

Cambio educativo y la configuración del nuevo rol del académico universitario: Tensiones pedagógicas y laborales. El caso de una universidad pública mexicana

SOTO-BERNABÉ, Ana Karen*†

Universidad Autónoma de Querétaro

Recibido Abril 24, 2015; Aceptado Noviembre 20, 2015

Resumen

El proceso de cambio educativo asumido por la Universidad Veracruzana en 1999 ha generado un escenario de tanto rechazo y la aceptación por parte de los profesores debido a la modificación de las normas del trabajo académico, y con esta reconfiguración de la función docente. En este escenario las reglas se preparan a partir del cambio educativo y tratan de prescribir el tipo de comportamiento y el rendimiento que se espera de la maestra, y otros actores, como los estudiantes, con el objetivo de garantizar la relación coordinada entre éstas, así como restringen la acción de la misma para asegurar el cumplimiento de los objetivos de la organización. Para solicitar información sobre el tema, entrevisté a maestros de tiempo completo de dos programas que fueron los primeros en poner en práctica el cambio educativo. Esta investigación es un estudio de caso comparativo entre programas, el objetivo era conocer sus opiniones y experiencias durante los primeros años de aplicación, así como el grado de participación de lo que habían experimentado en el diseño y los obstáculos que enfrentaron. De esta manera, las acciones colectivas de los maestros tienen un doble objetivo: carácter educativo, para formar profesionales con un perfil determinado, sino también, una organización para conciliar conflictos e intereses, personales y colectivos, para que puedan ampliar su campo de acción y mantenerse en el juego (Crozier y Friedberg, 1990).

Cambiar la Educación, Facultad, Enseñanza de trabajo, las condiciones Universidad, Laboral

Abstract

The process of educational change assumed by the Universidad Veracruzana in 1999 has generated a scenario of both rejection and acceptance by the teachers due to the modification of the rules of academic work, and with this reconfiguration of the teaching role. In this scenario the rules are prepared from the educational change and try to prescribe the type of behavior and performance that is expected of the teacher, and other actors such as students, with the aim of ensuring the coordinated relationship between these, as well as restrict the action of the same to ensure compliance with the objectives of the organization. To inquire about the item, I interviewed full-time teachers of two programs that were the first to implement the educational change. This research is a comparative case study between programs, the purpose was to learn about their opinions and experiences during the first years of implementation, as well as the degree of participation than they had experienced in the design and the obstacles they faced. In this way, the collective actions of the teachers have a dual purpose: an educational, to train professionals with a certain profile, but also, an organizational to reconcile conflicts and interests, personal and collective, to enable them to expand their scope of action and stay in the game (Crozier and Friedberg, 1990).

Educational Change, Faculty, Teaching work, University, Laboral conditions

Citación: SOTO-BERNABÉ, Ana Karen. Cambio educativo y la configuración del nuevo rol del académico universitario: Tensiones pedagógicas y laborales. El caso de una universidad pública mexicana. *Revista Sociología Contemporánea* 2015. 2-5: 188-202

*Correspondencia al Autor (Correo Electrónico: asoto110@gmail.com)

† Investigador contribuyendo como primer autor.

Introducción

La puesta en marcha del modelo educativo centrado en el estudiante en la Universidad Veracruzana, que lleva por nombre Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), ha resultado novedoso y problemático al mismo tiempo, dado que implica la modificación de prácticas, creencias y tradiciones propias de cada facultad y de cada campo disciplinar, elementos sustantivos del establecimiento universitario (Clark, 1989). Ello sugiere la modificación de las estrategias de cómo se organiza y se ordena el conocimiento especializado (tiempos, contenidos y secuencias expresados en un mapa curricular), así como las formas legítimas de transmisión y producción del mismo. El modelo educativo tiene su origen en el paradigma del aprendizaje centrado en el estudiante, el cual exige al profesor que posea “un bagaje pedagógico amplio y actualizado en temas de planeación didáctica, estrategias y estilos de enseñanza, técnicas de evaluación del aprendizaje... aunado a los conocimientos propios de su área disciplinar” (Soto, 2013:57).

En ese sentido, el modelo propone que el profesor sea un facilitador del aprendizaje con capacidad para diseñar ambientes de aprendizaje integrales y con enfoque por competencias para los estudiantes. Esto sugiere que el académico no es quien posee el monopolio del conocimiento pues los estudiantes son concebidos como agentes activos y conscientes del proceso educativo. Según los entrevistados para la investigación que se presenta esta “nueva forma de nombrar al modelo educativo” irrumpe con las prácticas y creencias propias de cada colectivo académico, tanto que para unos ha significado la reducción del margen de libertad para tomar decisiones sobre su práctica docente, situación que se contrapone a la idea de “libertad de cátedra universitaria”.

No obstante, para otros académicos ha implicado la movilización de lo que ellos consideraban como “prácticas obsoletas y poco efectivas” para la transmisión del conocimiento. De esta manera, la puesta en marcha del MEIF ha generado reacciones diversas entre el profesorado. Este texto emana de una investigación de largo alcance realizada en el marco de un programa de maestría; para ello se estudiaron dos facultades, mismas que son ejemplo de la dicotomización de posturas –entre la no aceptación y la aceptación del modelo educativo–, dado que la institución las ha caracterizado como tales. No obstante, uno de los hallazgos de la investigación es que ambas posturas no existen de manera totalitaria en las facultades, sino que tienen expresiones diferenciadas en el seno de las mismas. Asimismo, se encontró que variables como el sexo del profesorado o los grados académicos obtenidos no coadyuvan en la explicación de las posturas que sostienen los profesores; por el contrario, otros elementos como la cultura de la disciplina (Becher, 1987) y asociado a esta, la edad o la antigüedad laboral, permiten comprender el origen y el sustento de sus “formas de pensar y actuar” respecto al cambio educativo.

Para hablar de este tema, en un primer momento presento el marco conceptual que orientó el análisis y la interpretación de la información obtenida en las entrevistas, dichos conceptos provienen de dos campos epistemológicos: la sociología y la pedagogía; del primero, particularmente la definición de cambio sociológico y organizacional permitió arribar con precisión al estudio de procesos de cambio educativo expresado en una reforma curricular específica y sus implicaciones. Del segundo campo, contemplo al docente como un actor colectivo en el seno de una organización universitaria y como profesional de la educación.

De tal forma que el concepto de profesión académica resultó útil para ubicar características que permitieran ofrecer explicaciones sobre el fenómeno. Enseguida, de manera breve, apunto las características metodológicas que tuvo el trabajo de investigación. En un cuarto punto desarrollo los resultados encontrados en la pesquisa relacionados con la configuración del rol del académico a partir del proceso de implementación del modelo educativo en las facultades de estudio. Interesa destacar de qué manera la práctica docente ha debido cambiarse o, por el contrario, a través de qué estrategias los profesores han logrado mantener sus prácticas de antaño. También enuncio las tensiones y los puntos de articulación que el modelo educativo ha representado para los profesores como nuevas reglas del juego, a través de las interpretaciones que ellos ofrecen acerca de su experiencia con el modelo educativo. A partir de lo anterior, aunque no pretendo generalizar las conclusiones para todos los académicos de la Universidad, en las conclusiones resalto las distintas experiencias que la operación del cambio educativo ha producido en el profesorado, mismas que les han permitido desarrollar saberes técnicos o pedagógicos para adaptar, asimilar o navegar contracorriente de las exigencias del MEIF. Ello para coadyuvar en la comprensión holística y compleja que implica un proceso de cambio educativo, y valorar el impacto que éste ha tenido a partir de la gran cantidad de saberes que poseen los profesores.

Marco conceptual

El *International Handbook of Educational Change* recoge diversas experiencias que sintetizan la complejidad de implementar programas de innovación, reformas curriculares, proyectos de formación o capacitación para docentes cuyo propósito sea la mejora o adecuación del servicio educativo que ofrece el sistema educativo de un país o una escuela en específico.

Los obstáculos que enfrenta el “cambio educativo” están relacionados con factores externos e internos al centro de enseñanza; los primeros tienen que ver con la política educativa del país, la estructura del sistema educativo y los distintos niveles sobre los que descende la reforma, los actores que participan en los ámbitos de decisión y las condiciones normativas, materiales y temporales en las que ocurre el proceso (Fullan y Steigelbauer, 1997).

Los factores internos refieren al nivel en donde opera la reforma o proyecto de innovación, es decir la escuela; por tanto, dichos factores aluden a las condiciones de infraestructura y recursos materiales de los que dispone la institución para poner en marcha la reforma y, la formación con la que cuentan los profesores para llevar a cabo tal labor (Fullan, 2003). Según Fullan, en este ámbito es donde se presenta el mayor número de obstáculos e inconvenientes pues los profesores no siempre están dispuestos a modificar la forma en que enseñan. Entonces, si los actores responsables de concretar el proceso de renovación de la organización lo consideran complejo o poco pertinente, dicho proceso está condenado al fracaso pues, “el cambio educativo depende, en gran medida, de la percepción que los profesores tengan de éste” (Fullan y Steigelbauer, 1997:8).

El cambio no es un proceso natural o evolutivo en sentido estricto; por el contrario, Crozier y Friedberg (1990) apuntan que cualquier cambio implica crisis, aprendizaje, creación y ruptura –que no siempre es una solución o una mejora- en la estructura de la organización pues el propósito es transformar el sistema de acción, es decir, establecer nuevas reglas en dos ámbitos: a) las relaciones humanas y b) el control social, de manera tal que pueda garantizarse el equilibrio en el margen de libertad de los actores y sus responsabilidades con la organización.

Es importante considerar que el cambio educativo opera en dos órdenes. Por un lado, el que mejora la eficacia y la efectividad de lo que se hace en el seno del establecimiento educativo, es decir, modificaciones de carácter superficial pues no alteran las características básicas de la organización. Por el otro, se encuentran aquellos cambios que alteran “las formas fundamentales en las cuales se configuran las organizaciones, incluyendo nuevos objetivos, estructuras y papeles” (Fullan y Steigelbauer, 1997:35). En este segundo orden se ubica el modelo educativo dado que su propuesta es transitar de un paradigma de la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje, situación que conlleva la modificación de los roles que el docente y los estudiantes tienen en el proceso de formación. Fullan y Steigelbauer (1997) proponen el estudio de este tipo de cambios desde la experiencia personal y colectiva, pues aunque la realidad subjetiva no define lo que va a cambiar, sí es una poderosa restricción para el cambio e, incluso, puede ser utilizada como escudo por el profesorado. Por ello, en la investigación elegí como técnica de recolección de información la entrevista en profundidad de la que hablaré en el segundo apartado.

Ahora bien, sigo a Popkewitz (1997) al considerar que una reforma educativa no solo transmite información acerca de la innovación que se espera en la práctica sino también plantea pautas sobre el camino que ha de seguir el establecimiento educativo hacia la modernización. De esta manera, la reforma es un discurso normativo dirigido principalmente a los responsables de ejecutarlo, esto es a los profesores. Así, el nivel operativo del cambio, es decir la reforma educativa “se convierte en un espacio de contención para los ejecutores que intenta homologar las prácticas y las creencias que las inspiran, en torno a las expectativas institucionales y sociales en las que está inscrito” (Soto, 2013:29).

La idea de un “modelo” resulta útil para comunicar una reforma pues éste sistematiza y expresa ordenadamente las cuestiones esenciales acerca del objeto al que refiere, en este caso la formación profesional, así como algunas vías para lograr lo que idealmente se ha planteado como propósitos. Con base en lo anterior, hago referencia al modelo educativo como una producción discursiva que ha evolucionado a lo largo del tiempo, pues a través de más de una década el MEIF se ha reconfigurado para adaptarse mejor a la organización.

La organización es entendida como el conjunto de actores y ésta tiende a adaptarse según las características que el medio proporciona o desarrolla, en este caso la universidad es el medio, distinto entre facultades, en donde fluctúa la reforma educativa como exigencia homogénea, en ocasiones desarticulada o fragmentada pero que obedece a la lógica de supervivencia y eficacia. El logro de esto depende de “las estrategias de los actores dentro del juego en el que participan” (Crozier y Friedberg, 1990:132). 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). Asimismo, el concepto de profesión académica, acuñado por Becher (1989) y Clark (1989), y con larga data en América Latina, lo utilizo en la investigación para dar cuenta de las dimensiones profesional e institucional del académico. La primera lo reconoce como miembro de una comunidad disciplinaria, por lo tanto, posee un conocimiento especializado, atributo que puede ser expresado a través de la formación profesional, las características de la disciplina y algunos elementos personales adyacentes, como la edad o el género.

Por su parte, la dimensión institucional obedece a condiciones de contexto, lineamientos que están expresados en contratos laborales y leyes que configuran las actividades académicas a realizar; en esta dimensión destaco las características de la carrera académica y la participación en la toma de decisiones al interior de la facultad para ubicar elementos que permitan explicar las diferencias y semejanzas de las experiencias de los profesores con el modelo educativo.

Estrategia metodológica

Esta investigación tiene una orientación cualitativa. La investigación presenta un estudio de caso comparativo (Merriam, 1998) entre dos situaciones divergentes ubicadas en las facultades de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Veracruzana, campus Xalapa. La intención de la comparación era identificar las diferencias y semejanzas entre las dos facultades de estudio para explicar la reconfiguración del rol docente, así como sus implicaciones en el ámbito institucional desde la perspectiva de los profesores.

La recolección de datos se hizo a través de entrevistas en profundidad con profesores de tiempo completo de ambas facultades, bajo el criterio de que los entrevistados hubieran participado en el proceso de cambio de modelo educativo en la universidad, pues esto permitiría vislumbrar la experiencia de transición en los académicos. En total, se realizaron 21 entrevistas, de las cuales 11 forman parte del corpus analizado para este trabajo.

Los datos recopilados tanto en entrevistas como en los formularios –en donde se recabaron datos como la edad, las condiciones laborales de ingreso y permanencia, y la ejecución de otras funciones universitarias– fueron concentrados en una matriz conceptual para su análisis y, posteriormente, permitieron la construcción de un mapa cognitivo.

Esquema para comprender la situación local, la lógica en que se relacionan los actores, las actividades o procesos que comparten (Miles y Huberman, 1990). A partir de los primeros análisis, derivé un concentrado de códigos y temas, herramienta fundamental para la interpretación de la información y la redacción del trabajo.

En el siguiente apartado acompaño el análisis con algunas citas expresadas por los entrevistados, las últimas dos letras del código que las acompañan corresponden a la procedencia del profesor, por ejemplo, FP es Facultad de Pedagogía, mientras que FF es Facultad de Filosofía.

De la implementación a las nuevas reglas del juego implicaciones para el ejercicio docente

En 1999 fue aprobado por la rectoría de la Universidad el modelo educativo; a finales de ese mismo año se imprimió la primera edición del “libro azul”, Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura. Implementar una reforma educativa en una institución tan grande como la UV implicaba la participación de más actores de los que fueron considerados en un primer momento por las autoridades educativas, conocidos entre los académicos como grupo creador del MEIF . Así, progresivamente se fueron sumando profesores de distintas facultades y regiones a los cuadros académicos para el diseño del proyecto institucional, que fueron cuadros académicos que apoyaron la implementación del modelo en otras facultades (Soto, 2013).

El proceso de iniciación implicó una serie de ajustes, negociaciones y momentos de intersticio constantes entre las autoridades y los académicos, entre autoridades y el grupo diseñador, y entre éste y los profesores.

Sigo a Frigerio (1991) al hablar de intersticio como el espacio de interpretación que existe entre los actores y la norma instituyente, dicho espacio se caracteriza por la creatividad que ponen en juego los actores con el propósito de orientar las relaciones entre ellos mismos y las reglas de la institución. Este espacio es también parte del margen de libertad de los profesores. En ese sentido, el proceso de iniciación fue un espacio de reconfiguración de reglas formales, pero también de creación de reglas informales entre el colectivo docente, como “el simular que no simulo” (E4FF).

La principal apuesta de la Universidad con esta reforma educativa fue la formación integral de los profesionistas a través de un currículum flexible y con enfoque de competencias. Para cumplir tal labor, los creadores consideraron las necesidades específicas de cada una de las regiones de la UV en relación con la misión y la visión institucional, asimismo, debían establecer lineamientos pedagógicos y curriculares que no socavaran los requerimientos de cada área de conocimiento. Así, el objetivo del modelo educativo es desarrollar la formación integral y armónica del estudiante en cuatro dimensiones: intelectual, humana, social y profesional. Estas dimensiones se atienden a lo largo de la trayectoria académica a través del desarrollo de saberes teóricos, el desarrollo de habilidades y la integración de valores para la vida diaria y la práctica profesional en las experiencias educativas que cursan a lo largo de la carrera.

Todos los programas educativos deben considerar cuatro áreas de formación: la básica que tiene dos vertientes, básica general igual para todos los programas educativos, y la de iniciación a la disciplina que corresponde a la introducción al campo disciplinar; el área de formación disciplinar; el área de formación terminal; y el área de elección libre (Beltrán et. al., 1999).

Como el lector puede aventurar, el modelo educativo apunta a la transformación de las prácticas escolares tanto de los profesores como de los estudiantes, en las siguientes líneas muestro algunas tensiones que existieron en este proceso, la forma de afrontarlas por parte de cada facultad estudiada, así como los efectos positivos y negativos desde la perspectiva de los entrevistados.

Negociaciones y tensiones en la implementación de la reforma

Pese a que es el mismo contexto institucional en el que la reforma educativa comienza a implementarse, cada una de las facultades – Filosofía y Pedagogía- ha sido parte del mismo de manera diferente. Ambas coinciden en que se les dio a conocer el modelo a través de una Junta Académica coordinada por el Rector y los directores de las facultades, en donde el tema de “la transición de un modelo tradicional al nuevo modelo educativo cautivó a la mayoría [de los profesores] desde el discurso de reducir el número de horas de trabajo, y la promesa de renovar la infraestructura” (E4FP), comenta un entrevistado.

Respecto a las diferencias entre los casos de estudio, los relatos de los profesores de Filosofía indican que hubo mayor cercanía del grupo creador del MEIF con los académicos antes, durante y después del rediseño del plan de estudios, contrario a lo que expresan los pedagogos. Uno de los profesores de Filosofía se define a sí mismo como “un buen traductor” porque contribuyó a la creación de un lenguaje común que sirviera de puente entre facultades y autoridades. De igual forma, la entrevistada que ocupaba el cargo de directora en Filosofía durante esos años, comenta: “sí me hicieron perder mi valioso tiempo en un titipuchal de juntas... pero en el diseño sí nos apoyaron [los facilitadores], aquí estuvieron con mis maestros” (E3FF).

Esto no anula la posibilidad de que en esta facultad surgieran posiciones contrarias al modelo, pero la directora ejerció un papel importante al “convencer” y “trabajar mano a mano” con los profesores, pues ella consideró que era importante que Filosofía se inmiscuyera en un proyecto académico de tal envergadura.

La situación en Pedagogía fue distinta; al entrevistar a quien fue directora en esos años comenta que hubo poco entusiasmo por gran parte de la planta docente con el modelo. Ella considera que se dejó llevar por lo que los creadores llamaban los beneficios o ventajas del MEIF, tanto para estudiantes como para los docentes, sin tomar en cuenta la voz de todos los académicos. Además, en esta facultad había una comisión de profesores con varios meses de trabajo en el rediseño del plan de estudios, como tradicionalmente se hacía desde la fundación de la facultad.

Los pedagogos coinciden al mencionar que había una “carrera” o “prisa” por parte de las autoridades universitarias para que esta facultad entrara al proceso de cambio, situación que, según ellos, fue “bastante obvia” en el desempeño de las autoridades que presentaron el modelo al no tener bien claras las implicaciones de la propuesta para la práctica docente, para los estudiantes y para la organización de la universidad, así como los ajustes que debían hacerse al contrato colectivo de los académicos.

Así, desde la iniciación del modelo educativo las facultades estudiadas se caracterizaron por mostrar más o menos simpatía hacia éste; no obstante, aunado al entusiasmo generalizado de Filosofía existieron algunas expresiones de oposición hacia la reforma, como también en Pedagogía, hubo posturas de apoyo hacia ésta pese a que la mayoría del profesorado expresaba malestar. Esto debido a dos factores, uno relacionado con la poca claridad, desde la perspectiva de algunos entrevistados, que tenían los creadores del MEIF para operar la propuesta.

Tanto en la parte curricular, la administrativa, la pedagógica y de carácter laboral. Esta última, era un tema que preocupaba particularmente a los pedagogos, pues al ser una facultad más numerosa que Filosofía y con el rediseño curricular, varias materias habían sido eliminadas, por lo que las cargas horarias de algunos profesores de tiempo completo se habían afectado. El otro factor está asociado a la disposición de recursos materiales y de infraestructura para operar una propuesta curricular flexible, situación que paulatinamente ha ido resolviendo la Universidad.

Principalmente el último punto, resultó un tema álgido al momento de ser tratado por los entrevistados pues fue una de las promesas por parte de las autoridades educativas para motivar a los profesores a emprender el proceso de cambio. Por su parte, en Filosofía, al no ser cubierta la demanda de mayor número de espacios –tanto aulas como cubículos- esto causó actitudes de decepción y molestia entre el profesorado, actitudes que persisten en la actualidad. En el caso de Pedagogía, también aparece como un reclamo constante el hecho de que el “edificio que nos prometieron para nosotros en realidad ni se ha comenzado” (E7FP), como enuncia un entrevistado. Sin embargo, el liderazgo que ejercieron las directoras de ambas facultades durante este proceso es una variable más que abonó al proceso de iniciación del modelo educativo en cada facultad. Mientras que una “abandonó el barco y al resto nos embaucó” (E5FP) la otra “mantuvo la unión entre el profesorado para salir avante de la situación” (E3FF). Al enunciarla como variable no pretendo demeritar su importancia pero tampoco depositar en ella la responsabilidad causar de la postura generalizada que cada facultad ha mantenido ante el modelo educativo. Su importancia radica en el hecho de que ésta actitud configuró la forma de organización del profesorado así como el nivel de involucramiento en la concreción práctica de la reforma.

En ese sentido, llevar a la práctica docente las propuestas pedagógicas del MEIF resultó la acción más problemática del proceso de cambio, pues, entre otras cosas, implica transitar de un paradigma de corte unidireccional en la enseñanza a otro bidireccional centrado en el estudiante. Además, los entrevistados de ambas facultades coinciden en que apuntar una gran cantidad de incongruencias entre el diseño del modelo y las condiciones para operarlo tal y como se propone. No obstante, el modelo educativo delimita el margen de acción de los profesores respecto a su práctica de enseñanza y, aun cuando muchas de sus creencias acerca de qué y cómo enseñar no se han modificado, sus acciones sí han tenido que adaptarse a las demandas del MEIF. En ese sentido, el estilo docente que tienen tanto filósofos y pedagogos es similar pues incorporan las características del modelo (integración de saberes y diversificación de espacios de aprendizaje para la formación integral del estudiante, mayor autonomía y participación por parte de éste) (Soto, 2013).

Una vez más, los profesores coinciden al señalar que este modelo educativo requiere cierto tipo de acompañamiento de su parte hacia los estudiantes para transmitir, generar y potenciar saberes de distinta naturaleza –tanto disciplinares, como heurísticos, axiológicos y afectivos según el documento del MEIF. De ahí que deban seleccionar estrategias y actividades que coadyuven en ello, además de atender las demandas específicas de cada campo disciplinar.

En estos espacios es en donde la tensión y la negociación entre sus saberes de antaño, lo que ellos siempre han hecho, y las nuevas demandas del modelo se anudan para crear formas distintas de llevar a cabo su ejercicio docente, aun cuando ellos enuncian que no han cambiado nada. Sin duda el viraje ha sido lento, pero ha provocado en los académicos la reflexión permanente respecto a su quehacer docente y el necesario ajuste.

Por un lado, los filósofos expresan con seguridad que a partir de la implementación del modelo su práctica docente encontró mayor sustento pedagógico y, en ello, el fortalecimiento de la interdisciplinariedad y el currículo flexible abonan en la realización de los intereses de este campo disciplinar. Además, las reuniones en academia entre los profesores propician el trabajo colaborativo, situación que ha derivado en una mayor cohesión y sentido de pertenencia a la Universidad entre ellos. Por el otro, los pedagogos enuncian que sus años de expertis en el campo educativo respaldan las acciones y decisiones que toman relacionadas con la docencia, de tal forma que aunque el modelo enuncie tal o cual situación, éstos son elementos que proceden de sus propios saberes. Esta es una negación que está sustentada en el rechazo de aquello que provenga del modelo educativo, aun cuando en la práctica se ejecute de esta manera (Soto, 2013).

Frente al desafío que plantea la propuesta del MEIF y que resulta novedoso para los profesores hay una lluvia de demandas implícitas y explícitas hacia el oficio docente, que en algunas ocasiones implica el traslape de responsabilidades. Además, está acompañado por un trabajo irregular y diverso entre los cuadros académicos que estuvieron a cargo del rediseño, tanto del modelo como en el interior de las facultades, así como por condiciones institucionales aparentemente homogéneas – atractivo material y financiero, por ejemplo- que fueron adoptadas de manera distinta por cada comunidad académica. En términos generales, ubico un deslinde de responsabilidad por parte de los docentes en dos direcciones:

- Aunque la mona se vista de seda, mona se queda

Los profesores entrevistados consideran que el modelo plantea que el trabajo en aula se realizará con un “estudiante ideal”, un personaje que es muy difícil de encontrar.

En la realidad encuentran que no todos estudiantes cumplen con el papel porque “no pueden, no les da la gana o no saben cómo hacerlo” (E5FF), y porque las trayectorias de vida de cada estudiante también son aleatorias. Así, cuando los profesores hacen referencia a cierto tipo de práctica docente o estrategia didáctica que quieren desarrollar, el estudiante aparece como “causante” de la no eficiencia, “pues a veces cuando uno quiere innovar, los estudiantes deciden que prefieren el dictado” (E10FP), por ejemplo.

Persiste la oposición discurso-práctica que se corresponde con el binomio “ideal-realidad”. Es decir, llamarle al alumno “estudiante” no lo hace un estudiante en el sentido que plantea el modelo educativo; por eso, insiste una profesora “aunque le llamemos de otra forma, seguimos haciendo lo mismo” (E2FF).

- El que a dos años sirve con alguno de ellos queda mal.

También, los académicos comentan que los creadores del MEIF sólo consideraron “los números académicos más no las realidades de los sujetos” debido a que “la voluntad de un profesor no está en la cantidad de títulos que tiene, tampoco su saber está reflejado ahí, [las autoridades universitarias] no pensaron en los recursos humanos que teníamos para hacer el cambio” (E2FP).

De esta manera, los entrevistados refieren que hay elementos ajenos a su práctica que obstaculizan el desarrollo pleno del proceso de cambio educativo, como los programas de evaluación del desempeño docente o las políticas de acreditación de los planes de estudio. A veces, comenta un filósofo, “no sabes a quién hacerle más caso, si al MEIF o a la política de evaluación de la UV... y terminas mal con ambos” (E1FF).

Este punto nos lleva al tema siguiente que es parte de la reconfiguración de las reglas de juego para los profesores en este escenario universitario cambiante.

Nuevas reglas del juego: reconfiguración del rol docente

Es importante mencionar que el proceso de reforma de la Universidad coincide con la entrada de una política de estímulos y homologación del perfil del profesor universitario a nivel nacional. Desde entonces, con apego a dicha política la Universidad plantea como funciones sustantivas del profesor la docencia, la tutoría, la investigación y la gestión de la cultura; algunas de ellas son definidas como prioritarias, la docencia por ejemplo, mientras que otras son relegadas, como el caso de la investigación o la tutoría y, en pocos casos, logran una articulación exitosa en el ejercicio profesional. En este tenor, los académicos están en un vaivén constante entre el cumplimiento de los requisitos profesionales y los trámites burocráticos sobre su tarea misma que es continuamente objeto de evaluación. Algunos autores como Mercado (2001) llaman a este fenómeno intensificación del trabajo docente.

En algún punto parece que desde el discurso del modelo educativo el hecho de delegar mayor responsabilidad al estudiante respecto a su formación, el docente se convierte en un sujeto con más tiempo para hacer cosas distintas a ‘sólo enseñar’. Sin embargo, los entrevistados comentan que no hay más tiempo para esas otras cosas porque también el nivel de exigencia y tiempo de dedicación “rebasan los límites humanos” (E2FF), para ellos no ha resultado fácil, mucho menos automático, el proceso de apropiación de ambos componentes del MEIF, la parte operativa de un currículo flexible y con enfoque basado en competencias, y lo pedagógico -una práctica docente centrada en el estudiante y de saberes transversales.

Esta tarea exige la inversión de tiempo ‘extra’ en cursos de formación, reuniones en academia, estudio individual o actividades de gestión.

El respeto a los derechos laborales, entre ellos la libertad de cátedra, fue uno de los temas más discutidos y negociados en la Facultad de Pedagogía. Algunos entrevistados comentan que la libertad de cátedra era un elemento que poco se discutió en las primeras reuniones con los creadores del modelo pero que, conforme avanzaba el trabajo de la comisión de rediseño, los profesores fueron cuestionando porqué las autoridades querían unificar el estilo docente cuando éste era un elemento que se desarrolla de manera personal y con base en el tipo de materias que cada uno impartía. Por su parte, los filósofos enuncian que con la entrada del modelo educativo tuvieron que desempeñar funciones no estipuladas en el contrato colectivo como participar en el diseño del plan de estudios “actividad que era terreno de los expertos, de nuestros vecinos pedagogos” (E4FF). Bajo esta situación la discusión de los funcionarios se extendió con los líderes sindicales pues los profesores demandaban el respeto a sus derechos de contratación.

Un tema sobre el cual hubo álgidas discusiones y poco acuerdo fue sobre la carga horaria de los profesores, principalmente los de tiempo completo, pues ellos debían cumplir con un mínimo de horas frente a grupo que, con las modificaciones a los planes de estudio, se veía afectado. En el caso de Filosofía el acuerdo con las autoridades fue que solo los profesores que quisieran comenzar a trabajar con el modelo educativo podían hacerlo, el resto podía esperar al menos dos ciclos lectivos más. En general, la mayoría del profesorado de esta facultad comenzó a trabajar con el MEIF desde 2000 y estuvieron asesorados por el grupo creador en esta primera etapa. No obstante, en Pedagogía la historia sucedió diferente.

Sobre todo porque muchas de las experiencias educativas se redujeron en número de horas, lo que implicó que los profesores debieran dar más clases para cubrir el mínimo de 18 horas frente a grupo, aun cuando éstos fueran de 25 alumnos máximo.

A esta situación hay que agregar el hecho de que una de las propuestas del modelo es la flexibilidad, lo cual supone que los grupos (llamados secciones) estarán compuestos por estudiantes de diferentes periodos académicos, es decir, grupos heterogéneos. Para la mayoría de los pedagogos esto ha significado mayor complejidad en el desarrollo docente. La evidencia sustenta que la carga de trabajo de los académicos no disminuyó, y aunque no contradice en sentido estricto al modelo educativo, debido a que éste no plantea menos trabajo para el profesor, “la planta académica más vieja, en años laborales, no quería transitar a estos cambios [porque debían respetarse los derechos adquiridos por antigüedad]... y menos querían diversificar su carga” (E2FP). Para resolver la situación de las horas, las autoridades educativas negociaron con el cuerpo docente que se respetaría el criterio “grupo contra grupo”, esto significaba que “si tu tenías tres grupos, con el modelo educativo también ibas a tener tres grupos nada más” (E1FP). No obstante, dicho acuerdo solo se respetó durante la gestión de quien fuera secretaria académica en aquellos años y, una vez que ella dejó el cargo, los profesores tuvieron que reponer la carga horaria que aparecía como “pendiente por cubrir”, situación que abonó al malestar presente en esta facultad

En cuanto a la diversificación de funciones se demanda del académico la capacidad para movilizar distintos recursos humanos, propios o colectivos, para transitar de la centralización de su actividad docente hacia otros espacios universitarios, ya sean otras facultades, instancias de cultura o instituciones educativas.

Igualmente, requiere que el docente desarrolle nuevos estilos de socialización con los pares para la toma de decisiones en la dirección de los procesos curriculares y del seguimiento operativo de las facultades en general. Actividades que antes del modelo correspondían sólo al director de la facultad o a un grupo muy reducido de profesores interesados en la materia.

Según los entrevistados, la diversificación de la carga académica ha permitido a los profesores ser más productivos, por ejemplo, publicar artículos con los pares o con los estudiantes, crear Cuerpos Académicos y desarrollar proyectos de investigación, o participar en procesos de gestión dentro de la facultad, acciones en las que poco se involucraban antes de que hacerlo fuera casi obligatorio o tuviera remuneración económica.

Estas actividades enriquecen la práctica profesional, arrancan al docente de su ensimismamiento con la docencia y lo trasladan a una dinámica de multi-funciones, exigen de él un cambio respecto a la propia concepción sobre la enseñanza universitaria y su función como educador, lo obligan a replantear los valores, normas y creencias que orientan su quehacer diario. Inconvenientemente, estas actividades son consumidores de energía y generadores de incertidumbre muy importantes que llegan a afectar la identidad del docente. No ahondaré más sobre este tema debido a que está fuera de la delimitación de asuntos a tratar en este trabajo.

Los entrevistados comentan que la negociación entre el sindicato de trabajadores y las autoridades educativas fue un "estira y afloja constante" (E1FP). El sindicato argumentaba, a favor de los profesores, que el estatuto laboral únicamente señalaba la función de docencia para los profesores de tiempo completo, por lo que la tutoría o la investigación no debían ser obligatorias.

En ese sentido, ambos actores acordaron que, hasta que la legislación universitaria fuera afin a la reforma educativa, dichas actividades no serían obligatorias y sólo quienes quisieran ser tutores podrían sumarse al Sistema de Tutorías de la UV, y de igual forma sucedió con las actividades de investigación.

Como mencioné, el perfil diversificado del académico coincide con la entrada de políticas nacionales como la creación del PROMEP. Muchos profesores vieron como aliciente el estímulo económico que promovía el programa para realizar actividades distintas a la docencia e, incluso, algunos concluyeron sus estudios de posgrado. Para algunos de los entrevistados esto ha impulsado una "cultura de la simulación" no sólo en las facultades, sino en la Universidad en general, por lo que consideran que no es un efecto muy favorable del nuevo perfil docente que impulsa la institución.

Finalmente, resalto el hecho de que los profesores son los actores principales del proceso de cambio, son sujetos que ponen en evidencia sus intereses y los recursos con los que cuentan para alcanzar sus objetivos.

No se posicionan ingenuamente en el escenario de juego, sino que desde su margen de acción imprimen significados, configuran o no sus prácticas, mantienen o renuevan creencias y deciden la forma en que participarán en el juego.

En palabras de De Certeau (1996) los académicos ponen sobre la mesa su creatividad para producir sus propios "modos de hacer" que son distintos, muchas veces, del orden ideológico de la institución. Es decir, los sujetos fabrican una interpretación o concepción respecto al MEIF que es útil para orientar sus acciones y desempeño en la puesta en escena.

A manera de conclusión

A lo largo de estas líneas mi interés central ha sido mostrar una realidad llena de matices desde el proceso de iniciación, hasta señalar, en términos generales, algunas de las implicaciones que ha tenido el modelo educativo para el ejercicio de los docentes de las facultades de estudio. Debo apuntar que, aunque en algunas ocasiones los profesores parecen situarse en una posición totalmente contraria al modelo, éste se impone como orden estructurante de la forma en cómo se piensa la educación y genera una dinámica de transformación constante.

Todo el tiempo está presente el modelo educativo aunque sea de manera discursiva, la flexibilidad del currículum, los ejes transversales, la formación integral o el modelo centrado en el estudiante. No obstante, este discurso cobra vida en la práctica de cada profesor de manera distinta pues utiliza el discurso del MEIF como referente para hacer o dejar de hacer ciertas cosas.

El documento conocido entre los académicos como “libro azul” estipula las normas que deben seguir las facultades para el diseño de los planes de estudio en el nivel licenciatura, y con ello homologar las prácticas educativas. También, de manera tácita, este documento establece las reglas del juego: el profesor es un facilitador, el estudiante es autodidacta, los planes son flexibles y transversales, y la formación integral.

Entre líneas es posible identificar la idea de una práctica docente que apuesta por eliminar el monopolio del docente como experto y único poseedor de conocimiento, por un profesor que incite a los estudiantes a construir un espacio de formación integral. Tarea para nada sencilla dado que colide con los saberes que cada profesor ha desarrollado a lo largo del tiempo para desempeñarse profesionalmente.

En general, dos aspectos positivos de este modelo han sido que estas nuevas disposiciones del juego, por un lado, movilizan en distintos niveles “las rutinas y tradiciones amalgamadas hasta la médula” (E1FF) respecto a las formas de hacer y pensar la docencia. Y, por otro lado, orilla a los profesores a explorar o crear estrategias para la producción y transmisión del conocimiento, a reflexionar sobre su práctica y, según sus testimonios, les hace “sentir la necesidad de estar actualizado” (E2FP). Contra marea, es posible atisbar un tercer acto en donde la práctica de cada profesor sufre modificaciones a contrapelo de lo que piensan, un espacio en el que poco a poco van incorporando y comprendiendo la estructura del modelo educativo y de manera crítica asumen que es una posibilidad trabajar con esta reforma.

En la parte negativa resalto las coincidencias de los académicos respecto a: la idealización de sujetos en el planteamiento del MEIF –tanto estudiantes como docentes-, y la incertidumbre que genera el discurso pedagógico del modelo ya que es poco claro en las especificidades sobre cómo operarlo. Sin embargo, los entrevistados reconocen que la mayoría de las veces, es una cuestión de actitud realizar nuevas actividades pues implica abandonar el estado de confort que habían tenido hasta el momento y tomar consciencia de la dirección que la institución está trazando para mejorar el servicio educativo que ofrece.

El MEIF tiene como objetivo principal transformar las prácticas escolares. Al respecto, Gimeno (2003) menciona que en dichas prácticas recae todo el peso de la cultura escolar, así como los discursos institucionales. Esto obstaculiza el cambio a fondo de las tradiciones educativas en un periodo corto de tiempo pues requiere que los profesores en colectivo redefinan los límites dentro de los que pueden crear dispositivos que regulan las actividades de enseñanza, de aprendizaje y a los estudiantes mismos.

En otras palabras, que los profesores dejen de hacer lo que desde hace más de diez años han venido haciendo, y con resultados efectivos, no es sólo comprender lo que el modelo propone y el lenguaje que está utilizando, más bien implica voluntad y trabajo colectivo con los pares, y el acercamiento a los testimonios que cada uno tiene respecto a su experiencia con el MEIF.

¿Qué denota la experiencia de los académicos la Facultad de Filosofía? En general, para ellos hubo un cambio en el sentido de “ruptura”, pues implicó el conocimiento y la apropiación de debates pedagógicos que ellos desconocían pero a los cuales aspiraban, por lo que atisbaron en el MEIF una esperanza regeneradora de las prácticas educativas en pro de mejorar el servicio que ofrecían. Hubo un momento de crisis e incertidumbre, sobre todo durante la implementación de la reforma en la facultad, producto de la poca claridad de los creadores respecto al impacto que el modelo tendría en las condiciones laborales y en el ejercicio docente; pero los filósofos tuvieron la capacidad de proyectarse más allá de éstos primeros obstáculos.

Por su parte, después de once años de trabajar con el modelo, los pedagogos comentan que es un proyecto que está bien diseñado, aunque apuntan algunas incongruencias al momento de operarlo. Para ellos el MEIF no ha representado un cambio en sentido de ruptura, pues declaran que conocían los discursos que el modelo maneja. Pese a que los profesores opinan no hay cambio, hay cierta relatividad en dicha afirmación pues declaran que sí hacen ajustes, modificaciones o pequeñas transformaciones en su desempeño académico, sobre todo porque ahora trabajan con menos alumnos –situación que resaltan como ventaja-, cumplen con otras funciones como la tutoría o la gestión académica, o porque las estrategias de flexibilidad y transversalidad han dinamizado la trayectoria de los estudiantes.

En ese sentido, sí hay cambio, el proceso ha sido lento y, a diferencia de Filosofía, en Pedagogía los profesores no construyen en colectivo quizá por esta razón es más difícil observar las pequeñas modificaciones que cada uno ha puesto en práctica para adaptarse al MEIF.

Lo más importante para los profesores, sin negar las deficiencias operativas del modelo, ha sido la oportunidad de aprendizaje que coexiste con el modelo educativo, a través de los medios formales –como los cursos de formación- o los informales –mayor socialización entre docentes en las reuniones de academia, por ejemplo. La ruptura provocó en el colectivo docente la posibilidad de ampliar sus horizontes de conocimiento y de transitar de una formación teórica a una más integral para el estudiante.

Finalmente, resalto que el cambio es un viraje, por tanto es un estado que el sujeto asume y en el que se involucra, y no sólo un proyecto con intereses políticos. El proyecto de cambio ofrece alternativas, nuevas formas de concebir las prácticas o de innovarlas; asumir el cambio implica llevarse algo consigo, crear vínculos, fusionar energías, generar la capacidad de aprender, de-construir internamente y negociar externamente.

Por ello, el cambio no es lineal, está cargado de incertidumbre y emoción y, todo el tiempo, tiene consecuencias indeliberadas que son imposibles de prever desde el principio. Es necesario asumir que los problemas, el conflicto y la diversidad son parte sustancial del proceso de cambio pues a partir de éstos es posible generar saberes nuevos y aprender a trabajar en lo cotidiano. En ese sentido, todas las personas somos agentes de cambio porque el cambio es demasiado importante como para dejarlo en manos de “expertos”, no existe una única solución, es preciso elaborar nuestras propias explicaciones y actuaciones con espíritu crítico.

Por lo tanto, lo importante no se puede imponer por mandato, el cambio es complejo y dinámico, y su estudio requiere mirar los niveles más pequeños de impacto para comprender su propia lógica de desarrollo.

Referencias

- Becher, T. (1987) *The Disciplinary Shaping of the Profession*. Clark, Burton (ed.) *The Academic Profession. National, Disciplinary, and Institutional Settings*. Los Angeles: University of California Press. 271-303.
- (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona. Gedisa.
- Beltrán Casanova, J. et.al (1999) *Nuevo Modelo educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel de licenciatura. Propuesta*. Xalapa, Universidad Veracruzana.
- Brunner Ried, J. J. (2007) *Universidad y sociedad en América Latina*, Xalapa, UV.
- Clark, Burton R. (1983) *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de su organización académica*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Nueva Imagen y Universidad Futura.
- Crozier, M. y Friedber, E. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. México. Alianza editorial mexicana
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México. Universidad Iberoamericana.
- Frigerio, G. (1991) *Currículum presente, ciencia ausente. Normas teorías y críticas*. Tomo. 1, Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México. Trillas.
- Fullan, M. (2003). *Las fuerzas del cambio. Con creces*. Madrid. Akal.
- Gil Antón, M. (coord.) (1994) *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, UAM.
- Gil Antón, M. (2004) *Amor de ciudad grande: Una visión general del espacio para el trabajo académico en México*. Altbach, P. *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*, México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). 45-81.
- Gimeno, S. J. (2003). *El alumno como invención*. Barcelona. Morata.
- Grediaga Kuri, R. (2000) *Profesión académica: disciplinas y organizaciones procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*, México, ANUIES
- Grediaga Kuri, R. (2004) *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*, México, Biblioteca de la Educación Superior ANUIES-UAM. Hearnreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y
- Hopkins, D. Eds. (1998). *International Handbook of Educational Change. Part One*. Gran Bretaña: Kluwer Academic Publisher.
- Kent Serna, R. (1986) "¿Quiénes son los profesores universitarios? Las vicisitudes de una azarosa profesionalización", *Crítica: Revista de la Universidad Autónoma de Puebla*, núm. 28, pp. 5-19
- Mercado Maldonado, R. (2001) *Los saberes docentes como construcción social*. Tesis de doctorado. México. DIE-CINVESTAV.

Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. USA. Jossey-Bass Publishers.

Miles, M. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an Expanded Sourcebook*. USA. SAGE Publications.

Popkewitz, T. S. (1997). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid. Morata.

Soto Bernabe, A. K. (2013) *Influencia de la cultura de la disciplina en las interpretaciones de los académicos sobre el proceso de cambio educativo. Estudio de casos de las Facultades de Pedagogía y Filosofía de la Universidad Veracruzana*. Tesis de maestría. México. DIE-CINVESTAV.