qué elementos del modelo educativo los académicos expresan la aceptación y el malestar? ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas entre las facultades y al interior de ellas? ¿Cuál es la razón de dichas diferencias y semejanzas?

Uno de los supuestos de partida de este trabajo es que el binomio edad-antigüedad laboral influye en la postura que los profesores tienen respecto al modelo, debido a que aquéllos más longevos podrían tener actitudes de resistencia al cambio por factores asociados al estado de confort o la rutinización de las prácticas, por ejemplo. El lector podrá notar en la segunda y tercera parte de este documento que dicho supuesto sí tiene relevancia en el caso de Pedagogía, mientras que en Filosofía no sucede así.

Otro supuesto, con mayor peso que el anterior, es que la cultura de la disciplina de cada facultad proporciona herramientas que permite que los profesores se apropien de manera diferenciada del modelo educativo, motivo por el cual generan interpretaciones y prácticas distintas de éste. Cabe mencionar que la cultura de la disciplina tiene una expresión específica en la planta académica tanto de Filosofía como de Pedagogía que los caracteriza como docentes, elemento que los profesores llaman “estilo docente”. En ambos casos, dicho supuesto ha sido comprobado y proporcionaré evidencia al respecto de cada facultad de estudio. También consideré factores como el género pero éste no causa variabilidad en las interpretaciones de los profesores. Por último, el MEIF ha generado cambios no planeados en las lógicas de organización de las actividades académicas que demanda de los profesores la ejecución de funciones distintas a la docencia, tales como la investigación, la tutoría o el trabajo en academias.

Para dar cuenta de lo que he expuesto hasta el momento, he dividido el texto en cuatro partes, en lo que resta de esta introducción presento algunas de las herramientas conceptuales con las que he realizado el análisis e interpretación de la información obtenida en las entrevistas, así como el proceso metodológico que he seguido para elaborar la tesis. Los siguientes apartados, dos y tres, corresponden a cada una de las facultades como caso de estudio y, posteriormente, en la cuarta y última parte, presento algunas de las conclusiones respecto a la experiencia de los profesores en el proceso de reforma.

1.1 Herramientas conceptuales

Retomo a Popkewitz (1997:26) quien menciona que una reforma educativa encuadra la forma en que se concibe la escolarización, la naturaleza y organización del trabajo educativo y las condiciones en que dicho trabajo será realizado por los docentes, es así que ésta

implica “procedimientos, reglas y obligaciones múltiples... que ordenan y regulan cómo se debe contemplar el mundo [educativo], actuar sobre él, sentirse y hablar de él”.

En el entendido de que la reforma es un discurso normativo dirigido principalmente a los responsables de ejecutarlo o sea, los profesores, Bonal (1998) apunta la idea de que el discurso delimita lo que es posible y pensable con relación al elemento al que refiere. Es decir, se convierte en un espacio de contención para los profesores que intenta homologar las prácticas y las creencias que las inspiran, en torno a las expectativas institucionales y sociales en las que está inscrito. Para hacer comunicable el contenido de una reforma, la idea de modelo resulta interesante pues permite sistematizar y esquematizar la o las definiciones sobre el objeto al que refiere, por ejemplo la educación, y diseñar estrategias que conlleven a su concreción. Moncada (2011:73) menciona que un modelo “es el conjunto orgánico de elementos programados que sirven como guía para llevar a cabo una acción”.

Por lo tanto, tomando como base a los autores anteriores hablaré del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) como una producción discursiva orgánica que alude a su característica evolutiva en la búsqueda constante de perfeccionar su constitución inicial o adaptarse mejor al contexto que la alberga. Dicha producción es un espacio que guía dos órdenes: cómo se piensa la educación, es decir, el *orden conceptual* que define el objeto, y el *orden metodológico* que corresponde a la selección de las estrategias que harán posible de manera efectiva la concepción de educación prescrita.

De esta manera, es presentado a los profesores un modelo educativo que exige la reconfiguración de sus prácticas y creencias para asimilar o adaptarse al nuevo escenario de juego. Utilizo la palabra juego para referirme al campo de acciones colectivas de los profesores que tienen como finalidad la formación profesionistas. En este juego las reglas están dispuestas desde el modelo educativo (cuál es el rol y las funciones del profesor en su práctica docente y cuáles en relación con sus pares) y en relación a las oportunidades institucionales que son ofrecidas; dichas reglas buscan asegurar la relación coordinada entre los actores, así como restringir la acción de los mismos para garantizar el cumplimiento de los objetivos de la organización (Crozier y Friedberg, 1990). Este caso plantea la necesidad de situar a los profesores en el escenario para comprender cómo es que se mantienen en el juego y con qué propósito, lo cual permite “iluminar las razones por las que las personas aceptan y otras se oponen al cambio”, así como “identificar las reglas no reconocidas ni manifestadas en la vida cotidiana que, sin embargo, configuran la práctica” (Popkewitz, 1997:31-33).

Por otra parte, para Gadamer (2007) la interpretación es una traducción pues el intérprete traslada el sentido que trata de comprender al contexto en el que está inmerso sin intenciones de falsearlo; pero además, quien interpreta está obligado a poner acentos o marcar relieves que le permitan llegar a la comprensión. En este sentido, la interpretación

resulta de la apropiación que cada profesor hace de lo que identifica como “características esenciales”, en este caso del MEIF, atravesada por su experiencia académica, es decir la que han tenido en relación con el modelo. Esto produce una constelación orgánica de saberes autolegitimado² que le permiten al docente comprender qué y cómo interactuar con el modelo, es decir, mantenerse en el juego; dichos saberes son un conjunto más o menos armonioso que varía con el tiempo.

De esta manera, las voces de la experiencia las he construido a partir del análisis colectivo de las interpretaciones individuales de los profesores. La experiencia, vista en retrospectiva desde el discurso de los entrevistados, me permitió identificar tres momentos: 1. Proceso de implementación del modelo, 2. Concreción práctica y 3. Reflexión sobre los hechos, cada uno de los cuales representa un efecto específico en la práctica docente.

Cabe mencionar que en los tres momentos de la experiencia consideré dos factores: el tiempo, que me permite hablar de lo que cambia y lo que permanece, y el espacio, es decir las condiciones institucionales que posibilitan o no las acciones de los profesores. Pero son los elementos de la profesión académica (Grediaga, 2000) los que dan sustento a dichas acciones³. Es así que los elementos de la profesión académica son los recursos con los que cuenta el profesor para actuar de determinada manera frente al escenario de juego en el que se encuentra, ya sea que siga las nuevas reglas intentando asimilar el proceso de cambio, o bien, que vaya creando sus propias reglas para mantenerse en el juego. Aquí cobra sentido el concepto de acción de Elster (2003:24) quien dice que “las acciones son explicadas por las oportunidades y los deseos, por lo que la gente puede hacer y por lo que desea hacer”.

1.2 Estrategia metodológica

La investigación tiene una metodología de estudio de casos con elementos comparativos entorno a tres temas: a) cómo el modelo “llega” a las facultades –suceso al que los profesores denominan “implementación” o “implantación”; b) lo que los docentes dicen respecto a su práctica docente –si hubo cambios o no con la llegada del modelo, y en qué dimensiones de su práctica; y c) las interpretaciones que tienen respecto al modelo, particularmente respecto al componente pedagógico y la estructura curricular del mismo.

² Aludo a la noción de saberes docentes de Mercado (2001:3) quien menciona que “los maestros se apropian de los saberes necesarios para la enseñanza durante su trabajo en el aula, en interacción con los niños y con los materiales curriculares, con sus colegas, con los padres y con toda noticia o información que les llega desde la escuela y fuera de ella relacionada con la enseñanza... En el proceso de apropiarse de ese particular conocimiento los maestros generan nuevos saberes a la vez que integran o rechazan propuestas pedagógicas provenientes de distintas épocas o ámbitos sociales.” Así, es en la interacción cotidiana en el espacio escolar en donde los profesores prueban y aprueban los saberes que guían su práctica docente y conforman su experiencia.

³ Me apoyo en el concepto de profesión académica (Grediaga, 2000) del cual retomé elementos como: edad, condiciones laborales, la relación con la disciplina y la participación académica en toma de decisiones y trabajo colaborativo; de esta manera me ha sido posible establecer relaciones explicativas entre dichos elementos y las interpretaciones de los profesores.

Me propuse investigar profesores de tiempo completo de ambas facultades, así como los directores de estas, informantes clave (quiénes participaron de alguna manera en el proceso de diseño o implementación del modelo a finales de los noventa, y actualmente funcionarios). En total realicé 11 entrevistas con profesores, 5 pertenecen a filosofía y los restantes a pedagogía, además de los directores de cada una y 4 informantes clave. En el primer caso, tres son tiempos completos debido a que sólo cuentan con 4 profesores con esta denominación, y uno de ellos estaba de sabático. Los otros dos profesores son de medio tiempo y el momento en que comenzó a operar el modelo ellos eran parte del equipo técnico-administrativo de la dirección de la facultad. Respecto a pedagogía, todos son PTC.

Al concluir el trabajo de campo, comencé a transcribir las entrevistas y a hacer descripciones generales sobre lo que éstas decían. Posteriormente, el trabajo con la información se ha ido afinando hasta establecer los códigos de análisis mismos que han orientado los temas que estructuran la tesis y comenzar a redactar los borradores de los capítulos. Actualmente, estoy en el proceso de redacción del primer borrador general de la tesis con un avance de setenta por ciento.

2. El MEIF como “ventana de conocimiento”: Interpretaciones de académicos de Filosofía

Esta facultad está caracterizada como una de las más participativas durante el proceso de implementación del modelo educativo y, también, el colectivo docente es estimado por algunas autoridades institucionales como “muy entusiasta con los proyectos de la UV” (IC1). Lo anterior debido a que la participación de los académicos en los primeros años de la reforma educativa fue consistente y, según los entrevistados, los profesores, en general, estaban convencidos de la importancia y necesidad de cambio que la Universidad emprendía. No obstante, surgieron algunas posiciones encontradas entre autoridades y profesores debido a la poca claridad que los primeros tenían respecto al impacto del MEIF en términos de las condiciones laborales de los segundos.

Sin embargo, hasta fechas recientes filosofía continúa involucrando a todos sus académicos, sin importar el tipo de contratación que tengan, en las actividades y funciones requeridas por la institución, desde los aspectos académicos hasta los de índole administrativa con el propósito de que los profesores “hagan suyos los proyectos universitarios” y tengan espacio para compartir y construir conocimiento (IC3).

En lo tocante a la edad, los entrevistados se encuentran entre 56 y 34 años y, por la información consultada en la página web de la institución, la edad promedio de la planta académica es de 46 años por lo que, en términos generales, son académicos jóvenes en comparación con otras facultades, como Medicina Xalapa cuyo promedio es de 61, o en

comparación con la Universidad que tiene un promedio de la universidad es de 58 años⁴. Así mismo, la antigüedad laboral que reportan los entrevistados como docentes en la UV oscila entre los 26 y 10 años; los profesores registran tres periodos de ingreso a la institución: mediados de los ochenta, principios de los noventa y las incorporaciones más recientes en 2001 como profesores de medio tiempo.

Uno de los supuestos de esta investigación era que la edad o antigüedad laboral de los profesores es un factor que influye en la postura que tengan ante el modelo educativo debido a que estimé que los profesores más veteranos o con más años en la Universidad tenderían a resistirse con mayor frecuencia a los proyectos universitarios, porque es difícil modificar las rutinas y desprenderse de prácticas tradicionalistas o del estado de confort y seguridad que provoca. Sin embargo, la investigación demostró que en el caso de Filosofía este supuesto no se puede demostrar. Las expresiones a favor o en contra son diversas y no tienen relación directa con dichas variables sino con la experiencia profesional u otros factores como la disciplina.

Al respecto, la formación inicial de todos los entrevistados es la filosofía: dos egresados de la Universidad Nacional Autónoma de México y tres egresados de la UV. Además, todos los académicos tienen estudios de posgrado; por ejemplo, los dos profesores de medio tiempo están cursando en la Veracruzana el último año de doctorado en Filosofía. De los profesores de tiempo completo hay dos con maestría (uno no titulado) y un profesor con doctorado. El nivel y lugar de formación profesional de los académicos es otro rasgo que resulta importante ya que me interesa saber si el posgrado influyó la forma en que ellos desarrollan sus clases, las estrategias didácticas que usan o la preferencia por algún método de enseñanza específico. Para el caso de Filosofía sí ha sido relevante esta experiencia, sobre todo para los profesores que estuvieron en la UNAM, el resto considera que han tenido mayor impacto el modelo educativo en el desarrollo de su práctica docente. Sin embargo, todos aluden a la filosofía como una disciplina “que exige ciertas formas de hacer las cosas, demanda estrategias específicas para el desarrollo de competencias de pensamiento crítico en los estudiantes” (E5).

Así, para este grupo de profesores el posgrado representó un espacio en donde fortalecieron su “sentido de pertenencia” a la filosofía, se hicieron “de una identidad propia de [su] campo” (E2, E4), la cual alude a un repertorio de habilidades, valores y métodos de la disciplina que deben tomar en cuenta para el desarrollo de su práctica docente, por ejemplo:

Frente a la cultura docente que es muy ágrafa tradicionalmente, la cultura filosófica *sí requiere de mucha escritura...* y por ello es importante que el docente utilice estrategias que permitan el desarrollo de esto (E1).

⁴ Información disponible en www.uv.mx/estadisticas

Hablo de filosofía, porque yo entendí que desde el principio le tienes que exigir [a los estudiantes] otras cosas sobre habilidades lectoras y de escritura, esa es nuestra herramienta, los filósofos tenemos que leer... y yo les he dicho [a los estudiantes] quien quiera conocer a Heidegger que abra un libro de él y se ponga a leer (E3).

Aprendes que en filosofía las habilidades son muy especiales, no es una carrera fácil, por ejemplo la capacidad de lectura crítica y analítica, poder analizar, rescatar argumentos, tesis o discutir y todo el tiempo tener apertura a [las opiniones de] los demás (E4).

He puesto en cursiva las frases que considero hacen referencia a especificidades de la disciplina que fueron repetidas constantemente por los profesores al referirse a los estudiantes, a su práctica docente o al modelo educativo. Recordará el lector que todos los entrevistados hicieron estudios de posgrado en filosofía, lo que significa que muy probablemente el repertorio de creencias y técnicas propias de este campo de conocimiento han sido fortalecidas en este espacio de formación.

Estos elementos constituyen algunos indicios de cómo la cultura de la disciplina adquiere existencia como cultura docente específica en Filosofía. Según Clark (1983:118) la cultura de la disciplina “opera con una determinada tradición cognitiva –categorías de pensamiento- y códigos de comportamiento correspondientes”, ambos elementos coadyuvan a que los académicos vayan adquiriendo una identidad que los hace diferentes al resto de sus colegas. Dicha identidad condiciona la forma de relacionarse y de pensar el mundo, así como los materiales con que trabajan y los canales de comunicación que utilizan. Tony Becher (2001) enfatiza que el uso de vocabulario especializado es expresión más visible de la pertenencia de un individuo a una determinada disciplina pues la cultura da cuenta tanto de los códigos de pensamiento como de comportamiento aceptados y requeridos en la comunidad.

En ese sentido, la cultura docente de los profesores de la Facultad de Filosofía se caracteriza por priorizar la formación de estudiantes lectores con habilidades analíticas, críticas y creativas que puedan producir textos académicos de calidad, es decir, con conocimiento de las distintas teorías y escuelas filosóficas. También, esta cultura docente sostiene la idea de que la educación “es un estado formativo del ser” (E4) y no depende únicamente de la universidad, por ello aplauden el hecho de que el MEIF tenga como objetivo la formación integral del estudiante y la promoción de éste a espacios diversos al aula. Las formas de conducta de un filósofo son “compromiso y responsabilidad con su quehacer” (E2), “una práctica docente que propicie la participación de los estudiantes, el diálogo, el debate” (E1), “sujetos siempre dispuestos a seguir aprendiendo y al cambio constante de las teorías sobre el conocimiento del mundo” (E5).

Cabe mencionar que los académicos consideran que ser filósofos ha sido una gran ventaja para ellos, pues tener “el *background* de cómo se forman los discursos científicos de ciencias sociales” (E5) o “reconocer que la filosofía puede ser muy útil para la comprensión de otros campos disciplinarios” (E1) les han permitido elucidar la propuesta pedagógica del modelo y traducirla en el rediseño del plan de estudios de la licenciatura. Nuevamente aluden a la disciplina como una red epistemológica que permite la comunicación entre discursos provenientes de otras estructuras conceptuales.

Respecto al proceso de iniciación del modelo, una de las profesoras menciona “fue como vender un buen producto, los creadores del MEIF resaltaron sus ventajas y posibilidades” (E2) tales como: el aprendizaje centrado en el alumno, dedicar atención a los estudiantes a través de la tutoría y la flexibilidad del currículum para la formación integral de los estudiantes. En términos generales, puedo afirmar que en esta facultad se generó un ambiente de incertidumbre durante el proceso de iniciación del MEIF, ésta se nutrió de la improductividad de algunas reuniones -como expresan algunos de los entrevistados-, la escasa claridad por parte de las autoridades educativas respecto a las condiciones laborales de los profesores, y la poca afinidad de los cursos de formación y actualización docente con el trabajo en aula. No obstante, la participación de los filósofos en la implementación del modelo fue permanente y constante, a tal grado que varios profesores se unieron al grupo que coordinaba el proceso de iniciación de la reforma educativa.

Los entrevistados comentan que los talleres y cursos de actualización docente fueron la primera aproximación de los profesores hacia el modelo educativo, la primera ocasión en que ellos pudieron contrastar la propuesta, sus creencias e ideales sobre la formación de profesionistas y la concreción práctica del MEIF. Cabe mencionar que los cursos de formación tienen vigencia en la actualidad como parte del Programa de Formación de Académicos; sin embargo, desde aquellos primeros años surgió cierto desdén o poca simpatía hacia éstos por parte del colectivo docente, por dos razones:

- a) Nos pasó que el nombre era rimbombante, prometía mucho y cuando llegamos [al curso] nos dan una especie de programa que no correspondía a lo que nosotros esperábamos por el nombre que tenía el curso (E4).
- b) Los que dicen saber, los que debieran saber de estas cosas del MEIF realmente no saben, ignoran cómo establecer estrategias concretas para una carrera específica, no tienen el nivel o la experiencia para dar esos cursos (E1).

La mayoría de los profesores considera que en esa ocasión la universidad pidió demasiado sin preguntarle al profesor qué le faltaba, y lo único que hizo después de unos años de trabajo con el modelo, fue juzgarlo por no hacer las cosas como las autoridades de la UV esperaban. Otros profesores comentan que hubo “intensificación de demandas hacia el trabajo docente implícita en el modelo... que se juntó con la política federal de estímulos”,

lo cual generó confusión respecto a las prioridades que debían tener en su actividad profesional, es decir, primero la docencia y la investigación, o la docencia y la tutoría, o ambas acompañadas de la publicación y participación en eventos, entre otras combinaciones posibles. Cada instancia parecía sugerir un orden de atención diverso a las funciones de los académicos.

Al hablar del MEIF, los profesores enfatizan la participación que tuvieron en el proceso de iniciación y la llegada del modelo a la facultad como un hecho constitutivo de su experiencia académica. Aunque la experiencia de cada profesor ha sido distinta, ésta permea la postura que ellos tienen sobre la reforma educativa. Pese a la diversidad de rasgos y experiencias de los académicos que he apuntado a lo largo de estas páginas, en esta facultad existe una homogeneidad de concepciones sobre los componentes del modelo que están articuladas por la cultura de la disciplina, misma que se expresa en una cultura docente específica.

3. “El eterno extranjero”: Interpretaciones de académicos de Pedagogía sobre el MEIF

Los profesores de la Facultad de Pedagogía comenzaron a participar en la implementación del MEIF con fuertes resistencias que provienen, básicamente, de la rapidez con la que se impulsó el modelo en esta facultad y con la lógica contradictoria que suponía su implementación frente un proceso previo de rediseño local del plan de estudios que formaba parte de una práctica continua de cambio curricular a lo largo de la historia de la facultad.

De acuerdo con algunos testimonios que recabé, esta facultad tuvo en varias ocasiones un papel importante en procesos de revisión de planes y programas de estudio, así como de formación de profesores en otras facultades de la UV y de escuelas veracruzanas de nivel medio superior. Con base en lo anterior, es posible observar que la facultad y los pedagogos gozaban de autoridad académica atribuida tanto por la UV como por otras instituciones educativas del estado para efectuar actividades de su competencia.

Considero que ambos aspectos, el cambio curricular constante y la autoridad en temas pedagógicos, son elementos que forman parte del escenario de juego de los profesores debido a que, en el proceso de implementación del MEIF, estos aspectos fueron ignorados por el grupo que coordinaba dicho proceso. Esto me da evidencia para afirmar, por un lado, que los académicos de Pedagogía durante varias etapas de la historia de la facultad han sido agentes de cambio a través de movimientos constantes en la organización académica. Que el MEIF haya tenido dificultades para implantarse en la facultad, más que por la resistencia en sí al cambio, obedeció a otro conjunto de factores relacionados con la interrupción de un proceso interno de cambio curricular, con la cultura disciplina y con el binomio edad-antigüedad laboral.

La edad máxima y mínima de los entrevistados es 61 y 45 años aunque tres docentes tienen 58 y uno 52 años. Es importante mencionar que esta facultad se caracteriza por tener una de las plantas académicas más longevas de la Universidad, le antecede Medicina Xalapa. A propósito de este tema, un informante clave comentó que “uno de los principales obstáculos del MEIF ha sido la edad de los profesores” (IC1), situación que también mencionaron algunos de los entrevistados.

Con base en lo anterior, la antigüedad laboral que tienen 5 de los 6 entrevistados sobrepasa los 30 años debido a que se incorporaron a trabajar en la UV entre 1977 y 1979. Una de las profesoras comenta que “en ese tiempo había más oportunidad para los recién egresados” (E3) puesto que todos ingresaron con plaza de tiempo completo, mientras que la profesora más joven ganó el concurso de PTC en 2010 después de casi veinte años de servicio como profesora por horas. Pese a que la mayoría de los docentes está en el límite de años de jubilación, ellos expresaron que no tienen planes de hacerlo próximamente, principalmente por dos razones a) los motivos personales “todavía me considero una persona activa y tengo mucho que dar a los estudiantes” (E3) y, b) las responsabilidades institucionales, por ejemplo, “mi gestión como directora acaba en dos años, así que esto va [para] largo” (E1).

De manera distinta al caso de Filosofía, el binomio edad-antigüedad laboral es un factor que influye en la postura y las interpretaciones que los profesores de pedagogía tienen sobre el MEIF. Pero también, hay elementos de la cultura de la disciplina sobrepuestos al binomio, por lo que éste no es el único factor. Dichos elementos se observan en la rutinización de la práctica docente, en la noción de autoridad exclusiva del conocimiento experto, de la que hablé un poco anteriormente, y la idea de validación práctica de éste.

A decir de los profesores de Pedagogía “resulta difícil cambiar la rutina de clase” (E3) porque a través de los años y la experiencia han logrado hacerse de “un estilo docente que funciona para generar aprendizajes significativos [en] los estudiantes” (E4), aseveración que cada uno sustenta debido a que algunos alumnos de diversas generaciones les han expresado “con su método de enseñanza sí aprendí” (E2) o, incluso, “llegan después de años y te dicen ‘profe usted me hizo pedagogo’ y eso es muy gratificante” (E7). Por lo tanto, para los entrevistados es más importante que el alumno esté satisfecho con el trabajo que realizan, que con las exigencias institucionales y del modelo educativo.

Yo reconozco [la dificultad de cambiar rutinas de clase], sí quizá por la edad porque uno llega y se acomoda y después es muy difícil moverse, [pues] son muchos años [de experiencia] que vas cargando... pero también es porque el estudiante está contento con tu trabajo... y no lo digo yo, ellos vienen y te lo dicen. Entonces pones en una balanza y mandas al diablo lo que te pide el santo modelo y prefieres continuar con lo que siempre has venido haciendo (E1).

¡Y no es puro capricho o resistencia como dicen los funcionarios! Es que ellos no entienden... Llegaban a querer imponer un estilo que no es nuestro. El pedagogo sabe cómo formar gente, es como querer decirle al zapatero cómo hacer zapatos (E3).

Por un lado, la profesora de la primera cita alude directamente a situaciones que consideré parte del supuesto sobre la edad, como el estado de confort o la dificultad de movilizar las rutinas. No obstante, el argumento que ella expone en este fragmento agrega el tema de la satisfacción que obtiene por hacer “bien” su trabajo con los estudiantes, cuestión que le ha permitido desarrollar su “estilo docente”, mismo que es confrontado por los lineamientos pedagógicos del modelo y que las autoridades educativas y los creadores del modelo intentaron desplazar en repetidas ocasiones durante el proceso de iniciación.

La segunda cita, por otro lado, refiere con mayor claridad al sentimiento de "invasión" en un campo que la profesora considera que es propio de los pedagogos, a saber, la educación. En este sentido, ella explica que su experiencia y sus conocimientos no fueron considerados por el grupo creador del modelo ni por las autoridades durante el proceso de iniciación del MEIF y, por el contrario, como expresa otra pedagoga "los profesores sentimos que nos querían imponer cómo debíamos hacer nuestro trabajo" (E7). Entonces, puedo decir que hay factores que, al trastocar los elementos que conforman la cultura docente como “el estilo docente”, movilizan actitudes de resistencia hacia las demandas institucionales.

Lo que los entrevistados llaman estilo docente está constituido por normas, rutinas y métodos respecto al tipo de organización y selección de estrategias para el desarrollo de las clases, así como de estilos de pensamiento respecto al aprendizaje del alumno y las concepciones de la educación. Sigo a Pérez Gómez (2004:162) para asumir que la cultura docente está compuesta tanto de conocimiento procedimental, como del “conjunto de creencias, valores, hábitos y normas” que el grupo en cuestión considera valioso para su desempeño profesional. Por lo tanto, el estilo docente es parte de la cultura docente. En las siguientes líneas presentaré evidencia sobre este punto.

En ambas citas hay expresiones que considero significativas; primero, la antigüedad laboral o la edad como variables constituyentes del desarrollo de ciertos conocimientos, concepciones o valores para el desempeño profesional del sujeto. De esta manera, el tiempo y la permanencia en la institución resulta importante para este grupo de entrevistados dado que les permite afianzar la cultura de la disciplina en una la cultura docente específica.

Segundo, en general, los entrevistados mencionan constantemente “el pedagogo sabe de estas cosas [de la educación] ¿cómo vienen a decirle qué hacer?” (E7), es decir, el sentimiento de intrusión, por parte de “los creadores”, en el campo experto de los académicos es un argumento para justificar la poca simpatía de la facultad hacia el modelo.

Además, “los creadores del MEIF” no tomaron en cuenta que los profesores de algunas facultades como Pedagogía serían más susceptibles al cambio que otros, probablemente porque la cultura de la disciplina pedagógica tiende más a individualizar el desempeño laboral debido a su naturaleza de conocimiento blando aplicado, esto es, disciplinas sustentadas en el conocimiento práctico que los sujetos adquieren en los espacios laborales, para las que las teorías tienen una función utilitaria y son susceptibles de ser transformadas según las necesidades de cada ámbito de desempeño (Becher 1987). De esta manera, cada sujeto se apropia de manera distinta del conocimiento teórico y lo pone a prueba a través de la práctica. Así, el individuo se convierte en “experto” en un área determinada e individualiza el trabajo. Becher (1987:280) señala que “a más edad mayor es la experiencia” la cual significa poder, es decir, “la posesión del conocimiento experto es garante de un desempeño adecuado”.

Respecto al proceso de iniciación del modelo educativo, aunque los creadores éste y el rector tenían la intención de involucrar al profesorado en dicho proceso, la mitad de los entrevistados estuvo ausente, de manera parcial, debido a que no estaban a favor de la propuesta porque consideraron que “era muy apresurado” (E6), “era un proceso muy violento para los profesores” (E3) y notaron “una prisa política porque Pedagogía iniciara con el MEIF a cualquier costo” (E1). Sin embargo, sí asistieron a las juntas académicas a las que fueron convocados, mas no participaron en la comisión interna para el rediseño del plan de estudios. De estos profesores que se oponían a la puesta en marcha del proyecto universitario, dos tomaron la decisión de “trabajar cuanto antes” con el objetivo de conocer a fondo el modelo. La otra entrevistada prefirió esperar a prepararse mejor y, cuando estuvo lista, regreso a escena para desempeñarse en la docencia.

Las profesoras que sí fueron parte de la comisión interna de rediseño del plan de estudios comentan, a grandes rasgos, que hubo mucha presión por parte de las autoridades para apresurar el cambio, motivo por el que varios académicos “abandonaron el barco” (E1), e incluso la directora de la facultad en turno tuvo que hablar personalmente con cada profesor para negociar con él “el respeto a sus derechos laborales y el cumplimiento de sus obligaciones” (E7). Por tanto, el proceso de iniciación careció de sensibilización al momento de comunicar la propuesta, pues también era importante comentar con los académicos que no todo estaba resuelto en el ámbito administrativo y no sólo resaltar las ventajas o beneficios del MEIF.

4. Las dos caras de la moneda: Algunas conclusiones

Todo proceso de reforma es asimilado de manera diversa por los sujetos involucrados, sobre todo por los profesores quienes son los encargados de materializar los principios o lineamientos que ésta plantea. En palabras de De Certeau (1996:XLI) “lo cotidiano se

inventa con mil maneras de cazar *furtivamente*”, es decir, los sujetos ponen en juego su creatividad para producir “maneras de hacer” distintas o similares a las del orden ideológico, o educativo en este caso, que predomina en las instituciones; de esta forma, la apropiación ocurre en múltiples direcciones y sentidos estableciendo un componente cultural expresado en prácticas distintas. Este autor pone especial énfasis en la fabricación y el consumo que hacen los sujetos con los “objetos culturales” que el mundo les presenta.

Particularmente, yo he centrado mi análisis en la producción interpretativa y experiencial de los académicos en torno a los dos componentes del modelo educativo, el curricular, por un lado, y, por otro, el pedagógico. En las herramientas conceptuales referí al orden metodológico y conceptual que corresponden a los componentes mencionados. También sería interesante analizar con profundidad el uso que los profesores dan a las concepciones que han generado con dicho modelo para orientar su práctica docente, sin embargo, aunque en la entrevista los cuestioné respecto a este tema, no tengo más elementos para valorar la correspondencia entre la fabricación y el consumo. Pero sí puedo afirmar que los docentes despliegan distintas “combinatorias operativas” que traducen los requerimientos del MEIF, es decir, tienen un consumo propio de los lineamientos pedagógicos que responden al uso (con un fin y función específicos) que hacen de éstos en su práctica docente.

Para los profesores el modelo educativo ha representado, en Filosofía es una “ventana de conocimiento”, mientras que en Pedagogía, es “el eterno extranjero”. En el caso de la primera, los académicos expresan que la entrada del MEIF les permitió tener mayor acercamiento a los debates pedagógicos del momento. Casi todos los entrevistados comentan que previo al modelo, no habían tenido la oportunidad de modificar el plan de estudios a partir de la reflexión sobre el tipo de estudiante o profesional que querían formar, ni se habían cuestionado sobre lo que estaban enseñando y si esto era pertinente y congruente con lo declarado tanto en el plan de estudios, como en la misión institucional.

De igual manera, tuvieron acceso a lecturas especializadas sobre formación universitaria y, en general, de temas educativos como los pilares de la educación, los enfoques basados en competencia, los modelos flexibles y transversales, entre otros. Los filósofos expresan que acercarse a conocimiento “nuevo” era uno de los atractivos más importantes del modelo educativo debido a que implicaba actualización y mayor formación para ellos y, por ende, ofrecer un mejor servicio educativo a los estudiantes. Según sus testimonios, “lo más importante era ponernos en la punta en términos académicos, estar a la vanguardia y la mejor manera era a través de lo que el MEIF ofrecía” (E3FF). No obstante, reconocen que fue un proceso difícil aunque tuvieron apoyo por parte del grupo que coordinaba la implementación del modelo, y en algunos momentos la comunicación se tornó rígida; empero, esto no implicó un detrimento en el nivel de compromiso de los profesores.

Por otro lado, en la Facultad de Pedagogía, como mencioné al principio del tercer apartado, la entrada del modelo fue lo más parecido a una “invasión” por parte de las autoridades educativas y de los creadores del modelo en un proceso de rediseño curricular que los académicos estaban llevando a cabo como periódicamente lo hacían desde la fundación de la facultad. Los entrevistados comentan que en ningún momento les preguntaron si querían incorporarse al proceso de reforma o tenían aportes que hacer a la construcción del MEIF, por el contrario, “la orden directa fue Pedagogía entra porque tiene que ser ejemplo, pero nadie nos explicó cómo le íbamos a hacer” (E1FP).

En ese sentido, los profesores, poco convencidos del cambio que la institución abanderaba, en un vaivén de malos entendidos, decidieron dejar la comisión interna de rediseño y “ver de lejos” como la directora y un grupo pequeño de académicos organizaban la nueva comisión para implementar el MEIF. Aunque hubo un grupo que votó en contra de operar dicho modelo, finalmente la decisión fue “entrarle con las condiciones que tenían” (E4FP). Los profesores entrevistados que votaron en contra comentan que los argumentos que tenían es que consideraron que era un proceso muy apresurado por parte de las autoridades debido a que la universidad no tenía las condiciones propicias para un cambio de tal envergadura.

En cuanto a condiciones, los académicos se refieren, básicamente, a la infraestructura (una de las propuestas del MEIF es el currículum flexible que implica ofertar materias en diferentes horarios y, por tanto, se necesitan más espacios áulicos), los recursos humanos (profesores capacitados y mayor promoción académica, así como contratación de docentes que atienda la oferta diversa) y los recursos económicos (equipamiento de las aulas, salas de cómputo y bibliotecas).

Pese a este panorama que resulta sombrío, los pedagogos expresan que el modelo educativo tiene también ventajas, entre las que destacan: estudiantes que desarrollan mayor autonomía para tomar decisiones respecto a su trayectoria académica; profesores interesados por actualizar sus conocimientos e innovar las estrategias que utilizan en su práctica docente; la capacidad de las autoridades de gestionar mayor cantidad de recursos para dar atención a las necesidades que presentan las facultades; y, finalmente, la imagen de la universidad como pionera en materia de cambios educativos.

Paradójicamente, aunque los profesores de Filosofía tienden más a actitudes positivas respecto al modelo educativo, consideran que éste no ha mejorado las condiciones laborales de los profesores, mas bien a incrementado el trabajo que cada uno tiene que realizar. Es decir, ahora no sólo deben hacerse cargo de determinados grupos como docentes, también deben hacer investigación, producir textos académicos y ser tutores. Dicha situación, según los entrevistados, produce una “competencia insana” entre el colectivo docente que repercute en el ambiente de trabajo entre los pares, pues “los

maestros están más preocupados por llegar al puntaje necesario para obtener el estímulo económico, que por atender bien a sus alumnos” (E4FF).

De igual forma, Pedagogía es la única facultad de la UV que oferta todas sus materias, con un mínimo de dos grupos cada una, en cada periodo escolar, situación que es reconocida por las autoridades dado que esto materializa la propuesta del currículum flexible y crea condiciones para que los estudiantes obtengan una formación integral. Asimismo, es la facultad del área de Humanidades que tiene mayor eficiencia terminal, aunque no en el tiempo deseado por la institución. En ese tenor, puedo decir que en términos operativos, el MEIF ha conllevado resultados positivos en Pedagogía, mientras que en Filosofía los profesores expresan que la eficiencia terminal no es satisfactoria y que carecen de una oferta “realmente flexible” pues cuentan con una planta académica reducida y pocos espacios áulicos. Sin embargo, los profesores de Filosofía asisten con mayor frecuencia a cursos de actualización ofertados por la UV, a diferencia de los académicos de Pedagogía. El lector podrá notar los matices de lo que institucionalmente se ha denominado “éxito” y “no éxito” en cada una de los casos de estudio.

Los profesores de ambas facultades coinciden en que el modelo educativo, aunque tiene flaquezas en cuanto a su diseño y, por ende, en la operación del mismo, en términos generales, ha propiciado que la universidad se ubique como una de las mejores en cuanto calidad educativa a nivel nacional; además, el cambio es un proceso que los profesores califican como “necesario” cuando lo que está en juego es la producción y difusión de conocimiento para la formación de profesionistas. Los académicos de ambas facultades expresan que el hecho de que las autoridades educativas estén preocupados por “lo que sucede abajo y no sólo por los números” (E4FP) habla bien en cuanto a que la prioridad de cualquier institución educativa debe ser el servicio que ofrece, es decir, la educación en sí misma, y no sólo los reportes que debe entregar a autoridades federales.

Finalmente, los profesores consideran que el modelo, en tanto modelo, debe tomarse “con pinzas” en el sentido de que es una orientación para la práctica, una guía para mejorar el desempeño tanto del profesor como del estudiante, por lo que éste requiere de responsabilidades compartidas, y no en el sentido de que el modelo sea un “papel de calca” en espera de que lo que se dibuje sobre el papel sea igual que lo que está debajo de éste.

Referencias bibliográficas

- Becher, Tony (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.
- Bonal, Xavier (1998) “Sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio” en *Revista educación*, núm. 317, pp. 185-202
- Certeau, Michel de (1996) *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana.

- Clark, Burton R. (1989) *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México, UAM, Universidad Futura y Nueva Imagen.
- Crozier, Michel y Erhard Friedberg (1990) *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*, México, Alianza Editorial Mexicana.
- Elster, Jon (2003) *Tuercas y tornillos: una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*, Barcelona, Gedisa.
- Gadamer, Hans-Georg (2007) "El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica" en *Verdad y método*, España, Ediciones Salamanca
- Grediaga Kuri, Rocío (2000) *Profesión académica: disciplinas y organizaciones procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*, México, ANUIES
- Mercado Maldonado, Ruth (2001) *Los saberes docentes como construcción social*, México, Tesis de maestría, DIE-CINVESTAV.
- Moncada Cerón, Jesús Salvador (2011) *Modelo educativo basado en competencias*, México, Trillas
- Pérez Gómez, Ángel (2004) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- Popkewitz, Thomas S. (1997) *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.

Referencias electrónicas

Portal web de la Universidad Veracruzana: www.uv.mx/estadisticas