



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Sede Sur
Departamento de Investigaciones Educativas

**INFLUENCIA DE LA CULTURA DE LA DISCIPLINA EN LAS
INTERPRETACIONES DE LOS ACADÉMICOS SOBRE EL
PROCESO DE CAMBIO EDUCATIVO.**

**ESTUDIOS DE CASOS DE LAS FACULTADES DE PEDAGOGÍA Y
FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA**

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta

Ana Karen Soto Bernabé

Licenciada en Pedagogía

Director de tesis

Germán Álvarez Mendiola

Doctor en Ciencias

Febrero, 2013

Para la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una beca de CONACYT.

*A mis padres, Rosa y Víctor.
Quienes, pese a la distancia, están a mi lado siempre;
gracias por enseñarme a vivir con pasión,
y darme alas para volar.*

*A Jesús, mi amor.
Por tu llegada a tiempo, por tus abrazos y por tu paciencia.
Gracias por escuchar mi mirada
y sostenerme en todo momento con tu dulzura.*

*A mis hermanos, Jesús y Víctor.
Por llenar cada instante juntos de sonrisas y
por su amor incondicional.
Los amo como sólo el amor puede hacerlo.*

Agradecimientos

Hacer esta tesis implicó a muchas más personas de las que estarán mencionadas en las siguientes líneas, pues este trabajo es producto del aprendizaje generado al convivir con grandiosos seres humanos, en distintos espacios, durante más de veinte años. Estoy en deuda con todos ellos y agradezco de corazón lo que han aportado a mi vida, y también aquello que me han ayudado a desechar.

Germán, mi asesor, gracias por dar el sí a mi proyecto, por creer en mis ideas y por los momentos de convivencia dentro y fuera de la academia. Tu insistencia para que aprendiera a defender mis ideas y tu acompañamiento en la elaboración de esta tesis fueron piezas fundamentales para lograr esta meta. Agradezco también a mis compañeras de seminario y entrañables amigas, Brenda Pérez y Mitzi Morales, por su lectura crítica, su escucha atenta para descifrar mis inquietudes y sus implacables comentarios cada miércoles de seminario. Igual de importante ha sido la compañía de Araceli Montiel y Mauricio Mendoza, con ustedes comprendí la riqueza de trabajar y construir en equipo. Nuestras charlas, a veces largas, a veces cortas, han dejado una huella importante en mi vida.

A mi querida Diana Urbina, quien no dejó de recordarme que la fuerza más importante para realizar nuestras metas proviene del corazón. También, Yaneli Silva y Rosario Hernández, por su complicidad, las tardes de “cine-clú”, las noches de vino y nuestros diálogos de altura. Jorge Moreno, gran compañero de estos andares, gracias por preguntar siempre cómo estaba o cómo me sentía, sin saberlo en muchas ocasiones fuiste el abrazo que necesitaba. Ustedes cuatro son una muestra más de las “buenas amistades” que uno se encuentra por la vida.

De igual manera, mis compañeros de la vigésima generación de la maestría, sin duda cada uno aportó, con su particular forma de ser, las notas musicales de esta experiencia formativa. No puedo dejar de mencionar al staff del DIE, especialmente los chicos de la biblioteca Rodolfo, Gerardo, Ángel y Don Agustín, quienes hicieron hasta lo imposible por buscar los libros que necesité, prestármelos más tiempo del permitido, dejarme trabajar hasta tarde, y hacer más amena mi jornada. También, Rosa María gracias por todas tus atenciones y por resolver con una sonrisa en el rostro mis trámites administrativos. Y Renny, quien además de apoyar incondicionalmente el proyecto del “cine-clú”, solucionaba de inmediato los problemas técnicos de las “necias” computadoras.

Agradezco a los profesores de las facultades de Pedagogía y Filosofía de la UV, región Xalapa, por aceptar “charlar” conmigo, por contarme su historia y contestar cada una de mis preguntas; también a Nadia Medina, Isaac Echazarreta, Mauricio Aguirre y Miguel Casillas por darme acceso a su experiencia académica a través de sus relatos. Sin ustedes este trabajo, mi crecimiento y aprendizaje no habrían sido posibles.

Finalmente, mi gratitud y amor para lo más preciado de mi vida: mis padres, mis hermanos y mi amor, quienes aguantaron y entendieron en todo momento mi mal humor, mi estrés, mis negativas para salir el fin de semana o hacer alguna actividad distinta a la tesis o la maestría; ustedes han sido mi motor, mi mejor porra, mi fuente de inspiración y de armonía. Gracias, gracias, gracias.

Resumen

Esta tesis aborda la experiencia académica de los profesores de las facultades de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Veracruzana que fueron pioneras en la implementación de una reforma educativa. Dicha reforma demanda la modificación de las reglas del juego respecto al desempeño docente, es decir, la transición del paradigma tradicional al paradigma centrado en el aprendizaje; además, de adoptar una oferta curricular flexible y transversal para promover la educación integral. De esta manera, los profesores de ambas facultades han generado interpretaciones respecto al MEIF (Modelo Educativo Integral y Flexible) que orientan su desempeño docente, y posicionan a cada facultad como ejemplos de aceptación y rechazo ante la reforma. Las interpretaciones de los profesores son variadas pues no hay una aprobación general de la reforma en Filosofía, como tampoco un rechazo absoluto en Pedagogía, mas bien la cultura de la disciplina, en relación con la experiencia académica, son factores que moldean la forma en que los profesores trabajan con la reforma y coadyuvan en la explicación de su actitud ante ésta.

Abstract

This thesis addresses the academic experience of the professors of the faculties of Philosophy and Pedagogy of the Universidad Veracruzana that pioneered the implementation of educational reform. The reform demand the modification of the rules regarding teacher performance; namely, the transition from traditional paradigm to paradigm centered learning, and adopt a flexible and cross-curricular offering to promote comprehensive education. Thus, teachers of both faculties have generated interpretations regarding MEIF (Modelo Educativo Integral y Flexible) that guide their teaching performance, and position each faculty as examples of acceptance and rejection of the reform. Interpretations of the teachers are varied because there is no a entirely approval of the reform in Philosophy, nor a complete rejection in Pedagogy, rather the culture of discipline, in relation to the academic experience, are factors that shape the way teachers work to reform and contribute to the explanation of his attitude to it.

Índice

	Página
Prólogo “Se abre el telón”	10
Introducción	11
1. El problema de investigación y el abordaje metodológico	
1.1 Planteamiento del problema	14
1.2 La estrategia metodológica	16
1.2.1 La relevancia de los casos de estudio	16
1.2.2 Un estudio de caso con elementos comparativos	17
1.2.3 Los conceptos centrales	18
1.2.4 El guion de entrevista	19
1.2.5 La matriz de análisis y la codificación de temas	20
2. Herramientas conceptuales	
2.1 Introducción	24
2.2 El cambio como fenómeno sociológico	25
2.3 Reflexiones sobre el cambio educativo	27
2.3.1 De la reforma al modelo: niveles y ámbitos del cambio	29
2.4 Surgimiento del concepto de profesión académica y su estudio	32
2.4.1 Aspectos de la profesión académica para el análisis de los casos de estudio	35
2.5 Conclusiones del capítulo	38
3. Génesis del MEIF como escenario de juego	
3.1 Introducción	40
3.2 El escenario de juego	40
3.2.1 El espacio institucional	41
3.2.2 El proceso de iniciación del MEIF	44
3.2.2.1 Los creadores del modelo	45
3.2.2.2 De la creación al perfeccionamiento: cuadros académicos para el diseño del modelo	47
3.2.2.3 Primeras impresiones del profesorado y obstáculos de implementación	50
3.2.2.4 “La puerta dice jale y empuje”... Pero no al mismo tiempo	52
3.2.3 Estructura del MEIF	54
3.3 Las nuevas reglas del juego: implicaciones para el ejercicio docente	57
3.3.1 Nuevas funciones académicas	59
3.4 Conclusiones de capítulo	60
4. El MEIF como “ventana de conocimiento”: interpretaciones de los académicos de Filosofía	
4.1 Introducción	62
4.2 “Pequeños pero unidos”: Breve semblanza de la Facultad de Filosofía	63

4.3 Rasgos académicos del profesorado	64
4.3.1 La edad y la antigüedad laboral de los académicos	65
4.3.2 El debut en el campo: formación inicial y experiencia profesional	66
4.3.3 La cultura de la disciplina y cultura docente	67
4.3.4 El aspecto laboral: funciones que desempeñan los profesores	70
4.3.5 Participación académica en la génesis de la reforma educativa	72
4.3.5.1 Primeras reuniones: “entrar o no al MEIF”	73
4.3.5.2 El trabajo en academias	75
4.3.5.3 Negociaciones en el aspecto laboral y tensiones en la capacitación académica	77
4.4 Voces de la experiencia: interpretaciones sobre el MEIF	80
4.4.1 El componente pedagógico: “enseñar es una cosa y aprender es otra”	85
4.4.2 “Castillos en el aire”: el componente curricular del modelo	89
4.4.2.1 Flexibilidad y transversalidad	90
4.5 Los saldos después de once años: ventajas y desventajas del modelo	94
5. El “eterno extranjero”: interpretaciones de académicos de Pedagogía sobre el MEIF	
5.1 Introducción	97
5.2 Los cambios en el plan de estudios de la Facultad de Pedagogía	97
5.3 Rasgos académicos de los profesores	99
5.3.1 La edad y la antigüedad del profesorado	100
5.3.2 La cultura de la disciplina y la cultura docente	101
5.3.2.1 La iniciación en el campo: las primeras experiencias laborales	104
5.3.3 Un líder académico de influencia y los estudios de posgrado del profesorado	105
5.3.4 Las funciones laborales de los académicos	107
5.3.5 Participación académica en el proceso de implementación del MEIF	108
5.3.5.1 La presentación del modelo educativo y la comisión de rediseño	109
5.3.5.2 La carga de trabajo del profesorado: un camino de negociaciones	112
5.3.5.3 “El momento de la verdad”: el nuevo plan de estudios y la capacitación académica	114
5.4 Interpretaciones sobre el MEIF: voces de la experiencia académica	117
5.4.1 “Entre tutores e itinerantes”: opiniones respecto al componente pedagógico	122
5.4.2 Tensiones entre las “trayectorias complejas” y la formación integral: el componente curricular	129
5.4.2.1 La flexibilidad y la transversalidad del currículum	130
5.5 El impacto del MEIF después de once años	133
6. Conclusiones generales	
6.1 Introducción	136

6.2 Las dos caras de la moneda: la llegada del MEIF a las facultades	137
6.3 “Del dicho al hecho...”: No somos tan distintos	140
6.4 El abanico de interpretaciones ante el modelo educativo	143
6.5 Las lecciones del cambio	147
Epílogo “Cae el telón”	148
Referencias bibliográficas	150
Anexos	155

Prólogo **“Se abre el telón”**

Cuando leí la comedia de Luigi Pirandello *Seis personajes en busca de autor* (1925) descubrí cómo comenzar a escribir el análisis de la información que había recabado en las entrevistas. Pensé a los profesores, como actores, ensayando en un gran teatro para la puesta en escena de una obra magistral: el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) de la Universidad Veracruzana. Después los imaginé llenos de desconcierto ante las exigencias que el guion de esta obra les demandaba; algunos preocupados porque no lograrían apropiarse del personaje que debían representar; otros molestos porque el papel que les tocó no les gustó.

La idea de que sólo un profesional puede desempeñarse en todo tipo de situaciones, aun cuando no logren apropiarse del personaje me resultó útil para entender los testimonios de los académicos respecto a su experiencia con el MEIF. El drama de la obra que presento a lo largo de estos capítulos es la puesta en marcha del MEIF y la experiencia que los profesores narran después de once años de trabajo con éste; el guion y el papel de los personajes están plasmados en los documentos del modelo; el escenario es el contexto institucional en el que se materializa la obra de la cual los docentes son los actores principales, aunque algunos han optado por quedarse en las butacas observando lo que ocurre sobre el escenario. También hay quienes después de estar en los primeros actos de la obra prefirieron bajar a la orquesta o pasar a camerinos para prepararse mejor.

El papel de director está a cargo de las autoridades educativas, mientras que la utilería que cada personaje emplea para representar su papel es un material intangible, es decir, el saber y la experiencia profesional que cada uno posee, así como sus rasgos académicos. Dicha utilería es una suerte de herramienta, misma que configura el tipo de participación que los académicos han tenido en la puesta en escena. De esta manera, la obra que presento, la implementación de la reforma educativa, abarca cuatro actos: 1. Proceso de iniciación de la reforma educativa, 2. La llegada del modelo a las facultades –específicamente Pedagogía y Filosofía-, 3. La concreción práctica por parte de los profesores, 4. Los últimos años.

Invito al lector a que me acompañe a lo largo de estas páginas para conocer cómo cada uno de los casos de estudio han hecho una representación especial con el guion de la obra, cómo se han apropiado del escenario y cómo los profesores han empleado sus herramientas para representar el papel que les ha tocado.

Introducción

Esta tesis es un estudio sobre cómo los académicos de dos facultades de la Universidad Veracruzana han enfrentado el proceso de cambio educativo durante más de una década. Dicho proceso comenzó con la adquisición de la autonomía por parte de la institución en 1997, posteriormente, con la llegada del rector Arredondo Álvarez y su plan de desarrollo la reforma académica se convirtió en un instrumento de doble filo: innovar las prácticas universitarias y legitimar la estancia de un académico foráneo a la cabeza de la UV.

Desde los primeros meses de vida, el modelo educativo tuvo numerosos simpatizantes provenientes, en su mayoría, de la región Veracruz, mientras que sus principales oponentes fueron académicos de la región Xalapa, quizá porque es en esta región en donde se concentra el mayor número de profesores. No obstante, las autoridades educativas lograron conformar un equipo de trabajo multidisciplinario y con académicos provenientes de las cinco regiones de la UV. Pese a las críticas que recibió durante el proceso de iniciación y la condición de desorden en la que comenzó a operarse el MEIF, la incorporación de los programas educativos –facultades- ha ido incrementando hasta cubrir la totalidad de la oferta educativa en 2010¹.

En ese sentido, el modelo educativo ha sido objeto de numerosos análisis parciales cuyos productos varían desde las tesis para obtener el grado –elaboradas por estudiantes o profesores-, informes de evaluación, ponencias o documentos de trabajo. Algunos de estos trabajos han demostrado que el MEIF no ha mejorado el desempeño del estudiante en comparación de generaciones previas a la reforma (Alarcón, 2008) y tampoco ha beneficiado la labor pedagógica de los profesores (UV, 2005). Otros más presentan casos de trayectorias exitosas (Ruiz, 2008) o muestran cómo opera la flexibilidad curricular desde la perspectiva de los estudiantes (Barradas, 2011). La diversidad de trabajos realizados en torno al MEIF, es vasta pero no incluye aproximaciones a la experiencia y opiniones generadas por los académicos, situación que me motiva profundizar en el tema.

Por lo tanto, me he propuesto comprender, por un lado, desde las interpretaciones y opiniones de los académicos, cómo el malestar y la aceptación, generados a partir del proceso de implementación del modelo educativo, están expresando concepciones y prácticas entre los docentes que condicionan el nivel de

¹ Información disponible en www.uv.mx

consolidación que el mismo tiene en las facultades de Filosofía y Pedagogía, y por ende el cumplimiento de ciertos objetivos institucionales.

Por otro lado, también me interesa explicar cómo el modelo educativo ha modificado las lógicas de organización de las actividades académicas de la universidad restructurando las reglas del juego en donde los académicos despliegan estrategias diversas de apropiación de los lineamientos del modelo para transformar su práctica o deciden no hacerlo por razones diversas.

Uno de los ejemplos más específicos de nuevos tipos de organización de las actividades desempeñadas por los profesores es el espacio de academias, conformadas por docentes que tienen a su cargo experiencias educativas (EE) de la misma área de conocimiento. Además, resulta ser un ámbito importante para la toma de decisiones de diversos órdenes, desde lo administrativo hasta lo pedagógico.

A su vez, la diversificación de funciones de la figura del académico requiere de éste la capacidad para movilizar distintos recursos humanos, propios o colectivos, para transitar de la centralización de su actividad docente hacia el desarrollo de investigaciones, la atención tutorial de estudiantes y la participación en proyectos de difusión de la cultura. Dichas funciones están plasmadas implícitamente en el documento de los lineamientos del MEIF, pero han sido reforzadas por los programas nacionales de fortalecimiento del perfil del profesor universitario².

Lo anterior implica nuevas reglas del juego, es decir, disposiciones condicionadas de acción para los profesores que enmarcan “lo que deben hacer” en función del lugar que ocupan en la institución, y que busca conciliar la libertad y la restricción. No obstante, aunque muchas veces las acciones de los académicos son poco conscientes o racionales, sí están sustentadas en lo que ellos creen que es la educación superior, cuál es su papel como docentes y cuál debe ser el del estudiante universitario.

Para hablar de estos temas, la tesis está conformada por seis capítulos. En primero atañe al problema de investigación y el proceso metodológico que ha guiado la construcción del producto que el lector tiene en sus manos; el siguiente capítulo presento las herramientas conceptuales que he empleado para el análisis e interpretación de la información. Dichos conceptos provienen, básicamente, del campo de la sociología aunque también retomé algunos de la pedagogía.

² Ejemplo de ello es el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEPE).

A partir del tercer capítulo, hasta el final de la tesis, presento el corazón del trabajo realizado durante casi dos años. Primero, enuncio las características físicas e institucionales que caracterizan el escenario de juego en el que los profesores despliegan diversas acciones para aceptar u oponerse a las exigencias del modelo educativo. Este escenario está configurado por el proceso de iniciación del MEIF en 1999 por lo que llevo al lector a un viaje al pasado para conocer a los académicos que participaron en la iniciación, las condiciones en las que ésta se dio y los efectos inmediatos que tuvo.

Una historia paralela es la implementación del MEIF en las facultades de estudio. En el capítulo cuatro presento, en la primera parte, los rasgos académicos de los entrevistados mismos que me permiten arrojar explicaciones respecto a la postura que el colectivo docente de Filosofía tiene ante la reforma. La cultura de la disciplina y la cultura docente aparecen como los rasgos más sobresalientes pues son elementos que condicionan las expresiones de aceptación y el cambio en la práctica docente. En la segunda parte de este capítulo ofrezco al lector las interpretaciones que los profesores tienen del MEIF, así como los efectos positivos y negativos de éste en la comunidad estudiantil y académica de la facultad.

De manera similar, el caso de Pedagogía que concierne al capítulo cinco, está dividido en dos partes. La primera contiene la descripción analítica de los rasgos académicos del colectivo docente, en donde el binomio edad-antigüedad laboral tiene un peso importante para comprender por qué para los pedagogos ha sido difícil transitar del paradigma tradicional al paradigma del aprendizaje. Asimismo, la cultura docente como expresión particular de la cultura de la pedagogía como disciplina es un argumento que utilizan los entrevistados para defender que su rechazo hacia el modelo. Posteriormente, señalo las ventajas y desventajas, y las opiniones generales que los profesores poseen respecto a cada uno de los componentes del MEIF.

En la parte final, presento las conclusiones de la tesis mismas que están organizadas en torno a los temas que comparo entre los casos, a saber: la experiencia docente de los profesores, específicamente las declaraciones que hacen sobre el cambio o la permanencia de prácticas pedagógicas, la participación académica durante el proceso de iniciación del MEIF y las interpretaciones que tienen acerca del estudiante y el profesor, y sus respectivas actividades de aprendizaje y enseñanza universitaria.

Capítulo 1. El problema de investigación y el abordaje metodológico

En este apartado ofrezco al lector la información que concierne al diseño teórico y metodológico de la investigación. Presento, en la primera parte, la columna vertebral de este trabajo que es el planteamiento del problema, producto de numerosas aproximaciones a la literatura especializada y discusiones con los integrantes del seminario de tesis. Dicho seminario, coordinado por mi tutor, ha sido parte importante en la construcción de este trabajo. Posteriormente, enunció el enfoque, las técnicas y los métodos que he utilizado para aproximarme al campo, recopilar los datos, analizarlos, interpretarlos y redactar los primeros borradores; este conjunto de acciones están articuladas con tres elementos: a) el problema de investigación, b) la elección de los casos de estudio y c) la perspectiva teórica. De esta manera, la segunda parte atañe a la estrategia metodológica.

1.1 Planteamiento del problema

Esta investigación estudia cómo los académicos de las Facultades de Pedagogía y Filosofía de la Universidad Veracruzana región Xalapa se posicionan ante el proceso de cambio educativo, cuya génesis es la institucionalización del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) en 1999. Dicho proceso ha generado distintas posturas que, en términos generales, expresan malestar, por un lado, y aceptación, por el otro. En esta cuestión, las facultades mencionadas representan esta dicotomía ya que Filosofía es un caso exitoso en cuanto a la operación del modelo, contrario al de Pedagogía, según reportes de la Dirección General de Desarrollo Académico (DGDA) de la Universidad.

Uno de los supuestos de partida es que ambas posturas son expresadas de manera diversa no sólo entre las dos facultades sino en el seno de cada una de ellas, debido a que las interpretaciones y prácticas sobre el modelo educativo son distintas pues están influenciadas por la comunidad disciplinaria a la que pertenecen. Otro supuesto es que algunos rasgos de los académicos como la edad, la antigüedad laboral en la institución, el género o la formación inicial y de posgrado configuran las interpretaciones y prácticas que los profesores declaran tener en torno al modelo educativo.

Por otra parte, con el propósito de arraigar el MEIF y apoyar el trabajo de los académicos, en 2005 se creó el Programa de Formación de Académicos (ProFA) gestionado por la DGDA. El documento del ProFA declara que, a partir de la

implementación del modelo, el quehacer inmediato del personal académico, desde sus diversas funciones, implica retos inéditos para los cuales la práctica docente “tradicional” ha de transformarse para consolidarse como un ejercicio de la profesión académica en un sentido amplio y diversificado que se extienda a los ámbitos del trabajo tutorial, la investigación y la gestión (Medina y cols., 2005). No obstante, la UV reconoce en el documento *Reformas de Segunda Generación* (2009:6) que el modelo educativo “es considerado, desde el proyecto fundamental estratégico de la universidad, hasta el ‘culpable’ de todos los males”; y que además, persisten diversas posturas metodológicas e interpretaciones acerca del MEIF en la comunidad universitaria en general, pero sobre todo en los académicos, principal actor en el proceso educativo.

En ese sentido, hace más de una década en la Universidad prevalece un ambiente malestar docente que produce tensiones, incomodidad y resistencia –en formas diferenciadas- entre los académicos y esto afecta su relación con la institución, con el estudiante y consigo mismo. Dicho malestar ha sido reconocido por la institución en documentos oficiales y a través de los programas de apoyo al profesorado, los cuales intentan dar una respuesta pertinente a las demandas de sus académicos.

También hay profesores que están a favor del modelo educativo, se identifican con sus principios pedagógicos, intentan adecuar u orientar su práctica docente hacia éstos, asimilan su rol docente con base en el MEIF, o presentan una actitud de mayor apertura hacia la reforma educativa, el trabajo colaborativo y para asumir nuevas tareas, funciones y compromisos institucionales. Esto tampoco se ha investigado.

En ese sentido, el aporte al campo de conocimiento es un primer acercamiento al caso de las facultades de Filosofía y Pedagogía para comprender, desde el punto de vista sociológico, cómo el malestar y la aceptación están expresando concepciones y prácticas entre los académicos que condicionan el nivel de consolidación que el modelo educativo tiene en las mismas; además, cómo los académicos han vivido el proceso de cambio educativo para apropiarse y transformar su práctica, o por el contrario argumentar que hay elementos inamovibles de su desempeño profesional debido a la influencia de la cultura de la disciplina a la que pertenecen y, con ello, ejercer poder como gremio y resistirse.

En el marco de esta investigación he planteado las siguientes preguntas:

Pregunta general de investigación

¿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?

Preguntas específicas

1. ¿Cómo se expresa y en qué consiste la aceptación y el malestar de los académicos?
2. ¿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?
3. ¿En qué elementos del modelo educativo los académicos expresan la aceptación y el malestar y que diferencias y semejanzas presentan?
4. ¿Cuál es la naturaleza de los procesos de cambio promovidos por la Universidad Veracruzana?

1.2 Estrategia metodológica

Primero, me ocupo de la relevancia que tiene estudiar el proceso de cambio educativo en las facultades de Filosofía y Pedagogía de la UV desde la perspectiva de los académicos y, posteriormente, presento la información acerca de los elementos que comparo entre los casos de estudio. En la sección final, ofrezco información de los conceptos que orientaron el diseño del guion de entrevista y la matriz de análisis para recabar los datos.

1.2.1 La relevancia de los casos de estudio

Este trabajo es un estudio de caso compuesto por dos casos “encontrados” (Merriam, 1998), y reconocidos como tales por la institución. Adicionalmente realizo una comparación entre ellos, ya que me interesa confrontar dos situaciones divergentes y encontrar las diferencias y semejanzas que me permitan conocer la especificidad de cada facultad, corolarios de su proceder histórico y su tradición académica.

Retomo a Merriam (1998) quien define el estudio de caso en términos del producto final que implica una descripción holística e intensiva de un fenómeno específico. Además, según la autora los estudios de caso sugieren una cualidad heurística que significa la exploración de las razones del problema, qué sucede y

porqué, o la explicación de porqué una innovación tiene o no éxito. Esta es la intención, generar un producto que permita entender los factores que determinan que los académicos acepten, en menor o mayor medida, el cambio educativo.

La elección del caso de estudio, además de estar orientado por la dicotomía que presentan los profesores de Pedagogía y Filosofía Xalapa, tiene un carácter instrumental pues pretendo entender el cambio educativo en estas facultades que cumplen con el criterio de ser de las primeras en entrar al proceso de reforma bajo las mismas condiciones temporales e institucionales y de ubicación geográfica (Simons, 2011). En ese sentido, el caso seleccionado representa el impacto tanto positivo como negativo que dicha reforma ha tenido en la institución después de más de una década de operación, de igual forma, comprender la dinámica del proceso de implementación y los factores que fueron fundamentales para garantizar la aceptación o, por el contrario, generar malestar entre los actores participantes.

De manera simultánea, llama la atención que, aunque las funciones de investigación y docencia son las prácticas fundamentales de la universidad hay poca investigación respecto a estos dos temas. En la cuestión de los académicos universitarios en México destacan los trabajos de Grediaga (1999, 2000, 2001), Gil (1994, 1999, 2000), Landesmann (1999), Villa (2001), Salord, Grediaga y Landesmann (2003) y Ducoing (2005) entre otros. No obstante la riqueza que aportan al campo de conocimiento pues han contribuido a definir el ser y el quehacer del académico universitario, poco se han estudiado las interpretaciones que estos actores tienen respecto a los paradigmas, modelos, enfoques o teorías de la educación que predominan en sus universidades y la forma cómo éstas inciden en su práctica docente.

1.2.2 Un estudio de caso con elementos comparativos

Una vez que el caso de estudio fue delimitado, definí algunos tópicos relacionados con el proceso de cambio educativo para comparar entre las facultades de estudio y, con ello, identificar las diferencias y semejanzas entre éstos, así como posibles conjeturas que me ayudaran a explicar la caracterización dicotómica que dichas facultades tiene.

Con base en las preguntas de investigación identifiqué que uno de los elementos a comparar eran las interpretaciones de los profesores en torno al modelo educativo –descompuesto en dos órdenes: el pedagógico y el curricular-, así como el tipo de práctica docente que ellos declaran tener –si está o no orientada por los

lineamientos del MEIF. De esta manera obtendría una perspectiva más clara acerca de la experiencia concreta de los profesores y, con ello, relativizar las declaraciones institucionales que presentan a las facultades como opuestos.

En la fase intermedia del análisis de la información, decidí elaborar un capítulo para cada caso y posteriormente, en las conclusiones, hablar sobre la comparación entorno a tres temas: a) cómo el modelo “llega” a las facultades; b) lo que los docentes dicen respecto a su práctica docente; y c) las interpretaciones que tienen respecto al modelo, desde los componentes pedagógico y curricular.

De esta manera, ofrezco al lector notas acerca de la naturaleza del cambio que cada facultad ha vivido a partir de la reforma educativa y algunos temas que, por tiempo y extensión limitados para la realización de esta tesis, podrían ser explorados en trabajos posteriores.

1.2.3 Los conceptos centrales

Para formular el problema y las preguntas de investigación, revisé la literatura especializada del campo en el que se inserta mi problema de investigación, a saber la sociología de la educación superior; además, leí sobre otros tópicos ligados al estudio que planteo, tales como el cambio educativo, la profesión académica, la sociología de las reformas educativas y discusiones en torno al objeto pedagógico –el oficio del docente y el diseño de modelos. El acercamiento a estos temas me llevó a latitudes que resultaron novedosas, como el estudio del cambio organizacional o las relaciones de poder, en donde hice una selección precisa de los conceptos que orientarían mi indagación en el campo; una vez que concluí el trabajo de campo, algunos conceptos secundarios cobraron mayor fuerza, mientras que otros fueron eliminados. Las categorías de análisis que guían el estudio se mantuvieron aunque los conceptos secundarios y tangenciales sufrieron algunos ajustes en términos de precisión y jerarquización de los mismos. En la tabla 1 muestro la matriz conceptual final.

Tabla 1. Categorías y conceptos que orientan la investigación

Categoría	Conceptos secundarios	Conceptos tangenciales
Cambio educativo (como proceso)	Reforma, modelo educativo	Niveles de concreción y efectos y condiciones del cambio.
	Profesor como actor en un ambiente institucional	Acciones y decisiones, reglas del juego.
Profesión académica	Profesor como profesional de la educación	Relación con la disciplina y con la institución

Fuente: Elaboración propia

Una vez que los conceptos quedaron definidos elaboré la matriz de análisis de la información y diseñé el guion de entrevista para los profesores. Durante este proceso, en donde volví en varias ocasiones al problema y las preguntas de investigación, los comentarios de mis compañeros de seminario de tesis, incluido mi asesor, fueron de vital importancia pues retroalimentaron los cuadros y esquemas que realice.

1.2.4 El guion de entrevista

La técnica que utilicé para recopilar los datos, además de la revisión de documentos oficiales de la Universidad, fue la entrevista en profundidad con académicos de las facultades de estudio. Para obtener información respecto a la implementación del MEIF, la forma en como éste opera y profundizar en asuntos que conciernen a la lógica institucional consideré entrevistar a algunos funcionarios de la UV, a quienes he considerado mis informantes clave. Los guiones de entrevista están disponibles en el anexo 1 –para profesores- y 2 –para informantes clave- al final de esta tesis.

Dado que el tema de mi interés es cómo los profesores han vivido el proceso de cambio educativo, mis entrevistados debían ser, inicialmente, profesores de tiempo completo de ambas facultades, después amplié la selección de los informante siempre y cuando cumplieran con el criterio de haber participado en la transición debido a que Filosofía es una facultad con una planta académica más reducida -4 PTC en total- en comparación con Pedagogía.

En total efectúe once entrevistas formales³, 5 pertenecen a Filosofía y los restantes a Pedagogía; en el primer caso, sólo tres son tiempo completo; los otros dos profesores son de medio tiempo y el momento en que comenzó a operar el modelo fueron parte del equipo técnico-administrativo de la dirección de la Facultad. Respecto a Pedagogía todos los entrevistados son tiempo completo; y de los informantes clave obtuve seis sesiones con 3 funcionarios de la UV en la región Xalapa y una ex académica jubilada recientemente.

También diseñe dos formularios uno para profesores y otro para informantes clave, para recopilar algunos datos acerca del tipo de contratación que tienen, las funciones que desempeñan y su trayectoria de formación y desarrollo profesional. Esto

³ Al acercarme a los académicos de ambas facultades, en general, hubo apertura para realizar la entrevista. Sin embargo, aproximadamente 10 casos prefirieron comentarme lo que pensaban del modelo y de su práctica docente sin posibilidad de grabar la sesión. A esto llamo entrevistas informales. Decidí no utilizar esta información para el análisis aunque ha servido como punto de referencia para evitar generalizaciones, y también me ayudo a orientar la interpretación de los datos.

con el propósito de acortar la entrevista en la dimensión de profesión académica y profundizar en otros tópicos. Después, esta información la concentré en una tabla y comencé a trabajar en la descripción general de mis entrevistados con lo que construí parte de los capítulos que corresponden a los casos de investigación.

El contacto con los entrevistados estuvo orientado por los directores de ambas facultades pues ellos me facilitaron una lista de quiénes eran los profesores de tiempo completo y el lugar en donde podía localizarlos para programar la entrevista. Después de las primeras entrevistas y charlas informales regresé al guion para modificar lo necesario. Así, dicha matriz fue cambiando y se hizo más detallada conforme avanzó la investigación pero ha sido de utilidad para definir y orientar el análisis a lo largo de la investigación.

Elegí la entrevista en profundidad debido a que esta técnica me permitiría, en primer lugar, documentar la opinión de los entrevistados respecto al MEIF y, en segundo lugar, favorecer “la implicación activa y el aprendizaje del entrevistador y el entrevistado” (Simons, 2011:71), así como llegar a develar algunas reflexiones por parte de los académicos respecto al tema en cuestión. Una vez que la historia comenzó a repetirse, finalicé el ciclo de entrevistas y proseguí a transcribir, ordenar y analizar la información obtenida.

1.2.5 La matriz de análisis y la codificación de temas

Durante este tiempo, la lectura de Miles y Huberman (1990), Yin (1994), Simons (2011) y Merriam (1998) acompañaron mis pasos en el camino más sinuoso del proceso de investigación, el análisis y la interpretación de los datos que, en más de una ocasión, me hicieron sentir perdida. Sin embargo, con base en la sugerencia de Miles y Huberman (1990) construí un patrón de códigos para analizar la información empírica. Según los autores esta actividad permite sintetizar grandes cantidades de información en unidades de análisis, así como construir un mapa cognitivo –esquema para comprender la situación local, la lógica en que se relacionan los actores, las actividades o procesos que comparten-, dicho mapa permite contextualizar a los informantes, así como relativizar sus testimonios (Miles y Huberman, 1990).

De la mano de la codificación de temas, vacié extractos de entrevista en la matriz de análisis para focalizar la clasificación de los temas que, según Simons (2011:170) requiere “transformar los datos”, es decir, organizarlos de tal forma que permitan describir su composición, analizar las posibles relaciones que hay entre éstos

e interpretar el conjunto de testimonios. Para no perder la perspectiva, con base en Yin (1994) decidí centrarme en los aspectos más significativos de cada caso de estudio con el propósito de estructurar una primera versión de los capítulos que integrarían la tesis; dichos aspectos son los acontecimientos en los que los profesores hacen énfasis, por ejemplo, la implementación del MEIF, el diseño del nuevo plan de estudios, la puesta en marcha de la reforma o la práctica docente actual.

Recurrí también a los conceptos y las categorías centrales para dirigir la interpretación de la información, pasé de la abstracción de los conceptos, al análisis empírico y, luego, a la descomposición en variables para regresar a las proposiciones teóricas señaladas en un inicio. En el transcurso, revisé los planes de estudio de ambas facultades, documentos históricos acerca de su creación y la de la Universidad, las *Series estadísticas* y el *Prontuario* de la UV, así como los informes rectorales de 2003 a 2010 en busca de datos acerca del MEIF. Este conjunto de documentos fue de gran ayuda para enmarcar mi objeto de estudio y ordenar el análisis. En la siguiente tabla, presento la primera versión del concentrado de temas que, en general, sufrió ligeras modificaciones, sobre todo en la ubicación y profundización de los tópicos seleccionados.

Tabla 2. Concentrado de códigos y temas

Código	Temas	Fuente
Carrera académica	-Docencia -Tutoría -Condiciones laborales	Profesores
Trabajo en academias y toma de decisiones	-Implicaciones de las nuevas reglas del juego -Participación académica	Profesores/ informantes clave
Relación con la disciplina	-Formación inicial -Estudios de posgrado -Tipo de vínculos	Profesores
Qué es el MEIF/ cambio y permanencia	-Naturaleza del cambio -Especificidad del proceso de cambio	Profesores/ informantes clave
Proceso de implementación del MEIF	-Condiciones institucionales de operación -Apoyo/condiciones académicas	Profesores/ informantes clave
Efectos del MEIF	-Ventajas/ beneficios -Desventajas/ efectos no deseados	Profesores/ informantes clave
Componente pedagógico del modelo	-Enseñanza -Aprendizaje -Profesor -Estudiante	Profesores

Componente curricular del modelo	-Transversalidad -Flexibilidad -Formación integral	Profesores
----------------------------------	--	------------

Fuente: Elaboración propia

Aunado a lo anterior, continué con la revisión de literatura, en donde, *Tuercas y tornillos* de Jon Elster (2003) para acotar los códigos que había elaborado y reestructurar el cuadro de dimensiones y categorías de análisis disponible en el anexo 3. De igual manera, retomé mis notas de campo para separar, reenfocar y hacer indicaciones analíticas en el proceso de concentración de los temas más importantes e influyentes en la investigación de campo y comenzar a hacer la triangulación de datos entre los casos de estudio, los informantes clave y los documentos institucionales.

Asimismo, con dicha actividad delimité la cronología de los eventos más importantes para los profesores a lo largo de once años de trabajar con el modelo educativo, en los cuales destacan también las ventajas y desventajas, los actores participantes y los efectos que cada acontecimiento tuvo. Para asegurar la validez interna de los datos recabados en campo utilicé la triangulación como propone Merriam (1998), y de nueva cuenta, los comentarios de mis compañeros de seminario de tesis y de mi asesor me permitieron esclarecer mis prejuicios, argumentar la perspectiva teórica que había elegido y volver una y otra vez a las preguntas y el problema de investigación con la finalidad de mantener la congruencia conceptual y empírica a lo largo del proceso.

En palabras de Simons (2011) bailé con los datos pues decidí trabajar al estilo tradicional el análisis de los mismos, pese a las sugerencias para utilizar Atlas.Ti. De esta manera, las sábanas de papel y variados colores me han acompañado diariamente desde hace más de un año. Fue un proceso de ajuste de tuercas, de ida y de vuelta entre el problema, las preguntas, los conceptos, la matriz de análisis, la experiencia en campo, las grabaciones y transcripciones de entrevistas, los cuadros descriptivos, los mapas cognitivos, los esquemas analíticos y los primeros borradores que elaboré de cada tema identificado.

Todo este proceso enriqueció la estructura de la tesis y me permitió afinar los supuestos iniciales de la investigación, así como la relación entre distintos conceptos y las categorías de análisis para comenzar a tejer los argumentos explicativos de cada caso de estudio. Los primeros informes fueron de carácter descriptivo, aunque también realicé una síntesis informativa de cada entrevistado, con el propósito de identificar la

influencia de los elementos de la profesión académica en sus interpretaciones sobre el MEIF. Adicionalmente, la lectura de obras de teatro trajo más luz al proceso y, de esta manera, continué con la depuración de datos y la abstracción de los mismos para obtener las primeras conjeturas, afirmaciones y conclusiones de la tesis.

Acerca del modelo educativo se han escrito trabajos diversos, asimismo, de la historia o la UV en general, motivo por el cual, en común acuerdo con mi asesor, decidí incluir únicamente aquella información que fuera necesaria para ubicar al lector en el contexto en que he realizado la investigación. Por ello, mínimamente utilicé las estadísticas del *Prontuario* y de las *Series* anuales que desarrolla la Universidad. Entonces, fue necesario estar atenta al análisis dado que, en ocasiones, tuve que recurrir a los datos históricos o numéricos de la institución para comprender el hilo argumentativo de mis entrevistados. Asimismo, encontré pistas y posibles explicaciones sobre sus acciones pues están estrechamente relacionadas con la historia específica que cada facultad ha vivido y el momento en el que los profesores se incorporaron a laborar en la UV.

Es imposible negar la implicación personal que he tenido a lo largo del proceso y la riqueza del aprendizaje obtenido en el mismo. La elaboración de esta tesis me ha llevado a reflexionar acerca de múltiples temas educativos —el cambio es uno de ellos— así como de tópicos de la vida diaria. Aprendí que la investigación no responde todas las preguntas ni el investigador es quien lo sabe todo, sino quien puede preguntar acerca de lo que ocurre a su alrededor y hace algo para explicar cómo y por qué sucede así. También descubrí que en la vida cotidiana de los sujetos está todo el hilo necesario para tejer los argumentos y los supuestos que componen una tesis.

Abandoné viejas prácticas, me acerqué a nuevas lecturas, aprendí que menos es más y que la riqueza de realizar una investigación con enfoque de caso de estudio radica en que el conocimiento producido es más concreto y requiere profundidad en cada uno de los elementos que componen el análisis para ofrecer al lector detalles acerca del fenómeno, que bien, podría considerarse como ejemplo de situaciones similares pero no como una regla general (Simons, 2011).

Capítulo 2. Herramientas conceptuales

2.1 Introducción

En ese capítulo presento los conceptos principales que he utilizado para orientar la búsqueda de información en el trabajo de campo, analizar e interpretar los datos recabados y, finalmente, construir explicaciones sobre el fenómeno de estudio.

Dichos conceptos son el cambio educativo y la profesión académica, mismos que abordo desde dos campos disciplinares, la sociología y la pedagogía, con el objetivo de complementar, por un lado, el estudio del proceso de cambio desde una reforma curricular específica y sus implicaciones y, por otro, contemplar al docente como actor colectivo de una organización universitaria y como profesional de la educación. En esta ambivalencia sitúo al lector, no sólo en este capítulo sino a lo largo de la tesis. Considero importante mencionar que el aterrizaje en estas reflexiones requirió de bastas lecturas de carácter sociológico, un ejemplo es el clásico de Amitai y Etzioni (2003) *Los cambios sociales*, que poco a poco me permitió arribar con precisión al tema del cambio educativo y, con la lectura de algunos textos del *International Handbook of Educational Change*, consideré acercarme más a discusiones pedagógicas.

Así, en la primera parte de este capítulo presento el concepto de cambio y su expresión objetiva en una reforma. También menciono las dimensiones y los niveles del cambio en que se sitúan los actores para tomar decisiones, principalmente, o para efectuar otras acciones individuales o colectivas, y cómo esta intersección entre actor y el espacio institucional puede ser considerado como un espacio de oportunidad para implementar una reforma o, por el contrario, como una fusión desventajosa dado que no siempre los actores cuentan con el conocimiento o el material suficiente para participar de ella.

En ese sentido, he retomado el concepto de profesión académica y lo he ajustado a las necesidades de mi investigación con el objetivo de resaltar algunas características académicas para ofrecer explicaciones acerca de la postura de los profesores ante el MEIF. El tópico de la disciplina tomó particular relevancia en el análisis de la información, mientras que la formación inicial y de posgrado, la edad, la participación y la carrera académica han fungido como base del primero. En la segunda parte de este capítulo ahondo en estos temas y, finalmente, las conclusiones.

2.2 El cambio como fenómeno sociológico

En este apartado ofrezco, de manera breve, las principales perspectivas sociológicas para el estudio del cambio. Por un lado, ubico las teorías clásicas que aportan interesantes elementos para identificar coherencia y secuencialidad en los acontecimientos que nutren el proceso de cambio o evolución de los grupos humanos. Por otro, están también las teorías modernas que suman la importancia de conocer las diversas fuentes que generan transformaciones, a tal grado que dichas transformaciones no son iguales y, por tanto, es posible hablar de tipos de cambio. No obstante, la crítica de autores como Crozier y Friedberg (1990:314) apunta al carácter determinista de dichas teorías que pudiera considerar el cambio como un acto natural o “una etapa lógica del desarrollo humano”.

Vale apuntar que el estudio del cambio como problema surge a partir del interés de los sociólogos por indagar acerca de las transformaciones que sufre la sociedad a lo largo del tiempo, ya sea en la búsqueda de huellas en el pasado que permitieran comprender el desarrollo de la sociedad o que sirvieran de indicio para predecir el futuro. En las llamadas teóricas clásicas del siglo XIX, Oswald Spengler, Augusto Comte y Herbert Spencer, aluden a un principio lineal o cíclico para explicar cómo evolucionan los grupos humanos. También Carl Marx propone una teoría del progreso que no es lineal, según el autor la historia es la suma de conflictos dialécticos entre clases –la subordinada derroca a la gobernante- y no el tránsito suave entre un plano inferior a uno superior (Amitai y Etzioni, 2003).

Max Weber introduce la noción de carisma para explicar que, cuando un sujeto pierde legitimidad ante la estructura social, otro sujeto con carisma debe tomar el poder y establecer un nuevo orden social. Según Amitai y Etzioni (2003:14) este autor combina la teoría cíclica del desarrollo social con una teoría lineal del desarrollo de la cultura. No obstante, parece que el razonamiento subyacente es una ley de coherencia de estilo funcionalista que apunta a la transformación radical del parámetro dominante, es decir, una ruptura automática consecuencia del principio de coherencia (Crozier y Friedberg, 1990).

Por otra parte, las teorías modernas, cuyos representantes son, principalmente, Talcott Parsons y Wilbert E. Moore sugieren que la teoría de la sociedad y del cambio social son inseparables dado que al estudiar las estructuras “estáticas” y los procesos “dinámicos” que conforman la sociedad, es posible integrar el análisis de las fuentes que empujan al grupo social a cambiar y, con ello, determinar a qué tipo de cambio se

hace referencia, es decir, para Parsons “estudiar los cambios de un sistema se basa en la idea de la diferenciación” (Amitai y Etzioni, 2003:78). En este punto coinciden Crozier y Friedberg (1990) pues su propuesta es reconocer el cambio como fenómeno sistémico en donde hay simbiosis de mecanismos aparentemente contradictorios, pero que ofrecen oportunidades para desentrañar la coexistencia de juegos –relaciones de poder- diferentes. Dichos juegos “son los sucedáneos que se desarrollan naturalmente para remplazar un mecanismo que se elimina o empieza a declinar” (Crozier y Friedberg, 1990:312).

Es así que, para efectos de esta investigación, retomo los aportes de dichos autores para elucidar la naturaleza de las condiciones de la ruptura o estado de crisis que el proceso de cambio gesta en la organización, de tal forma que me sea posible comprender las tensiones, los puntos de inflexión y las continuidades que coexisten en las interpretaciones y la práctica que los profesores declaran tener con relación al modelo educativo. Así, presento a los profesores como actores –con un margen de libertad delimitado por la organización, pero con capacidades cognoscitivas que modifican sus acciones y decisiones para adaptarse a las nuevas reglas del juego.

Por último, retomo a Elster (2003:29) quien menciona que las acciones de los sujetos son resultado de dos filtros: las oportunidades con las que cuenta el sujeto para actuar, mismas que pueden ser todas las restricciones, y los deseos del sujeto inspirado en sus intereses. En *Más tuercas y tornillos para las ciencias sociales*, el autor agrega que “si bien las acciones son configuradas por los deseos, también ellas pueden configurar estos últimos” (Elster, 2010:203), argumento que también he considerado en el análisis. Es así que el cambio como proceso es un momento de crisis y aprendizaje, de ruptura y continuidad, de la combinación aleatoria o intencional de fuentes –internas o externas- que resultan de “decisiones formales o de las complejas interacciones entre los miembros [de una organización]” (Álvarez, 2004:32).

Como puede ver el lector, el estudio del cambio requiere precisar la dinámica que este ha seguido objetivamente –a través de las acciones y decisiones de los sujetos que participan en el proceso- para desentrañar los niveles de impacto, los ámbitos de intersección, las temporalidades y las reacciones provocadas en los sujetos mismos a partir de la enunciación institucional para emprender un proceso de cambio. Aquí cabe preguntarse ¿cómo estudiar el cambio y qué es el cambio?, dado que uno de los riesgos sería caer en los extremos.

Entonces, al considerar que el tipo de cambio al que hago referencia es de corte educativo, específicamente la implementación de un modelo, es pertinente ahondar en los estudios que diversos autores han realizado sobre el tema para situar la discusión en un territorio más firme.

2.3 Reflexiones sobre el cambio educativo

En la literatura académica es posible identificar un sinnúmero de acepciones al tema del cambio educativo, cuyo interés emerge a partir de las reformas curriculares que los centros de enseñanza de varios países –principalmente Estados Unidos, Canadá e Inglaterra- comienzan a promover a finales de los 60 debido, por un lado, al incremento de matrícula en los niveles superiores de enseñanza –la secundaria o el bachillerato- y, por otro, a la impronta de ofrecer servicios educativos pertinentes a las necesidades de su demanda potencial, como poblaciones migrantes o en situación de vulnerabilidad, y capacitación para el trabajo técnico.

El *International Handbook of Educational Change*, editado por Michael Fullan, Andy Hargreaves, Ann Lieberman y David Hopkins, recoge diversas experiencias que sintetizan la complejidad de implementar programas de innovación, reformas curriculares, proyectos de formación o capacitación para docentes, o decretos institucionales cuyo propósito sea la mejora o adecuación del servicio educativo que ofrece el sistema educativo de un país, en lo general, 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 desciende 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, 2007). Según Fullan, este ámbito en donde se presenta el mayor número de obstáculos e inconvenientes pues no siempre los profesores están dispuestos a modificar la forma en que enseñan, o los padres de familia –en el caso de centros de enseñanza de nivel básico- consideran que el cambio no es pertinente.

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).

Por ello, el problema del significado que los actores otorgan al proceso de cambio es de vital importancia para conocer, por un lado, el impacto que este ha tenido en las costumbres, normas, reglas o visiones del profesorado respecto a la educación, y, por otro, qué estrategias o acciones emprenden los actores para alinearse a los requerimientos de la reforma hasta lograr la apropiación de ésta en el desempeño profesional. Dicha apropiación, a decir de los autores, se logra a partir de la comprensión de dos entes básicos que se configuran mutuamente: a) qué es lo que debe cambiar y, b) cómo se puede lograr de una mejor manera (Fullan y Steigelbauer, 1997:15).

Por lo tanto, es importante tomar en cuenta que el cambio educativo opera en dos órdenes, primero, aquél que mejora la eficacia y la efectividad de lo que se hace actualmente, cuyas implicaciones no rebasan las modificaciones “superficiales” pues la intención es no alterar las características básicas de la organización. El segundo orden, “busca alterar 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 ubico el propósito del MEIF dado que propone transitar de un paradigma de la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje, y modificar los roles que docente y estudiante juegan en el proceso de formación. Según Fullan (2007) las reformas de este segundo tipo deben ser abordadas desde la perspectiva de la teoría del caos pues ésta brinda la posibilidad de considerar el conflicto como oportunidad, la ruptura como continuidad y los estados de resistencia como expresiones específicas de ansiedad e incertidumbre por parte del profesorado.

Con base en lo anterior, he considerado atender a las expresiones particulares de los profesores respecto a su experiencia con el modelo educativo y, así comprender cómo han enfrentado esta realidad que algunos consideran como oportunidad, mientras que para otros ha representado un espacio de lucha continua. Retomo a Fullan y Steigelbauer (1997:38) quienes apuntan considerar la construcción que el profesorado hace acerca de lo que sucede en el proceso de cambio pues, aunque la realidad subjetiva no define lo que va a cambiar, sí es una poderosa restricción para el

cambio e, incluso, algunos maestros la usan como protección para evitar involucrarse en la reforma.

El cambio real... representa una seria experiencia personal y colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre; y, si funciona el cambio, puede dar como resultado una sensación de dominio, logro o avance profesional. Las ansiedades de la incertidumbre y el deleite del dominio son primordiales en el significado subjetivo del cambio.

2.3.1 De la reforma al modelo: niveles y ámbitos del cambio

A continuación, como parte del recorte analítico que hice para estudiar el proceso de cambio, desgloso el concepto de reforma educativa cuya fuente teórica es la sociología política de la reforma educativa. En ese sentido, el diseño de una reforma implica niveles de autoridad ubicados en la punta de la pirámide organizacional, mientras que el modelo educativo –segundo concepto- corresponde a un ámbito de decisión y operación menor.

Según Popkewitz (1997) la reforma educativa además de transmitir información acerca de la innovación que se espera en la práctica también plantea pautas sobre el camino que ha de seguir la institución hacia la modernización y, contrario a lo que se piensa, las universidades –en general las instituciones educativas- son espacios poco dinámicos que tienden a conservar tradiciones epistemológicas y organizacionales por un periodo largo de tiempo, fenómeno que algunos autores como Viñao (2002) han denominado cultura escolar⁴.

Popkewitz también 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” (Popkewitz, 1997:26).

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.

⁴ Algunos autores como Tyack y Cuban (2000) denominan este fenómeno gramática escolar.

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, con base en los autores anteriores hago referencia al MEIF como una producción discursiva orgánica, pues alude a su característica evolutiva en la búsqueda constante de perfeccionar su constitución inicial o adaptarse mejor al contexto que la alberga. Además, 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. Dichos órdenes son el componente pedagógico y curricular del modelo respectivamente.

La organización, entendida como el conjunto de actores, tiende a adaptarse según las características que el medio proporciona o desarrolla, en este caso la universidad es el medio, distinto entre facultades y entre regiones, 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).

Finalmente, un elemento a considerar en el estudio de reformas es los sujetos que las diseñan que no son siempre quienes la ejecutan; asimismo la reforma “desciende” en forma de cascada y no de manera lineal desde el nivel de planeación de la organización hasta el nivel operativo ubicado en la base de la misma. Sin embargo, no es posible hablar de quienes diseñan sin hacer referencia al proceso de iniciación del modelo educativo, que sirve también como el escenario de juego.

Hasta aquí, he situado al lector en dos planos que estructuran el escenario de juego en el que están situados los profesores y, además, dichos planos son complementarios pues sirve de marco del objeto de estudio de esta tesis. Primero, el

cambio como proceso que tiene una característica de larga duración, en donde es posible ubicar interrupciones, rupturas y continuidades en la vida institucional de los actores que están involucrados.

Lo más importante es que 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. Así pues, “las condiciones y los motores del cambio se localizan... en el interior del sistema” (Clark, 1983:261).

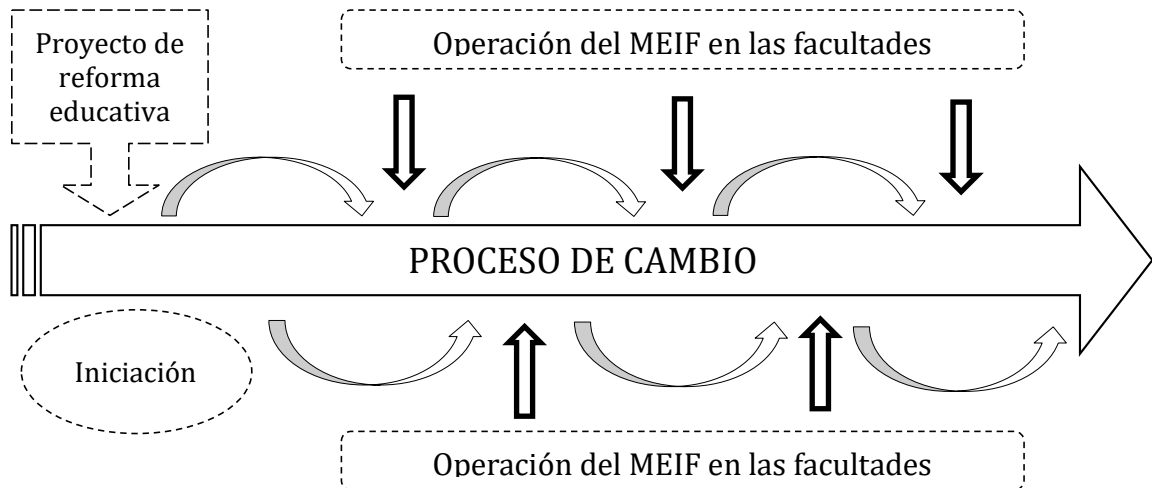
Por ello, el segundo plano es el interior del sistema en el que ubico la reforma educativa emprendida por la Universidad a partir de 1999; dicha reforma delimita la intencionalidad –mejorar el servicio educativo- y el nivel de impacto que se espera del proceso de cambio –en la totalidad del ámbito académico de la institución-, asimismo, su expresión más concreta es el modelo educativo diseñado especialmente para facilitar la comunicación entre el nivel de autoridad y sus intereses y el nivel operativo y sus funciones.

Entonces, la reforma sirve como punto de referencia para ejecutar las funciones académicas y re direccionar las lógicas de organización del trabajo académico por parte de los sujetos que integran la organización universitaria; además, implica espacio y tiempo distintos pues rebasa el tiempo y espacio de la concreción operativa del MEIF en cada facultad –principalmente Pedagogía y Filosofía. Es así que cambio –proceso de larga duración del cual no doy cuenta de su fin-, reforma educativa –toma de decisión respecto al nuevo marco de acción para el proceso pedagógico- y modelo educativo –materialización de las intencionalidades de reforma- refieren a tiempo y espacio distintos aun cuando son más o menos los mismos sujetos que intervienen en dichos acontecimientos.

Para ayudar al lector con la explicación anterior, adjunto el siguiente cuadro en donde las flechas en posición vertical indican rupturas o momentos de crisis y las flechas curvas señalan continuidades en el proceso de cambio (flecha horizontal), mientras que la reforma educativa sitúa el acontecimiento “proceso de iniciación del

MEIF” al cual hacen referencia los entrevistados para significar su experiencia universitaria en los últimos diez años.

Figura 1. Plano para el análisis del proceso de cambio



Fuente: Elaboración propia

2.4 Surgimiento del concepto y estudio de la profesión académica

Enseguida, ofrezco al lector apuntes acerca del tema de profesión académica, motivo por el que enlisto los aportes de los principales estudiosos del tema en México, Latinoamérica, Estados Unidos e Inglaterra. Posteriormente, en el 2.4.1 de este capítulo detallo cuáles son los elementos o aspectos que he retomado de dicho concepto para realizar la tesis.

Diversos autores, entre los que destacan Brunner para el caso de Latinoamérica, Gil Antón y Grediaga Kuri con trabajos sobre México, y Philip Altbach con estudios comparados a nivel internacional, han discutido el tema de la profesión académica y su constitución durante la década de los 80. Dichos trabajos son un referente obligado al hablar de académicos. Sin embargo, Burton Clark y Tony Becher son quienes sentaron las bases teóricas para debatir el tema desde perspectivas distintas.

Por una parte, aun cuando la discusión de Clark (1989) no está centrada en los actores educativos sino en los elementos que estructuran el complejo universo de la educación superior, sus argumentos sobre el conocimiento como esencia y eje del trabajo desarrollado en las universidades, y las tensiones de éste respecto a la estructura del establecimiento, permiten situar a los profesores en un juego dinámico que va de la fragmentación de los campos disciplinarios a la articulación de éstos en

una institución específica con un fin común. Esta perspectiva, presente en la mayoría de los estudiosos sobre el tema, asume que los académicos comparten características básicas de un grupo profesional sobre todo por la pertenencia a una institución de educación superior y el *ethos* que los identifica.

El trabajo desarrollado por Becher (1989) enfatiza los vínculos que hay entre los aspectos sociales de los profesores de la educación superior y las propiedades epistemológicas de la disciplina con la que se identifican a través del conocimiento certificado que poseen. La discusión del autor está centrada en las disciplinas y sus especializaciones como entidades que tienen “identidades reconocibles y atributos culturales particulares” (Becher, 1989:41), por lo que no existe un único núcleo de conocimiento, sino diversidad de campos epistémicos que conglomeran “tribus académicas” más que una sola profesión. Lo que sí comparten los académicos es un territorio, un espacio institucional de interacción laboral.

Pero ¿por qué considerar la actividad académica como una profesión? Brunner (2007) identifica como característica principal de la universidad moderna, que comienza a configurarse a partir del fenómeno de masificación de la educación superior en América Latina en la década de los 70, la conformación de un mercado académico con el surgimiento de un nuevo grupo ocupacional “masivo de intelectuales”. De acuerdo con Gil (2004) esto refiere a un crecimiento reactivo centrado en la atención inmediata a la demanda social que enfrentaban las universidades. Este proceso de contratación masiva derivó en una heterogeneidad de perfiles académicos, así como de las vías de contratación y procedimientos de permanencia en la institución.

En efecto, Brunner (2007:11) apunta que después de la masificación del sistema de educación superior en la década 70, las universidades comenzaron a contratar personal de tiempo completo para el desempeño de las actividades académicas de docencia e investigación, principalmente. Por tal motivo “opera en ese mercado un nuevo tipo de profesional -un hombre que no necesariamente vive para la cultura”, pero que socialmente es reconocido como un experto en los conocimientos de su disciplina, y en materia de educación o formación profesional.

No obstante, esto no habría sido posible si las universidades hubieran cerrado sus puertas, o los criterios de contratación de profesores hubieran sido más estrictos durante el periodo de masificación. De esta manera, la universidad, y la educación superior en general, se convirtieron en un importante espacio ocupacional con una

división del trabajo orientada por la especialización del conocimiento para la producción y transmisión del mismo.

En México la profesión académica “ha estado... orientada al cumplimiento veloz de los indicadores que derivan de distintos modelos de universidad y vida académica generados en otras partes del mundo” (Gil, 2004:45). Pero también, nuestro país ha generado una profesión académica con características específicas, entre las que destacan: distintas funciones desempeñadas tales como docencia, investigación, tutoría o difusión de la cultura con variantes que combinan una o más de éstas, aunque el énfasis está en la actividad docente; el tiempo de dedicación real a dichas funciones también varía no sólo con base en los lineamientos institucionales, sino de acuerdo a los intereses profesionales del académico; y coexisten realidades institucionales muy diversas en el sector público que permean en las condiciones laborales de los profesores (Altbach, 2004).

La diferenciación entre profesor o catedrático y académico, apuntada en los trabajos de Brunner y retomada por Gil (1994), muestra dos figuras dicotómicas que representan la transición de la universidad tradicional a la moderna en Latinoamérica. En la primera, el catedrático es un “actor del proceso de docencia, un tipo de personal cuyo centro de interés profesional y fuente de ingresos y prestigio no [estaba] ubicado en el interior de las instituciones universitarias” (Gil, 1994:36). El viraje hacia la universidad moderna convierte a este sujeto en un elemento constitutivo de ésta ya que el académico tiene como interés principal desarrollar una carrera en el establecimiento, su fuente de ingreso y prestigio se ubican en la universidad, y asume un perfil de funciones diferenciadas que “no se reducen a la impartición de clases sino que abarcan otras actividades asociadas a la docencia” (Gil, 1994:36). En el marco de estos procesos, la universidad justifica su función social de transmitir conocimientos en la actividad docente, y la producción de otros en la investigación transformando las formas de constitución de la cultura institucional.⁵

Tony Becher (1989:43) apunta que

⁵ En la literatura académica existen bastas referencias al tema. Aquí retomo los aportes de Pérez Gómez (2004:127) quien define la cultura institucional como el “conjunto de significados y comportamientos que general la escuela como institución social,... la escuela condiciona claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerza la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar”. Además, Berger y Luckmann (1991) apuntan que las instituciones controlan las formas de pensar y actuar de los sujetos sobre objetos específicos, es decir, establecen patrones de conducta que orienta el comportamiento individual mediatizado por los valores comunes.

las tribus del mundo académico definen su propia identidad y su propio territorio intelectual empleando diversos mecanismos. Algunos se manifiestan físicamente..., otros aparecen en las particularidades de la pertenencia a la tribu y de su construcción.

Los aspectos manifiestos físicamente de los que habla el autor, refieren al establecimiento o institución a la que se adscriben los académicos. El establecimiento conjunta significados y producciones simbólicas que facilitan y ordenan, limitan y potencian las relaciones individuales o colectivas; dicho conjunto de significados y producciones simbólicas, al que Pérez (2004) denomina cultura, adquiere mayor relevancia cuando es interiorizado por los actores de la organización a través de la definición de roles y funciones que desempeñan, estructuras de participación y procesos de toma de decisiones.

Cabe mencionar que la disciplina no sólo es un espacio intelectual cuyas fronteras traspasan el espacio físico de la institución, también es un espacio social en tanto construye formas de socialización, identidad profesional y mecanismos de control de la producción científica que proporcionan legitimidad al desarrollo de la actividad académica. Por lo tanto, “la heterogeneidad de las especialidades no es impedimento para considerar que la profesión académica tenga un núcleo de conocimiento” consistente y pertinente a la profesión (Grediaga, 2004:96).

Si bien he ofrecido al lector apuntes sobre la profesión académica desde una aproximación teórica, los estudios realizados en México durante los noventa, coinciden en las dimensiones de observación que intentan articular las ideas antes comentadas, superando las tensiones entre disciplina-establecimiento, naturaleza del conocimiento y cultura institucional. Tales dimensiones atraviesan al académico como sujeto laboral, social, profesional e institucional.

2.4.1 Aspectos de la profesión académica para el análisis de los casos de estudio

El concepto de profesión académica es utilizado en la investigación para dar cuenta de dos dimensiones del académico, primero, como *sujeto profesional* poseedor de un corpus de conocimiento especializado que ha sido validado por una institución concreta, y al mismo tiempo es integrante de una comunidad disciplinaria, elementos que conforman el ser docente; y segundo, el profesor como *sujeto institucional* que desempeña funciones de transmisión y generación del conocimiento adquirido en el

marco de un contrato laboral suscrito a la institución de educación superior, esta dimensión corresponde al quehacer docente.

La división entre sujeto *profesional* e *institucional*, si bien está inspirada en la clásica distinción entre la disciplina y el establecimiento, fue realizada a partir de la identificación de realidad subjetiva y objetiva del cambio educativo⁶ con base en la propuesta de Fullan y Steigelbauer (1997). Los autores apuntan que ambas realidades son imprescindibles para el estudio del cambio desde la experiencia de los actores, por la sencilla razón de que, en primer lugar, ellos son quienes generan un significado respecto a lo que se les demanda en la reforma, y, en segundo lugar, son quienes trabajan con los objetos generados a partir de la misma (documentos o materiales didácticos) y con los beneficiarios del cambio (los estudiantes).

Respecto a la realidad subjetiva, he considerado factores que integran al sujeto profesional, los cuales implican la forma y los atributos con los que cuenta el profesor o que son construidos por él para enfrentar el proceso de reforma. Así, retomo del concepto de profesión académica: a) *elementos de orden personal* como la edad y el género; b) la *formación profesional* que incluye el grado académico y lugar de obtención, la formación continua y los estudios de posgrado realizados; y c) la *disciplina*, es decir, la relación o afiliación que ellos declaran tener con la comunidad epistémica correspondiente, o cuando hacen acepciones de que la práctica que tienen es porque su disciplina así lo requiere o corresponde a la especificidad que esta delimita.

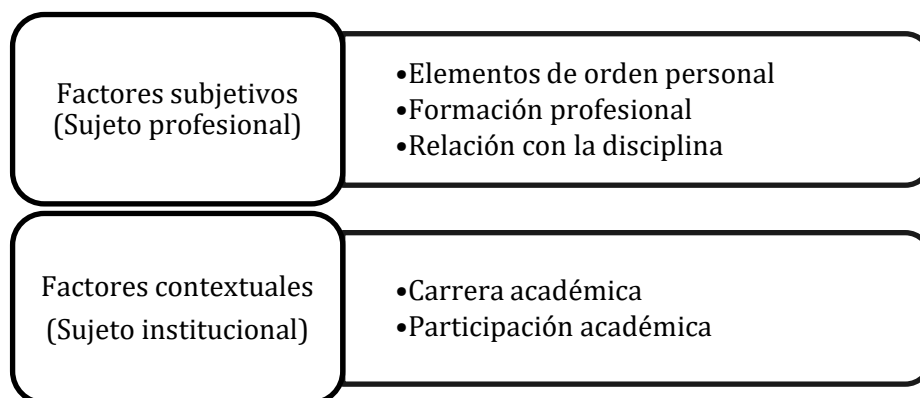
En este apartado también he considerado como elemento de orden personal la *vocación* de los académicos para dedicarse a la docencia universitaria y los motivos de adscripción a la Universidad Veracruzana. Lo anterior con la intención de establecer interpretaciones acerca de por qué la práctica docente, que ellos declaran, es como es, y comprender si esta forma de ejercer e identificarse como docentes es compatible o no con los requerimientos de la reforma. Lo anterior a la luz de los factores contextuales y las interpretaciones que tienen sobre el modelo educativo.

Otra precisión que debo hacer es que en los elementos de la formación profesional he incorporado el lugar de obtención del grado académico, ya que supongo

⁶ El planteamiento central de los autores es que “el cambio educativo depende de lo que los maestros hacen y piensan; tan simple y tan complejo como eso” (Fullan y Steigelbauer, 1997:107). La idea de cambio siempre implica mejorar procesos específicos, en este caso la práctica docente, para garantizar mayor aprendizaje, una formación más sólida, innovación en algunos aspectos del proceso con el fin de garantizar la eficacia y la efectividad de los mismos. Pero también hay cambios de segundo orden cuyo fin es alterar la forma en que se configura una organización desde la estructura hasta sus fines y objetivos.

que la experiencia vivida en la institución, que tiene una tradición y cultura específicas, permea en las decisiones sobre los métodos o estrategias que utilizan, la relación que establecen con los estudiantes o los modos de gestión y participación que se promueven en la práctica docente⁷. A manera de resumen, la siguiente figura presenta los elementos de la profesión académica, cinco en total, que he utilizado para la elaboración de esta investigación.

Figura 2. Elementos de la profesión académica



Fuente: Elaboración propia con base en Fullan y Steigelbauer (1997) y Grediaga (2000).

Por otra parte, la realidad objetiva que proponen Fullan y Steigelbauer (1997:45), permite reconocer que el cambio es multidimensional y por lo tanto “puede variar dentro de la misma persona, así como dentro de los grupos”. Esta realidad implica situaciones e individuos concretos y es tangible en términos del marco normativo que estipula la reforma.

Cabe mencionar que en la investigación he acotado dicha realidad a factores contextuales para precisar los elementos de la profesión académica que me interesa destacar, los cuales son: a) *carrera académica* dentro de lo que considero las condiciones laborales –tipo de contratación, funciones académicas y tiempo de dedicación-; y b) la *participación académica* específicamente el trabajo colaborativo y la toma de decisiones al interior y exterior de la facultad. Dichos factores tienen una relación directa con el entorno institucional para la operación del modelo educativo, y además, condicionan el nivel de involucramiento de los académicos respecto al MEIF desde el proceso de implementación hasta la actualidad. A partir de lo anterior, cobra

⁷ A estas formas de organizar y ejercer la docencia Pérez Gómez las denomina cultura docente (Pérez, 2004), y está influenciada también por la cultura institucional.

sentido considerar que los actores del cambio son quienes *piensan y hacen* visible dicho proceso, son ellos quienes imprimen un significado específico a la reforma y a partir de éste, quiero pensar, orientan, re direccionan, construyen o eliminan prácticas y rutinas para lograr que su desempeño académico sea más congruente con la reforma educativa, o responda pertinentemente a las demandas de la institución.

2.5 Conclusiones del capítulo

Lo que he apuntado a lo largo de estas líneas es el esquema conceptual que he empleado para elaborar esta tesis. Por supuesto, la elección de los conceptos y las teorías está relacionado con mis intereses y con la delimitación del fenómeno de estudio que he presentado, y dicha elección recorta las posibilidades de analizar o interpretar el fenómeno de manera distinta. En otras palabras, el cambio educativo y la profesión académica con los “lentes” que decidí utilizar para “ver” las interpretaciones de un grupo de profesores respecto al MEIF. No obstante, el trabajo de campo realizado sugirió afinar los conceptos a tal punto que fuera posible utilizarlos como herramientas de análisis e interpretación y no sólo como marcos de referencia.

Es común hablar del cambio, el cambio social, el cambio tecnológico, el cambio educativo. También suele ser recurrente mencionar que este es un proceso necesario pues nos permite movilizar, innovar o reconstruir los discursos, las prácticas o los significados que están presentes en las conductas de los seres humanos. Sin embargo, en pocas ocasiones, aparece la interrogante acerca de la necesidad y pertinencia del cambio.

Estas, entre otras preguntas, me obligaron a profundizar en el tema y reconocer el impacto del cambio desde los actores que están involucrados en el proceso. Aun cuando mi interés no está centrado en el análisis organizacional, los elementos que retomo de Crozier y Friedberg (1990) me permiten situar tanto a los actores, como al proceso mismo en un tiempo y espacio definidos (de la implementación del MEIF en las facultades de Filosofía y Pedagogía Xalapa, a los primeros meses de 2011). Este escenario pone sobre la mesa la cuestión de las condiciones institucionales que permiten, obstaculizan o condicionan la operación del modelo educativo en las facultades mencionadas. Además, me obligan a precisar los acontecimientos que dieron forma a la puesta en marcha del MEIF.

Respecto a la profesión académica, los elementos que consideré para el análisis de los casos, me permiten caracterizar al académico de las facultades de

estudio, y sobre todo, comprender cómo este ha sido interpelado por los lineamientos del modelo educativo de la Universidad Veracruzana y si ha configurado o no su ser y quehacer docente para adaptarse a las nuevas reglas del juego.

Además, el concepto de profesión académica es la herramienta analítica para la comprensión de las particularidades, semejanzas y diferencias entre los casos de estudio. Desde el diseño del problema de investigación estuvieron presentes cuestionamientos acerca de por qué los pedagogos tendían más a rechazar el modelo educativo, mientras que los filósofos parecían tener mayor disposición hacia el mismo. ¿Es una cuestión de la edad o el género de la planta académica? ¿Son elementos de la disciplina los que les permiten una mejor comprensión y adaptación? ¿Son cuestiones de los actores o fue el contexto de implementación el que condicionó dichas posturas, o una combinación de ambos? Estas preguntas, y otras más, serán contestadas a partir del análisis de la información obtenida.

En ese tenor, la intención sustantiva es plantear un escenario que me permita aproximarme a lo que es la actividad académica en las facultades de estudio. Sé que es heterogénea no sólo en el interior de cada una de ellas, sino también respecto a otras universidades públicas mexicanas. El proceso de conformación de la profesión académica en dicha institución caminó más o menos al mismo tiempo que en el resto del país, pero estuvo acompañado de tendencias políticas y sociales de Veracruz lo que caracteriza la selección disciplinaria, la regulación de la profesión y el crecimiento en números. Asimismo, cada facultad tiene una historia de fundación que permite que ciertas prácticas se preserven a lo largo del tiempo.

Resta decir que, la reforma educativa, a la que subyace la idea de “mejora” o “cambio”, no resulta del simple consenso entre actores educativos y políticos. Existen factores y dinámicas –políticas, económicas, sociales y culturales diversas que entran en juego en el diseño, planeación e implementación de una reforma. Por ello, pensar la reforma como un proceso, permite desplegar la complejidad que estructura su nacimiento y en la que se desarrolla. En el siguiente capítulo presento el origen del MEIF y el escenario en el que se ubica.

3. Génesis del MEIF como escenario de juego

3.1 Introducción

En las siguientes líneas el lector tiene información acerca del contexto institucional en el que están situados los casos de estudio y, para ello, he dividido el capítulo en tres partes. La primera es una descripción de lo que llamo escenario de juego, proporciono algunas características de la Universidad Veracruzana en términos de su distribución geográfica, oferta educativa y una breve semblanza que va desde su constitución hasta la adquisición de la autonomía, con el propósito de brindar un panorama general acerca del tamaño y complejidad de esta institución de educación superior, características que matizan la experiencia de implementación de la reforma educativa.

Enseguida, introduzco el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), pues con la llegada del primer rector autónomo de la UV, las autoridades en turno consideraron urgente replantear la función educativa y social de la institución a través de un “paradigma universitario alternativo” (UV, 2005). He construido a partir de las entrevistas y documentos institucionales el proceso de iniciación de dicho modelo, por ejemplo, quiénes lo diseñaron, cómo se dio a conocer a las facultades, las negociaciones y demandas entre académicos y autoridades, y cómo fue el perfeccionamiento de la propuesta durante los primeros cinco años a cargo de diversos cuadros académico.

La tercera parte corresponde a las implicaciones que los lineamientos del modelo tienen para el ejercicio docente. Me interesa apuntar, en términos generales, sin profundizar en cada caso dado que esto es materia de los capítulos 4 y 5, las tensiones y los puntos de articulación que una propuesta como el MEIF representa para los profesores como nuevas reglas del juego. La cuarta parte corresponde a las conclusiones del capítulo.

3.2 El escenario de juego

En este apartado, apunto el escenario en donde se inscriben los profesores de las facultades estudiadas, y aunque es el mismo para ambas, en términos de espacio y tiempo, cada una ha tenido una representación distinta debido al tipo de juego que los profesores han querido jugar y las herramientas con las que cuentan para hacerlo; así como la relación de éstos con las autoridades educativas para negociar reacomodos o formas de introducirse en la puesta en escena.

El profesor como actor es un agente autónomo con capacidad para adaptarse o crear estrategias que le permitan mantenerse en el juego, en la puesta en escena; esto significa que el profesor tiene un margen de libertad para reinventar su personaje, para seguir el guion o fabricar su propio consumo del modelo. Utilizo la palabra juego para referirme a las acciones colectivas de los profesores, las cuales tienen una doble finalidad: una educativa, al formar profesionistas con un determinado perfil, pero también, una organizacional al conciliar los conflictos e intereses, personales y colectivos que les permitan ampliar su margen de acción y mantenerse en el juego (Crozier y Friedberg, 1990).

En este escenario las reglas están dispuestas desde el modelo educativo e intentan prescribir el tipo de comportamiento y desempeño que se espera del docente, y de otros actores como los estudiantes, con el objetivo de asegurar la relación coordinada entre estos, así como restringir la acción de los mismos para garantizar el cumplimiento de los objetivos de la organización, en este caso de la Universidad.

El propósito es situar a los docentes en el escenario para comprender cómo es que se mantienen en el juego y con qué objetivo, es decir, cómo han desempeñado su papel dentro de la obra a lo largo de estos once años.

3.2.1 El espacio institucional

En las siguientes líneas aportaré datos acerca del tamaño de la Universidad Veracruzana, tales como la matrícula y planta académica, la oferta y cobertura educativa, y su distribución territorial, que irán acompañados de algunos hechos relevantes en la historia de la institución. La finalidad es que el lector pueda hacerse una idea acerca del escenario tan complejo, en términos de la organización académico-administrativa, y diverso debido a variedad servicios y beneficiarios que concentra, en el que se desarrolla la obra y se sitúan los actores de la misma.

La UV es una de las universidades públicas estatales más grandes del sureste del país; además, es la institución de educación superior más importante en el estado de Veracruz con presencia geográfica quíntuple: una rectoría y cuatro vice-rectorías.

Desde su creación en septiembre de 1944, la Veracruzana tuvo una orientación humanística y fuerte impulso a la cultura regional, actividades que prevalecen hoy en día, además de la docencia e investigación en distintas áreas de conocimiento como funciones de atención prioritaria. Cabe mencionar que la UV nace al agrupar los establecimientos de enseñanza media, técnica y superior existentes en el territorio

veracruzano en la primera mitad del siglo XX; es hasta 1968 que la Ley Orgánica estableció la separación entre el nivel medio y superior debido a la incapacidad financiera para atender la demanda estudiantil⁸.

A partir de este suceso, la Universidad comienza a extender su cobertura a cinco regiones geográficas del estado, que corresponden a las ciudades con mayor concentración demográfica y puntos neurálgicos para el desarrollo económico de éste, dichas regiones son: Xalapa, Veracruz, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán. En la figura 3 el lector puede observar la cobertura y ubicación geográfica de las regiones antes mencionadas. Aunado a su extensión geográfica, la institución continuó con la política de descentralización académico-administrativa que comenzó a finales de los sesenta y concluyó con la creación de las vice-rectorías en 1992.

Figura 3. Ubicación geográfica de las regiones de la UV



Fuente: www.uv.mx

Respecto a la matrícula, en el periodo 2010-2011 la Veracruzana registró 58,932 estudiantes en los programas de educación formal y Sistema de Enseñanza Abierta (SEA), así como 12,244 en educación no formal que incluye los Centros regionales de Enseñanza de Idiomas (CADI), el Departamento de Lenguas Extranjeras (DELEX), la Universidad Veracruzana Virtual (*UV²*) y los Centros de Iniciación Musical (CIM).

⁸ Para más información sobre el desarrollo histórico de la UV puede consultar el texto de Casillas y Suárez (2008) *Aproximaciones al estudio histórico de la Universidad Veracruzana*, del cual he retomado algunos elementos que considero relevantes para el argumento del capítulo

La oferta educativa de esta institución corresponde a los grados de técnico superior universitario (TSU), licenciatura y posgrado (con programas de especialidad, maestría, doctorado y especialidades médicas) en 6 áreas de conocimiento: Artes (A), Ciencias Biológico-Agropecuarias (CBA), Ciencias de la Salud (CS), Económico-Administrativa (EA), Humanidades (H) y Técnica (T). En total existen 229 programas de educación formal, la mayoría acreditados por los comités de evaluación correspondientes, de los cuales 7 son programas de TSU, 93 de posgrado y 129 de licenciatura⁹.

No obstante, la región con mayor crecimiento en matrícula y diversificación de la oferta es Xalapa pues concentra 32 facultades y 27 institutos, centros de investigación y laboratorios. Enseguida está Veracruz con 13 facultades y 4 centros e institutos de investigación; 8 facultades y un laboratorio en Orizaba-Córdoba, 13 facultades en Poza Rica-Tuxpan y 8 facultades en Coatzacoalcos-Minatitlán (Mazzotti *et.al.*, 2008). En el periodo 2010-2011, según las *Series Estadísticas* en 2010 había 4,268 profesores en el nivel licenciatura de los cuales el 45 por ciento se ubica en Xalapa.

La información anterior da una idea respecto a la magnitud y complejidad organizacional que esta institución presenta, no sólo en términos cuantitativos sino en la diversidad de demandas que cada región aporta como prioritarias para la formación de futuros profesionistas. Cabe mencionar que desde su creación la UV ha apuntado a contribuir al desarrollo económico, social y cultural del estado y de la nación mexicana a través de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión de los servicios universitarios.

En lo tocante a la legislación universitaria, el 28 de noviembre de 1996 la Veracruzana adquirió autonomía como institución de educación superior y creó, por vez primera, una Junta de Gobierno independiente del gobierno estatal constituida por académicos reconocidos, en sus campos de conocimiento, con el compromiso de resguardar el prestigio institucional y el ejercicio pleno de los derechos universitarios a través del nombramiento del rector y el secretario académico, así como el control y designación de las finanzas (Casillas y Suárez, 2008). Un año después, el Dr. Víctor Arredondo Álvarez asumió el cargo de rector, el primero de la etapa de autonomía, quien planteó la urgencia de una doble reforma para la institución: tecnológica y académica.

⁹ Información disponible en www.uv.mx

La primera concluyó en la creación de la Universidad Veracruzana Virtual (*UV²*) para ampliar la cobertura del servicio educativo en el estado, así como la renovación del sistema de información universitario para mayor eficacia en el proceso administrativo (UV, 1997). La segunda debía impactar, principalmente, en la oferta y el enfoque educativo de la universidad con el objetivo de mantenerse a la vanguardia en el cumplimiento de sus funciones de generación y transmisión del conocimiento y la difusión de la cultura.

Derivado de esta situación, en 1998 la institución comenzó una etapa de transición en la que la principal premisa era redefinir del papel educativo de la UV. Con base en la idea de brindar una formación pertinente y de calidad a la demanda estudiantil, un grupo de diecinueve académicos de las cinco regiones de la universidad hicieron suya la tarea de diseñar un modelo educativo que reflejara las funciones sustantivas de la universidad y atendiera las necesidades de la sociedad mexicana, labor que detallo en el apartado siguiente.

Para terminar apunto de nueva cuenta que el desafío que emprendió la Universidad al plantear una reforma de tal envergadura, como la implementación de un modelo educativo a nivel institucional, no fue para nada sencillo tanto para las autoridades que debían coordinar el proceso y gestionar los recursos económicos necesarios, como para el grupo de académicos que se responsabilizó del diseño de dicho modelo.

3.2.2 El proceso de iniciación del Modelo Educativo Integral y Flexible

Tomo como punto de partida el conjunto de académicos que aceptó la tarea de diseñar y coordinar la reforma educativa. Posteriormente, trato temas referentes a la conformación de los cuadros académicos para mejorar el modelo educativo y afinar sus planteamientos pedagógicos; asimismo, las primeras impresiones de los profesores que debutaron en la puesta en escena, es decir de las facultades de Pedagogía y Filosofía, y, en la parte final, apunto algunos de los obstáculos que se presentaron durante estos primeros años.

Debo advertir al lector que la presentación que hago no es cronológica debido a que comienzo con el grupo creador en el periodo 98-99, después introduzco la evolución que siguió la elaboración del MEIF en un lapso de poco más de cinco años (2000-2005). Enseguida, regreso al periodo 98-99 para apuntar las opiniones de los profesores y las limitaciones institucionales que tuvieron lugar en el proceso de

iniciación de la reforma; con este último apartado abro la discusión respecto a la “entrada” del modelo en dos facultades, discusión que es retomada tanto en el 3.3 de este capítulo, como en el análisis específico de cada caso de estudio.

3.2.2.1 Los creadores del modelo

Los creadores del MEIF, denominación otorgada por los profesores entrevistados, era un grupo compuesto por académicos que representaron geográfica y disciplinariamente a los académicos de la Universidad, pues “el diseño de un modelo educativo institucional requería del trabajo interdisciplinario... con profesores líderes en su región y comprometidos con su profesión” (IC4), según expresa uno de los informantes clave. Los académicos fueron escogidos por el desempeño e interés mostrado en la Especialidad en Docencia ofertada por la universidad desde mediados de los ochenta que Jenny Beltrán Casanova, investigadora del Instituto de Investigaciones Educativas (IIE) de Xalapa, tenía bajo su coordinación.

En ese sentido, Jenny Beltrán fue una figura clave en el proceso de iniciación del MEIF por el reconocimiento académico del que gozaba, producto del largo periodo en que coordinó la Especialidad en Docencia, y la experiencia que adquirió en este espacio en cuanto a la formación de docentes con distintas procedencias e intereses. Es posible que por estas razones el rector haya sugerido a esta investigadora como coordinadora del proyecto después de la publicación del *Plan de Trabajo 1997-2000*.

Puedo afirmar, entonces, que Beltrán fue un miembro neurálgico para el diseño del modelo educativo pues tuvo la capacidad de convocar a un grupo sólido de académicos, así como negociar, por un lado, con las autoridades educativas los plazos para la concreción del proyecto y, por otro, con el sindicato de profesores aspectos relacionados con la condiciones laborales (especialmente otorgar comisión a los profesores, remunerar económicamente las horas extra de trabajo y reconocer institucionalmente su participación). De igual manera, esta investigadora poseía conocimiento en temas educativos en boga y los contactos académicos que coadyuvaban en el diseño de modelo.

La propuesta del rector era “construir un solo proyecto académico que tuviera un impacto horizontal en la Universidad” (Beltrán, 2005: 2) motivo por el cual surgió el megaproyecto “Formación integral y flexible” financiado por el Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior (FOMES).

Según Beltrán (2005) en la primera parte de este proyecto, entre 1998 y 1999, el equipo diseñador del modelo trabajó con asesorías externas sobre las recomendaciones nacionales respecto a la flexibilización del currículum basada en la incorporación de un sistema de créditos académicos, así como los planteamientos de carácter internacional, entre los que destacan los pilares de la educación y los enfoques curriculares basados en competencias. De ahí la importancia de conformar un grupo interdisciplinario para la construcción de la propuesta pues los profesores debían acordar lineamientos generales para la operación institucional, pero al mismo tiempo debían dar cabida a las demandas particulares de cada área de conocimiento o, al menos, de cada una de las regiones de la UV.

Así, la selección de los académicos que conformaron el grupo creador fue intencional y estratégica. Como mencioné, un punto de referencia importante para que Jenny Beltrán seleccionara a los académicos fue la especialidad a la cual “asistían con mayor frecuencia los de humanidades y ciencias de la salud... los demás, sobre todo artes o las ingenierías tenían poca presencia ahí” (IC4), expresa una de las informantes clave que también participó desde principios de los noventa como docente en la especialidad y, en 2000 se integró al equipo que coordinaba el modelo educativo.

En la tabla anterior es posible observar la procedencia de los académicos que participaron en la construcción del MEIF. El “libro azul”, denominación coloquial otorgada por la comunidad universitaria, es el documento de los lineamientos del MEIF y contiene los nombres del grupo diseñador. La mayoría es del área de Humanidades, 5 de Xalapa y 3 de Veracruz, seguido por el área de Ciencias de la Salud en donde las regiones de Orizaba-Córdoba y Veracruz son las de mayor frecuencia. El área Técnica es la que tiene menor representación.

Tabla 3. Participación geográfica y disciplinar del grupo diseñador

Región	Xalapa	Veracruz	Orizaba-Córdoba	Poza Rica-Tuxpan	Coatzacoalcos-Minatitlán
Área de conocimiento					
A	-	-	-	-	-
CBA	1	-	-	-	-
CS	1	2	2	-	1
EA	1	-	-	-	-
H	5	3	-	2	-
T	1	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia con base en información de la página web de la UV

Es importante mencionar que una limitante para la selección final de los integrantes del equipo diseñador fue que la especialidad se ofrecía de manera permanente tanto en Veracruz como en Xalapa, mientras que en las otras tres regiones la oferta era periódica, generalmente sólo durante los periodos inter-semestrales.

No obstante, la cantidad no es sinónimo del tipo y magnitud de responsabilidad que cada académico tuvo durante el proceso de iniciación. Incluso, algunos integrantes de este primer cuadro académico dejaron muy pronto la escena, quizá por motivos personales. Otros, la mayoría, conformaron el primer grupo de facilitadores, al cual, posteriormente, también se unieron profesores procedentes de las facultades del área de Humanidades. Unos más dejaron la escena momentáneamente, pues pasaron a camerinos para encarar el reto con mejor formación, como el lector podrá ver en el siguiente subtema.

En repetidas ocasiones, los entrevistados hacen referencia a la figura del líder académico y su grupo de apoyo para delegar los problemas conceptuales que ellos encuentran en los planteamientos del modelo educativo y, en otras, para sustentar las interpretaciones que han construido respecto al mismo. Por tanto, estos actores son la causa y consecuencia del juego en el que participan los profesores.

3.2.2.2 De la creación al perfeccionamiento: cuadros académicos para el diseño del MEIF

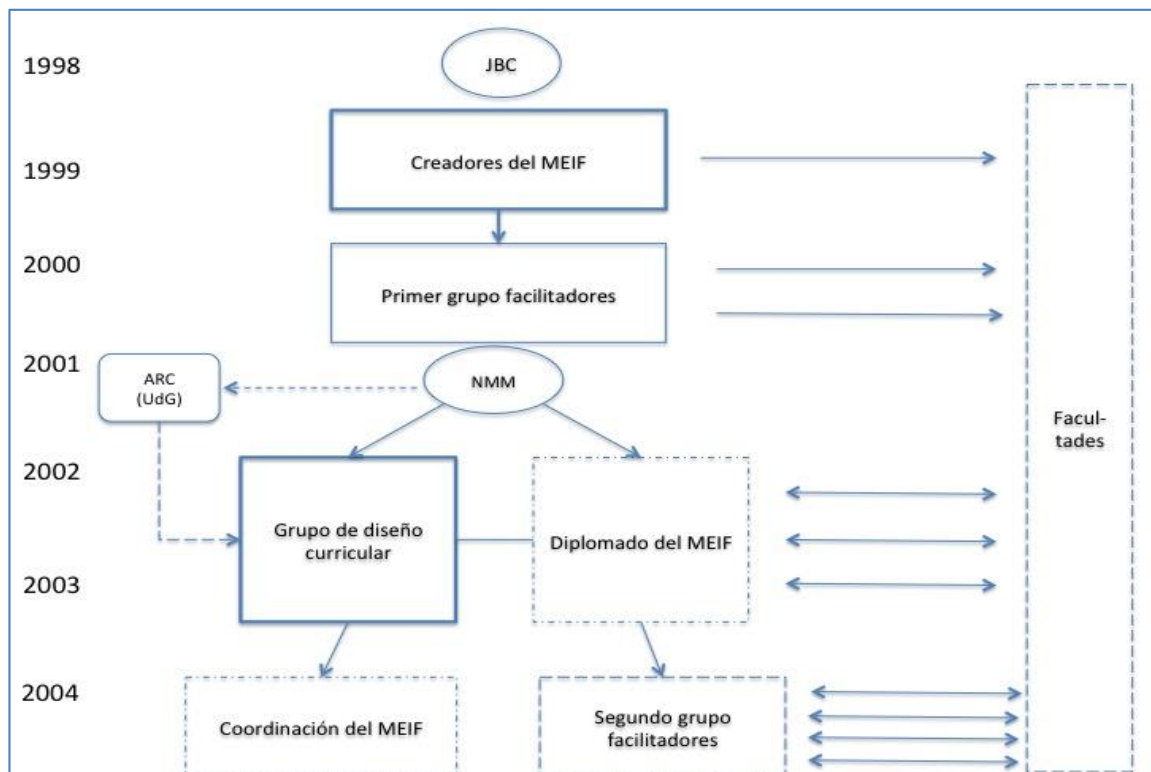
En 1999 fue aprobado por la rectoría de la Universidad el modelo educativo; a finales de ese mismo año se imprimió la primera edición del “libro azul”, *Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura*. Implementar una reforma educativa en una institución como la UV implicaba la participación de más actores de los que fueron considerados en un primer momento por las autoridades educativas. Así, progresivamente se fueron sumando profesores de distintas facultades y regiones a los cuadros académicos para el diseño del proyecto institucional. Algunos informantes clave han expresado que la mayoría de quienes se integraron fue “porque estaban convencidos de lo beneficioso que era este proyecto para la comunidad universitaria” (IC3), los menos, lo hicieron por curiosidad como expresa otro informante.

Yo, por ejemplo, quería saber de qué se trata todo esto, todo mundo hablaba del nuevo modelo educativo y del cambio que venía... Pero la verdad es que me enganché, sí me bebí todo el lenguaje que proponía [la reforma] pero

también me quedé a colaborar, no sólo mientras estuvo Jenny Beltrán, también con Nadia [y] hasta ahora (IC2).

En la figura 4 muestro un esquema que alude a la constitución progresiva de los cuadros académicos que fueron parte de la elaboración del modelo. En óvalos están los líderes de cada cuadro académico, Jenny Beltrán en el primer momento y Nadia Medina en el segundo, así como el asesor externo consultado para incorporar el enfoque basado en competencias a los lineamientos del modelo. El grosor del contorno de los recuadros indica la apertura que cada cuadro académico tenía para incorporar o invitar profesores de diversas facultades y regiones al diseño que estaban desarrollando. Así, es posible observar que el grado de apertura y comunicación entre el grupo coordinador y los profesores fue incrementando a lo largo del tiempo.

Figura 4. Cuadros académicos para el diseño del MEIF



Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas

Las flechas representan el sentido y frecuencia del trabajo que cada cuadro realizó con las facultades que fueron integrando los lineamientos del MEIF a su estructura curricular. Por ejemplo, en la parte final del esquema las flechas entre el

“segundo grupo de facilitadores” y “las facultades” son más constantes y bidireccionales, a diferencia de las flechas entre el “primer grupo” y éstas; lo anterior es debido a que después que varios profesores de distintas carreras cursaron el diplomado, al regresar a sus facultades organizaron una comisión académica coasesorada por algún facilitador del modelo con el objetivo de afiliar su programa educativo a la reforma. Mientras que el primer grupo de facilitadores sólo trabajó de manera directa con los docentes de las facultades que ingresaron al MEIF entre 1999 y mediados de 2000.

El modelo educativo como producción discursiva en aras de su perfeccionamiento y mayor adaptación con la realidad de cada facultad, continuó trabajándose entre el 2000 y 2002 por un grupo de académicos con formación en diseño curricular, primero a cargo de Silvia Jiménez –integrante de los creadores– quien, previo a su jubilación, sugirió invitar a Nadia Medina Muro, académica de la Facultad de Idiomas que regresaba de sabático. Medina Muro había cursado la Especialidad en Docencia a finales de los 80 y, un par de años después, participó como docente en la misma, situación que se prolongó hasta finales de los 90.

Aun cuando Beltrán siguió con la tarea de implementar el modelo hasta 2004 aproximadamente, Medina Muro coordinó a partir de 2000 dos actividades que dieron continuidad al trabajo de los creadores, pero con propósitos más definidos: la formación especializada de profesores y la concreción de una guía para el diseño curricular.

Primero, “con base en las demandas constantes de los profesores respecto a mayor formación e información sobre el modelo se creó el Diplomado” (IC3), se formalizaron los talleres de diseño que los facilitadores, del primer cuadro académico daban en cada facultad desde finales del 98. Ésta resultó ser una sólida estrategia de trabajo para articular la reforma educativa a las necesidades locales del colectivo docente. Del diplomado surgió un segundo grupo de facilitadores que trabajó más directamente con las regiones de Poza Rica, Coatzacoalcos y Córdoba y algunos profesores del área técnica en Xalapa a partir de 2002 hasta 2006 aproximadamente.

Segundo, para dar orden a la metodología con la que estructuraban los planes de estudio con las características del MEIF, el grupo de diseño curricular estableció contacto con una académica de la Universidad de Guadalajara, la Dra. Ana Rosa Castellanos, para introducir el enfoque de competencias a los planteamientos del modelo educativo. El resultado fue la *Guía para el diseño de proyectos curriculares con*

el enfoque de competencias UV (2005), misma que es conocida entre los profesores como “la guía verde” o la “guía tortuosa” debido a la amplitud y complejidad de la misma. Los programas educativos que se incorporaron a la reforma educativa entre 2006 y 2010, lo hicieron con base en este documento.

Asimismo, las autoridades educativas previeron la necesidad de establecer una instancia que regulara y asesorara de forma permanente la incorporación de los programas educativos a los lineamientos del MEIF, para ello fue creada la Coordinación del MEIF a cargo de Melesio Rodríguez, quien desde 2000 se unió a las filas lideradas por Beltrán y Medina. Dicha Coordinación dispuso departamentos específicos para organizar actividades relacionadas con la operación en las áreas de formación que propone el MEIF, así como la revisión de los planes de estudio.

El segundo grupo de facilitadores es el cuadro académico que integró a más profesores de las vice-rectorías de la UV y el que tuvo mayor interacción con las facultades para el diseño de su plan de estudios bajo los lineamientos del MEIF.

Según McLaughlin (1998:5) en los primeros cinco años de vida de una reforma es cuando más difícil resulta sostenerla porque, continuamente, los reformadores quieren mejorarla por los errores a botepronto que observan en algunos casos o porque insisten en que “la uniformidad es necesaria... y no aceptan que la variabilidad local es la regla. También agrega que en este tiempo es natural el surgimiento de rumores, el aumento de exigencias por parte de los profesores, la actitud de rechazo generalizada o la organización de comunidades académicas para generar conocimiento útil para el cambio entre los docentes. Las facultades que son objeto de estudio en esta investigación son dos ejemplos de experiencias distintas en el proceso de iniciación de la reforma educativa, tema que apunto enseguida.

3.2.2.3 Primeras impresiones del profesorado y obstáculos en la implementación

Aunque la implementación de una reforma también se va modificando con el paso del tiempo, las primeras experiencias de cambio resultan cruciales pues influyen en la percepción que los profesores tienen sobre la reforma y el compromiso que asumen con ella.

En estos primeros años, tuvo lugar la negociación de las autoridades educativas con el sindicato de los académicos, la Federación de Sindicatos y Asociaciones de la Universidad Veracruzana (FESAPAUV), debido a los cambios que implicaba el modelo en términos de distribución del horario y la diversificación de funciones. Los profesores

estaban contratados en un horario definido y a partir del 99 debían tener disposición para el horario mixto, además de realizar tutoría o gestión como parte de su actividad académica. Un informante clave comenta que los docentes de otras facultades ajenas a humanidades se percataron de esta situación por lo que “entre 2000 y 2001 ningún programa educativo quiso entrarle al MEIF” (IC2).

Esta situación dio pie a que los profesores, particularmente de las áreas de Ciencias de la Salud y Técnica, exigieran mayor apoyo por parte de los creadores del modelo y de las autoridades educativas para ingresar al proceso de reforma. En los capítulos siguientes brindaré ejemplos sobre las exigencias específicas que los profesores de Filosofía y Pedagogía hicieron durante la implementación del modelo.

McLaughlin (1998) menciona también que los primeros años son un caldo de cultivo idóneo para los rumores. Por ejemplo, en la UV los más comunes fueron: “el modelo como propuesta capitalista, la intención de privatizar la educación superior, una copia del esquema norteamericano, una estrategia para la penetración ideológica de organismos internacionales como el Fondo Monetario o el Banco Mundial” (IC2/IC1), entre otros, mismos que aparecieron y desaparecieron muchas veces durante los primeros cinco años como recurso que permitió a los profesores “evitar el trabajo con el grupo diseñador y, por ende, la incorporación [de su programa educativo] a los lineamientos del modelo” (IC2), a decir de un informante clave que fue parte del cuadro académico de diseño curricular. Después de que más de la mitad de los programas educativos se habían incorporado al MEIF, en la primera mitad de la década 2000, estos rumores comenzaron a desaparecer, mas no sucedió así con el estado de malestar e incertidumbre generado entre los académicos.

El lector puede aventurar que 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” (EF-4).

Las siguientes citas, de Filosofía y Pedagogía respectivamente, evidencian la experiencia concreta de dos entrevistados que va “del optimismo a la decepción” y viceversa. Esto está relacionado con la forma en que los profesores hacen uso del intersticio para conservar su lugar en la puesta en escena.

Cuando nos hicieron la propuesta a mí me pareció muy buena, entonces pensé que sí valía la pena ser pionero en ese cambio, pero mi experiencia así lisa y llanamente fue espantosa y negativa... He decidido mejor hacer lo que puedo con lo que tengo (E3FF).

Obviamente yo al inicio del trabajo tuve algunas opiniones contrarias a la implementación del modelo, [sin embargo] fui uno de los primeros profesores que decidió trabajar [con él] porque yo lo quería conocer por dentro y así, muy de inmediato encontré fortalezas y debilidades con las que uno puede trabajar, pero la realidad ahora es que no hay un impacto muy grande del modelo (E4FP).

Los profesores de ambas facultades de estudio comentan que, en términos generales, hubo dos obstáculos principales durante el proceso de iniciación; por un lado, como menciona Viñao (2002:95) “la disociación entre el saber práctico de base empírica y el saber experto” debido a que, en ocasiones, era poco claro el bagaje conceptual que utilizaba el modelo y prevaleció la duda de cómo se llevaría eso a la práctica. Por otro lado, hubo rechazo por parte de los docentes hacia la política institucional adoptada por los funcionarios al presionar a algunas facultades –como en el caso de Pedagogía- a integrarse al trabajo. La brecha entre discurso y práctica, y el apresuramiento del alto mando universitario son características que tiñen el escenario de este primer acto.

3.2.2.4 “La puerta dice jale y empuje... Pero no al mismo tiempo”

Pese a que es el mismo contexto institucional en el que la reforma educativa comienza a tomar forma, cada una de las facultades 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, además los académicos resaltan el hecho de que la propuesta

... Tenía un sentido académico, lo tuvo en los documentos que conocemos [y] esa es la parte positiva de este proceso, que había documentos que pudimos leer, que pudimos conocer (E4FP).

La información estuvo, están los documentos pero a ¿quién nos gusta leer? (E6FP)

Respecto a las diferencias entre los casos de estudio, los relatos de los profesores de Filosofía indican que hubo mayor cercanía de los creadores 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. Él es un ejemplo de los docentes que se sumaron a los cuadros académicos para la elaboración del modelo educativo. La entrevistada que ocupaba el cargo de directora en 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 y advierte “por ver el bosque perdí los árboles” (E7FP), es decir, 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.

Quando se habla del MEIF, Facultad de Pedagogía estaba iniciando el proceso para el cambio de plan de estudios. Se retoman algunas cuestiones, pero genera mucho descontento sobre todo por las personas que habían estado trabajando en esto... [y cuestionaron] que por qué la información no se les dio antes si querían que se hiciera un cambio (E6).

Los pedagogos coinciden al mencionar que había una “carrera” o “prisa” por parte de las autoridades 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.

El primer acto estaba por concluir y el escenario adolecía de una buena iluminación, había poca claridad respecto a la transformación que implicaba el modelo

y un ambiente de inconformidad e incertidumbre entre los académicos. He decidido ahondar en “la llegada del modelo” en cada facultad de estudio en los siguientes capítulos debido a que dicho suceso expresa el alcance de la participación del profesorado en dicho suceso. En el siguiente apartado detallo las características de la estructura del MEIF.

3.2.3 Estructura del MEIF

La principal apuesta de la Universidad con esta reforma educativa era 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.

Por ello, este grupo recuperó los debates en materia de educación sostenidos por organismos internacionales a finales de los noventa para construir la base filosófica y epistemológica sobre la que está sostenido el MEIF¹⁰. Dichos debates están presentes en el componente pedagógico del modelo que precisan el orden conceptual, cómo se piensa la educación y a los sujetos que en ella participan; las estrategias que hacen posible la idea sobre la educación están expresadas en el componente curricular, es decir, el orden metodológico.

El objetivo principal de este modelo es desarrollar la formación integral y armónica del estudiante que alude a cuatro dimensiones del sujeto: intelectual, humana, social y profesional. De esta manera, en la trayectoria académica del estudiante se propicia tanto la adquisición de saberes teóricos del objeto disciplinar, el desarrollo de habilidades y técnicas propias del área de conocimiento y la integración de valores para la práctica profesional y la vida diaria (Beltrán *et.al.*, 1999).

Para el diseño de los planes de estudio deben incluirse tres ejes: teórico, heurístico y axiológico, para alcanzar la formación de los estudiantes en las cuatro dimensiones mencionadas. La estrategia para lograr el cruce de dichos ejes es llamada transversalidad que implica que todos los programas de experiencias educativas (EE)

¹⁰ Principalmente de la UNESCO que propone que los egresados tengan habilidades como: el aprendizaje permanente, el desarrollo autónomo, el trabajo en equipo, la comunicación con diversas audiencias, la creatividad y la innovación en la producción de conocimiento, la destreza en la solución de problemas, desarrollo de un espíritu emprendedor, sensibilidad y responsabilidad social, comprensión de diversas culturas y la apreciación artística, mismas que le permitirán al estudiante desarrollarse armónica e integralmente. Véase *La educación encierra un tesoro* (1996), *Los cuatro pilares de la educación* (1996) y *la Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción* (1998).

estén articulados entre sí desde el primer periodo de estudio hasta el último. De esta manera conocimientos, habilidades y actitudes están presentes en todo momento de la trayectoria académica fortaleciéndose y complementándose unos con otros.

La unidad didáctica básica para operar el MEIF y concretar los fines de la formación es la experiencia educativa (EE), lo que comúnmente llamaríamos asignatura o materia. La EE está constituida por un complejo de actividades de aprendizaje desarrolladas dentro o fuera del aula en donde se articulan los ejes transversales, y cada una tiene valor crediticio¹¹. Las modalidades van desde estancias de investigación o prácticas profesionales, hasta actividades en biblioteca o de vinculación con la comunidad con el propósito de que el estudiante se involucre en ámbitos distintos al escolar para fortalecer su formación (Corzo y Echazarreta, 2008).

Otra característica de este modelo educativo es la flexibilidad. Ésta se entiende en función del contenido, es decir el estudiante tiene la opción de elegir EE distintas a las de su disciplina de formación; el tiempo, dado que puede seleccionar la carga académica que más le convenga en cada periodo escolar, de 32 a 64 créditos; y, finalmente, el espacio, esto significa que, además, puede decidir si toma las EE en el aula, en algún instituto de investigación, en otro programa educativo, región o universidad. Con lo anterior se promueve la movilidad estudiantil y una formación transdisciplinaria (Beltrán *et. al.*, 1999).

La figura 5 sintetiza la estructura curricular del modelo, misma que incluye cuatro áreas de formación sobre las que está basado el diseño de los planes de estudio del nivel licenciatura. Dichas áreas son: Área de Formación Básica, que comprende el área General (AFBG) y de Iniciación a la Disciplina (AFID); Área de Formación Disciplinar (AFD); Área de Formación Terminal (AFT) y Área de Formación de Elección Libre (AFEL). El lector puede observar cómo las 4 áreas están distribuidas a lo largo de los periodos escolares considerando que el mínimo son 7 y el máximo doce.

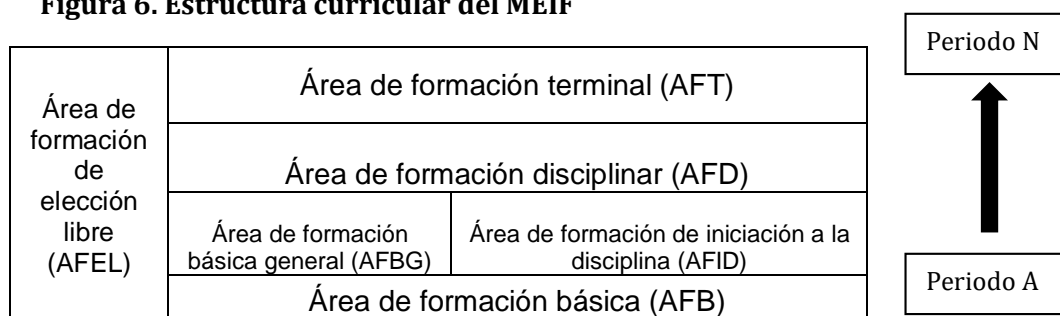
Cada una de las áreas tiene una finalidad específica, por ejemplo, el AFBG funciona como tronco común para todos programas educativos y tiene como propósito el desarrollo de las competencias básicas de la formación profesional¹², a saber

¹¹ La propuesta es asignar un valor de dos créditos por cada hora/semana/semestre de clases teóricas o seminarios, y un crédito por cada hora/semana/semestre de prácticas, laboratorios o talleres. Véase *Acuerdos de Tepic* de 1972, ANUIES.

¹² En 2005 la UV incorpora al modelo educativo el enfoque de competencias profesionales integrales basado en la propuesta de la Universidad de Guadalajara (Huerta *et.al.*, 2000). Dicha propuesta define la competencia como una unidad que implica que los elementos del conocimiento tienen sentido sólo en

comunicación oral y escrita y autoaprendizaje. En el AFID y AFD se ubican las competencias genéricas de la disciplina, mientras que las específicas son desarrolladas principalmente en el AFT (Medina, 2002) y, en algunas ocasiones, los programas educativos diseñaron sub-áreas para la diversificación del perfil de egreso de los estudiantes. El Área de Formación Terminal integra el servicio social y la elaboración del trabajo recepcional como experiencias educativas con el objetivo de eliminar su carácter de trámite e incrementar los índices de titulación de la universidad.

Figura 6. Estructura curricular del MEIF



Fuente: Medina y cols. (2002) *Guía metodológica para el diseño curricular dentro del MEIF*

Por último, el AFEL está dirigida al desarrollo integral de los estudiantes, incluye EE de disciplinas diversas que pueden ser cursadas desde el primero hasta el último periodo escolar (Beltrán *et.al.*, 1999); además, este espacio de formación proporciona a los estudiantes cuatro opciones de acreditación que promueven la movilidad estudiantil entre facultades. Actualmente, la oferta educativa abarca ocho ámbitos orientados a: la salud integral, los idiomas, la formación y divulgación científica, las manifestaciones artísticas, la innovación educativa, la ecología y la cultura ciudadana.

Sin embargo, la apuesta principal del MEIF es la transformación de las prácticas escolares en el sentido de transitar del paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje (Beltrán *et.al.*, 1999), es decir, el estudiante como el actor principal del proceso educativo, por ello se habla de un “modelo centrado en el estudiante” con una formación más sólida que haga frente al mundo cambiante de la actualidad, por lo que el papel que el profesor debe asumir es de facilitador. Por lo tanto, las estrategias didácticas que utiliza el profesor también cambian, ya que el aprendizaje memorístico pasa a segundo término y ahora el estudiante deberá interactuar con sus pares de

función del conjunto. Las competencias básicas refieren a las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de la profesión, las genéricas son la base común de la profesión y aluden a situaciones concretas de la práctica profesional, y las específicas están vinculadas a condiciones específicas del ejercicio profesional.

manera crítica, creativa y reflexiva. La enseñanza no se circunscribe únicamente al aula, sino a ambientes de aprendizaje diversos elegidos por el docente.

Las autoridades solicitaron a los actores principales de esta obra, la modificación del personaje que, por más de una década, la mayoría había venido representando. El escenario ya estaba puesto, los creadores habían diseñado el guion general de la obra para que cada actor asumiera su papel y entrara a la puesta en escena, entonces, era turno de los profesores de enfrentar las implicaciones que el modelo traía consigo.

3.3 Las nuevas reglas del juego: implicaciones para el ejercicio docente

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.

La propuesta de un modelo centrado en el estudiante implica que el profesor posea un bagaje pedagógico amplio y actualizado en temas de planeación didáctica, estrategias y estilos de enseñanza, técnicas de evaluación de aprendizaje, por mencionar algunos; aunado a los conocimientos propios de su área disciplinar. Es decir, el docente debe cumplir el papel de facilitador, por tanto debe tener la capacidad de diseñar un ambiente que propicie la experiencia educativa del estudiante de manera integral y que conlleve al desarrollo de las competencias especificadas para cada área de formación.

En términos generales, ubico un deslinde de responsabilidad por parte de los docentes en dos direcciones:

a) 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 hacen referencia a

cierto tipo de práctica docente o estrategia didáctica que quieren desarrollar, el estudiante aparece como “causante” de la no eficiencia.

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).

b) *El que a dos amos 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 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 de la propuesta curricular, 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... y terminas mal con ambos” (E1FF).

En este sentido, vale la pena 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. El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) gestionado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) creado con el objetivo de elevar la calidad de la docencia a través de la formación constante y la diversificación de las actividades académicas que incluye la docencia, el trabajo tutorial, el desarrollo de investigaciones –de manera colectiva o individual- y la participación en proyectos culturales.

Desde entonces, con apego a dicha política la UV plantea como funciones sustantivas del profesor las actividades antes mencionadas; 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 (2002) 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 (el curricular y el pedagógico). Esta tarea exige la inversión de tiempo 'extra' en cursos de formación, reuniones en academia, estudio individual o actividades de gestión.

3.3.1 Nuevas funciones académicas

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 la facultad 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.

En ese sentido, resulta interesante apuntar que 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, según comentan los entrevistados.

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 estudio.

Para terminar, 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.

3.4 Conclusiones de capítulo

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.

Capítulo 4. El MEIF como “ventana de conocimiento”: interpretaciones de los académicos de Filosofía

4.1 Introducción

El presente capítulo da cuenta del caso de la Facultad de Filosofía, una de las primeras facultades de la UV en implementar el modelo educativo de manera exitosa, según los reportes institucionales. En términos generales, puedo decir que esta facultad se sumó al proceso de reforma con un alto grado de convencimiento por parte del colectivo docente. Para los profesores el MEIF significó la posibilidad de actualizar, después de casi dos décadas, el plan de estudios y, con ello, acceder a un campo de conocimiento que, para muchos filósofos, era “terreno exclusivo de pedagogos”.

Para narrar esta historia he segmentado este capítulo en cinco apartados. En el primero argumento que una de las características de Filosofía es la proclividad del colectivo docente hacia la interdisciplinariedad debido a los contactos académicos, nacionales e internacionales, que dichos actores ha podido preservar a lo largo del tiempo. Ahondo en estos temas con una breve reseña histórica de la facultad.

En el segundo apartado presento las características académicas de los entrevistados como punto de referencia para encuadrar las interpretaciones que ellos tienen sobre el modelo educativo. Integro los siguientes elementos de la profesión académica: edad y antigüedad laboral en la Universidad, formación profesional y relación con la disciplina, y participación académica en la toma de decisiones sobre todo durante el proceso de iniciación del MEIF. Cabe mencionar que en este caso de estudio la diversidad de los académicos no es lo que cuenta en las distintas concepciones que tienen del modelo educativo, sino la cultura de la filosofía como disciplina que da forma a una cultura docente específica. Las expresiones de ambas culturas permean también, el tipo de participación de los académicos en la implementación del MEIF.

Posteriormente en “Voces de la experiencia” analizo las interpretaciones de los profesores sobre el modelo educativo en general y, en particular, de sus dos componentes, el pedagógico – las concepciones sobre la educación- y el curricular –de orden metodológico que atañe a las estrategias para operacionalizar dichas concepciones. Cierro el capítulo con los saldos que ha dejado el modelo para los profesores de Filosofía a lo largo de estos once años respecto a la organización y la práctica académica, en términos de las ventajas y las desventajas.

4.2 “Pequeños pero unidos”: Breve semblanza de la Facultad de Filosofía

Como parte de la obra que comencé a bosquejar en el capítulo anterior, a continuación presento brevemente el escenario en donde los actores principales, los profesores, despliegan sus papeles. Los entrevistados resaltan como ventaja “ser una facultad pequeña” (E4), por ese motivo ellos consideran que les ha sido fácil llegar a consensos en los procesos de toma de decisiones relacionados con la implementación del modelo educativo. Desde su fundación, en febrero de 1956, Filosofía se ha caracterizado por ser un establecimiento con pocos profesores y una matrícula que no rebasó, hasta después de la década 80, más de 100 estudiantes. Por ejemplo, dos años después de abrir sus puertas, la facultad apenas contaba con 9 matriculados en primera año y 6 en segundo.

Sin embargo, en 1957 esta facultad tomó el nombre de Filosofía y Letras dado que albergó otras carreras del área de Humanidades, como Letras Españolas, Antropología e Historia, en un primer momento. Pasó más de una década para que esta facultad cambiara su constitución académica y, en enero de 1961, luego de la creación del Instituto de Ciencias de la UV que no contaba con edificio propio, comenzó a funcionar en la llamada Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias¹³.

Para esta época, de los sesenta hasta finales de los setenta, la mayoría de los docentes que pertenecía a esta facultad había cursado estudios de posgrado, o estaba en proceso; además, de manera subsecuente del múltiple encuentro entre disciplinas ofertadas en el mismo establecimiento, y bajo la tutela de la misma plantilla de profesores, la interdisciplinariedad se convirtió en una característica académica para la formación de los estudiantes y el desempeño de los profesores.

Los primeros, por ejemplo, realizaban paralelamente a sus estudios en Filosofía, estudios de otra licenciatura de Humanidades e, incluso, de Económico-Administrativa. Los segundos, con base en algunos testimonios de los entrevistados, tuvieron la oportunidad de establecer comunicación con académicos de diversas universidades de México y Latinoamérica para desarrollar proyectos de investigación, para participar en foros o congresos, o para conseguir una estancia académica por algún periodo de tiempo.

Esta situación, de facultades conjuntas, se prolongó hasta finales de los ochenta, no obstante el trabajo interdisciplinario continuó cultivándose entre la

¹³ Esta semblanza la he construido a partir de los testimonios de los entrevistados, así como de la información en el portal web de la facultad www.uv.mx/facfilos

comunidad universitaria, a decir de los filósofos. De igual manera, en consonancia con las inquietudes de los profesores y por iniciativa de un nuevo maestro proveniente de la UNAM, fue creada la revista *Ergo* como publicación oficial de la Facultad de Filosofía. Esta publicación cuenta con 5 números en la actualidad y contiene, sobre todo, trabajos desarrollados por los estudiantes.

Una vez que las carreras de Humanidades que conformaban a Filosofía, Letras y Ciencias se separaron para constituirse como facultad, cada una conformó su propia plantilla docente. Este suceso limitó la movilidad de los profesores entre una disciplina y otra, empero, les brindó mayor estabilidad en términos laborales.

Hasta aquí, he presentado algunas notas históricas que dan idea de la apertura del establecimiento para trabajar con otros docentes de diversas facultades e instituciones, cualidad que poseen esencialmente por la cultura de la disciplina a la que pertenecen los profesores. A continuación, muestro evidencia al respecto.

4.3 Rasgos académicos del profesorado

El desempeño que los actores tienen en la obra es de acuerdo con sus rasgos académicos, los cuales constituyen sus herramientas principales para su entrada a escena. Analizados en su conjunto, estos rasgos me han permitido afirmar o eliminar supuestos con los que inicié esta investigación sobre las interpretaciones y posturas que tienen los filósofos de la UV hacia el modelo educativo.

Cabe aclarar que dichas herramientas son constitutivas del ser y quehacer académico de los entrevistados, es decir, les permite identificarse y actuar como tales. Sin embargo, cada uno crea su propio “modo de hacer” y de apropiarse tanto de la obra, como del escenario mismo. Los elementos de la profesión académica que he considerado en esta investigación, traen consigo el supuesto de que uno o varios de dichos elementos podrían explicar por qué Filosofía parece tener mayor aceptación a la reforma educativa, en comparación con su homóloga.

Para ello estudio en cuatro segmentos los rasgos referentes a: el binomio edad-antigüedad laboral, la experiencia previa al ingreso a la Veracruzana, que está relacionado con la formación inicial de los profesores y cómo estos elementos coadyuvaron al reforzamiento de la cultura filosófica como disciplina y, adicionalmente, de una cultura docente específica. También presento cuestiones relacionadas con el tema laboral (condiciones y funciones que desempeñan los entrevistados). En la parte final, hago referencia a la participación académica durante la implementación del MEIF

en la facultad. El lector podrá observar de qué manera los profesores se integraron a este segundo acto y cómo se mantuvieron en el juego resguardando sus intereses profesionales y laborales de tal manera, que salieran menos perjudicados.

4.3.1 La edad y la antigüedad laboral de los académicos

Los entrevistados reportan una edad 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 el promedio de la universidad que es de 58 años¹⁴.

Asimismo, 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.

Con base en lo anterior, son pocos los profesores próximos a jubilarse; en el caso de los entrevistados sólo uno está a cuatro años de hacerlo, mientras que los próximos están a más de una década. Entonces, desde el punto de vista del tiempo que tienen por delante los profesores, el MEIF todavía tiene probabilidades de seguirse afianzando para impactar en la práctica docente de cada uno de ellos.

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 éste provoca.

Sin embargo, el análisis de la información 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.

¹⁴ Información disponible en www.uv.mx/estadisticas

4.3.2 El debut en el campo: formación inicial y experiencia profesional

He considerado la formación inicial y las experiencias profesionales previo al ingreso de los entrevistados a la UV, como la antesala al corpus de conocimiento en que ellos se especializaron. En otras palabras, considero que estos rasgos académicos son los que determinaron, por un lado, la relación de los profesores con el campo disciplinar y, por otro, con la forma particular en que se desempeñan como académicos de la Universidad. Por lo tanto, dichos rasgos configuran las dimensiones profesional e institucional del académico, cuyas manifestaciones he podido rastrear en cómo se piensa el profesor a sí mismo y cómo concibe su práctica.

Respecto a la experiencia profesional, en este caso docente, previa a su incorporación a la UV; algunos de los entrevistados fueron docentes en el nivel superior o en medio superior; uno de ellos participó en programas de formación de profesores en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) durante los ochenta; otros habían dado clases desde antes de terminar la licenciatura en algunas preparatorias de la Ciudad de México o en Xalapa “con el propósito de adquirir experiencia” (E3). Los entrevistados de medio tiempo también habían laborado como técnicos administrativos en la dirección de Filosofía desde finales de los 90 hasta 2001. Además, dos de los entrevistados han ocupado el cargo de director en la última década; una profesora lo fue cuando el MEIF se puso en marcha y el otro asumió el cargo en 2010.

La variedad de experiencias en espacios distintos a la universidad es importante para los profesores porque ellos comentan que, además de adquirir experiencia, pudieron probar cuanta estrategia didáctica se les ocurriera para ver “cuál funcionaba mejor”. Esta es una de las razones por la que los entrevistados mencionan que el MEIF “no fue algo tan novedoso didácticamente hablando” (E5). Pero también quienes han ocupado cargos administrativos reconocen que “aunque el MEIF es un buen proyecto, mucho de lo que adolece [sic] es por el papeleo que hay que hacer” (E2) debido a que la reforma educativa no estuvo acompañada de la reestructuración del aparato administrativo ni de la actualización de la legislación universitaria.

Por otra parte, la formación inicial de todos los entrevistados es la filosofía: dos egresados de la UNAM y tres egresados de la UV. Una de las profesoras había estudiado con anterioridad la licenciatura en Derecho en esta misma institución, sin embargo, comenta que su deseo siempre fue estudiar filosofía y por tal motivo prefirió ejercer esta última como docente. 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 y Proyecto Aula¹⁵ 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). Profundizo en estas ideas en el siguiente apartado.

4.3.3 La cultura de la disciplina y la cultura docente

Como adelantaba en líneas anteriores, para este grupo de profesores el posgrado representó un espacio en donde fortalecieron su “sentido de pertenencia” a la filosofía como disciplina, 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).

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 [en el posgrado y con la práctica] 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).

¹⁵ Proyecto Aula es una estrategia de apoyo a los docentes para fortalecer el trabajo con el modelo educativo. La estrategia es dirigida por una consultoría externa a la universidad desde 2010. Dicho proyecto forma parte de las Reformas de Segunda Generación del MEIF. Información disponible en <http://www.uv.mx/proyecto-aula/>

En cursiva están las frases que 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 esta facultad. Según Clark (1989:118) 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) agrega que el uso de vocabulario especializado es la 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 los siguientes párrafos desarrollaré esta idea y ofreceré al lector muestras de cómo esta cultura es expresada por los profesores como cultura docente. Retomo a Pérez Gómez (2004:162-163) quien define la cultura docente como:

El conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso... se especifica en los métodos que se utilizan en la clase, la calidad, sentido y orientación de las relaciones interpersonales, la definición de roles y funciones que desempeñan, los modos de gestión, las estructuras de participación y los procesos de toma de decisiones.

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).

La filosofía, como disciplina, al ser un conocimiento blando puro, permite que los sujetos tengan la libertad para crear conocimientos a partir de aquéllos que son constitutivos del campo epistemológico, con la única condicionante de que los nuevos estén sustentados en argumentos racionales. Por este motivo Becher (1987) señala que las blandas puras tienen sistemas pluralistas flojamente estructurados, a diferencia de las disciplinas duras puras por ejemplo. En la cita posterior, una entrevistada comenta acerca de la posibilidad que deben tener los estudiantes para construir “su propio criterio”.

Trato de que los chicos sientan que tienen la posibilidad, más en filosofía, de tener su propio criterio, de razonar sobre los textos que están leyendo, de decir sus opiniones... dar sus razones de por qué y todo, y de construirles este espacio de libertad, o sea que no tienen que estar repitiendo lo que yo digo, que ellos sepan desde el principio que si yo les enseño [a] Aristóteles se los enseño desde mi lectura, mi manera de entenderlo, y les doy bibliografía para que vean que otros muchos lo han entendido de manera diferente (E3).

Además, otra característica de la cultura de la filosofía es que el conocimiento que genera resulta de la comprensión de los fenómenos y la interpretación de sus causas y efectos. Becher (1987:298) agrega que la interpretación es “esencialmente una actividad individual” y los tópicos que constituyen el campo epistemológico dicha disciplina pueden variar según cambie el clima de la opinión pública –otras disciplinas de la misma área.

Dado que la interpretación es una actividad individual, generalmente, este tipo de disciplinas parecen estar abiertas a todos los interesados, sin embargo, el autor apunta que las blandas puras requieren del desarrollo de capacidades de pensamiento abstracto y racional por parte de los sujetos para mantenerse dentro de la comunidad. Así, la iniciación en el campo requiere de la “adopción”, por parte del experto, de un aprendiz durante un largo periodo de tiempo. Un profesor menciona al respecto

En filosofía es bien importante que los estudiantes se formen con un maestro... que lo sigan, [que aprendan] incluso su manera de filosofar... Por eso creíamos que la tutoría sería un espacio beneficioso para nosotros (E4).

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.

Esto resulta importante dado que uno de los supuestos de este trabajo es que las interpretaciones que los profesores tienen sobre el MEIF están influenciadas por la comunidad epistémica a la que pertenecen; nuevamente este caso de estudio confirma dicho supuesto. Identifico una fuerte influencia de la disciplina filosófica en las concepciones que estos profesores tienen sobre el trabajo docente, la formación de los estudiantes y la educación en general, mismas que iré apuntando en cada uno de los apartados correspondientes al modelo educativo.

4.3.4 El aspecto laboral: funciones que desempeñan los profesores

En lo que respecta a las funciones laborales, todos los profesores de la facultad son tutores, incluidos los de tiempo parcial debido a que hay pocos profesores para atender a una población de poco más de 200 estudiantes. Según el contrato colectivo sólo los PTC tienen esta función agregada a su carga obligatoria, sin embargo el actual director de la facultad expresó que integrar a los docentes de medio tiempo y por horas en esta labor es “también con el propósito de integrarlos más al ambiente universitario” (E1). Aunque el establecimiento delimita ciertas reglas, dentro del margen de libertad que poseen los actores es posible que ellos creen nuevas reglas con objetivos específicos, por ejemplo, otorgar mayor importancia a una actividad como la tutoría que expresa características particulares sobre la definición del rol y tipo de relación de los académicos respecto a sus pares.

Para los filósofos es relevante tener un ambiente de trabajo “que propicie la participación activa de todos” (E2) lo cual implica que todos los profesores deben desarrollar un sentido de pertenencia a la comunidad disciplinaria y laboral que los acoge. Un profesor expresa “*sentirse parte de...* hace que tengamos más compromiso con los estudiantes y con nosotros mismos” (E4) lo que posible a través del contacto directo y constante con los sujetos que conforman el grupo al que se quiere pertenecer.

Vale la pena apuntar que aunque la tutoría es una actividad en la que todos los docentes participan únicamente dos de los académicos entrevistados mencionan que asistieron a los cursos del ProFA o a los talleres ofertados por el Sistema de Tutorías de la Universidad para recibir capacitación específica, el resto no lo hace pese a que reconocen que no es un trabajo fácil de enfrentar. Por lo tanto, la tutoría es considerada por el colectivo docente como secundaria, es decir, aunque es un espacio para acercarse y atender las necesidades de los estudiantes otorgan mayor importancia al tiempo de clase.

Era una de las ventajas que veíamos en el modelo atender más de cerca a los chicos, y está bien la propuesta y todo pero creo que puedes impactar más [en ellos] si eres un buen profesor, ahí puedes hacer que te sigan para formarse contigo y no tanto como tutor (E3).

Creo que [la tutoría] no ha funcionado por muchas razones, una de ellas es que aunque los profesores reconocemos su importancia, más por el hecho de que ahora es obligatoria y hay un sistema específico, las experiencias educativas deben ser experiencias educativas en ambos sentidos tanto para alumnos como para los académicos y desde ahí trabajar juntos (E1).

Por otra parte, en el análisis de las información identifiqué con más detalle actividades o espacios en los que el MEIF ha tenido injerencia de manera directa, aún sin estar explícitos en el documento de la propuesta como el trabajo en academias, así como aquellos espacios de los que el modelo se beneficia indirectamente, tal es el caso de la investigación. En otras palabras, hay actividades que coexisten en armonía con el modelo educativo pese a que su origen es independiente a éste.

Los profesores entrevistados mencionan que realizan actividades de investigación en sus estudios de posgrado, por estar adscritos a algún grupo de investigación en los institutos de la UV o para desarrollar proyectos personales en relación con las EE que imparten. Uno de los entrevistados comenta que la investigación “no ha sido una actividad que propicie el modelo, creo que es algo parte de nosotros, aquí en filosofía siempre se ha propiciado eso” (E4). De esta manera, los académicos integran sus investigaciones a sus EE para que los estudiantes formen parte de los proyectos, fortalezcan su formación y amplíen su espectro de conocimiento.

La frase “aquí en filosofía siempre se ha propiciado eso” tiene que ver con que según los entrevistados esta facultad se ha caracterizado por tener “directores y profesores con mucha disposición” (E1) para trabajar con los proyectos institucionales

y para establecer relación con universidades de otras partes del mundo, principalmente a través de las líneas de investigación de los profesores¹⁶. Esto ha permitido que “Filosofía no sea una facultad cerrada a lo que acontece en nuestra universidad o en otras [universidades] del mundo, y que podamos replantear lo que hacemos constantemente” (E2) como expresa uno de los entrevistados. En general, los profesores de esta facultad tienen conciencia sobre la importancia y necesidad de los cambios y consideran que mantener nexos con la comunidad disciplinaria les permite estar “al tanto” de los debates filosóficos en el mundo, entre otros temas de su interés.

Hasta aquí he planteado los distintos rasgos académicos que tienen los entrevistados mismos que están articulados por la pertenencia a la disciplina. Otro rasgo académico que consideré en este trabajo es la participación en procesos de toma de decisiones, el trabajo colaborativo en proyectos internos o en cursos de formación, así como el trabajo en academias en que se involucran los profesores. A continuación hablaré de ello como un aspecto que fue fundamental para la implementación del MEIF y los años que siguieron a este hecho.

4.3.5 Participación académica en la génesis del MEIF

La participación de los profesores en la vida institucional es de vital importancia para identificar tanto el tipo vínculo que establecen con la institución y sus proyectos, como las relaciones que mantienen con sus pares. Independientemente de la proximidad que exista entre la disciplina y los profesores, el establecimiento es el espacio físico en donde estos vínculos y relaciones se convierten en algo visible y palpable. De igual manera, los recursos y condiciones con los que cuenta el establecimiento condicionan el tipo de experiencia que tienen los sujetos, por tanto, moldean el juego que constituyen y del que son parte los actores.

Ya comenté que el primer acto de esta obra fue el proceso de iniciación del MEIF en la Universidad. Para relatar este segundo acto, en donde la participación de los académicos en la toma colectiva de decisiones es parte sustancial del juego me apoyaré en Jon Elster (2003) quien menciona que tomar una decisión es elegir un curso de acción, lo cual implica también elegir estrategias, tiempos y espacios de

¹⁶ Ejemplo de ello es el Dr. José Benigno Zilli. Realizó estudios de posgrado en la Universidad de Bonn Alemania a finales de los 60, al regresar a la Facultad de Filosofía incorporó las líneas de discusión sobre epistemología de las ciencias y métodos de hermenéutica. Estas líneas fueron retomadas para diseñar el programa de maestría y doctorado que oferta la facultad. Otro ejemplo es el profesor Ariel Campirán quien ha fungido como contacto académico con la Universidad Laval de Canadá y con grupos de investigación de la Universidad de Barcelona en los últimos quince años.

ejecución y responsables de la tarea. Utilizo este concepto porque finalmente “entrar o no al MEIF” fue motivo que reunió más de una vez a los profesores de la facultad con los funcionarios y los creadores del modelo para tomar decisiones al respecto.

De igual manera, esta acción estuvo presente en la comisión interna para el rediseño del plan de estudios, entre los profesores tuvieron que decidir qué áreas de conocimiento iban a priorizar y cuáles podrían eliminar o sustituir con base en el tipo de estudiante que querían formar. Actualmente estas actividades, entre otras, constituyen la agenda de trabajo de las academias, de las cuales hablo al final del apartado.

El curso de acción que los docentes de filosofía han elegido está atravesado por mecanismos inherentes a la toma de decisiones, que según Elster (2010) son la discusión, la votación y la negociación. En las siguientes líneas daré cuenta de ellos pero debo advertir al lector que éstos no se presentan en la realidad en un estado puro, más bien se imbrican unos con otros complementándose.

4.3.5.1 Primeras reuniones: “entrar o no al MEIF”

En el caso de la Facultad de Filosofía los profesores comentan que el modelo fue presentado por el rector, el secretario académico y los creadores del MEIF en una Junta Académica que reunió a todos los académicos de Humanidades Xalapa. Dicha junta, a decir de los filósofos fue un espacio “de convencimiento” de que valía la pena el cambio porque “era una cosa de actualizarnos en cosas que el mundo ya las tenía hechas” (E5) como explica uno de los entrevistados.

El espacio para la discusión sobre la propuesta quedó abierto; los profesores tuvieron un lapso de tiempo para enviar a la rectoría las observaciones que tuvieran respecto a la propuesta, sin embargo, los cuatro informantes clave comentan que ni rectoría ni Beltrán Casanova recibieron respuesta por parte de los docentes. Coincide con el testimonio de los profesores quienes parecen obviar este suceso; algunos comentan que tuvieron muy poco tiempo para leer la propuesta (de una a dos semanas); otros mencionan plazos superiores a los dos meses, pero ninguno dijo haber respondido a las demandas de las autoridades.

Por segunda ocasión, las autoridades educativas y los académicos de Filosofía y Pedagogía, se reunieron para concretar plazos de trabajo con el grupo coordinador del modelo. Sin embargo, los entrevistados consideran que hubo menos sensibilidad para comunicar el proyecto en esta reunión que en la primera “porque los creadores comenzaron a hablar de implantación del modelo... y esto activó resistencias en

algunos de los presentes” (E5). Este profesor considera que implementar e implantar son dos cosas distintas; mientras que la primera puede dar cuenta de un proceso colectivo, “la segunda habla más de imposición y eso agrede la libertad del profesor” (E5).

Otro profesor, que inmediatamente se integró al equipo de Beltrán Casanova y coordinó el diseño del área básica, sugiere que la estrategia de comunicación fue la menos acertada porque las autoridades llegaron Humanidades, en general, y a Filosofía, particularmente, “con un aspecto como evangelizador... nos quisieron decir cómo hacer las cosas como si nosotros no supiéramos de nada” (E1). Los filósofos mencionan que aunque había temas específicos sobre educación que desconocían, del quehacer docente ellos eran los expertos porque día a día estaban desempeñándose en ello y, sin embargo, los creadores del MEIF no tomaron en cuenta su experiencia.

Otra de las entrevistadas sugiere que la presentación del modelo educativo “fue como vender un buen producto: [los creadores] 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 futuros profesionistas. No obstante, las autoridades dejaron de lado los recursos humanos con los que contaban para emprender tal tarea, es decir la situación de quienes operarían el modelo y los beneficiados de éste.

El problema de ellos es que no son maestros de aula, son líderes, son gestores, son especialistas en su campo pero ya en la práctica frente al estudiante no saben ni de lo que están hablando (E5).

Entonces, en esta facultad se generó un ambiente de incertidumbre durante el proceso de iniciación del MEIF, dicha incertidumbre 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.

Ante el panorama de que la propuesta no estaba terminada y que “los mismos creadores no la tenían bien clara” surgieron posiciones separadas respecto a “los beneficios del modelo... y las verdaderas intenciones de la universidad respecto al proceso de reforma” (E5).

El ambiente de incertidumbre que comenzó a gestarse en la facultad, conllevó a nuevas reuniones entre académicos y funcionarios para tomar una decisión. Sin embargo, para más de un profesor, resultaron “una pérdida de tiempo porque finalmente cada quien hizo lo que quiso” (E3). Naturalmente fue un momento de “estira y afloja”, a tal grado que fue necesario someter a votación “entrarle o no al MEIF” a decir de los entrevistados. La profesora que en ese momento era directora de la facultad comenta al respecto:

Mi facultad y los maestros no querían [el modelo], me decían que para qué. Los sonsaqué porque pensé que de veras eso nos podría poner en la punta, académicamente hablando, con respecto del proyecto que se tenía; esto de que les pudieras dedicar una buena atención [a los alumnos], este rollo que se traían del aprendizaje centrado en el alumno... Mira esa fue una, la otra a mí me metieron en quinientas mil juntas y me hicieron perder mi valioso tiempo que pude haber dedicado a lecturas o cosas más provechosas (E3).

En términos generales, el balance que los profesores hacen de estas primeras reuniones para discutir aspectos sobre la organización académica y votar, con una mayoría de la planta docente, ser parte o no del proceso de reforma educativa, no es del todo positivo. Esto debido a que en algunas ocasiones, como expresan los entrevistados, parecía haber poca claridad por parte de las autoridades de la institución y el grupo coordinador del MEIF en torno al proceso de implementación.

No obstante, esta situación no socavó el entusiasmo y simpatía que Filosofía expresó hacia el modelo educativo desde la primera Junta Académica. Por el contrario, algunos testimonios ponen en evidencia que la incertidumbre obligó al colectivo docente a buscar apoyo entre los pares para elucidar la propuesta y sacar el trabajo de rediseño. De esta manera, las reuniones en academia son un aspecto relevante que ha caracterizado la relación de los profesores de Filosofía y el MEIF.

4.3.5.2 El trabajo en academias

En las reuniones en academia para el diseño curricular del 99, el primero con la estructura curricular del modelo educativo, los profesores discutieron cuestiones sobre la justificación de la disciplina en el campo laboral actual y la contribución de ésta en los diversos espacios sociales como elementos sustanciales para la construcción del nuevo plan de estudios. Cabe mencionar que con anterioridad los académicos no habían “sentido la necesidad” (E4) de reflexionar acerca de tales asuntos; por ello, la mayoría califica al MEIF como un “movilizador de prácticas e inercias [negativas] de la

universidad que de otra manera no se hubieran podido resolver” (E1). Una de dichas inercias era la ausencia de revisiones continuas al currículum de las facultades de la Universidad.

Por otra parte, según los entrevistados las discusiones propiciaron que los profesores tomaran conciencia respecto a su labor como formadores de profesionistas, pero sobre todo a reconocer lo que estaban enseñando y si era congruente con la misión institucional. No obstante, el colectivo docente expresa que algunos profesores evadieron el proceso de reflexión “porque sintieron que estaban golpeando su libertad de cátedra” (E5), no sólo como derecho laboral, más importante aún como detentores de un conocimiento experto que no debía ser invadido por extranjeros que, a decir de algunos entrevistados, poco conocimiento tenían sobre la práctica docente.

Aquí se soma una de las características de la cultura de la disciplina, que es que cuando el sujeto considera que hay “otros” que cuestionan sus prácticas, y por tanto su conocimiento, la primera respuesta es el rechazo. Becher (1987) señala que las disciplinas como Filosofía, se caracterizan por premiar la actividad individual, las construcciones holísticas y la multiplicidad de posiciones respecto a un tema, sin embargo, esto no garantiza la apertura de los sujetos a todas las posiciones, ni que los consensos sean rápidos.

Constantemente los filósofos hacen referencia a las academias como un espacio que propicia que la comunidad académica esté involucrada continuamente en la toma de decisiones de diversos órdenes, desde lo administrativo (el funcionamiento y coordinación de las estancias de control escolar y evaluación docente), hasta lo pedagógico (cuestiones relacionadas con el diseño de los programas de estudio), y esto resulta ser un apoyo “bastante bueno” para las autoridades de la Facultad a decir del actual director de ésta. Así, “las decisiones son tomadas de manera conjunta... por lo que los profesores no tienen pretexto para comprometerse con lo que se decide” (E1) expresa un entrevistado.

De igual manera, los entrevistados apuntan que la academia obliga al profesor a estar en comunicación permanente con sus pares y fortalece el sentido de pertenencia, tanto a la disciplina como al establecimiento, lo que repercute en la actitud que el profesor muestra ante los diversos proyectos que la institución emprende.

Si bien es cierto que previo a la implementación del modelo existía el trabajo colegiado, como las reuniones de consejo técnico o las comisiones para el diseño curricular, las nuevas academias reúnen a profesores que imparten las mismas EE y

comparten un área de conocimiento específica de su disciplina, es decir, son sujetos expertos en los temas y en su enseñanza, reunidos con el objetivo de perfeccionar el contenido del currículum (saberes, actividades educativas y material bibliográfico) que se ofrece al conjunto de estudiantes que atienden en cada periodo.

Además, las academias se han convertido en una especie de taller pedagógico para los profesores en donde comentan las dificultades que enfrentan, sus preocupaciones respecto al desempeño de los estudiantes o las estrategias que utilizan para el desarrollo de determinados temas. Todos los entrevistados mencionan que desde los primeros años de MEIF hasta la fecha realizan un trabajo constante a lo largo del periodo escolar y que sería una actitud “muy tonta del profesor” (E2) no asistir a las reuniones porque finalmente es donde se toman los acuerdos.

Como podrá notar el lector, en este espacio también está presente la toma colectiva de decisiones, que ha servido para replantear constantemente el curso de acción que tiene la facultad en relación con la universidad, el cual resulta del consenso entre los intereses del colectivo docente y las metas institucionales. Los profesores negocian la atención de prioridades –para la institución es la acreditación del programa educativo, para los profesores la formación de los futuros profesionistas-; asimismo, seleccionan estrategias operativas bajo el criterio de la eficacia, un ejemplo es la intensión de acortar el trámite burocrático en la inscripción de los estudiantes. Las decisiones que toman los profesores dan cuenta del terreno simbólico en el que éstas surgen, las creencias sobre lo que es importante y lo que puede delegar a otros actores universitarios, así como la autoridad que tienen como expertos en una disciplina y como actores del cambio.

4.3.5.3 Negociaciones en el aspecto laboral y tensiones en la capacitación académica

En lo tocante al tema laboral los profesores comentan 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”. 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. “Nosotros decíamos: que no se nos imponga esto, no tenemos por qué estar haciendo otras cosas” (E4). De igual manera, los profesores no distinguían “que ahora ya no eran dueños de materias, sólo de horas

base”, y además “tenían que incorporar a su carga la tutoría y la elaboración de proyectos de extensión de los servicios universitarios” (E4), lo cual implicaba mayor trabajo para ellos y había poca orientación al respecto.

La negociación entre el sindicato y la rectoría llegó al punto de acordar que, aunque la facultad comenzara a trabajar con el modelo educativo en septiembre de 1999, “sólo aquellos profesores que quisieran entrarle tenían que hacerlo con las experiencias educativas de los primeros semestres... aunque siempre hubieran dado de los últimos [semestres]” (E5). Así, los docentes que tomaron la decisión laborar en este primer periodo, que fue la mayoría, tuvieron algunas sesiones con el primer grupo de facilitadores –los creadores del modelo- para “entrenarse en qué cosa era el MEIF y qué implicaba trabajar con él” (E4).

Los entrevistados mencionan que cuando se realizó la votación al interior de la facultad, el saldo fue a favor de implementar el modelo pero condicionaron esa participación al apoyo que recibieran por parte de las autoridades respecto a los recursos materiales necesarios para operar dicho modelo. Es así que una de las principales promesas por parte de rectoría fue en términos de infraestructura, promesa que no se cumplió tal como menciona una profesora:

[Nosotros] creidísimos que efectivamente nos iban a dar los espacios que suponía un nuevo modelo y pues obviamente seguimos en los mismos cuatro saloncitos de aquí y peleándonos los salones con las facultades más grandes porque obviamente los espacios son reducidos (E2).

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” (E4), 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. La política de diversificación del perfil académico se ha fusionado con la propuesta del perfil docente del MEIF a tal grado que algunos académicos no son capaces de diferenciarlos. Asumen el PROMEP como parte constituyente del modelo.

Ante este escenario, los entrevistados han ido asimilando que existen diversos órganos políticos o educativos que exigen ciertos indicadores a la institución y que ellos son “la parte final de esta cadena” (E1), asimismo reconocen que no pueden quedarse estancados en “las viejas formas del académico porque el mundo ha

cambiado y lo seguirá haciendo” (E3). Todos los profesores expresan que hacen esfuerzos por construir colegiadamente formas de trabajar con el modelo en sus respectivas EE. Según ellos dicha construcción ha sido posible por la actitud de compromiso que la mayoría de los académicos ha asumido a través de las reuniones de academia.

Una vez que el modelo comenzó a operar estas reuniones se hicieron obligatorias, en primer lugar para compartir el trabajo que cada profesor estaba realizando y sus primeras experiencias en torno al modelo y, en segundo, para sugerir posibles cambios al diseño del plan de estudios. Por ejemplo, en el proceso de rediseño realizado en 2007 los profesores optaron por eliminar los candados de prerrequisito entre las experiencias educativas ya que consideraron que esto causaba inscripción tardía y rezago en los estudiantes.

En cuanto a la formación y actualización docente, los entrevistados comentan que los talleres y cursos a los que asistieron fueron cortos y generalmente muy apegados a la parte conceptual no operativa, pero resultaron ilustrativos para conocer más a fondo la propuesta educativa del modelo, aunque poco orientadores sobre cómo traducir el discurso al trabajo cotidiano en el aula. Entonces, estas sesiones 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 realidad operativa.

Cabe mencionar que los cursos de formación tienen vigencia en la actualidad como parte del ProFA, 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).

Las críticas anteriores son un constante reclamo por parte de los académicos, y no son exclusivas de esta facultad¹⁷. Los profesores sabían que debían “transitar del

¹⁷ El lector puede consultar los informes internos del ProFA en donde la evaluación da cuenta de la poca satisfacción de los profesores respecto a los cursos impartidos en este programa. Disponible en www.uv.mx/academicos.

paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje” (Beltrán, *et.al.*, 1999: 11) pero nadie les había dicho qué significaba esto y cómo tendrían que hacerlo. Por ello, esperaban que los facilitadores respondieran sus dudas respecto a cómo el modelo educativo afectaría su desempeño en la docencia dado que implicaba modificar rutinas y prácticas que, como ellos expresan “hemos hecho desde siempre y nos han funcionado” (E1). Para ellos fue enfrentarse a lo desconocido con un sustento vago respecto a cuál era el cambio que la institución esperaba,

cada uno [de los profesores], desde su trinchera, tomó la decisión de llevar a la práctica los principios pedagógicos del modelo según le conviniera o según le entendiera. No sabíamos exactamente hacia dónde íbamos caminando pero sabíamos que teníamos que hacerlo, al menos intentarlo; sabíamos que las autoridades no iban a venir a enseñarnos cómo ser buenos maestros... Al menos algo rescatable de todo esto es que hizo que nos moviéramos un poco del lugar que ostentábamos desde hace años, un lugar que creo ya no era bueno para la universidad (E1).

Lo anterior da cuenta de que fue un proceso difícil para los académicos reconocer nuevas formas de ejercer su docencia y de concebir la educación; en ocasiones, distó de lo que venían haciendo o fortaleció el enfoque que querían darle a su práctica desde años atrás.

Resta decir que al hablar del MEIF, los profesores enfatizan la participación que tuvieron en el primero y segundo acto -el proceso de iniciación y la llegada del modelo a la facultad respectivamente- 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 variedad de experiencias de los académicos que he apuntado en estas primeras páginas, en esta facultad existe una homogeneidad de concepciones sobre los componentes del modelo que están articuladas por la cultura de la disciplina.

4.4 Voces de la experiencia académica: Interpretaciones sobre el MEIF

En este apartado argumento que la aceptación del MEIF que los filósofos tienen y han tenido desde el proceso de iniciación no es absoluta. Por ejemplo, los profesores consideran que el componente pedagógico no ha tenido un impacto en la transformación del desempeño docente. Aun cuando los entrevistados expresan entusiasmo por “transitar del paradigma tradicional al paradigma centrado en el estudiante” (E1), al ser

De igual manera, el estudio de Mazzotti *et.al.* (2008) en el apartado de conclusiones expone la poca utilidad que los académicos de las 5 regiones de la UV encuentran en relación a dichos cursos, motivo por el cual prefieren no asistir.

cuestionados sobre su práctica en el aula recurren a elementos de la cultura de la disciplina o la cultura docente para sostener los motivos por los que el cambio de mentalidad no puede ser inmediato o cómo es que han adecuado la propuesta del MEIF a sus intereses y posibilidades. Incluso, los profesores comentan que el cambio es más una cuestión de actitud que de conocimiento.

Es un modelo muy interesante, de muchas posibilidades [pero] se tiene que dar un cambio mental, un cambio de actitud porque de otra manera se siguen arrastrando ciertas prácticas de tipo tradicional... Y al final, ya no importa cuánto sepas de la propuesta sino si quieres hacerlo (E4).

En cuanto a las estrategias a través de las cuales el componente pedagógico es operado, es decir el componente curricular del modelo, la expresión de la mayoría de los entrevistados es que la Universidad está construyendo “castillos en el aire” porque no tiene la infraestructura necesaria para ofertar un currículum flexible. En otras palabras, los filósofos consideran que este componente es el talón de Aquiles del MEIF en términos de operatividad, pero es usado por las autoridades educativas para ostentar “que es una institución a la vanguardia y con gran crecimiento” (E2). En los siguientes sub apartados ahondaré en las interpretaciones de los profesores respecto a ambos componentes. Por ahora, en esta primera parte me detengo en las expresiones generales que los profesores poseen en torno al MEIF.

Para hablar de esto, retomo la idea de que el modelo educativo es una producción discursiva que debe ser interpretada por los sujetos para objetivar la propuesta que éste implica. Según 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 la experiencia académica que han tenido en relación con el modelo, tanto en el proceso de iniciación como en los años siguientes. Esto produce una constelación orgánica de saberes¹⁸ que le permiten al docente comprender qué y cómo

¹⁸ 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

interactuar con el modelo; dichos saberes son un conjunto más o menos armonioso que varía con el tiempo pues debo apuntar que lo que los profesores piensan sobre el modelo educativo se ha ido modificando. De esta manera, las voces de la experiencia las he construido a partir del análisis colectivo de las interpretaciones individuales de los profesores.

Ahora bien, la experiencia vista en retrospectiva desde el discurso de los entrevistados, permite identificar que la mayoría de los académicos de Filosofía pasó de la idealización a la incertidumbre, del cuestionamiento a la resistencia y luego llegó un momento de ensayo-error hasta llegar a la asimilación en la concreción práctica del modelo. Posteriormente, ellos han tenido tiempo de reflexionar sobre lo que han vivido académicamente durante poco más de una década, y entonces, independientemente de que aceptan que el MEIF ha sido “estímulo para cambiar” (E4), algunos han regresado a la “rutina de clase” (E3); otros han tenido la oportunidad de tomar mayor conciencia sobre su ejercicio profesional; unos más, como expresa una profesora “vemos [al modelo] como el culpable de todos los males” (E2).

Figura 6. Momentos de la experiencia de los filósofos con relación al MEIF

Proceso de iniciación /Llegada del modelo a las facultades	<ul style="list-style-type: none"> •Acciones: <i>toma de decisiones y diseño</i> •Actitudes: <i>idealización e incertidumbre</i>
Concreción práctica del modelo	<ul style="list-style-type: none"> •Acciones: <i>ensayo-error, adaptación, resistencia-apertura</i> •Actitudes: <i>malestar, cuestionamiento, asimilación</i>
Reflexión sobre los hechos	<ul style="list-style-type: none"> •Acciones: <i>rutinización y retrospección</i> •Actitudes: <i>aceptación y rechazo</i>

Fuente: Elaboración propia

En el tercer acto de la obra abordo dos aspectos que son vitales para la construcción de las interpretaciones que el profesorado tiene sobre el MEIF. Por un lado, la experiencia pragmática que declaran tener –la concreción de la reforma en la práctica docente- y, por otro, la experiencia reflexiva –la retrospección que hacen en torno a lo ocurrido. Le recuerdo al lector que en el primero y segundo acto de esta obra he presentado la experiencia de iniciación y diseño del MEIF que tuvo el colectivo

cotidiana en el espacio escolar en donde los profesores prueban y aprueban los saberes que guían su práctica docente y conforman su experiencia.

docente, la cual también está relacionada con la postura que los filósofos tienen respecto a la reforma.

De esta manera muestro el recorrido que han seguido los profesores desde el proceso de iniciación hasta fechas más recientes en relación con la reforma educativa; en el esquema he apuntado las principales acciones y actitudes de los profesores que identifiqué, a partir de los testimonios. Enseguida, me detengo en las expresiones que ellos tienen de manera global sobre el MEIF, las cuales tienden a una visión positiva de éste dado que los profesores lo califican como una “buena propuesta” (E2), una “palanca regeneradora” (E1) o como el “detonante del proceso de transición que vive la universidad” (E5). Posteriormente, señalo los acentos que tiene la “aceptación” de los académicos respecto al modelo educativo.

Yo creo que es positivo todo cambio que trate de beneficiar al alumno, o sea todo está en constante evolución [y] realmente nosotros no nos podemos quedar en el romanticismo del modelo tradicional... Fue un cambio muy significativo, un tanto complicado sobre todo lo que tiene que ver con las cuestiones laborales [y] sindicales, pero la mayoría de los profesores sí fueron conscientes de la ventaja que [el modelo] implicaba (E4).

La cita anterior evidencia la simpatía que el colectivo docente de Filosofía tiene hacia el modelo, pues pone en relieve los atributos que ellos vieron en éste desde el momento en que conocieron la propuesta en voz de los creadores y las autoridades educativas. De igual forma, los filósofos han denominado como “la esencia del MEIF” el hecho de provocar en el colectivo docente la necesidad de emplear estrategias de enseñanza de diversa índole y no sólo la lectura comentada. No obstante, en el sub apartado que corresponde al componente pedagógico el lector podrá observar que varios de los entrevistados priorizan la lectura comentada por ser “parte inherente de la filosofía” (E5).

Por otra parte, en la cita el profesor resalta los beneficios que la reforma traería para los estudiantes. Considero importante mencionar que el análisis de las entrevistas muestra consistencia en relación con este tema, por lo que aventuro que la mayor preocupación de los académicos, y a quienes consideraron como los más favorecidos al entrar al MEIF, eran a los estudiantes. Quizá por este motivo fue hasta que comenzó a operarse el modelo que los profesores atisbaron algunos inconvenientes en el aspecto laboral, mismos que comenté en la sección precedente y, de igual forma, pudieron ver que el perfil de estudiante del que hablaba el modelo no era idéntico al de la matrícula de la facultad.

En ese tenor, el conjunto de entrevistados reconoce que los mayores atractivos del modelo eran el sistema de tutorías “eso de acompañar [a los estudiantes] en su trayectoria parecía novedoso” (E1), la flexibilidad “que los chicos pudieran estudiar otras cosas y articularlo con la disciplina” (E4) o la formación integral “pensar en el conocimiento como un paquete que no sólo es lo teórico sino también [incluye] las actitudes y el saber hacer las cosas” (E5).

A partir de las ideas anteriores, las cuales se constituyen como las principales características del MEIF, los profesores alimentaron su idealización hacia éste pues, según sus testimonios, la reforma significaba aumentar la calidad educativa. Después, al momento de comenzar a diseñar el plan de estudios y ponerlo en funcionamiento, la incertidumbre y la confusión tomaron protagonismo; algunas de estas actitudes derivaron en acciones de oposición para impartir algunas EE; incluso “algunos [profesores] de plano dijeron que seguirían haciendo lo mismo” (E3), según expresa la académica que fue directora de Filosofía durante el proceso de iniciación del MEIF. Así, los entrevistados comenzaron a poner acentos en eso que ellos habían visto como ventajas; dos filósofos expresan:

Algo que me gustaba del modelo [era] este espíritu de reducir las horas para que el alumno no estuviera en el aula escuchando la lectura del maestro, sino que anduviera picoteando por aquí, picoteando por allá...[Pero después] fue una decepción académica del cien por ciento, al menos para mí, porque nada de lo que nos dijeron [las autoridades educativas y los creadores] que iba a ser el nuevo modelo educativo, fue (E3).

Esto de que la educación se centre en el alumno es algo muy bueno, muy bueno en verdad... En su momento fue la ventaja que todos vimos y lo discutimos [en las academias] que era una maravilla que el alumno fuera más participe de su formación. Pero la cuestión es que la teoría se oye muy bien, el problema es cuando lo aterrizamos en la práctica (E4).

Los profesores coinciden en señalar, primero, que el MEIF es un proyecto positivo que se constituyó como la “clave del cambio” (E5); y, segundo, que las principales ventajas del modelo eran para ofrecer una mejor formación a los estudiantes, mismas que los entrevistados denominan “esencia del MEIF” y agregan que éstas son las que se han delegado para darle prioridad a lo administrativo o a los indicadores de eficiencia. Así, de un pensamiento que enardecía al modelo educativo como la vanguardia educativa, que va de la mano con el sentido más ortodoxo del cambio -igual a mejora o avance-, los académicos tocaron piso al contrastar el discurso con la realidad que vivían en su desempeño como docentes.

Según los filósofos la insuficiente infraestructura con la que cuenta esta facultad es uno de los obstáculos para que cuestiones como la flexibilidad o la movilidad de los estudiantes no funcionen como se había planeado en un principio, dado la carencia de espacios áulicos para ofertar el número de secciones por EE que respondan a las necesidades de los escolares.

Hasta aquí he mencionado las principales concepciones que los filósofos tienen respecto a la reforma educativa, las cuales indican una valoración positiva. Empero, esta situación no discrimina la presencia de críticas hacia el diseño, de inconformidades respecto a cómo opera el modelo, o los comentarios que insinúan que, después de todo, no hay un impacto del MEIF en la práctica docente ni en el desempeño de los estudiantes a decir de los entrevistados.

4.4.1 El componente pedagógico: “enseñar es una cosa y aprender es otra”

Respecto al orden conceptual del modelo, el profesorado de Filosofía parece tener claro cuál es la modificación que se espera en su desempeño docente. No obstante, ellos mencionan, por un lado, que no es tarea fácil trabajar con los lineamientos del modelo porque ya tienen un estilo para enseñar que comulga con los requerimientos de la disciplina. Por otro, los profesores asumen que el cambio de paradigma –del tradicional al centrado en el estudiante– demanda una responsabilidad compartida entre ambos actores del proceso educativo, situación que no sucede porque los estudiantes se muestran como pasivos y, de manera imprevista, el modelo educativo también ha generado algunos vicios en la comunidad universitaria mismos que iré apuntando en líneas siguientes.

La concepción que los académicos tienen acerca de la educación está en armonía con la propuesta del modelo en tanto ellos consideran que el principal acierto de éste es la formación integral de los futuros profesionistas. De esta manera, no sólo se promueve la adquisición de saberes especializados propios de la disciplina sino también el desarrollo de habilidades y de actitudes, “de manera más consciente” (E5) señalan los entrevistados.

No es que antes no se hiciera, esto de desarrollar habilidades y valores de la Filosofía... Lo que el MEIF viene a hacer es que no se le olvide al profesor que es un educador y no sólo debe transmitir información, [pero además] que también el alumno lo tenga presente y se preocupe por formarse en otras áreas de su vida (E5).

Por lo tanto, la idea de educación que los filósofos tienen en la actualidad sí estuvo influenciada por la llegada del modelo, pues aunque algunos declaran que antes de este suceso intentaban promover una formación “no tan teórica” (E1), los esfuerzos eran personales y aislados y no todos los profesores estaban de acuerdo porque, como comenta una entrevistada, “para filosofar, dicen algunos maestros, sólo necesitas leer y pensar inteligentemente” (E2). Así, el modelo educativo coadyuvó a la homogeneización de esta perspectiva de formación más completa para el alumnado y, además, reforzó el interés de los docentes por prepararse en aspectos de la pedagogía.

Aunado a esto, los académicos consideran que si ellos están más preocupados por ofrecer un mejor servicio a los estudiantes, éstos también deben esforzarse más para obtener lo que quieren y no creer que por ser un modelo centrado en el estudiante todo les será brindado por la institución o por los docentes. Las observaciones que los filósofos hacen es que contrario a que el estudiantado asuma mayor responsabilidad en su trayectoria académica, uno de los efectos negativos del modelo es que los estudiantes se escudan en el discurso y lo utilizan para “quedarse en su estado de confort esperando que el profesor les diga qué y cómo hacerlo” (E4).

Este tipo de propuestas [como el MEIF] requiere tanto profesores responsables y abiertos a trabajar como alumnos responsables y realmente comprometidos con aquello que van a hacer... No digo que los profesores no fallemos [pero] a veces fallan los alumnos también, entonces cuando tú tienes la disposición y encuentras a un alumno que sus condiciones no son las ideales, a veces ni siquiera saben leer, ya no puedes hacer nada (E2).

Yo siempre [dije] que una cosa es enseñar y otra cosa es aprender totalmente diferentes... Yo me encargo de las estrategias de enseñanza, el estudiante que se encargue de las estrategias de aprendizaje (E5)

Es importante mencionar que los entrevistados consideran que no es fácil la adaptación del estudiante de nuevo ingreso a la dinámica que exige el modelo educativo y la Universidad, debido a que “hay prácticas que los chicos arrastran desde los niveles previos de formación que son muy tradicionales” (E1).

El promedio de alumno de la Facultad de Filosofía no es un alumno que esté acostumbrado a tener iniciativa, a trabajar con su programa, a adelantar lecturas... creo que en eso tenemos que trabajar [porque] estos alumnos siguen arrastrando el tipo de educación tradicional y están acostumbrados a obedecer al maestro (E4).

Los profesores llaman “educación tradicional” a la autoridad total del docente frente al alumnado, es decir, una interacción de tipo lineal en donde el primero no otorga espacios para que los estudiantes tomen decisiones acerca de temas que les interesa profundizar o las actividades que pueden realizar. De ahí que los entrevistados mencionen que los estudiantes llegan al salón a la expectativa de lo que dicte el maestro y, en muchas ocasiones, se limitan a cumplir con los criterios mínimos de desempeño –tomar apuntes, llegar temprano, entregar las tareas, participar cuando el profesor lo requiere. Por ello es que los filósofos argumentan que los estudiantes no han logrado comprometerse con “la ideología del modelo” (E4); algunos dicen que porque todavía no se asumen como universitarios.

De igual manera, los entrevistados comentan que los estudiantes utilizan al MEIF como escudo para no hacer trabajos en equipo –por la dificultad que tienen para organizar los diversos horarios de clase-, para abandonar a mitad de semestre la EE – porque no pudieron elegir el profesor de su preferencia y saben que tienen dos oportunidades para acreditar-, e incluso para mostrar una actitud de apatía ante su formación –porque la universidad no les proporciona espacios suficientes para cursar sus EE. Estas situaciones han producido altos índices de reprobación o no presentó examen por parte del alumnado, lo cual no es bien visto por las autoridades de la institución porque se traduce en un mal desempeño del profesor, por ejemplo, un filósofo comenta “eres un buen profesor si tienes una eficiencia terminal del cien [por ciento] en tus experiencias educativas” (E4). Entonces, pareciera que lo que importa es presentar indicadores que muestren la eficiencia del proceso de enseñanza y no lo que realmente sucede con los estudiantes.

Por estas razones, desde su perspectiva, aunque el modelo educativo ha hecho esfuerzos por impulsar mayor interacción entre los distintos campos de conocimiento a través de la flexibilidad y la movilidad, en el desempeño del estudiante se observa un deterioro y menos compromiso que en generaciones previas al MEIF.

Los filósofos también mencionan que quizá esto sucede porque la mayoría de los matriculados en la facultad no escogieron como primera opción dicha carrera sino que fue el espacio al que pudieron entrar por el puntaje obtenido en el examen de selección. Por ejemplo, una profesora expresa “yo tengo alumnos que me han dicho que están aquí por un papel... que aquí es donde pudieron entrar” (E3).

Ante esta situación los entrevistados argumentan que la filosofía, como disciplina necesita “habilidades y actitudes muy específicas por parte de los

estudiantes” (E2), que “no es una carrera más de humanidades, pues requiere entrega y estudio” (E4) y, por tanto, “los estudiantes deben asumir que si ya están aquí, por los motivos que sean, deben ganarse el título” (E3). Esto evidencia la importancia que los académicos otorgan a la dimensión ética del acto educativo. Igualmente, todos los profesores expresaron que la Universidad los contrató para enseñar y por tanto esa es la obligación con la que tienen que cumplir.

La realidad operativa del modelo se presenta de una forma mucho más compleja de la que habían previsto los creadores durante el proceso de iniciación del MEIF. En dicha realidad están involucrados tanto estudiantes como profesores, ambos con sus limitaciones y posibilidades, pero también cuentan los espacios áulicos disponibles, las condiciones en las que estos espacios se encuentran y el tipo de interacción que establecen los actores con los lineamientos del modelo educativo. El desconocimiento que los entrevistados declaran tener respecto a temas pedagógicos los ha obligado a buscar información al respecto. No obstante, aunque en términos generales, el MEIF ha estimulado la actualización del colectivo docente, en lo particular, esto no ha tenido impacto la práctica que declaran tener.

Todos los entrevistados mencionan que el método socrático, el diálogo a través de la lectura comentada, la presentación del tema a cargo del profesor y una sesión posterior de pregunta-respuesta por parte de los estudiantes, y la elaboración de textos argumentativos son las principales actividades que desarrollan en las EE en las que son titulares. Según sus testimonios por dos motivos: los profesores con mayor antigüedad laboral comentan que después de probar diversas estrategias descubrieron que estas son las más eficaces para desarrollar “las habilidades que requiere la Filosofía” (E1); los más jóvenes constantemente mencionan que de esa manera aprendieron ellos y es parte de “un estilo de docencia en la facultad” (E2); por ello, han asumido las estrategias mencionadas como “parte inherente” de su ejercicio docente.

Además, el colectivo docente señala la influencia de la cultura de la disciplina en el aspecto práctico, cuyo peso es mayor que el de la propuesta del MEIF. Es decir, aunque éste les parece innovador e interesante, en el momento de ejercer su rol como docentes prefieren seguir los cánones con los que fueron iniciados en el campo disciplinar y a los que deben el conocimiento experto que poseen. También porque esto les brinda mayor seguridad frente al grupo y, todavía más importante, estas estrategias, por mucho que sean tachadas como tradicionales, reflejan resultados de aprendizaje en los estudiantes, circunstancia que satisface a los académicos.

Es en este trance, entre lo que el modelo demanda y lo que los profesores saben hacer, en el que ellos han generado sus propias traducciones acerca del modelo, de tal forma que éstas se adapten al estilo docente que tienen. Aquí ubico el margen de libertad del académico como actor; adicionalmente, dicho margen es también un intersticio que les permite a los profesores construir saberes sobre su quehacer profesional. Cabe mencionar que la mayoría de los entrevistados no tiene considerado cambiar su estilo docente, por mucha apertura y simpatía que declaren tener respecto al MEIF. Resta decir entonces, que el impacto del componente pedagógico en la práctica de los filósofos ha sido que ahora ellos pueden reconocer cómo están enseñando y explicar por qué lo hacen así, es decir, han tomado conciencia de su quehacer docente.

4.4.2 “Castillos en el aire”: el componente curricular del modelo

La puesta en marcha de lo que propone el modelo educativo a través de las estrategias de flexibilidad curricular y transversalidad de saberes en las EE, es el espacio en donde los profesores ubican las “flaquezas” o “debilidades” de la reforma. El componente curricular también incluye el enfoque de competencias de la UV, sin embargo, éste fue mencionado en mínimas ocasiones por los entrevistados y de manera tangencial, por lo que decidí centrarme únicamente en la transversalidad y la flexibilidad.

La materialización del currículum implica un intersticio en el que la creatividad de los actores está en juego para tomar decisiones, por ejemplo, sobre cómo diseñar una oferta flexible para los estudiantes pero que no obstruya las actividades de los académicos. En ese sentido, el margen de libertad que los actores tienen para seguir al pie de la letra o no las propuestas del modelo es recalado por los entrevistados como parte de su libertad de cátedra, en lo individual, y la autonomía de la dirección de la facultad, en lo colectivo. Asimismo, esto está mediado por las posibilidades que la infraestructura de la facultad otorga para ofertar diversas secciones de cada EE del plan de estudios en distintos horarios o para acentuar la ejecución de actividades académicas fuera del aula.

Particularmente, en el caso de Filosofía los profesores argumentan que “no están las condiciones necesarias” (E2) para realizar tales acciones, dado que cuentan únicamente con cuatro salones propios y diez más que comparten con otras carreras como Antropología, Arqueología y Pedagogía. Además, como la mayoría de la planta

académica está contratada por horas, es difícil lograr que este grupo de profesores dedique más tiempo del de la EE que imparten para actividades extracurriculares.

Otro aspecto “poco pertinente del MEIF” (E1) es el Área de Formación Básica General (AFBG) en la que se ubican las EE de Inglés I y II, Computación Básica, Taller de Lectura y Redacción, y Taller de Habilidades del pensamiento. Según los testimonios, dicha área ha sido tomada tanto por los estudiantes como por los profesores que las imparten como “un curso remedial de ingreso a la universidad” (E1), por lo que los estudiantes le otorgan poca importancia. Esto se refleja en el momento en que los saberes adquiridos en el área básica no son retomados por el alumnado para mejorar su desempeño en otras áreas de formación.

Ante esta situación los profesores de Filosofía se muestran, por un lado, molestos porque consideran que es un gasto extra que la universidad está haciendo al pagar personal capacitado en los campos de conocimiento que cubre el área básica, y, por otro, preocupados porque los estudiantes no están aprovechando estos espacios para fortalecer su trayectoria de formación. Adicionalmente, los académicos apuntan que el AFBG está diseñada “muy en lo general por lo que no atiende las necesidades específicas de cada disciplina” (E1) y tampoco ha resultado ser la herramienta que se esperaba para coadyuvar al desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes.

Sin embargo, el propósito del AFBG es que los alumnos puedan desarrollar las competencias básicas de comunicación y autoaprendizaje mas no de introducirlos a cuestiones específicas de la disciplina. Entonces, la labor principal es, primero, del estudiante para trasladar el saber adquirido entre una EE y otra y, segundo, de los académicos quienes deben diseñar ambientes de aprendizaje que propicien la recuperación de dichos saberes. Aquí la interrogante común del profesorado es ¿cómo hacerlo? Las estrategias de transversalidad y flexibilidad curricular están dirigidas a estimular la integración entre las cuatro áreas de formación que propone el MEIF, pero como verá el lector a continuación, dichas estrategias tienen sus propias complicaciones en la puesta en marcha.

4.4.2.1 La flexibilidad y la transversalidad

En cuanto a estos temas, los profesores de Filosofía mencionan que la flexibilidad es “el principal acierto del modelo educativo” (E4) porque brinda al estudiante la posibilidad de elegir el tiempo en que quiere concluir su trayectoria académica, los lugares en donde quiere formarse y algunos contenidos distintos a los de su campo

disciplinar. Las características de tiempo, espacio y contenido están cubiertas en el discurso de los entrevistados.

Asimismo, los entrevistados apuntan que el mayor beneficiado de la flexibilidad debería ser el estudiante, no obstante por la falta de infraestructura para ampliar la oferta educativa de cada periodo escolar, dicha flexibilidad se ha convertido en el principal obstáculo para la consolidación del MEIF en la facultad y para que los estudiantes realicen la licenciatura en menos de cuatro años como está previsto en el diseño del modelo. De igual manera, los profesores mencionan que en Filosofía las trayectorias de formación de los alumnos se han alargado hasta los cinco o seis años debido a que muchos de ellos tienen que cubrir créditos del AFEL o incluso porque varias EE las acreditaron en segunda oportunidad.

Es así que un tema de discusión recurrente en las academias son los altos índices de deserción o no presentó que tienen en las EE cada semestre. Una filósofa expresa “parece que es moda entre los estudiantes abandonar las experiencias a mitad del semestre... y a veces ni al tutor consultan para eso” (E2); otra profesora agrega

Me parece que hay un efecto muy perverso en esto. A los estudiantes se les ha dicho que son la mamá de los pollitos, entonces si el maestro no le gusta porque es exigente o qué sé yo el chico simplemente deja de asistir, sabe que tiene una oportunidad más [para inscribirse en la misma EE] sin mayor problema... Lo que sucede entonces es que cada vez son más fodongos y comodines... También están quienes por cuestiones de trabajo o enfermedad, cosas más personales, se ven obligados a dejar la experiencia, pero yo he visto que son los menos (E3).

Aquí el problema no es únicamente que el estudiante abandone la EE durante el semestre; también, hay que recordar que la programación de la oferta educativa se realiza con base en un banco de horas autorizado por la Universidad, dichas horas están sustentadas en la demanda y aprovechamiento del alumnado con relación a la oferta educativa. Cuando la facultad presenta índices de deserción es considerada como innecesaria la autorización para ampliar el tiempo y los espacios para abrir otras secciones en ambos horarios –matutino y vespertino-, situación que provoca que sólo haya una o dos secciones por cada EE, impartidas en el mismo horario por diferente profesor. Entonces, la currícula no es flexible y los estudiantes tienen pocas opciones de elegir.

Otra cara de este fenómeno de abandono es que el estudiante, aunque asiste todo el semestre a clases, decide no presentarse el día del examen o no entregar el trabajo final requerido por el docente. Los profesores explican esto argumentando que,

muy probablemente, el chico llegó a la EE a destiempo; es decir, como parte de la flexibilidad, los profesores tuvieron que descartar las materias pre-requisito en el plan de estudios, entonces los estudiantes pueden inscribirse en la EE que deseen en el tiempo que ellos elijan. En muchas ocasiones, los alumnos toman decisiones sobre su trayectoria académica sin la orientación de sus tutores o algún profesor.

Nos costó mucho trabajo eliminar las cadenas de materias, esto de pre-requisito porque [nos] cuestionamos ¿qué es lo mínimo que un alumno necesita saber de Historia de la filosofía para que pueda llevar un curso de Filosofía contemporánea? ¡Ah!... Pues necesita mínimamente saber de Filosofía antigua y esta es la única [EE] que quedó como pre-requisito en el plan de estudios actual. [Pero los estudiantes] llegan a Filosofía contemporánea sin saber de Filosofía medieval y Filosofía moderna, entonces ahí hay un vacío de conocimiento por parte del estudiante y como generalmente no consultan al tutor ni al profesor pues llegan desorientados y se les hace muy difícil la materia, por eso al final deciden no aprobarla (E4).

En ese sentido, la mayoría de los entrevistados considera que la flexibilidad exige de los estudiantes ciertas capacidades con las que no cuentan, tales como el autodidactismo o la madurez intelectual para “trasladar los saberes de una materia a otra” (E2), pero estas capacidades deben ser desarrolladas a lo largo de la formación profesional a través de la transversalidad. Este es uno de los retos que enfrentan los profesores en su ejercicio profesional es que coadyuven al florecimiento de habilidades y conocimientos diversos en un periodo corto de tiempo como lo es el semestre.

Así, los filósofos reconocen que la estrategia de transversalidad tiene la intención de favorecer la integración de los saberes de manera horizontal –entre cada EE- y vertical –entre cada área de formación-, por ello, consideran que es una de las innovaciones más importantes que trajo el MEIF a la educación superior. Sin embargo, los entrevistados expresan que tienen dificultades para concretar esto en su práctica docente, aunque la mayoría hace esfuerzos por integrar las experiencias previas de aprendizaje de los alumnos y enlazarlas con los saberes que van desarrollando en la actualidad.

Para este grupo de profesores la transversalidad es una estrategia “bastante conveniente para la filosofía” debido a que “como filósofo del tiempo actual se deben tener vínculos con otros campos disciplinarios y eso te permite entender la filosofía y comunicarla mejor” (E1). Por tanto, la finalidad de dicha estrategia es promover la interdisciplinariedad y el aprendizaje permanente en el alumno y, agregan que también

en el profesor, pues lo obliga a pensar en las múltiples relaciones que su campo de conocimiento tiene o puede tener con otros campos especializados.

Por otra parte, para los filósofos transversalizar el currículum significa trabajar “en forma de espiral” (E5), es decir, que el plan de estudios de esta facultad funcione simultáneamente en coalición con los planes de estudio de otras facultades sobre todo en el área de elección libre. Según sus testimonios, ellos incitan a los estudiantes a aprovechar dicha área de formación para conocer a otros compañeros y explorar saberes distintos a la filosofía con el propósito de fortalecer el perfil de egreso y la interdisciplinariedad. Algunos entrevistados comentan que han tenido experiencias satisfactorias con los estudiantes que cursan EE del área de Ciencias de la Salud o Económico-Administrativas, sin embargo la mayoría de los alumnos busca la oferta de facultades de Humanidades.

Entonces, pareciera que no hay interés por parte del alumnado para procurar su formación integral a través de la transversalidad. El director actual de la facultad comenta que el estudiante está más preocupado por “el acomodo de horarios que por consolidar su formación... pero no sólo por flojera sino porque muchos trabajan en la tarde o no quieren pasar todo el día en la facultad” (E1). Esto muestra que los profesores están conscientes que no es simple es apatía por parte de los alumnos, sino que, en muchas ocasiones, no tienen las condiciones o posibilidades para diversificar su horario de estudio¹⁹.

Al respecto, los entrevistados comentan que en las reuniones en academias han acordado hacer consultas con los estudiantes al final del semestre para detectar cuáles son las EE o áreas de conocimiento que más les interesan con el objetivo de programarlas en la oferta del siguiente periodo escolar. También, para los periodos intersemestrales de enero 2011 y julio 2011, organizaron una comisión para recolectar información acerca de las EE que otras facultades y dependencias de la UV ofertaría en el marco del AFEL. De esta manera, como expresa una profesora, “intentamos proporcionar [a los estudiantes] más herramientas para que avancen con sus créditos” (E2).

¹⁹ Alarcón (2008) realizó un estudio comparativo entre dos generaciones de la Facultad de Psicología Xalapa acerca de los impactos del MEIF y PRONABES. Respecto al MEIF, ella identifica que la última generación de plan rígido -1998- tiene mayores índices de aprobación y desempeño que la primera generación de plan flexible -2001, el último con los lineamientos del modelo; además, advierte que el capital escolar y el capital cultural no son variables que modifiquen el desempeño del estudiante sino la organización curricular a la que se enfrentan. Por lo tanto, la autora concluye que el modelo educativo no ha tenido el impacto positivo en la trayectoria académica de estos estudiantes como se tenía previsto desde el diseño del mismo.

Sin embargo, la totalidad de entrevistados comenta que si los estudiantes, en general, asistieran con mayor frecuencia a las sesiones de tutoría a las que son convocados “obligatoriamente” durante el semestre, muchos de éstos efectos colaterales del modelo educativo podrían evitarse.

Hasta aquí he mostrado cómo los profesores de la Facultad de Filosofía han tenido la capacidad de transitar de la idealización de los componentes del modelo a la reflexión acerca del impacto real que éstos han tenido en su práctica docente, en el desempeño del estudiante y en las interacciones entre ambos actores y los lineamientos del currículum. Aunque los entrevistados muestran entusiasmo ante el discurso que el MEIF promueve, tienen una perspectiva bastante crítica respecto a las incongruencias que existen entre la teoría y la puesta en marcha de la reforma; adicionalmente, identifican la carencia de inmueble, y que además esté en las condiciones apropiadas –bien iluminado, mobiliario decoroso y espacio amplio- como uno de los impedimentos para que “el modelo educativo aterrice” (E1). Asimismo, están conscientes que aún falta mucho por hacer en términos de modificación de las prácticas de los docentes, pues afirman que es un cambio necesario pero no inmediato; también agregan que éste debe acompañarse del “cambio de mentalidad en los estudiantes” (E4). Los profesores saben que *al que madruga Dios lo ayuda...* pero también reconocen que *no por mucho madrugar amanece más temprano*.

4.5 Los saldos del MEIF después de once años

A lo largo de este capítulo he apuntado, en una primera parte, los elementos de la profesión académica que me permiten explicar el origen de las interpretaciones que los profesores tienen acerca del MEIF y, en la segunda parte, cómo dicho modelo pese a ser considerado un buen proyecto, al tomar forma en la puesta en marcha ha devenido en una decepción académica, para algunos, o en un proyecto que les queda a deber, para otros. No obstante, el colectivo docente de Filosofía mantiene su entusiasmo respecto al cambio positivo que la reforma produjo, particularmente, en su facultad y, en general, en la UV.

En ese tenor, aunque hay variedad discursiva respecto a cómo conciben al modelo educativo los profesores, estas interpretaciones están orientadas por la cultura de la disciplina a la que pertenecen, debido a que la idea que ellos tenían sobre lo que debía ser la educación encontró armonía con las propuestas del MEIF. Destaco, por ejemplo, la formación integral que implica ver al sujeto no sólo como cognoscente sino

como un sujeto inmerso en una dimensión social; el fomento a la interdisciplinariedad a través de las estrategias de flexibilidad y transversalidad del currículum; un papel más activo y autónomo por parte del estudiante en el proceso de aprendizaje; y la oportunidad de acompañamiento mutuo –docente y discente- durante la formación profesional a través del sistema de tutorías. Estos elementos conforman “la esencia del MEIF” según los entrevistados y fueron destacados como las principales ventajas de la reforma educativa.

A pesar de que no todos los filósofos están de acuerdo en el diseño del área básica o cómo opera el sistema de tutorías, en general, ellos consideran que el modelo educativo ha contrarrestado algunas dinámicas institucionales que juzgan de obsoletas e insuficientes para mantener la calidad de la educación. Así, la entrada de la reforma ha provocado la revisión constante de los currícula, la demanda de actualización y mayor formación al colectivo docente y la diversificación de espacios de aprendizaje para los estudiantes.

Por otra parte, los profesores señalan los vicios y desventajas que el modelo ha traído para los estudiantes y para ellos mismos; en cuanto a los segundos, apunto las prácticas de simulación como muestra de resistencia, el “canibalismo académico” producto de la diversificación de funciones, la intensificación del trabajo académico debido a la demanda de espacios que deben cubrir según el contrato colectivo, la muestra de desinterés ante el ProFA y, en algunos casos, la añoranza del modelo rígido al observar la laxitud e inestabilidad que devienen de la implementación del MEIF en las relaciones pedagógicas.

Respecto a los estudiantes, algunos efectos contrarios al autodidactismo que se esperaba es el deterioro que ha sufrido el rol del estudiante, en el sentido de que cada vez muestran menos compromiso hacia su formación académica. Además, el alumnado utiliza al MEIF como escudo para esperar que el profesor sea quien le diga qué y cómo desempeñarse, por tanto sigue como sujeto pasivo; según los profesores, los estudiantes no han logrado captar que el modelo centrado en el estudiante no significa que ellos sean “los consentidos”, mas bien que son “los protagonistas” del acto educativo. Otros efectos negativos son los altos índices de deserción en las EE y, con ello, el alargamiento de su estancia en la universidad.

Estas reflexiones son construidas por los profesores desde dos hechos del pasado: el proceso de iniciación (primer acto) y la llegada del MEIF a la facultad (segundo acto), mismos que conforman el principio de la experiencia de los profesores

con relación al modelo educativo. A partir de éstos, ellos retoman argumentos para expresar algo parecido a: “creo que la esencia del modelo se perdió, lo fueron cambiando” (E3). De igual manera, tanto el proceso de iniciación como la llegada del modelo educativo a la facultad evidencian la postura favorable que el colectivo de Filosofía ha mantenido a lo largo de once años, y los distintos procesos en los que estuvieron involucrados para defender, en algunas ocasiones, elementos de la cultura docente.

Ambos procesos implicaron que hubiera más cohesión entre la planta académica de Filosofía para la toma de decisiones y para la puesta en marcha de la reforma. A través de las académicas, los entrevistados encontraron un espacio de aprendizaje colectivo y de resolución de problemas en términos operativos que les ha permitido sobrellevar los avatares del cambio. En general, el saldo de la reforma es positivo pero los docentes señalan que es necesario adecuar la legislación universitaria a los lineamientos del MEIF, así como innovar la estructura administrativa.

¿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.

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.

Capítulo 5. “El eterno extranjero”: interpretaciones de académicos de Pedagogía sobre el MEIF

5.1 Introducción

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.

Para hablar de este caso de estudio, comienzo en la primera parte con unas notas históricas que muestran los cambios ocurridos en la oferta educativa de Pedagogía Xalapa. En seguida, presento el análisis de los rasgos académicos de los profesores (edad, antigüedad laboral en la UV, formación profesional, relación con la disciplina y participación académica en la toma de decisiones y el trabajo colaborativo).

De esta manera, en la tercera parte expongo las interpretaciones de los profesores que, a partir de su experiencia y de sus características académicas, han construido sobre cada uno de los componentes del modelo educativo, especialmente las concepciones que tienen sobre el estudiante y cómo aprende, así como del profesor y el proceso de enseñanza en relación con los elementos curriculares que propone el MEIF.

Nuevamente enfatizo la cultura de la disciplina como elemento que define grandes áreas o campos de sentido de colectividades, pero no necesariamente define las formas específicas como los componentes de la cultura están expresados en cada individuo. En la parte final de este capítulo presento los resultados, tanto positivos como negativos, que el “eterno extranjero” ha dejado en el colectivo docente de Pedagogía a lo largo de once años de operación.

5.2 Los cambios en el plan de estudios de la Facultad de Pedagogía

Desde su fundación, el plan de estudios de esta facultad ha transitado por diversas etapas de rediseño que obedecen a las demandas del contexto social inmediato. Pérez Rivera (1986) comenta que la fundación de la Facultad de Pedagogía en abril de 1954 fue un parte aguas en la historia de Veracruz debido a que, después de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV), es el segundo establecimiento especializado en

educación y el primero en otorgar el grado de licenciatura a profesores para el nivel de educación superior. En este sentido, la planta académica inicial estuvo conformada en su mayoría por normalistas y, posteriormente, algunos egresados de la primera generación se unieron al cuerpo de profesores. Asimismo, la facultad abrió sus puertas con una matrícula de 72 alumnos, demanda que se ha ido incrementando año con año.

El primer plan de estudios de esta facultad otorgaba el grado de licenciatura y el título de maestro en educación secundaria pues, en estos años, el nivel de secundaria comenzó a expandirse en el estado. Posteriormente, con el objetivo de impartir cursos especializados a los estudiantes, en 1958 se creó la Escuela Experimental, el Laboratorio de Psicopedagogía y la Clínica de Conducta. Esto trajo consigo la ampliación de la tira de materias y, aunque no fue un rediseño curricular en sentido estricto, sí hubo transformaciones en la organización del profesorado a partir de la ampliación de la oferta educativa.

De 1963 a 1965, la carrera de Pedagogía formó parte de la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras y, por tanto, adquirió una nueva estructura curricular con opción de materias compartidas entre las diversas carreras. También, en esta década, ante el requerimiento de recursos humanos especializados para la naciente Dirección General de Enseñanza Media del estado de Veracruz, Pedagogía Xalapa asumió la tarea de crear una oferta educativa con áreas de especialización en Organización y Administración Escolar, y Orientación Educativa con el propósito de responder dicha necesidad²⁰.

Desde la década 70 hasta finales de los 80 la facultad sufrió otros cambios: cambió su infraestructura al edificio actual en 1976; reestructuró su plan de estudios por cuarta ocasión para formar profesores del nivel medio superior; más tarde incorporó la corriente de tecnología educativa con una estructura compuesta por cuatro módulos: didáctica, administración, orientación e investigación; y, en 1980, fueron creadas en Veracruz y Poza Rica otras dos sedes de esta facultad.

Durante la década 90 también hubo intensa actividad académica pues se crearon dos programas de maestría, uno en Evaluación Institucional y otro en Administración Educativa, mismos que se fusionaron en 2000 en la actual maestría en Educación. Por último, a finales de los noventa los profesores comenzaron el proceso

²⁰ Información disponible en <http://www.uv.mx/facped/quienes/historia.html>

de rediseño del plan de estudios con el objetivo de incorporar los lineamientos del MEIF.

Lo anterior muestra que esta facultad se ha caracterizado por el constante rediseño de su oferta educativa con el propósito de atender las necesidades de formación inmediatas que presenta su entorno social, a diferencia de otras facultades, como filosofía, que permanecían por largos periodos de tiempo con el mismo plan de estudios. Los cambios por más de treinta años en la Facultad denotan su relativa autonomía para la toma de decisiones en materia curricular.

Adicionalmente, 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. Por ello, 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.

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. Por lo tanto, los académicos de Pedagogía han sido agentes de cambio durante varias etapas de la historia de la facultad. 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, temas que abordaré en los apartados siguientes.

5.3 Rasgos académicos de los profesores

Enseguida describo los rasgos académicos de los entrevistados de Pedagogía, dichos rasgos explican por qué los profesores se caracterizan por tener una postura de rechazo respecto al modelo educativo y mostrar que la resistencia no es absoluta y tiene una expresión particular a través de prácticas académicas relacionadas con la cultura de la pedagogía como disciplina.

Por ejemplo, el binomio edad-antigüedad laboral explica, en parte, las posiciones ante el modelo educativo, a diferencia de otras facultades como la de Filosofía donde este factor carece de relevancia. Asimismo, factores asociadas a la

cultura de la pedagogía en cuanto disciplina desempeñan un significativo papel en la forma cómo los académicos conciben al modelo. Debido a que la participación académica, la formación profesional y las funciones laborales son elementos de la profesión académica en tanto conforman el ser y el quehacer docente, también los analizo en relación con las interpretaciones de los entrevistados acerca del modelo. En este apartado trato estos asuntos primero, de manera descriptiva y, segundo, con la intención de complementar el análisis tanto de la cultura de la disciplina como de la cultura docente.

5.3.1 La edad y antigüedad laboral del profesorado

De manera breve muestro algunas estadísticas para describir el tamaño de la planta docente de pedagogía en relación con la UV, así como el rango de edad en el que se encuentran los profesores y los años laborales de éstos en la Universidad. Ambos elementos sostienen que la edad y la antigüedad laboral de los académicos tienen influencia en la actitud que ellos muestran ante el MEIF y otros proyectos institucionales, mas no son los únicos factores.

En 2011 la planta académica total era de 80 profesores aproximadamente de los cuales 23 eran de tiempo completo cantidad que representa el 11.6 por ciento del total de docentes con esta categoría en el área de Humanidades Xalapa según las *Series Estadísticas Históricas 2010-2011*. De los veintitrés PTC, 10 son hombres y 13 mujeres, para esta investigación yo entrevisté 2 y 4 respectivamente que, además, realizan actividades de tutoría, gestión y administración, y docencia. Pedagogía Xalapa es una de las facultades más grandes de la UV en cuanto a matrícula anual, entre 600 y 700 estudiantes, es decir, el 11 por ciento del total de estudiantes del área de Humanidades (UV, 2011).

En lo tocante a la edad máxima y mínima de los entrevistados es 61 y 45 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. Humanidades es el área que mayor número de PTC tiene en el rango de edad 51-60 años con 186 profesores, y 105 con edades entre 41 y 50 años según los datos del *Prontuario mayo-junio 2012*. En ambos grupos de edad, más de la mitad son mujeres. 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. 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 a 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, como verá el lector en la sección siguiente, 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 en el apartado anterior, y la idea de validación práctica de éste.

5.3.2 La cultura de la disciplina y la cultura docente

Los entrevistados de la Facultad, en general, aluden a elementos de la cultura de la disciplina, tales como el estilo docente o la posesión del saber experto, como argumentos que les permiten sustentar su poca aceptación hacia el modelo educativo y resaltar la postura que la mayoría tiene respecto a este. No obstante, dichos elementos también permean las interpretaciones que los profesores tienen del proceso educativo y los actores que en este participan, situación que les permite tener un grado de identificación con la reforma. Es decir, los pedagogos no están convencidos que el MEIF sea un mal proyecto, mas bien, hay acontecimientos del proceso de iniciación que generaron indisposición entre el colectivo docente aunado a la situación del sentimiento de invasión en el campo experto.

A decir de los entrevistados “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 la implementación de la reforma.

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). Por lo tanto, 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 ambas citas hay expresiones 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, situación que les brinda confianza para su desempeño profesional, así como identidad con el grupo disciplinar y seguridad de permanecer en la institución educativa.

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, debido a que dicha intrusión estuvo acompañada del desplazamiento de la autoridad académica de la que gozaba la Facultad.

Al respecto, 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”. Con base en el autor, el binomio edad-antigüedad laboral cobra importancia una vez más como un componente argumentativo respecto a la postura que los académicos de Pedagogía tienen respecto al MEIF.

Por otra parte, la cultura docente está caracterizada por “reconocer que el estudiante es también una persona y no sólo una esponjita que absorbe información” (E3), por ello, la enseñanza del profesor debe ser una atención cercana para el desarrollo gradual de aprendizajes y debe utilizar “estrategias diversas para dar a conocer las teorías” (E2), aunque la mayor cantidad de tiempo deberá estar destinada a espacios de práctica para el estudiante. Los espacios de práctica son de suma importancia debido a que “sólo cuando haces algo puedes comprobar si lo que aprendiste te sirve o no para la situación en la que te desempeñas... Es la práctica la que nutre la profesión” (E6) expresa una profesora, lo cual coincide con las ideas que anteriormente retomé de Becher (1987).

Así, la cultura de la pedagogía como disciplina es un conjunto de preceptos que los profesores van adquiriendo desde la formación inicial. Los estudios de posgrado y la participación en grupos académicos también son espacios que coadyuvan al

reforzamiento de algunos comportamientos o formas de pensar propios de la disciplina. Sin embargo, es en las primeras experiencias profesionales en donde los sujetos tienen la oportunidad de confrontar lo aprendido con lo requerido en el área de desempeño laboral y, con base en esto, generan su esquema de actuación profesional, o lo que Becher (1987) denomina conocimiento experto. En ese sentido, el acercamiento al campo laboral funge como rito de iniciación en la cultura de la disciplina.

5.3.2.1 La iniciación en el campo: las primeras experiencias laborales

De la misma manera que en Filosofía, la experiencia laboral se constituye como la entrada de los profesores en el campo disciplinar y, particularmente en el caso de Pedagogía, este espacio les ha permitido sentar las bases del conocimiento experto que poseen los profesores.

Mi análisis partió de someros datos sobre la trayectoria académica de los profesores, tales como el lugar de formación inicial, el primer puesto y espacio laboral en el que se desempeñaron y las actividades que realizaron, para identificar ámbitos o personas que influyeron fuertemente en la formación profesional de los pedagogos. En ese sentido, previo al ingreso a la UV, los docentes tuvieron la oportunidad de explorar ámbitos de la administración, la gestión y la planeación educativa, aunque de manera paralela fungían como profesores frente a grupo.

De los seis entrevistados, cinco son egresados de la licenciatura en Pedagogía de la Veracruzana; una de ellas también es graduada de la Benemérita Escuela Normal Superior del Estado de Veracruz; el otro profesor es licenciado en Letras Hispanoamericanas por la UV, sin embargo, desde hace más de 30 años ha laborado en Pedagogía.

Todos los profesores se desempeñaron como docentes de secundaria o bachillerato; unos “como parte del servicio social” (E2); otros para “adquirir experiencia” (E4); y algunos más “por mera vocación y mayor aprendizaje” (E6). Después de egresar de la licenciatura dos profesoras trabajaron en el Instituto Tecnológico de Veracruz (ITV) durante casi tres años. Una de ellas creó el Departamento de Psicopedagogía y el Programa para la Actualización y Capacitación Docente en el Instituto, acción que le proporcionó “grandes satisfacciones personales” y le permitió reconocer que “ser pedagoga era mucho más que saber dar clases” (E1).

Los otros profesores trabajaron en diversos espacios, por ejemplo, en la escuela primaria frente a grupo, en la Dirección de Formación y Actualización de la UV, o en el nivel medio superior en departamentos de orientación, así como espacios de planeación curricular o administración escolar del ITV. Adicionalmente, los entrevistados consideran que, en comparación con otros espacios de trabajo, las condiciones laborales que ofrece la universidad son mejores, cuestión que es “un gran incentivo para hacer carrera académica en la UV” (E7) a decir de una pedagoga.

La mayoría de los entrevistados comenta que estas experiencias iniciales les permitieron, por un lado, adquirir experiencia “para reforzar lo aprendido en la carrera” (E2) y con ello tener un conocimiento más claro respecto a las demandas del espacio laboral. Por otro lado, los académicos sugieren que dedicarse a la docencia en la UV fue una decisión que tomaron basada en dos elementos: los beneficios laborales al afiliarse a la universidad –por cuestión de prestigio, salario y crecimiento profesional-, y el gusto por la docencia.

5.3.3 Un líder académico de influencia y los estudios de posgrado del profesorado

Para la mayoría de los pedagogos éste no ha representado mayor impacto para generar mayor cohesión con el núcleo disciplinario o establecer redes de trabajo con los pares, aunque reconocen que les permitió “estar actualizados en los temas de la educación” (E1) y con ello innovar su práctica.

Todos los entrevistados tienen estudios de posgrado con nivel máximo de maestría en diversas instituciones públicas mexicanas, tales como la UNAM, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) o la misma UV. Asimismo, dos académicos terminaron los cursos de doctorado en Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España pero no se titularon por motivos personales; uno más cursó el doctorado en la Universidad de Xalapa (UX) y comentó que próximamente concluiría su proyecto de investigación. Sin embargo, sólo tres profesores expresan que esta formación resultó significativa. Por ejemplo, una profesora comenta

Para mí, el parte aguas fue el doctorado que hice a principios de los 90, no el MEIF ¿por qué?... El doctorado me permitió ver muchas cosas, [por ejemplo,] *me fui armando de una serie de referentes que me permitieron explicar muchas de las cosas que yo intuitivamente hacía y fundamenté mi práctica. A raíz [del doctorado] pude tomar decisiones de hacer las cosas con conocimiento de causa, por ejemplo, entendí más mi función como mediadora,*

entendí más cómo se construyen los aprendizajes significativos en los estudiantes... (E3)

En términos generales, los profesores resaltan que fue un espacio formativo que les permitió ampliar sus horizontes profesionales, fundamentar su práctica, aprender a trabajar con la diversidad o reconocer la importancia de seguirse formando. Dado que los todos los entrevistados realizaron dichos estudios en los primeros años de la década 90 mencionan que, cuando el modelo educativo “llega con ese discurso disque innovador” (E3), para ellos no resulta tan novedoso pues, previo a éste, ya habían tenido acercamiento a literatura sobre formación integral y aprendizaje significativo.

Entonces, para los pedagogos el posgrado no ha representado un ámbito de cohesión profesional como lo fue para los profesores de filosofía, pero esto no quiere decir que los académicos carezcan de un sentido de pertenencia a la disciplina. Burton Clark (1983) menciona que, además de compartir una tradición cognitiva y códigos de comportamiento, la cultura de la disciplina erige ídolos y alrededor de éstos funciona la estructura organizativa de los individuos, pedagogía muestra evidencia al respecto. Por ejemplo, los entrevistados mencionan a la Dra. Graciela Miguel Aco como una persona trascendental en su formación, incluso el profesor de letras expresa “cuando yo me incorporé a Pedagogía rápidamente me di cuenta que había un grupo fuerte coordinado por Graciela... aquí se hacía lo que ella decía, en el buen y mal sentido de la palabra” (E4). Si bien, Graciela no es un ídolo de la disciplina en el sentido de Clark (1983), fue un líder que organizó el trabajo colaborativo y la producción académica de la facultad durante poco más de dos décadas. Dichas actividades dieron pauta para que los profesores socializaran y crearan un ambiente armónico para la faena académica.

Algunas profesoras comentan

... yo aprendí mucho con mis compañeros en esos años que estuvo Graciela, ella fue una gran líder, nos metía a todos en una dinámica académica de alto nivel (E1).

La gente que conformaba el grupo de maestros [que la Dra. Aco coordinaba] eran muy jóvenes y venían ya posgraduados de lugares de investigación de alto nivel... Te puedo decir, por ejemplo que Themis Ortega venía del Centro de didáctica de la UNAM; Marco Antonio venía de Stanford; Manuel Torall manejaba todo lo de pruebas estandarizadas; Gilberto Domínguez venía de Perú y era muy bueno en planeación con Amando Octavio Méndez que venía de Chile; estaba también Dolores Martínez y Graciela que manejaba todo lo de orientación (E3).

En general, los docentes expresan que Pedagogía fue una facultad “altamente productiva” durante los ochenta y principios de los noventa. Debo advertir que la noción de productividad a la que aluden los entrevistados está alejada de la noción científica que la asocia a la producción de textos. En este caso, el grupo de académicos líderes, mencionado por una de las entrevistadas, promovía la realización de foros, simposios y congresos sobre educación a los que eran invitados académicos expertos de otras universidades nacionales. Como producto de estos eventos, los pedagogos generaban, por ejemplo, protocolos o manuales de procedimientos para orientar prácticas diversas como la selección de estrategias didácticas o la elaboración de pruebas objetivas, entre otros materiales.

De igual manera, por estos años gran parte de la planta docente de esta facultad coordinó los programas de actualización y capacitación para profesores de bachillerato y de la propia universidad, situación que se prolongó hasta que se creó la Especialidad en Docencia a mediados de los ochenta que estuvo a cargo de la Dirección de Formación Académica (ahora DGDA).

No obstante, casi al mismo tiempo en que comenzó a operarse el MEIF, “varios del grupo de Graciela se jubilaron o regresaron al Instituto [de Investigaciones en Educación], entonces cada quien tomó por su lado” (E2). En Pedagogía la ausencia del “líder académico” que estructuraba el trabajo, de un lado, y la dispersión de temáticas que cada docente atendía, del otro, dio origen a pequeños subgrupos dentro de la cultura de la disciplina. Un profesor comentó “después del modelo vi cómo se desintegró ese gran grupo” (E4). Cabe mencionar que el profesor refiere específicamente a la división del colectivo docente que estaba realizando la revisión del plan de estudios de la facultad, aunque después él mismo comenta que, finalmente, la entrada del MEIF fue el detonante de un proceso de desintegración que venía pendiente abajo desde años atrás.

5.3.4 Las funciones laborales de los académicos

El último rasgo académico que consideré es las funciones laborales que desempeñan como profesores de tiempo completo. Todos los entrevistados realizan docencia, la carga horaria varía conforme realicen otras actividades como la gestión o la investigación. Actualmente tres profesoras tienen mayor carga en funciones de gestión, la actual directora y la Secretaria Académica de la Facultad, y la coordinadora de la Maestría en Educación. Un profesor es parte del equipo de trabajo de la Dirección del

Área Académica de Humanidades, pero el mayor número de horas lo dedica a la investigación en el IIE-Xalapa. Por otra parte, sólo 4 de los entrevistados realizan funciones de tutoría como parte de su carga obligatoria y dedican entre 2 y 4 horas/semana a dicha actividad.

Al respecto de la tutoría, una profesora comenta “yo hago realmente tutoría en mi salón de clase, acompaño a mis alumnos todo el tiempo mientras hacen sus proyectos, y no [sólo] el llenado de fichas que ahora llaman tutoría” (E3); otra comenta “nosotros en pedagogía era algo inherente a nuestra práctica docente... dábamos asesorías a los muchachos que localizábamos [que] les costaba más trabajo” (E1). Según el testimonio de los pedagogos, la tutoría ha sido deformada por el modelo educativo pues consideran que es más un trámite administrativo que un proceso de acompañamiento al estudiante; agregan también que se ha convertido en una práctica que los profesores utilizan como trampolín para obtener mayores estímulos económicos.

Los académicos de Pedagogía mencionan que con la operación del MEIF se intensificó el trabajo docente porque el profesor tiene más responsabilidades que cumplir con la institución, con los estudiantes, con sus pares y consigo mismo; esta situación ha provocado que “cada vez más exista una cultura de la simulación y del canibalismo académico... porque se comen uno al otro [entre profesores] por obtener puntitos que implican dinero y prestigio” (E3), no obstante reconocen que no todo es por el modelo educativo sino por la entrada de políticas de estímulos docentes como el PROMEP o la Evaluación del Desempeño Docente de la UV que coinciden en tiempo con la implementación del MEIF. Particularmente una profesora considera que esta situación es alarmante porque, en los últimos años, los docentes están más preocupados por alcanzar los puntos del perfil o entregar los formatos a tiempo y restan importancia a la formación de los estudiantes.

5.3.5 Participación académica en el proceso de implementación del MEIF

Para narrar cómo llegó el MEIF a la Facultad, analizo las entradas y salidas de los actores en el escenario a través de su participación académica en la toma de decisiones y procesos de negociación, así como las herramientas que ponen en juego y las condiciones institucionales de la puesta en escena. Por ejemplo, hubo profesores que eran parte de la comisión interna de rediseño del plan de estudios que, al saber del modelo, decidieron abandonar la tarea; igualmente, profesores que no tenían

contemplado participar en este proceso decidieron unirse a la comisión convencidos de que el MEIF era un buen proyecto. En uno y otro grupo de docentes, el paso de escenario a camerinos o a la zona de butacas fue una constante durante la iniciación del modelo y en los años posteriores.

De nueva cuenta, sigo a Elster (2011) con el concepto de toma colectiva de decisiones y los tres mecanismos de este proceso (negociación, votación y discusión). Cabe mencionar que los profesores de esta facultad señalaron que hubo negociaciones entre el sindicato y las autoridades, y entre éstas y la planta docente para resolver las condiciones laborales, así como discusiones entre los académicos y los creadores para incorporar los lineamientos del modelo a la estructura curricular de Pedagogía. El mecanismo de votación, según expresan los entrevistados, “sólo tuvo lugar en la primera Junta Académica que [las autoridades] hicieron en Humanidades, porque después todo fue imposición” (E4); por esta razón, hablo en menor medida de éste que de la discusión o la negociación.

5.3.5.1 La presentación del modelo educativo y la comisión de rediseño

En el caso de la Facultad de Pedagogía los profesores comentan que el modelo fue presentado a todos los profesores de Humanidades en una Junta Académica realizada en el auditorio Lic. Jesús Morales. Los encargados de la presentación fueron el rector, la secretaria académica y la coordinadora del MEIF.

En ese sentido, los entrevistados argumentan que las autoridades y el grupo creador del modelo les presentaron el MEIF como un proyecto cuya participación era obligada,

Cuando sabemos del MEIF por primera vez nos dicen de qué va a tratar y que [las autoridades] quieren que Pedagogía sea de las primeras facultades en operarlo, pero nunca nos preguntaron si queríamos hacerlo o si teníamos un trabajo ya hecho... al menos si queríamos modificarle algo (E3).

La forma en que comunicaron el nuevo modelo quizá no fue la adecuada, la orden directa fue ‘Pedagogía entra porque deben ser ejemplo de innovación’... Lamentablemente al equipo de Jenny se le pasó preguntar sobre el diseño que se estaba realizando desde meses antes, porque eso provocó muchos mal entendidos [con los profesores] (E2).

Por ello, el motivo principal por el que esta facultad está caracterizada como “un caso que se resiste al modelo” (IC1) o que “hay muchos profesores que rechazan el

MEIF” (IC2), es debido a la forma en cómo se implementó el modelo. Por un lado, los profesores consideran que fue “un proceso muy abrupto porque [las autoridades educativas] casi nos obligaron a entrar” (E3), por otro, “los creadores” no tomaron en cuenta el trabajo de rediseño que pedagogía había comenzado antes del proceso de iniciación. Hubo participación académica para sacar adelante el proyecto, pero las circunstancias fueron muy distintas al caso de Filosofía.

El colectivo docente expresa que su opinión no fue tomada en cuenta para hacer modificaciones a los lineamientos del MEIF, por el contrario, ellos declaran que más que una propuesta, las autoridades y el grupo coordinado por Beltrán presentaron el modelo “como algo concluido... como un proyecto en forma, listo para ponerse en marcha... después nos dimos cuenta que ni ellos lo habían terminado, ni sabían por dónde iba a salir esto” (E1). Ante esta situación, comenzó a gestarse un ambiente de inconformidad y confusión, motivo por el que algunos profesores que eran parte de la comisión de diseño del plan de estudios coordinado por la Dra. Aco, decidieron “no ser parte de ninguno de los dos proyectos” (E3).

Aunque los creadores del MEIF y el rector tenían la intención de involucrar al profesorado en la implementación de la reforma educativa, la mitad de los entrevistados estuvo ausente, de manera parcial, durante el proceso debido a que no estaban a favor de la propuesta. 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 pasar a camerinos para 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).

Pero también, hubo profesores que, atraídos por los beneficios del MEIF que fueron comentados en la primera Junta Académica, por ejemplo, “menos alumnos por grupo, más responsabilidad para el estudiante y un rol de facilitador [para el docente]”

(E4), decidieron afiliarse a la comisión de diseño del plan de estudios. Para todos los entrevistados tener menos estudiantes en los grupos ha sido un acierto del modelo, no obstante "esto traía truco" comenta quien era directora de Pedagogía en ese momento, "porque nunca dijeron que las horas de cada materia iban a ser menos y, entonces, para cubrir tu carga de tiempo completo en lugar de dos materias ahora tenías que dar cuatro" (E7).

Por este motivo, cabe preguntarse por qué si al principio la mayoría de la planta académica de esta Facultad no veía factible un ingreso tan abrupto a un proyecto poco claro en ese momento, sumado al "bombardeo intenso [para que] Pedagogía entrara al modelo" (E3) al final se incorporaron al proceso de iniciación. La respuesta a esta pregunta tiene que ver con que, a diferencia de Xalapa, las otras dos sedes de la facultad, Veracruz y Poza Rica "sí votaron a favor del MEIF y a Xalapa no le quedó mas que discutir [cómo sería el procedimiento] de rediseño, tomando en cuenta que había uno en curso" (E7). Algunos entrevistados comentan que la concesión de recursos materiales fue una bandera de promoción del modelo educativo,

...Quizá por eso las otras [regiones] dijeron sí al MEIF... veían en las promesas institucionales una oportunidad para mejorar, algo válido por supuesto, pero al fin y al cabo era un cambio al vapor. Yo al inicio del trabajo tuve algunas opiniones contrarias [a la implementación del modelo], porque junto con otros académicos pensamos que no había las condiciones suficientes para echarlo a andar, no estábamos en contra del cambio... [Y aunque] sí hubo mejora [en el] mobiliario, la promesa de nuevas instalaciones se tradujo en optimización de espacios, por ejemplo, hubo salones que estaban un poquito grandes y éstos fueron divididos en dos con una pared de tabla roca (E4).

Carezco de información específica respecto a la situación de las otras dos regiones de Pedagogía, sin embargo, las profesoras que formaban parte de la comisión de rediseño expresaron que incluso, los académicos que apoyaban la reforma después se dieron cuenta que no significaba para la facultad "un modelo nuevo en términos del trabajo que se pedía al docente... pero sí contradecía el respeto a nuestros derechos laborales y a la libertad de cátedra" (E3) señala la profesora que tenía el cargo de directora en ese momento. Esta profesora, votó a favor del MEIF convencida de que la actualización constante es una característica inherente al pedagogo. Sin embargo, ella comenta que "hubo quien tuvo mucha visión y previó la desarticulación de la propuesta respecto de nuestros derechos laborales".

El tema concierne a lo laboral es comentado por los entrevistados de manera recurrente, por ello a continuación describo los elementos más relevantes de la etapa

de negociaciones entre docentes, sindicato y autoridades educativas durante el proceso de iniciación del MEIF.

5.3.5.2 La carga de trabajo del profesorado: un camino de negociaciones

El respeto a los derechos laborales, entre ellos la libertad de cátedra, fue uno de los temas más discutidos y negociados en esta facultad. 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.

Otro tópico de discusión, fue la reducción de horas en las materias lo cual implicaba hacerse cargo de un mayor número de grupos para cubrir la carga mínima de un tiempo completo. Por otra parte, también el sindicato puso sobre la mesa la diversificación de funciones de los académicos, así como la necesidad de homologar la legislación universitaria –incluyendo el estatuto académico- respecto a la reforma educativa. El lector podrá notar que, aunque dichas demandas fueron expresadas, los acuerdos a los que llegaron tanto las autoridades como el sindicato produjeron resultados temporales que a la larga no han beneficiado a los académicos.

Pese a que los profesores de tiempo completo eran los menos perjudicados, a diferencia de los profesores por horas, en general, ellos expresan que el truco de la disminución de horas avivó la resistencia de los docentes frente al proceso de implementación. De esta manera el clima de incertidumbre se tornó tenso entre los profesores y los creadores del MEIF, dicha tensión aumentó cuando el sindicato intervino en defensa de los derechos de los académicos y puso en la mesa de discusión, por primera vez, las implicaciones de la reforma en la práctica de los profesores aunque, según los testimonios de los entrevistados, ninguna de las partes llegó a resultados concretos, mas bien “los acuerdos se fueron tomando conforme se iba necesitando” (E7).

Desde que presentaron el MEIF se dijo: "una de las propuestas es que el número de horas en el aula y de cada materia se disminuya", y todos contentos con trabajar menos ¡claro!.. Sin embargo, cuando la comisión de rediseño ya estaba bien entrada con el trabajo, aunque era un grupo bastante hermético, comenzó a fugarse información respecto a cómo estaba quedando el nuevo plan... Algo que inmediatamente se supo es que las materias de 6 u

8 horas habían quedado de 4, y entonces todos empezamos a hacer cuentas (E4)...

... ahí fue error de nosotros mismos aceptar reducir las horas de clases desde la Junta Académica... Me parece que el impacto en lo laboral ha sido muy lesivo, porque además en la universidad en el momento en que tú fragmentas tanto las horas, el costo que tiene para los maestros es que le van a dar más grupos porque ahora son de menos horas y tienen que cubrir mínimo 16 un tiempo completo. [Para] la universidad, lo que sucede, es que ahora tiene que lidiar con más gente porque tiene que contratar un ejército de maestros por horas (E3).

El profesor de la primera cita externa la situación de los profesores de atender un mayor número de grupos que, aunque eran máximo de 25 estudiantes, por la carga horaria que debían cumplir, resultaba prácticamente la misma cantidad de trabajo que antes del MEIF. Por ejemplo, una profesora antes del modelo tenía 3 grupos entre 30 y 40 alumnos cada uno, e impartía una materia de 6 horas a la semana; sólo con esta materia cubría su carga medida de 18 horas de docencia. Después del modelo, su materia se redujo a 4 horas a la semana, por lo que debía atender mínimo 5 grupos con 25 inscritos 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" (E2).

Así, el sindicato promovió un bloqueo hormiga entre el profesorado con relación al proceso de implementación. Beltrán (2005) comenta que aunque este movimiento cobró fuerza en los primeros años del MEIF, la oposición de los líderes sindicales nunca fue frontal y perdió simpatizantes ante la irreversibilidad de la reforma educativa.

Para resolver la situación de las horas, que dio origen a fuertes conflictos internos en la facultad, entre los que destaco, la oposición de algunos profesores a desempeñar su trabajo, la desarticulación casi total de la comisión de rediseño del plan de estudios, así como, "la prisa política de las autoridades para operar el MEIF" (E4),

una de las entrevistadas expresa que la Secretaria Académica en turno, la Dra. Sara Ladrón de Guevara, negoció con el cuerpo docente que iba a respetar el criterio "grupo contra grupo". Esto significa que "si tu tenías tres grupos, con el modelo educativo también ibas a tener tres grupos nada más" (E1).

No obstante, dicho acuerdo sólo se respetó durante la administración de la Dra. Ladrón de Guevara y, una vez que ella dejó el cargo, "la universidad fue muy dura e insistente con nosotros, en nuestra hoja de cheques decía horas pendientes por reubicar" (E2). En resumen, los profesores tuvieron que reponer la carga horaria que aparecía como "incompleta", motivo por el que algunos decidieron diversificar su trabajo en el área de tutorías -la mayoría-, o en investigación en Cuerpos Académicos. Dicho acontecimiento dejó un mal sabor de boca en el profesorado y contribuyó a afianzar la oposición hacia el modelo educativo.

En lo que concierne a la diversificación de la carga, los entrevistados comentan que la negociación entre el sindicato de trabajadores y las autoridades educativas fue un "estira y afloja constante" (E1). El sindicato argumentaba, a favor de los profesores, que el estatuto laboral únicamente señalaba la función de docencia para PTC, 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 afín 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 la facultad, 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.

5.3.5.3 “El momento de la verdad”: el nuevo plan de estudios y la capacitación académica

En el caso de Pedagogía, el anuncio de una segunda Junta Académica se realizó cuando el Plan de estudios 2000 estuvo terminado. Según los entrevistados esta nueva propuesta curricular –vigente actualmente en la Facultad- contenía los lineamientos

sugeridos por el MEIF, pero también algunas de las inquietudes e intereses expresados por los académicos en reuniones previas a la reforma; algunas de ellas son el perfil diferenciado de pedagogo –que resultó en el diseño de cuatro áreas de especialización terminal- y el fortalecimiento del área de investigación en el mapa curricular.

La comisión de rediseño fue la encargada de presentar los resultados del análisis realizado a partir del trabajo previo que tenía la facultad y de los lineamientos estructurales del MEIF. Un dato importante es que los entrevistados que participaron en dicha comisión expresan que no fueron "debidamente asesorados por los creadores del modelo" (E6); desde la primera Junta Académica les dieron a conocer a grandes rasgos los lineamientos de la propuesta y, posteriormente,

Beltrán y su equipo nos dijeron, en un taller que tomamos, cuál era el nuevo discurso: la educación integral, los ejes transversales y flexibilidad, para que nosotros diseñáramos el plan de estudios... 'Ustedes son pedagogos, ya saben cómo hacer estas cosas' comentó uno del equipo de Jenny. Pues sí somos pedagogos, pero no podíamos adivinar qué es lo que la universidad pretendía con los ejes transversales y la flexibilidad. En mi opinión, nos dejaron a la deriva, o sea, no hubo de su parte una orientación clara, entonces según nuestro entendimiento sacamos el trabajo. [Por ese motivo] muchos profesores se desanimaron y dejaron la comisión, otros muy sácale punta quisieron unirse... al final tampoco trabajaron tanto porque nadie entendía, o bueno sí entendíamos pero no teníamos claro el camino... (E3)

Tuvimos las instrucciones por parte de los creadores del modelo, así a grandes rasgos, [nos dijeron] que debíamos evitar la seriación de materias para que fuera flexible, integrar el servicio social... Pero una pata coja de esto siempre ha sido la formación docente... No hubo, para nosotros, una formación específica... esto también dificultó el proceso porque [tuvimos] largas discusiones [entre los profesores] para ponernos de acuerdo qué estábamos entendiendo por [cada uno] de los elementos del MEIF (E7).

Al igual que los docentes de filosofía, los entrevistados de esta facultad también señalan descontento respecto a la forma en que estuvo organizado el trabajo académico para el diseño curricular. La mayoría comenta que los cursos que ofrecieron los facilitadores no fueron pertinentes para las necesidades que el profesorado presentaba en ese momento, tales como información de cómo traducir los ejes transversales y la flexibilidad en el diseño del plan y, al momento de comenzar a operarlo, cómo llevar esto a la práctica. La poca información que hubo, según argumentan los pedagogos, hizo que la puesta en marcha del Plan 2000 en septiembre de 1999 fuera un "acontecimiento ríspido". Para este momento, había pocos profesores

convencidos de “las bondades del MEIF” (E2) y mucho más descontento que al principio de la implementación.

Bajo el discurso de “la defensa de los derechos laborales”, el sindicato intervino nuevamente para negociar con las autoridades educativas el aplazamiento de la implementación del modelo educativo. La directora que estaba en turno comenta que tanto el rector como la secretaria académica “dijeron que ya no había marcha atrás... y todo el tiempo insistieron que Pedagogía tenía que ser bastión de ejemplo” (E7). De esta manera, finalmente el colectivo docente comenzó a trabajar con el nuevo plan de estudios en la fecha que había acordado desde la primera Junta académica, septiembre de 1999.

Sin embargo, algunos de los profesores que integraban la comisión de rediseño decidieron, entre ellos la directora, decidieron apelar a sus derechos laborales a través del sindicato para permanecer con las materias del Plan 90, situación que se prolongó hasta que la última generación de dicho plan concluyera sus estudios (2003 aproximadamente). Esto significó que ellos se mantuvieron como docentes del plan rígido –denominación coloquial otorgada por los entrevistados- y su incorporación al plan flexible fue casi cuatro años después de iniciado el proyecto. De manera paradójica, varios de los académicos que votaron en contra del MEIF fueron los primeros en hacerse cargo de las EE del Plan 2000.

Además, de estos profesores que inauguraron el MEIF la mayoría asistió a los cursos que ofrecía el grupo coordinador del modelo educativo, algunos “por curiosidad de ver qué daban en esos talleres” (E1); otros “para ver si podía mejorar mi práctica al entender más el discurso del modelo” (E4), sin embargo, todos coinciden en que fueron poco útiles para comprender la reforma educativa en curso.

Sólo dos profesores tienen una opinión positiva respecto a estos cursos. Uno de ellos, en 2002 se integró al equipo de trabajo de Nadia Medina Muro y participó en la elaboración de la *Guía metodológica para el diseño curricular* (2005), así como en el diseño del Programa de Formación de Académicos (ProFA). La otra, después de asistir en dos ocasiones a un taller de formación fue invitada para ser facilitadora en las regiones de la UV. Ella comenta que está convencida de que los espacios de formación y actualización docente son idóneos para “provocar interés en los profesores para transformar su práctica” (E6), ha participado durante poco más de 5 años en dicho programa.

Yo no tenía tiempo completo en ese tiempo, pero esa oportunidad no me la iba a dar nadie más... Para mí ha sido muy importante porque [me permitió] conocer más el modelo y entender, a través de la experiencia de otros profesores, los porqués de la resistencia [al MEIF] y, por supuesto, hay carreras más renuentes que otras... Yo me he dado cuenta que una constante es la actitud, esto del cambio es pura disposición, qué tanto compromiso y responsabilidad tienes (E6).

Varios de los entrevistados, tanto académicos como informantes clave coinciden con el comentario de la profesora, dado que consideran que la actitud del profesorado respecto a los cambios que sugiere la institución es un factor determinante para el compromiso que asuman en su desempeño profesional. Entonces, 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.

Otro factor que está en juego durante este proceso es la cultura de la disciplina pedagógica que, en conjunto con la experiencia particular de los profesores respecto al modelo educativo, dan forma a las interpretaciones que ellos tienen, en general, del modelo y, particularmente, de los componentes pedagógico y curricular del MEIF con el supuesto de que dichas interpretaciones orientan el cambio en la práctica docente. A continuación ahondo en este tema.

5.4 Interpretaciones sobre el MEIF: las voces de la experiencia académica

Los profesores de Pedagogía están caracterizados por tener una actitud de rechazo hacia el modelo educativo, mismo que tiene origen en la situación en la que éste entró a la facultad, es decir, en medio de un proceso de rediseño local y un sentimiento de intrusión por parte de los creadores y las autoridades universitarias en el terreno experto de los pedagogos. No obstante, la resistencia del profesorado no tiene una expresión unificada en cuando a los elementos que constituyen el MEIF. De esta manera, los entrevistados identifican tanto los efectos positivos como los negativos en estudiantes y docentes después de once años de operación de la reforma.

Pese a que la expresión más recurrente del colectivo docente es el rechazo hacia el modelo, por una parte, todos los entrevistados resaltan favorablemente el interés que las autoridades de la UV en turno mostraron para poner a la institución en la vanguardia, para actualizar los planes de estudio de todas las carreras y para involucrar a diversos actores en el proceso de implementación. Por tanto, definen el MEIF como “una propuesta educativa que intentaba responder a las necesidades del

entorno... para ofrecer un mejor servicio educativo” (E7). Por otra, los profesores critican que no hayan estado involucrados más “especialistas en educación” en la reforma, y con especialistas se refieren a profesores de la Facultad de Pedagogía. Producto de esta ausencia, a decir de los entrevistados, el modelo presenta algunas incongruencias en su diseño mismas que deben ser revisadas a la brevedad.

También agregan que, aunque el discurso del modelo era innovador para la Universidad, para Pedagogía “no fue algo tan novedoso... y por eso no ha tenido tanto impacto en la práctica docente” (E3) debido a que con antelación los profesores habían comenzado a incorporar el enfoque constructivista como eje para el desempeño docente, y habían propuesto que los alumnos tuvieran mayor protagonismo y autonomía en su proceso de formación. De esta manera, los académicos argumentan que no tuvieron que hacer cambios profundos en su estilo práctica docente.

Así, el colectivo docente de esta facultad mantiene, desde el proceso de iniciación hasta la actualidad, una posición distante respecto al modelo educativo, es decir, no se someten al pie de la letra a las demandas institucionales pero tampoco están en la resistencia extrema. Han desarrollado, en su margen de libertad, la capacidad de fabricar su propio consumo del discurso que propone el MEIF, un consumo que puede ser “según le convenga o según le entienda” (E3) cada profesor.

Nuevamente recorro a Gadamer (2007: 484) quien menciona que el sujeto que interpreta se somete a un proceso de apropiación en la que inherentemente “se trae consigo a sí mismo, con sus propios conceptos”, es decir, la comprensión como producto de dicho proceso no es pura ni objetiva, su referente inmediato es su experiencia previa con el objeto y el conocimiento que posea de éste.

La mayoría expresa que no es que todo lo relacionado con el modelo sea negativo o que la poca simpatía que tienen hacia éste sea “por capricho o mera resistencia” (E4), ellos ubican como un punto de quiebre la relación de imposición que se estableció entre los creadores y las autoridades, y la Facultad al momento de introducir la reforma.

Con base en esto identifiqué que los académicos pasó del malestar a la negación; posteriormente, en la concreción práctica del modelo la actitud plural fue de inmovilización y frustración; con el tiempo algunos comenzaron a negociar internamente las posibilidades de incorporarse al trabajo con el MEIF y, finalmente, llegaron a una etapa de prueba para adaptarse a las exigencias institucionales. Dicha adaptación, en algunos casos, no ha pasado obligadamente por la asimilación de los

lineamientos que promueve la reforma, pues los profesores tienen su propio consumo, mismo que está sustentado, principalmente, en la cultura docente que poseen, de la que también retoman elementos para exponer los motivos por los que se mantienen en una postura aparentemente de rechazo.

Figura 7. Momentos de la experiencia de los pedagogos con relación al MEIF

Proceso de iniciación /Llegada del modelo a las facultades	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones: <i>toma de decisiones y diseño</i> • Actitudes: <i>malestar y negación</i>
Concreción práctica del modelo	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones: <i>ensayo-error, adaptación, resistencia-apertura</i> • Actitudes: <i>inmovilización, frustración, negociación interna</i>
Reflexión sobre los hechos	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones: <i>rutinización y retrospectión</i> • Actitudes: <i>aceptación y rechazo</i>

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas

La figura 7 es un resumen de los momentos de la experiencia que el profesorado de Pedagogía ha tenido en relación con el modelo educativo. A continuación presento las interpretaciones generales que el colectivo docente tiene sobre el modelo educativo, así como las ventajas y desventajas que identifican de éste. En los apartados posteriores, el lector tiene el análisis en profundidad de cada uno de los componentes del MEIF. Por último, presento algunas conclusiones del caso de estudio.

En ese tenor, algunos profesores señalan que están de acuerdo con el objetivo general del modelo que es la formación integral del estudiante debido a que expresa la necesidad de atender a la rapidez con la que se genera la información, y refleja también la importancia de reconocer a los profesionistas “como seres humanos que prestan un servicio a otros seres humanos” (E1). Por tal motivo, los pedagogos consideran que ha sido favorable que el diseño curricular propuesto por el MEIF obligue a los responsables de cada facultad o carrera a plasmar las actitudes, valores y habilidades que el estudiante debe desarrollar paralelamente al conocimiento disciplinar.

Sin embargo, el colectivo docente considera que “uno de los principales enemigos del modelo, es el modelo mismo” (E2) porque carece de sustento legal o

carácter normativo y esto crea un efecto "papel de calca" en donde la acción más común del profesorado es copiar en los formatos que sugiere el MEIF la información que solicita y, en caso de no tenerla, cumplir con el requisito. Asimismo, ellos opinan que esta falta de autoridad legal dio armas al sindicato para bloquear momentáneamente algunas actividades académicas durante el proceso de iniciación y en los años posteriores.

El modelo como lineamiento pedagógico está muy bien, pero es rebasado por los lineamientos legales que son el estatuto del personal académico, todas las leyes orgánicas y la legislación universitaria [que] no están creadas simultáneamente con lo que es el modelo... Creo que por este motivo en sindicalismo pesó sobremanera durante la implementación del modelo (E2).

Adicionalmente, los profesores expresan su preocupación respecto a la inconsistencia que tiene el MEIF en relación con la legislación o la estructura administrativa de la Universidad. Según sus testimonios, esto es producto de la "prisa política" que tenía la rectoría de aquéllos años para poner el marcha el modelo. Enuncian, por ejemplo, que "cualquier proyecto educativo de la magnitud del MEIF necesita un tiempo de maduración" (E3); "los cambios a vapor nunca consideran si están las condiciones para operarlo" (E4); e incluso comentan que el asesoramiento académico hacia los docentes ha sido una necesidad no atendida por la Universidad.

Así, la mayoría de las críticas que los académicos hacen no están relacionadas directamente con el diseño del modelo sino con la forma en que éste se introdujo, particularmente, a Pedagogía y, en general, para el resto de las facultades. Respecto a lo último, algunos comentan que ha sido un proceso lento y desarticulado -por ejemplo, del 99 a 2003 los programas están diseñados por objetivos; de 2003 en adelante por competencias.

Por otra parte, los entrevistados comentan algunos efectos positivos que observan a partir de la implementación del modelo. En primer lugar, resaltan la reducción del número de alumnos por grupo –máximo 25, mínimo 15- debido a que antes del MEIF los grupos eran entre 40 y 50 estudiantes. Con esta reducción, los profesores pueden dar una mejor atención a los estudiantes. También, la mayoría expresa que la reforma ha propiciado que el estudiante sea más autónomo y no dependa tanto de lo que el profesor le ofrece. Por lo tanto, los pedagogos opinan que "aunque el cambio ha sido paulatino, sí hay evidencia de un impacto positivo" (E1).

En lo tocante al componente curricular, los académicos apuntan que la flexibilidad es uno de los mayores beneficios para fortalecer el perfil del futuro

profesionista y, además, ésta le permite al estudiante tomar decisiones respecto al tiempo en que desea concluir su trayectoria académica ajustándolo a sus necesidades y capacidades. Una profesora comenta "[el modelo] desde el punto de vista metodológico tiene muchas ventajas porque efectivamente el alumno puede terminar su carrera en menos tiempo" (E7), es decir, antes de la reforma educativa la licenciatura tenía una duración de 5 años, más la realización del servicio social y el proceso de titulación que dependía de cada estudiante. A partir de 1999, los estudiantes pueden concluir sus estudios profesionales en tres años y medio, cuatro o cuatro y medio -aunque hay quienes se exceden hasta 14 semestres-; dicho tiempo incluye el servicio social y la elaboración del trabajo recepcional.

De manera similar, los entrevistados identifican que el modelo educativo ha propiciado que el profesor "esté en constante movimiento y actualización" (E2). Lo primero en el sentido de que éste realice actividades distintas a la docencia, como la tutoría, la gestión o la investigación; lo segundo, respecto a que según los entrevistados, "después de que entró el modelo... [nos dimos] cuenta que había que estar capacitándose para no quedarse atrás, [y] creo que eso es algo positivo para el profesorado" (E4). No obstante, los académicos expresan que aunque no asisten a los talleres ofertados por el ProFA, con regularidad participan en cursos en otras universidades públicas o, por medio de las actividades que realizan en Cuerpos Académicos, gestionan seminarios con especialistas en el tema de su interés.

Al hablar de las desventajas o de "los efectos perversos de la reforma" (E3), los profesores consideran que lo más lesivo le ha tocado al estudiante porque él es quien padece las irregularidades que la estructura administrativa tiene para realizar con eficiencia el proceso de inscripción a cada periodo escolar, para agilizar la captura de calificaciones y créditos obtenidos por semestre o para ampliar la oferta educativa.

De igual modo, los profesores apuntan que existen prácticas de simulación, por parte de estudiantes y académicos. Los primeros, "sobreviven simulando que son autodidactas" (E2) comenta un entrevistado, otra profesora agrega "estamos creidísimos que se están formando integralmente cuando en realidad los alumnos están más preocupados por cubrir [sus] créditos" (E6); los segundos "han creído que la dichosa flexibilidad es dejar que cada quien haga lo que quiera" e incluso "algunos compañeros [académicos] se han dedicado a coleccionar comisiones y títulos para obtener puntos en PROMEP" (E4/ E7).

En resumen, los entrevistados identifican las siguientes características:

- a. Es una buena propuesta, pero no es innovadora para la Facultad.
- b. Es innegable la necesidad de cambio que enfrentaba la Universidad, pero para los profesores el MEIF no ha implicado una modificación en su práctica docente.
- c. El discurso del modelo "es sólido teóricamente hablando, pero al ponerlo en marcha evidencia incongruencias con las condiciones de la UV" (E1).
- d. Es importante reconocer que con el modelo los estudiantes tienen más oportunidades para ser autónomos, sin embargo, son más individualistas y solitarios que antes.
- e. La reforma incentiva al profesor a "salir de su caparazón de exclusividad en docencia" (E2), pero ha orillado a muchos a preocuparse más por los puntos y estímulos que por lo académico.

Los enunciados anteriores dan cuenta de la complejidad que implica operar una reforma educativa, es imposible evitar las contradicciones entre el diseño y la concreción práctica de ésta. Sin embargo, la actitud generalizada hacia el modelo educativo es de rechazo, esto no elimina la capacidad de los profesores para reconocer los efectos positivos, las ventajas o los beneficios conseguidos por el MEIF. Los comentarios de los entrevistados muestran, de manera tenue, el reconocimiento de un buen trabajo; sin embargo, este se ve opacado por el sentimiento de intrusión y la inestabilidad que el modelo educativo ha provocado en lo laboral, lo académico y lo administrativo.

5.4.1 “Entre mentores e itinerantes”: opiniones respecto al componente pedagógico

En esta sección, presento las opiniones que el profesorado de Pedagogía tiene respecto al componente pedagógico y, según los testimonios, dichas opiniones no han sido modificadas por el MEIF. Por el contrario, una entrevistada comenta que "las creencias y perspectivas que tenemos sobre la educación han sido construidas [desde] nuestros propios referentes, y son importantes [porque] guían nuestro actuar como docentes" (E1).

Los profesores señalan como elemento positivo del modelo educativo descargar mayor responsabilidad en el estudiante para su proceso formativo, así como, reconocer que el profesor no es "el único poseedor del conocimiento" (E2), mas bien debe ejecutar un rol de mentor para orientar la formación de los futuros profesionistas. De

esta manera, aunque cada actor tiene funciones específicas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, todos los entrevistados coinciden al mencionar que el éxito de un modelo centrado en el alumno depende en gran medida del docente porque éste “es quien le muestra el camino y le da pistas sobre cómo debe hacerlo” (E1).

La figura del profesor, aunque comulga en cierta medida con la propuesta del MEIF -el profesor como facilitador-, para los entrevistados no es lo mismo facilitador que mentor. Según los entrevistados, la diferencia entre facilitador y mentor radica en que el primero, como su nombre lo dice, facilita al estudiante ciertas herramientas para adquirir conocimiento mientras que el segundo lo acompaña en su formación. En ese sentido, los pedagogos expresan que la propuesta que hace el modelo educativo es interesante pero limita al profesor en su quehacer docente porque “lo presenta como el proveedor del conocimiento” (E3) y, desde su perspectiva, esto contradice el discurso de transitar del paradigma tradicional al centrado en el estudiante utilizado en la reforma educativa.

Esta es una de las contradicciones que el colectivo docente de Pedagogía menciona respecto al diseño del MEIF y su puesta en práctica. Algunos profesores comentan que “es la misma mula, sólo le cambiaron el nombre” (E4) porque al nombrarlo facilitador el modelo supone que el proceso de enseñanza-aprendizaje es lineal –el docente provee de herramientas, los alumnos las reciben. Por el contrario, si los académicos se asumen como mentores aluden a su función educativa y a su responsabilidad de estar con el estudiante mientras se forma. A decir de los entrevistados, “este sería el verdadero cambio de paradigma... y es algo que nosotros veníamos promoviendo [en la Facultad] desde principios de los noventa” (E1).

Cabe mencionar, que los pedagogos utilizan este tema contradictorio como un argumento para aseverar que la reforma educativa no ha tenido impacto ni en su práctica docente, ni en las creencias que tienen respecto a la educación debido a que “hay elementos inamovibles en el desempeño de un profesor... dichos elementos son los que se adquieren durante la formación y a través de la experiencia” (E4) comenta un entrevistado. Este tipo de alusiones son recurrentes en el discurso de los entrevistados para explicar los motivos por los que hay una actitud de reticencia hacia el modelo en la mayoría de los académicos.

Otro contrasentido que mencionan los profesores de Pedagogía es en relación con el estudiante.

En un modelo en donde el slogan es que el estudiante es el centro del proceso, el estudiante aparece descentrado... y eso es grave porque está reflejándose, por ejemplo, en el desorden administrativo que padecemos para las inscripciones semestrales, mientras tanto el rector y la Universidad siguen abanderando el discurso de cambio de paradigma pero el punto nodal, que es la formación [que estamos propiciando] en los alumnos, no está discutiéndose (E4).

Por una parte, el entrevistado observa una falta de preocupación para discutir el tipo de servicio que se está ofreciendo a los estudiantes y esto, según él, repercute en la ineficiencia del aparato administrativo para agilizar los trámites que semestre a semestre los alumnos deben realizar para inscribirse y dar de alta el horario de su elección. Por otra, el profesor también comenta que el modelo educativo ha dejado de ser una guía para la práctica pedagógica y ha sido tomado como “bandera política por las autoridades de la institución” (E2), comentario con el que coinciden el resto de los entrevistados. Incluso, algunos pedagogos expresan que su rechazo no es directamente hacia el MEIF sino al ambiente en el que está inmerso, por ejemplo, una entrevistada comenta “yo no estoy muy de acuerdo en que se diga un discurso, pero todo queda en pretensiones porque no están las condiciones” (E3); otra agrega “lo que realmente me molesta no es el modelo en sí, sino que no está resuelto todo lo legal y todavía más lo administrativo” (E7).

Cuando los profesores hablan de condiciones se refieren a dos cuestiones: a) la infraestructura –algunos piensan que es insuficiente para un currículo flexible- y b) la legislación universitaria –hay quienes consideran que la debilidad más grande del MEIF es su incompatibilidad con las leyes orgánicas y los estatutos laborales de la Universidad. Por lo tanto, los profesores expresan su desacuerdo hacia la forma en que las autoridades o los responsables de operar el modelo han manejado la situación pues consideran que hubo cuestiones de la estructura administrativa y normativa de la UV que no se atendieron y, con ello, “los primeros años del modelo resultaron un desorden” (E7), desorden que desde la perspectiva de algunos entrevistados persiste y está reflejado en el estudiantado.

Asimismo, los académicos comentan que aunque ha habido transformaciones significativas en el desempeño del estudiante, por ejemplo que depende menos del docente para realizar algunas actividades formativas, el impacto negativo ha sido que sufren una serie de procesos complicados que influyen en su desempeño académico. Dichos procesos provienen, básicamente, del momento de inscripción semestral dado

que en ocasiones los estudiantes no encuentran cupo en la EE de su elección, o en aquella que necesitan para avanzar con sus créditos del plan de estudios; también, hay alumnos que llegan “de rebote” al curso porque es en el que encontraron espacio disponible. Sobre este punto, los entrevistados expresan que cuando un alumno no está convencido del espacio en el que se encuentra “es más difícil trabajar con él, porque no se haya, se siente ajeno a sus compañeros, ve al profesor como rival y se ve [a sí mismo] como intruso” (E3).

Por tanto, los profesores consideran que paralelamente a los beneficios que puedan enunciar como producto de la reforma educativa, hay focos rojos que deben ser atendidos con urgencia por las autoridades para plantear mejoras en la estructura institucional sobre la que reposa el MEIF. Sobre estos otros efectos hablaré enseguida.

A continuación, presento una tipología del estudiante de Pedagogía construida con base en el discurso de los entrevistados. Según los profesores estos nuevos perfiles son producto de la implementación del modelo educativo, por ejemplo, la actual directora de la facultad comenta “seguramente no fue algo deseado, pero es el tipo de estudiantes que tenemos ahora” (E1), y agrega que tener conocimiento de esto permite que las academias, en conjunto con los profesores tutores, tomen decisiones respecto a la oferta académica de cada semestre. Debo advertir al lector que la tipología no se presenta en estado puro, un estudiante puede ajustarse a dos perfiles al mismo tiempo o, a lo largo de su trayectoria formativa, pasar de uno a otro.

Tabla 4. Tipología del estudiante según profesores de Pedagogía

Tipo de estudiante	Descripción
Itinerante	Es el alumno que va en búsqueda de las EE que quiere cursar, o bien, de aquéllas que se ajusten a sus capacidades o a sus necesidades académicas. La búsqueda, generalmente, consta de un recorrido extenso por las distintas facultades e instancias de la UV. Según los pedagogos, este tipo de estudiante “conoce la oferta educativa que tiene semestralmente” (E6), el problema es que, en ocasiones, “no se decide rápido o no encuentra cupo” (E2), por lo que tiene que buscar otras opciones que se acomoden a su horario o a sus intereses.
Guardián	Este alumno se caracteriza por permanecer algún periodo de tiempo – uno o dos semestres- “en espera” de que la EE “no se cierre por falta de demanda o profesor, o que encuentre inscripción” (E3). Sucede sobre todo con las EE de las áreas terminales, incluyendo el Servicio social o la Experiencia recepcional. Según los profesores, el estudiante “aguarda, a veces casi aparta su lugar” (E4), y también provoca que algunos alarguen su trayectoria (uno o dos periodos) a causa de esto, situación que contradice la propuesta de la flexibilidad. Para algunos

	entrevistados resulta incongruente que los alumnos tengan que esperar un semestre para hacer el servicio social cuando tienen los requisitos académicos cubiertos, por ejemplo.
“Sube y baja”	Es el estudiante que se inscribe en una EE y, después de dos o tres semanas, la da de baja para inscribirse en otra, o porque considera que la carga horaria que escogió es excesiva. Los profesores comentan que esto afecta a otros alumnos porque quita el lugar a quienes sí estaban interesados en el curso; también expresan “el <i>modus operandi</i> de estos alumnos es inscribirse con la carga máxima de créditos y sacar el semestre con la mínima” (E7), de esta manera en control escolar quedan registrados como alumnos regulares aunque su avance crediticio sea el mínimo requerido.
“En retiro”	Los profesores comentan que el alumno que abandona la EE a mitad del semestre se ve afectado en su proceso de aprendizaje. Algunos docentes comentan que los motivos por los que abandonan la EE son, por ejemplo, “porque el profesor le cae mal” (E4); otros expresan “hay quienes dejan de ir por motivos personales, o porque tienen que trabajar” (E6). Sea cual sea el motivo, para los profesores esta situación resulta incómoda tanto para el resto del grupo de alumnos como para ellos mismos por efectos de la organización del trabajo en aula, además que se traduce como índices de deserción.
Acumulador	Según los profesores, este tipo de estudiante es el más común en Pedagogía, después del itinerante. Lo describen como aquél que en el área de optativas del plan de estudios –en donde deben cubrir 25 créditos- o para el AFEL -28 créditos- escoge las EE que mayor número de créditos le ofrezca, es decir “más por menos” (E1). Esto ha generado que varias EE optativas dejen de ofertarse y se reduzca el banco de horas de la Facultad. Aunado a esto, varios docentes ven afectadas sus cargas académicas pues tienen que buscar otras opciones de cursos para alcanzar sus 16 horas de docencia obligatoria.

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas

Por un lado, los alumnos son identificados según el comportamiento que tienen durante el semestre, debido a que, los profesores consideran que hay factores institucionales que lesionan la trayectoria del estudiante; dichos factores son la carencia de espacios áulicos para ampliar la oferta educativa, la lentitud del trámite administrativo para validar los créditos del semestre anterior o el comportamiento irregular del alumno –como darse de baja de la EE una vez inscrito. No obstante, los pedagogos reconocen que esta situación es producto también de la poca asesoría o apoyo con la que cuenta el estudiantado.

Por otro lado, los profesores expresan que aunque la propuesta del MEIF es que el alumno sea más autónomo para tomar sus decisiones y desarrollar la capacidad de autoaprendizaje, estas capacidades son producto del trabajo que realiza en conjunto con el docente.

[Yo] requiero mantenerme cerca de [mis estudiantes], casi como un miembro más del equipo, no me gusta mucho que el trabajo sea en solitario, aunque la práctica casi siempre así es, pero la lógica común es que entre todos vamos aprendiendo [y por eso] trato de mantenerme observando todo lo que sucede en el equipo y así puedo retroalimentar el trabajo que desarrollan y re direccionar, cuando es necesario, la práctica (E3).

En ese sentido, los profesores consideran que el acompañamiento entre pares, es decir, entre estudiantes se ha visto afectado debido a que cada uno tiene horarios y trayectorias distintas, y se ubican en diferentes niveles formativos, situación que, además, complejiza el trabajo del docente. Principalmente, los entrevistados destacan que al carecer de una "identidad de grupo" los estudiantes no sienten el apoyo de sus compañeros para aprender en conjunto y, mucho menos, el compromiso para realizar trabajo colectivo. Estos son otros efectos negativos que enuncian los profesores como producto del modelo educativo y, agregan también, que "los estudiantes actuales ya no aceptan la crítica del compañero, la ayuda o la enseñanza de los pares, a veces tampoco de los profesores" (E6), debido a que tienen poco tiempo para socializar con sus pares y, por tanto, no los ven como compañeros.

Dado que para la cultura de la pedagogía como disciplina es muy importante el espacio de práctica con el que cuentan los estudiantes para adquirir destreza en el campo profesional, los entrevistados resaltan que una vez que incorporaron los lineamientos del MEIF al plan de estudios hubo oportunidad de ampliar la carga de horas de práctica y diversificar los establecimientos para su realización. Por este motivo, los profesores consideran que este es uno de los cambios positivos que surgió a partir de la implementación del modelo educativo en la Facultad; no obstante, ellos apuntan que su práctica docente también sufrió "algunos ajustes" (E4) para adaptarse a esta nueva modalidad de trabajo.

Así, los entrevistados expresan que lo más importante en la docencia son dos cosas, primero, tener claro qué tipo de estudiante es el que se quiere formar y, segundo, con base en lo anterior, la planeación didáctica es una herramienta que permite que el profesor seleccione las estrategias más adecuadas para lograr su propósito. Esto significa que la enseñanza es una práctica intencionada que implica la designación por parte del docente de las actividades a realizar, mientras que el estudiante va aprendiendo al ejecutar dichas actividades en donde pone en práctica el conocimiento disciplinar adquirido. De esta manera, el profesor cumple su función como mentor, acompañando y asesorando al alumno hasta que este "demuestre un

buen desempeño, congruente con lo que se espera que haga el pedagogo, que sea eficiente e innovador” (E7).

Pero también, los profesores comentan que algunas veces los alumnos están más preocupados por cubrir la carga crediticia que les permita continuar con su trayectoria académica o, al no tener el horario de su elección, “rellenan los espacios que les quedan con las materias que quedan y no siempre son las que debieron tomar porque no tienen los referentes necesarios para cursarlas” (E2). Esta situación crea altos índices de rezago y abandono en las EE; adicionalmente, perjudica, por un lado, la organización académica de la Facultad pues reduce el banco de horas con la que ésta cuenta²¹, y limita las opciones para flexibilizar el mapa curricular en periodos posteriores.

El beneficio de reducir el número de estudiantes por EE, según los docentes, está relacionado con que pueden dar una atención más personalizada a los estudiantes y tienen más tiempo para acompañarlos en su proceso de formación.

Mi estrategia es la producción de una investigación grupal, pero cuya construcción es individual, es decir, cada estudiante produce un texto que es revisado por mí en varias ocasiones a lo largo del periodo, pero este texto forma parte del producto grupal. Si tienes menos estudiantes por supuesto que les dedicas más tiempo, incluso aquéllos que no tienen mucha habilidad para expresarse de manera escrita me quedo con ellos, esa es una ventaja con el MEIF (E4).

En términos generales, los profesores expresan mínimas diferencias entre lo que ellos consideran que es la educación o el proceso formativo, y lo que propone el modelo educativo; de manera similar sucede entre la perspectiva que tienen sobre el estudiante y sobre sí mismos.

Los académicos enuncia los efectos positivos y negativos que, desde su perspectiva, la implementación del modelo educativo ha traído consigo, por ejemplo, distinguen nuevos perfiles de desempeño en el estudiante –asociados al impacto negativo- y mayor autonomía en cuanto a su trayectoria de formación –en el lado positivo. Cabe mencionar que al ser cuestionados sobre sí mismos niegan transformación alguna provocada por la reforma, aun cuando los profesores afirman

²¹ El banco de horas de Pedagogía, al igual que el resto de las facultades de la UV, es establecido por la administración universitaria con base en la demanda potencial de la matrícula y la carga académica de la planta de profesores. Es decir, si los estudiantes presentan un comportamiento de abandono de determinadas EE, para la administración significa que estos espacios están demás, motivo por el cual, al siguiente periodo escolar, es probable que las horas de dichas EE sean eliminadas de la oferta educativa de la facultad.

que han tenido que ajustarse a los requerimientos del modelo educativo y esto implica reorganizar las actividades en aula.

5.4.2 Tensiones entre las trayectorias “complejas” y la formación integral: el componente curricular

Respecto a este tema, los entrevistados tienen opiniones, en su mayoría, favorables dado que consideran que Pedagogía es de las pocas facultades, si no la única, que goza de una oferta educativa bastante amplia en cada periodo escolar, esta situación ha beneficiado al alumnado de la Facultad pues tiene posibilidades de concluir su trayectoria en menor tiempo (3.5 o 4 años); asimismo, ha podido diversificar su perfil de egreso a través de las áreas terminales. Sin embargo, la flexibilidad también ha traído efectos no deseados en el desempeño de los estudiantes, como el comportamiento irregular que enunciaba en la tipología de la tabla 6 o la extensión de la trayectoria hasta los 12 o 14 semestres.

A decir de los entrevistados “la universidad parece que está gastando más con esta nueva modalidad” (E3), pero, paradójicamente, “les está dando más opciones [a los alumnos] para fortalecer su formación y aprovechar los servicios universitarios” (E2). Así, los pedagogos están en la disyuntiva que atisba la puesta en práctica de la estrategia de transversalidad del currículum; aunque brinda al estudiantado opciones de formación distintas a su campo disciplinar –como el AFEL o las EE optativas del plan de estudios- algunos no las aprovechan y, en otras ocasiones, los profesores consideran que las trayectorias de los estudiantes se han complejizado pues

Cada uno tiene un desarrollo distinto, aunque en teoría [los alumnos] deben cursar la misma tira de [experiencias educativas], en realidad cada uno la lleva con profesores distintos, en tiempos distintos y más cuando se trata del área de [elección] libre, ahí no sabes si unos llevan de artes y economía, o se van a salud o la que ellos decidan. Entonces, al final, tienes una gama muy amplia de posibilidades respecto al perfil de egreso de tus estudiantes (E6).

Aunado a lo anterior, algunos profesores consideran que poner en práctica el desarrollo de tres ejes de conocimiento es difícil dado que satura el desempeño del profesor –los académicos argumentan que cada vez se les exige más cosas- y también exhorta a los alumnos a tener la madurez para integrar sus conocimientos y habilidades.

5.4.2.1 La flexibilidad y la transversalidad del currículum

Comienzo con el tema de la flexibilidad dado que es el que con mayor frecuencia aparece en el discurso de los entrevistados, sobre todo cuando expresan algunos beneficios que esta estrategia ha traído para la formación de los estudiantes de Pedagogía, no obstante, también enuncian los problemas a los que se enfrentan los estudiantes al inicio de cada periodo escolar durante el proceso de inscripción, mismo que han definido como el “limbo estudiantil” (E7). Posteriormente, presento las interpretaciones de los académicos acerca de la transversalidad del currículum y cómo esta es considerada como uno de los elementos del diseño del modelo que quedó mal planteado.

En general, los pedagogos apuntan que la flexibilidad ha sido, para la Facultad, un elemento que ha dado dinamismo a la trayectoria de los estudiantes y a las actividades que realiza el docente. Primero, respecto a los estudiantes algunos comentan que la flexibilidad ha permitido que éstos elijan cursar sus EE en espacios foráneos a la facultad, aun cuando la EE pertenezca al plan de estudios de ésta; dichos espacios son, por ejemplo, el Instituto de Psicología y Educación (IPyE), el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) o la Unidad de Servicios Bibliotecarios y de Información (USBI). En estos espacios los alumnos tienen la oportunidad de “conocer otros lugares y personas con las que pueden trabajar” (E2), “poner en práctica lo que han aprendido” (E6), y “valorar qué les falta en su formación, las debilidades que tiene y también las fortalezas” (E3).

Por lo tanto, el modelo flexible coadyuva en la adquisición de madurez para la toma de decisiones que cada alumno debe realizar tanto a lo largo de su trayectoria académica, como de su vida misma. Asimismo, les permite socializar con otros estudiantes para ampliar su espectro de conocimiento o establecer contacto para realizar futuros proyectos académicos. Una profesora comenta “es muy común escuchar a los estudiantes decir que conocen a alguien de tal o cual carrera que los puede apoyar para elaborar el proyecto o para hacer prácticas en algún lugar” (E7).

De igual forma, los docentes consideran que uno de los principales aciertos del modelo educativo es el AFEL porque “esta propuesta efectivamente apunta a la formación integral de los estudiantes” (E1). Esta área de formación tiene la intención de que los alumnos cursen EE distintas a su campo disciplinar para formarse en la dimensión humana y social, o aquéllas que contribuyan a ampliar sus conocimientos en el área de especialización de la carrera, empero, los profesores comentan que han

observado que el alumnado, en general, elige su carga de elección libre bajo dos condiciones: a) la ubicación de la dependencia que oferta la EE y el horario, y b) el número de créditos que ofrece. Por tanto, parece que los alumnos no se preocupan tanto por su formación sino que ven su comodidad.

Otra parte de los profesores menciona que para algunos estudiantes dicha área de formación es más una carga adicional a su plan de estudios que un espacio de aprendizaje.

Veo a los estudiantes, los que son mis tutorados por ejemplo, y ellos están muy preocupados por los créditos que deben cubrir, creo que son 28 ó 30 no sé bien, pero siempre están buscando las experiencias [educativas] que más créditos les den... y bueno, se supone que esa no debería ser su preocupación, ellos deberían estar buscando cursos que les permitan fortalecer su perfil de egreso. O sea, si yo escogí como área terminar Administración Educativa, entonces puedo buscar oferta en las facultades de Administración o Economía que me sean útiles y no irme a Danza o Pintura porque me da 13 créditos y las otras sólo 5 (E4).

Yo creo que ha sido bueno que los alumnos vayan a otros espacios de la UV, que los aprovechen ¡para eso son!... El problema es que se está desvirtuando, como todo con este modelo, los pobres estudiantes se la pasan de itinerantes buscando dónde inscribirse, dónde encuentran espacio, dónde les dan más créditos y que ellos vayan las menos horas posibles (E3).

En ese sentido, los entrevistados apuntan que el modelo educativo “no ha logrado incentivar [a los alumnos] para que amplíe sus horizontes de formación” y, por el contrario, “lo que buscan es que su horario no esté muy cortado entre horas” (E7). Sin embargo, cabe preguntarse si el modelo educativo es la causa de dicho desinterés o, mas bien, si es producto de la operación del MEIF en una estructura que no se da abasto. Por ejemplo, aun cuando Pedagogía se coloca como ejemplo al hablar de una oferta flexible –debido a que ofertan todas las EE del plan de estudios en más de una sección, todos los semestres-, el testimonio de los entrevistados apela a un proceso de inscripción caótico a causa de un sistema de información ineficiente, y espacios áulicos y planta académica insuficientes para una matrícula de casi ochocientos estudiantes. Los tres elementos listados son condicionantes para una operación exitosa.

A este tipo de situaciones hacen referencia los profesores cuando mencionan que no estaban las condiciones, en el proceso de iniciación, para implementar el MEIF. Dichas situaciones son las que alimentan el malestar del colectivo docente hacia la reforma y más cuando, según ellos, “todavía no hay una evaluación acerca de “todo lo bueno, lo malo y lo feo” (E1) de la misma. Para hacer uso de la cita anterior y concluir

con el tema de la flexibilidad, según los entrevistados “lo bueno” es que promueve la formación integral de los estudiantes; “lo malo” es que cada vez resulta más complejo tener trayectorias homogéneas, aun cuando el promedio de avance semestral es de 50 créditos; y “lo feo” ha sido “la multiplicidad de procesos complicados y lesivos por los que atraviesa el chico” (E7).

Por otra parte, la transversalidad es definida por los pedagogos como “un hoyo negro” (E4) debido a que desde su perspectiva es una propuesta que no ha logrado mayor avance que incorporar en los programas de las EE “una columna más que dice qué habilidades y actitudes deben desarrollarse en el estudiante” (E6), además, la mayoría de los alumnos no tienen la capacidad para trasladar los aprendizajes de una EE a otra, y “muchos profesores siguen concentrándose en los saberes [teóricos] nada más” (E2).

La crítica más fuerte es hacia el AFBG pues, a decir de los entrevistados, no hay transversalización de los saberes que, supuestamente, deben desarrollarse en esta área, a saber comunicación y expresión oral y escrita en inglés y español. Los motivos que los profesores enlistan son variados y van desde echarle la culpa a los profesores responsables de las cinco EE que integran el área -“como son en su mayoría docentes por horas pues no saben qué ritmo llevamos el resto de la Universidad” (E7)-, hasta denunciar a los alumnos como “flojos, desinteresados, conformistas o incapaces” para cumplir con las demandas del modelo educativo. De los entrevistados, pocos expresaron que llevar a la práctica esta estrategia para recuperar saberes teóricos, heurísticos y axiológicos previos y buscar un punto de unión con lo previsto en su EE, es una situación “que requiere más que una buena planeación didáctica” (E1). Una entrevistada explica que no es posible decir que no hay transversalidad cuando cada alumno aprovecha y construye según sus capacidades e intereses. Y también agrega,

Es muy difícil hablar de transversalidad, creo que esto sólo puede verse en el desempeño del estudiante, y desde luego no en los primeros semestres... ¿Por qué? Bueno porque [si] el chiste es ir jalando conocimientos [de un lado] y conocimientos de otro para construir nuevo conocimiento [o] enfrentar una experiencia práctica, pues yo creo que estamos [hablando] de alumnos [de semestres] avanzados. Muy pocos de recién ingreso lo lograrían porque aún no saben nada de la carrera... o también porque están acostumbrados a que les des todo ¡no puedes exigirles, de entrada, que sean autodidactas!... Creo que para esto, igual que con las competencias, [hay] que tener paciencia y evaluar uno por uno (E6).

En ese sentido, la acotación que hace esta profesora es importante debido a que apela al tiempo como un factor que determina el progreso o avance de la formación de una persona, incluso cuando los alumnos tardan más tiempo en concluir sus estudios. Una solución ante la situación del “alargamiento de las trayectorias académicas” (E2) han sido los candados administrativos. Por un lado, a partir del establecimiento del nuevo Estatuto para Estudiantes en 2008, las opciones de inscripción a cada EE se redujeron de 3 a 2. Por otro, el plan de estudios de Pedagogía está diseñado por cadenas de conocimiento, esto quiere decir que hay EE prerrequisito y la oferta educativa programa mayor número de secciones para las EE que inician cada cadena.

Ahora bien, ambas estrategias la flexibilidad y la transversalidad, han provocado que los pedagogos busquen cómo adaptar su estilo de enseñanza a los requerimientos del MEIF. Un profesor comenta “tengo estrategias bien definidas desde hace mucho tiempo, pero con la transversalidad he tenido que buscar el equilibrio entre lo teórico y lo práctico” (E4); otra académica agrega “uno debe tener siempre en mente que no eres el único profesor... hay otros que pueden contribuir a tu materia y tú a la de ellos” (E1).

En general, los entrevistados mencionan que con el MEIF han tenido que actualizar sus conocimientos, ampliar su perspectiva respecto al campo profesional del pedagogo y aprender a incorporar materiales diversos en las actividades en aula. De alguna manera, el modelo ha movido su rutina, por más pequeño que el movimiento sea.

5.6 El impacto del MEIF después de once años

A lo largo de este capítulo, analizo, por un lado, que la resistencia de los profesores hacia el modelo educativo tiene sustento en los elementos de la cultura de la disciplina y, por otro, que dicha resistencia tiene una expresión específica pues los profesores no se oponen totalmente a trabajar con el MEIF. Mas bien, hay elementos de la reforma con los que no comulgan porque consideran que están mal diseñados o porque no hay condiciones para operarlos eficientemente.

En general, los pedagogos expresan que no ha habido un cambio significativo en su práctica docente pues el modelo educativo “no resultó novedoso” (E2) para ellos. El binomio edad-antigüedad laboral resultó relevante pues la mayoría, acepta que resulta difícil canjear los años de experiencia –que brindan seguridad y, además, están

acompañados por satisfactorios con los estudiantes- por la transformación que sugiere la reforma. Sobre todo porque a través del tiempo han definido un estilo docente que les permite desempeñarse de acuerdo a sus intereses y a sus capacidades.

Además, identifiqué alusiones a la importancia de hacer respetar sus derechos laborales ante las exigencias que las autoridades educativas y los creadores del MEIF presentaron durante y después del proceso de iniciación. Los argumentos que presentan los profesores están relacionados, uno con el binomio edad-antigüedad en la UV, dos con los aspectos laborales y tres con la cultura de la disciplina.

Respecto al primer punto, destacó el hecho de que la mayoría de los entrevistados sobrepasan los 30 años como docentes en la UV, y ellos señalan que después de tanto tiempo en que se han desempeñado como docentes es complicado abandonar la rutina de trabajo. Para los pedagogos la experiencia es importante pues significa la posesión de conocimiento, un conocimiento basado en la práctica que les otorga autoridad en la materia. Este es uno de los elementos de la cultura de la disciplina que mayor relevancia tiene en la explicación de por qué los académicos tienen una postura de mayor rechazo hacia el modelo educativo.

Por ello, el MEIF fue un proyecto impuesto y cuya implementación, además de apresurada, no previó “las malas condiciones” (E6) en las que sería puesto en marcha; con condiciones los profesores se refieren la carencia de infraestructura para ofrecer un plan de estudios flexible y de capacitación académica para ellos, así como una legislación que no está acorde a las demandas del modelo educativo.

En relación con el segundo punto, el tema laboral fue el más discutido entre autoridades educativas y el sindicato de profesores durante el proceso de iniciación del MEIF pues el modelo demandaba que los docentes realizaran actividades que el estatuto laboral no marcaba –como participar en el diseño del plan de estudios o realizar investigación- y, por lo tanto, la mayoría del colectivo docente decidió demarcarse de las actividades académicas que tuvieron lugar en estos primeros años con la excusa de defender sus derechos laborales. Asimismo, apelaron, y varios continúan haciéndolo, a la libertad de cátedra para criticar que la reforma propusiera un cambio en el rol del académico.

Lo anterior también está relacionado con el tercer y último punto, la cultura de la disciplina dado que otra de las razones por la que el profesorado mostró oposición a la implementación del MEIF en 1999 fue porque sintieron que los creadores eran un grupo intruso en su campo experto. Además, había un proceso de rediseño local que

fue interrumpido y no fue tomado en cuenta por las autoridades para entrar a la reforma. Esta situación enardeció el malestar entre los docentes y ocasionó que en los años posteriores algunos dejaran la escena para prepararse mejor, otros también dejaron la escena hasta que no tuvieron más remedio que ser parte de la reforma, y unos más continuaron participando con poco convencimiento de que el MEIF valía la pena.

Después de once años de trabajar con el modelo, los académicos comentan que es un proyecto que está bien diseñado, aunque apuntan algunas incongruencias al momento de operarlo. Para los pedagogos el MEIF no ha representado un cambio en sentido de ruptura, pues ellos 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.

Definitivamente, la actitud de los pedagogos no ha sido ni la más entusiasta ni la más positiva hacia los proyectos universitarios, pero esto no quiere decir que no cumplan con los requerimientos académicos y administrativos solicitados por la institución. Los profesores han intentado, por un lado, preservar su margen de libertad para defender su estilo docente y, por otro, jugar con las nuevas reglas del juego que la reforma ha predispuesto. Así, el modelo educativo aparece como un orden estructurante del desempeño docente.

Capítulo 6. Conclusiones generales

“Yo quisiera ver menos sacos y corbatas, y más camisas arremangadas.”
“Esto, el MEIF, debe tener algo bueno en algún lado porque de otra manera no habría tanta gente comprometida con él.”
(Informante clave 3)

6.1 Introducción

Una vez presentadas en extenso las interpretaciones que los profesores tienen en relación con el modelo educativo, así como su experiencia académica relacionada con éste, es tiempo de analizar las semejanzas y diferencias que presentan las facultades de Filosofía y de Pedagogía a la luz de dos preguntas específicas de la investigación: ¿cómo se expresa y en qué consiste la aceptación y el malestar de los académicos? y ¿en qué medida las interpretaciones sobre el MEIF y la práctica que los profesores declaran tener promueven u obstaculizan que el modelo se establezca plenamente?

Para dar respuesta a estas interrogantes, he dividido el capítulo en tres partes. En la primera comparo la forma en que cada facultad recibió el modelo educativo y participó en el proceso de iniciación; dicho acontecimiento es un referente imprescindible para comprender por qué el MEIF ha generado tanto malestar como aceptación entre los académicos de Pedagogía y de Filosofía.

Enseguida, apunto que, pese a tener distintas coordenadas de despegue, el impacto de la reforma educativa en el desempeño docente de los entrevistados no difiere del todo. Por el contrario, aunque los filósofos afirman que sí hay cambio, opinión contraria a la de los pedagogos, la práctica docente que los entrevistados declaran tener es muy similar entre sí. Esto obedece quizá, a que el modelo educativo delimita la forma en que la educación debe ser llevada a cabo en la institución.

Cabe mencionar que hay pequeñas diferencias en las concepciones que el colectivo docente de cada facultad tiene respecto al estudiante y el proceso de aprendizaje, así como de sí mismo como profesor y su función de enseñanza, mismas que están influenciadas por el campo disciplinar al que pertenecen los académicos. Sin embargo, en la última parte de las conclusiones esbozo, en términos generales, las interpretaciones que los profesores han construido a partir de su experiencia respecto a los componentes, pedagógico y curricular, del modelo educativo.

Debo advertir al lector que no pretendo generalizar las conclusiones para todos los académicos o las facultades de la Veracruzana, me interesa mostrar las distintas experiencias que la operación de un modelo educativo ha producido, así como

reconocer aquello que los profesores han hecho para adaptar, asimilar o navegar contracorriente de las exigencias del MEIF. El propósito de fondo es coadyuvar, por un lado, a que el pensamiento binario –aceptación/rechazo, éxito/fracaso- en torno a la reforma se deslice hacia un pensamiento que integre la complejidad que el proceso demanda. Por otro, resaltar que los profesores poseen gran cantidad de saberes – técnicos o pedagógicos- que pueden ser considerados para valorar el impacto que el MEIF ha tenido.

6.2 Las dos caras de la moneda: la llegada del MEIF a las facultades

Con base en el testimonio de los entrevistados, la forma en cómo se introdujo el modelo –desde la presentación en la Junta Académica, hasta la puesta en marcha del mismo- configuró las posibilidades y los deseos de los profesores a participar en algún momento del proceso de iniciación y en comisiones posteriores. Es decir, el curso de acción que cada facultad siguió para tomar decisiones –diseñar el nuevo plan de estudios, comenzar a operar en 1999 dicho plan o ser parte del grupo de facilitadores del MEIF- fue producto, por un lado, de la estrategia de acercamiento y comunicación que las autoridades y los creadores tuvieron con los docentes y, por otro, de la recepción que los académicos ofrecieron a la reforma educativa.

En ese sentido, según fue el tipo de acogida de los profesores hacia el modelo educativo, también fue el ambiente de trabajo que se generó en las comisiones internas de rediseño del nuevo plan de estudios. Por ejemplo, los filósofos mostraron entusiasmo y aceptación hacia el proceso de cambio desde la primera Junta Académica realizada en Humanidades, situación que propició la rápida organización de las comisiones de trabajo, el consenso general en la toma de decisiones y el compromiso asumido por el profesorado para poner el marcha el MEIF en septiembre de 1999, pese a las precarias condiciones de infraestructura en las que se encontraba la facultad en ese momento.

De manera desigual, Pedagogía vio interrumpido un proceso de rediseño curricular local y se percibió despojada de la autoridad académica de la que gozaba en la UV, al no ser tomada en cuenta por el grupo diseñador y las autoridades universitarias en la planificación del MEIF. Esta situación produjo rechazo e inconformidad entre el profesorado ante la reforma educativa, y, paralelamente, resultó difícil organizar una nueva comisión de rediseño debido a que algunos profesores decidieron no participar en ninguna actividad relacionada con dicha reforma. Continuar

con el proceso de elaboración del plan de estudios hasta implementarlo, también en septiembre de 1999, fue una combinación de presión por parte de las autoridades, y entusiasmo de algunos pedagogos para cumplir con lo acordado en la segunda Junta Académica.

Desde la iniciación del MEIF, cada facultad se caracterizó por mostrar más o menos simpatía hacia éste; pero también, coexistieron expresiones contrarias al entusiasmo de Filosofía o la resistencia de Pedagogía, tales como la negativa de la primera a operar el nuevo plan de estudios si la infraestructura no estaba en las condiciones acordadas con las autoridades educativas –mayor número de salones, mejor mobiliario e iluminación de los espacios áulicos, cubículos para los profesores, ampliación del acervo bibliográfico y equipamiento de los centros de cómputo. Los profesores de la segunda lograron negociar la adecuación de su carga académica – número de horas y preferencia de horario- con la distribución de las EE del plan de estudios flexible de tal forma que ellos fueran los menos perjudicados en términos laborales.

En ambas facultades hubo, y sigue habiendo, expresiones de resistencia, rechazo, aceptación o aprobación hacia el modelo educativo de la UV. En ambas se gestó un ambiente de incertidumbre y malestar debido, básicamente, a cuatro situaciones:

1. La poca claridad de los creadores para apoyar el diseño el plan de estudios y para operarlo en la Facultad;
2. La escasa utilidad que los académicos encontraron en los cursos de capacitación para concretar la reforma en la práctica docente;
3. Las inconsistencias que había entre el estatuto académico y las nuevas funciones que el MEIF demandaba de los profesores; y
4. La situación de insuficiencia de espacios áulicos para ofertar un currículum flexible.

Con base en el testimonio de los entrevistados, las últimas dos situaciones listadas siguen como temas pendientes a resolver por parte de la Universidad dado que la legislación no ha sido modificada en congruencia con la propuesta del modelo educativo, ni la infraestructura de las facultades ha mejorado en cantidad o calidad desde finales de la década de los noventa. El lector recordará que este aspecto –la mejora de infraestructura- fue una de las promesas que las autoridades universitarias hicieron al profesorado para asegurar su participación en el proceso de reforma,

situación que al no ser cubierta, sobre todo en Filosofía, causó actitudes de decepción y molestia, mismas que persisten en la actualidad y aparecen como un reclamo constante en el discurso de los entrevistados.

Un factor de suma importancia durante el proceso de iniciación para mitigar las presiones de las autoridades para concretar el rediseño curricular en tiempo y forma, y promover la participación del colectivo docente en las actividades realizadas durante el proceso de iniciación, fue el liderazgo de las directoras en turno de cada facultad. Mientras que una logró convencer a los profesores de que el modelo educativo valía la pena, la otra tuvo que negociar con ellos algunos aspectos relacionados con el tema laboral.

En Filosofía hubo un momento, previo a la puesta en marcha del nuevo plan de estudios, “en que los profesores como que se querían echar [para] atrás”; ante esta situación la directora se reunió en varias ocasiones con ellos para persuadirlos de continuar con el proyecto. Finalmente aceptaron y, al institucionalizarse el trabajo en academias, “seguir en la reforma fue mucho más fácil... pues aprendíamos unos de otros” agrega la profesora. También Pedagogía vivió su crisis cuando los profesores que integraban la comisión de rediseño se percataron de que la reducción del número de horas en las EE repercutía negativamente en sus cargas académicas. La estrategia de la directora, en conjunto con el sindicato, fue negociar directamente con la Secretaria Académica en turno para que la carga de trabajo fuera grupo contra grupo y no en función de horas, privilegio del que gozaron hasta que esta funcionaria dejó el cargo un par de años después.

No obstante, luego de trabajar unos meses con el modelo educativo, la directora de Pedagogía decidió que se quedaría con las materias del plan anterior hasta sacar a la generación; dicha decisión molestó a más de un profesor pues, algunos docentes expresaron “a nosotros nos ensartó y ella logró deshacerse del compromiso”. También la directora de Filosofía encontró en la puesta en práctica del MEIF más problemas de los que había previsto, sin embargo, continuó impulsándolo pues consideraba que “era importante el cambio... algo bueno debía dejar en algún momento”.

Las diferencias entre una y otra son notables; la forma en que cada una condujo a su respectiva facultad durante el proceso de iniciación, es una variable más que configuró el interés de entrar al MEIF, la organización del profesorado para realizar las actividades previstas y el nivel de involucramiento en la concreción práctica de la

reforma. Decir que es una variable más no demerita su importancia ni deposita en ella el carácter de causa de la postura –general- que cada facultad tiene ante el modelo educativo..

El último factor que quiero destacar es de carácter externo a las facultades. Las autoridades educativas y los creadores, según el testimonio de los entrevistados, manejaron una actitud de acercamiento distinta en cada facultad; para el caso de Filosofía los académicos expresan que fueron invitados y que ellos accedieron a participar; respecto a Pedagogía los profesores comentan que fueron obligados y que no tuvieron oportunidad de oponerse ante la insistencia de las autoridades.

Desafortunadamente no cuento con evidencia del otro lado de la moneda, pero si tomo en cuenta que esto fue así, ¿por qué medir con dos varas la misma situación? ¿Había un prejuicio hacia Pedagogía en la decisión del rector al insistir en su participación en el proceso de reforma o realmente consideró que esta facultad podría ser ejemplo para el resto de las regiones? O quizá, fueron los profesores los que comenzaron a sentir desplazamiento una vez que un actor externo a la facultad promovió un cambio de tal magnitud. La falta de información y espacio, y con base en los alcances de esta investigación me limito a dejar estas preguntas en el aire.

A fin de cuentas, aunque el proceso de iniciación marca el comienzo del proceso de cambio educativo, las experiencias generadas en los años posteriores por parte de los académicos han modificado la postura de aprobación o desestimación hacia el MEIF. A lo largo del camino los docentes han solucionado los problemas académicos, administrativos y normativos que la reforma educativa ha producido; la academia ha sido el espacio idóneo para construir aprendizaje colectivo, particularmente en Filosofía, mientras que el conocimiento experto de los pedagogos les ha servido para adaptar lo nuevo y lo viejo. En cualquiera de los casos, hay apropiación de los lineamientos del MEIF, también evidencia de que la UV es una institución más dinámica –en términos de la oferta educativa y su estructura curricular- que dos décadas atrás.

6.3 “Del dicho al hecho... No somos tan distintos”

Una de las apuestas principales del modelo educativo es la modificación de la práctica docente, en el sentido de que el estudiante asuma un papel activo en el proceso de formación, mismo que es facilitado por el profesor a través de estrategias que promuevan la integración de saberes teóricos, heurísticos y axiológicos, así como la

apertura de espacios y tiempos para el aprendizaje. En pocas palabras, los académicos deben dar el salto de un paradigma tradicional –de corte unidireccional- a uno centrado en el estudiante –con posibilidad de establecer múltiples relaciones.

Operar las propuestas pedagógicas del MEIF en la práctica docente es la acción más problemática del proceso de cambio; es aquí en donde los profesores entrevistados apuntan la mayor cantidad de incongruencias entre el diseño y las condiciones para ejecutarlo, a tal grado que algunos consideran que es una falacia trabajar tal y como propone el modelo educativo. No obstante, según los estudiosos del cambio educativo, es posible hablar de éste cuando el desempeño de un profesor muestra evidencia de haber integrado algunos de los lineamientos de la reforma.

A partir del testimonio de los entrevistados, dado que no hice observaciones en aula del desarrollo de sus clases, puedo afirmar, en términos generales, tres cosas:

1. En definitiva, el MEIF se ha asentado como un régimen para el desempeño profesional pues delimita el margen de acción que tiene el docente, las funciones básicas con las que debe cumplir, así como los fines que debe alcanzar. Así, el modelo demarca lo que es posible hacer en torno al acto educativo.
2. Por lo tanto, aunque algunos profesores expresen que el modelo educativo no ha impactado en su práctica docente, dicha afirmación es inexacta dado que las nuevas reglas del juego que plantea el modelo educativo exigen del académico la reconfiguración de sus acciones, mas no de sus creencias.
3. En ese sentido, la forma de enseñanza o el estilo docente que tanto pedagogos, como filósofos declaran tener es muy similar: promueven que el estudiante participe más en su proceso de formación, intentan integrar los saberes y diversificar los espacios de aprendizaje para alcanzar la formación integral. Los profesores tienen claras las características principales del modelo y saben que su práctica tiene que ser más o menos congruente con éstas.

El lector puede aventurar que la segunda afirmación tiene trampa, pues aunque el ambiente institucional orilla a los profesores a modificar, ajustar o transformar total o parcialmente su desempeño académico, el factor subjetivo puede continuar intacto por un periodo de tiempo indeterminado. Este factor corresponde a las creencias o concepciones que los profesores tienen respecto a la educación –sus procesos y prácticas; en general, estas concepciones tienen sustento en la cultura de la filosofía y

de la pedagogía como disciplinas, pues al integrarse a la comunidad –a través de la formación o la práctica profesional- fueron adquiriendo los códigos de pensamiento que la comunidad considera importantes.

En este punto coinciden de nueva cuenta los profesores de las facultades de estudio dado que hacen referencia a cierto tipo de acompañamiento que del docente debe tener con sus estudiantes para transmitir un determinado conocimiento, o la selección de estrategias y actividades que coadyuven al desarrollo de cierto aprendizaje, demandas relacionadas con la especificidad de cada campo disciplinar. Además, los pedagogos, específicamente, apelan al saber acumulado que poseen después de tantos años de experiencia que les brinda, por un lado, seguridad y dominio en la materia y, por otro, resultados satisfactorios con el alumnado.

Por una parte, estos profesores se ubican con mayor frecuencia en una zona de negación del impacto del MEIF en su práctica toda vez que, según ellos, continúan desarrollando su docencia “como siempre”, pero agregan que han realizado pequeños ajustes o adaptaciones de acuerdo a lo que demanda el modelo. Considero que la contradicción en el discurso de los pedagogos, puede servir como evidencia para revelar la naturaleza del cambio y el nivel de consolidación que la reforma tiene en la facultad. Respecto al primer punto, en el capítulo 5 comenté que el viraje ha sido lento, pero ha provocado en los académicos la reflexión permanente respecto a su quehacer docente al pensar en la importancia que tiene la socialización entre pares para el proceso formativo de los alumnos o la disponibilidad de tiempo para realizar trabajos grupales, por ejemplo.

Por otra parte, los filósofos expresan con seguridad que a partir de la implementación de la reforma educativa su práctica docente encontró mayor sustento pedagógico y respaldo institucional, pues las ideas del profesorado de formar a los alumnos de manera integral o de fortalecer la interdisciplinariedad en el currículum encontraron conformidad con los planteamientos de MEIF, de manera especial en la flexibilidad y la transversalidad curricular. Adicionalmente, las reuniones de academias han propiciado el trabajo colaborativo entre los profesores de la Facultad, situación que les permite generar mayor cohesión y sentido de pertenencia a la institución y al campo disciplinar.

No obstante, los entrevistados de Filosofía demuestran que hay persistencia de prácticas de enseñanza y de formas de concebir el aprendizaje que están en armonía con las especificidades de la disciplina, mismas que colisionan con la propuesta

innovadora del modelo educativo. Ejemplo de ello es que, según los profesores, la lectura comentada es una estrategia de aprendizaje inamovible del repertorio de enseñanza debido a que la lectura es la herramienta del filósofo; desde una pedagogía tradicionalista dicha estrategia no promueve la participación activa del alumno y prioriza el desarrollo de saberes teóricos. Ni formación integral, ni proceso centrado en el estudiante.

El testimonio de los profesores muestra las huellas de lo complejo que resulta combinar el estilo docente o la rutina de clase –construida desde la experiencia acumulada- y la innovación sugerida por una reforma educativa. Si a esto le sumamos que las condiciones en las que ésta opera no son las idóneas para obtener resultados efectivos, entonces es probable que las prácticas de simulación entre el colectivo docente se conviertan en regla. Los riesgos pueden ser diversos pero con impacto significativo en el ambiente de trabajo de la institución, por ejemplo, puede llegar a creerse que no se ha mejorado o logrado nada, o que cualquier obstáculo en la operación es sinónimo de fracaso, incluso puede desmotivar al resto de los profesores a continuar trabajando en pro del proceso de cambio.

La experiencia de filósofos y pedagogos en torno al modelo educativo coincide al apuntar que éste es un buen proyecto dado que sus intenciones eran aumentar la calidad del servicio educativo, sin embargo, la lógica administrativa se ha sobrepuesto y es considerada, por la mayoría de los entrevistados, como el obstáculo más grande del MEIF. Ambos colectivos docentes identifican ventajas y desventajas en la propuesta, señalan que algunas de las primeras han traído consecuencias no deseadas en los estudiantes, principalmente, y también en los profesores.

Las desventajas refieren a la intensificación del trabajo académico debido a la diversificación de funciones, situación a la que, en términos generales, los docentes intentan adaptarse o mantienen vigente la negociación entre lo que ellos consideran es importante –o cómo debe realizarse determinada práctica- y lo que la UV estipula como criterio mínimo de desempeño. El ejemplo más claro al respecto es la tutoría, práctica que, según los profesores, es de corte meramente administrativo.

6.4 El abanico de interpretaciones ante el modelo educativo

En esta última parte, señalo las interpretaciones que los académicos de Filosofía y de Pedagogía tienen respecto al componente curricular –la flexibilidad y la transversalidad- y al componente pedagógico –el proceso de enseñanza y de

aprendizaje y los actores que en él intervienen- del MEIF. En el mismo tenor que en los apartados anteriores, presento en términos generales las notas correspondientes a cada componente.

En lo tocante al orden conceptual que delimita el modelo educativo, identifiqué diferencias entre facultades, en donde Filosofía expresa que lo más significativo del proceso de reforma ha sido la oportunidad de acercarse a los debates pedagógicos a través de los planteamientos del modelo. Así, éste es concebido como una puerta de entrada al conocimiento especializado en educación, área poco atendida por los filósofos previo al MEIF, según sus testimonios. Contrariamente Pedagogía señala que el discurso no fue innovador debido a que algunos profesores en sus cursos de posgrado habían tenido acercamientos a temas relacionados con el constructivismo, el currículo flexible y la formación integral a través de ejes transversales. Esto incrementó el malestar del colectivo docente pues no comprendían porqué la Universidad les quería imponer un modelo cuando esta facultad se había caracterizado por mantenerse actualizada en los tópicos señalados.

Pese a estas diferencias relacionadas con la pertenencia de los profesores a determinados campos disciplinares, sus testimonios coinciden en señalar el peso que la reforma tiene al ser la primera de su tipo en México²², pues consideran que la Veracruzana ha sido pionera en innovaciones curriculares durante los últimos 15 años. Asimismo, los académicos comentan que el MEIF ha producido un efector que dominó en diversos espacios de la universidad, como la estructura administrativa, para mejorar los procesos de tal forma que sean más eficientes y respondan a las necesidades de su entorno.

En ese sentido, es posible observar cómo los profesores aterrizan en estas reflexiones que, aunque no dejan de apuntar críticas respecto a la operación actual de la reforma o la falta de atención por parte de las autoridades educativas a demandas pendientes desde el proceso de iniciación –como la pertinencia de los cursos ofertados por el ProFA-, denotan el proceso de aprendizaje por el que cada profesor ha transitado a lo largo de once años para hacerse de herramientas que le permitan interactuar armónicamente con los requerimientos de la reforma educativa y potencializar sus recursos académicos para crear su propio consumo del discurso del MEIF.

²² Los profesores refieren a la experiencia de cambio de modelo educativo que la Universidad de Guadalajara (UdG) había llevado a cabo a principios de la década 90 como un referente inmediato para la implementación del MEIF.

En la siguiente tabla presento de manera resumida las opiniones del profesorado respecto a cada uno de los aspectos que constituyen el orden conceptual del modelo.

Tabla 5. Interpretaciones de los profesores respecto al componente pedagógico

Aspecto del MEIF	Facultad de Filosofía	Facultad de Pedagogía
Enseñanza	Es una actividad relacionada con la transmisión del conocimiento experto que posee el profesor en relación con la disciplina. De esta manera, el profesor debe prever el tipo de actividades que realizará en clase para que los alumnos desarrollen o adquieran las herramientas básicas de la filosofía.	Es una actividad intencional que el profesor realiza para orientar la formación de los alumnos, dicha actividad está basada en la planeación didáctica que el docente realiza previo al comienzo del semestre. La intencionalidad de esta actividad tiene está relacionada con el tipo de pedagogo que se quiere formar.
Rol del docente	La función con la que debe cumplir el profesor es transmitir el conocimiento filosófico; para ello es importante que domine el tema, seleccione adecuadamente las estrategias para la transmisión y las actividades que debe realizar el alumno.	El profesor desempeña un papel como tutor o mentor en el proceso de formación del estudiante. El nivel de acompañamiento varía conforme el estudiante avanza en su trayectoria y va adquiriendo experiencia en un ámbito específico.
Aprendizaje	Es producto de las actividades realizadas por el estudiante en relación con el objeto de conocimiento que es seleccionado y presentado por el docente.	Éste es resultado de la puesta en práctica de los saberes teóricos adquiridos en las EE. Dichos saberes son la base para que el estudiante se desempeñe de manera adecuada.
Rol del estudiante	El estudiante debe tener iniciativa para buscar fuentes de información diversa para crear su propia opinión respecto a una teoría o perspectiva filosófica dada. Asimismo, debe mantener una actitud de apertura y disciplina durante su proceso de formación.	El alumno, después de un periodo de formación guiado por el profesor, tiene capacidad para tomar decisiones de manera autónoma respecto a su perfil de egreso –relacionado con la especialidad en la que quiere desempeñarse al egresar.

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas

Sin embargo, los profesores de ambas facultades coinciden al señalar que enseñanza y aprendizaje son dos procesos distintos y, por tanto, cada actor tiene una responsabilidad. De esta manera, en algunas ocasiones delegan en la falta de compromiso del estudiante el funcionamiento ineficiente del modelo pues los entrevistados consideran que hay espacios no aprovechados por éstos. También

agregan, que los alumnos utilizan al modelo como escudo para protegerse de las exigencias de los profesores, o para justificar su desempeño académico. Cada facultad tiene una concepción distinta de los elementos del componente pedagógico, pero sea cual sea ésta, los lineamientos del MEIF son un conjunto de guías para la acción del profesorado, de tal manera que su desempeño sea más o menos congruente con lo marcado por la institución.

Tabla 6. Interpretaciones de académicos respecto al componente curricular

Aspecto del MEIF	Facultades de Filosofía y de Pedagogía
Flexibilidad curricular	En general, es percibida por los académicos como la principal ventaja del MEIF, aunque únicamente en términos de tiempo –la posibilidad que tiene el estudiante para elegir el horario de su preferencia, y determinar el tiempo en el que concluirá su trayectoria de formación-, así, los elementos de contenido y espacio parecen no cobrar importancia para la organización de las actividades académicas. El tiempo es el recurso más valorado y celado por parte de los profesores.
Ejes transversales	Tanto pedagogos como filósofos coinciden en señalar que la práctica docente se complejiza al promover tres tipos de saberes en los estudiantes, sobre todo porque la composición de los grupos es heterogénea –y no todos los alumnos poseen los mismos referentes epistemológicos. No obstante, los profesores consideran que la prioridad por desarrollar un determinado saber –teórico o heurístico– depende de la modalidad de la EE, así como el contenido disciplinar de ésta.
Formación integral	La mayoría de los académicos apuntan que éste es el fin último de la reforma educativa y consideran plausible que la formación universitaria considere importante formar en las dimensiones humana y social además de la profesional e intelectual. En ese sentido, los entrevistados expresan que las estrategias de flexibilidad y transversalidad son congruentes con este fin; no obstante, las condiciones institucionales de operación del MEIF, así como el desinterés de algunos estudiantes y profesores obstaculizan el establecimiento pleno de este principio.

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas

De manera similar, el componente curricular presenta diversidad de opiniones por parte del profesorado de ambas facultades pero cumple la función de establecer las estrategias que materializan las concepciones que los académicos han construido acerca del objeto educativo. Dichas estrategias son a la vez oportunidades y restricciones para ampliar el margen de libertad de los actores dado que demarcan lo que es posible ejecutar en la institución.

Con la llegada del MEIF, algunas actividades académicas encontraron armonía con la propuesta –como la investigación-, mientras que otras causaron ligeras disonancias respecto a ésta, ejemplo de ello es la tutoría que, a decir de los entrevistados, ha devenido en mero trámite administrativo. Pero de cualquier forma, los académicos hacen esfuerzos por adaptar sus intereses y posibilidades, a los deseos y oportunidades que ofrece el ambiente de la UV para trabajar con el modelo educativo. Filosofía ha aprendido a construir aprendizajes y solucionar los avatares cotidianos del proceso educativo a través del trabajo colaborativo realizado en las academias. Pedagogía carece, en ese sentido, de espacios que propicien la socialización de experiencias que cada profesor tienen. Quizá por este motivo es más difícil observar el impacto positivo del MEIF en esta última.

6.5 Las lecciones del cambio

A modo de cierre de este capítulo, apunto algunas reflexiones que la elaboración de esta tesis me deja. Dichas reflexiones son producto de la triangulación entre la literatura especializada, las discusiones con mis compañeros del seminario de tesis y el análisis de la información obtenida en campo.

En primer lugar, 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, deconstruir 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.

Epílogo

“Cae el telón”

Para concluir esta obra quiero mencionar seis puntos por los que ha valido la pena todo el camino recorrido, desde el momento en que comencé a diseñar el problema de investigación acompañada por mi asesor y mis compañeros del seminario de tesis, hasta la redacción –casi en solitario- de la versión final de esta tesis. He llegado a estas reflexiones después de preguntarte constantemente ¿y todo esto para qué?, después de ver, en diversas ocasiones y espacios, caras de desinterés al comentar el proyecto de investigación que estaba desarrollando como parte de mis estudios en la maestría. Con estas notas dejo caer el telón de la obra cuyo drama comencé a escribir unas páginas atrás, y también doy respuesta a las interrogantes de mi interior respecto a la utilidad que puede tener el trabajo que he realizado.

1. La investigación realizada permite tener un conocimiento más certero respecto a la experiencia de los académicos de dos facultades de la región Xalapa, en relación con la reforma educativa emprendida por la UV.
2. También, muestra la variedad de argumentos que los docentes despliegan para justificar su postura –a favor o en contra de la reforma educativa- que, en general, está sustentada en elementos de la cultura de la disciplina a la que pertenecen.
3. Adicionalmente, el estudio proporciona evidencia para evitar afirmaciones que minimizan la complejidad de la experiencia de los académicos. Ejemplo de ello es la caracterización que la institución ha hecho de cada uno de los casos estudiados –uno exitoso y el otro no tanto. He intentado detallar el significado local de los adjetivos otorgados, y comprender cómo cada facultad llegó a adquirirlos.
4. En ese sentido, señala cuáles son los elementos del MEIF que los profesores resaltan como ventajas, que han producido algunos efectos no deseados o, incluso, beneficios que no habían considerado al principio. Asimismo, los desacuerdos que los académicos expresan en torno a cómo fue introducida la reforma en cada facultad y cómo opera ésta en la actualidad.
5. También, la investigación ofrece al lector indicios acerca de la capacidad de los docentes para enfrentar el proceso de cambio, y las reflexiones logradas después de trabajar más de una década con el MEIF.

6. Finalmente, describe y analiza la génesis del modelo educativo desde la perspectiva de los profesores, para apuntar los acontecimientos que consideran más relevantes durante el proceso de iniciación y cómo descendió la reforma en cada facultad.

Resta decir que, más que una grata experiencia profesional y de gran validez académica, esta investigación ha sido una interesante lucha conmigo misma que me invita a seguir en el camino. La tesis que el lector tiene en sus manos precisó de paciencia, disciplina y pasión. Creo que en este punto coincidimos los actores de mi obra –los profesores- y la autora de estas líneas; cuando lo descubrí, soltar la pluma fue mucho más fácil y, entonces, no dejé de hacerlo. No pondré punto final porque considero que hay mucho más por decir y por preguntar. La invitación a seguir queda abierta.

... Esta historia, continuará.

Referencias bibliográficas

- Alarcón Montiel, Esmeralda (2008) *Los impactos del MEIF y el PRONABES en las trayectorias escolares de la Facultad de Psicología Xalapa de la Universidad Veracruzana*, Tesis de maestría, Universidad Veracruzana (UV).
- Albatch, Philip (2004) "Centros y periferias en la profesión académica: los retos particulares que enfrentan los países en desarrollo" en *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*, México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).
- Álvarez Mendiola, Germán (2011) *Un buen proyecto de investigación: el primer paso para publicar*, (mimeo), México.
- ANUIES (1972) *Acuerdos de Tepic*, México, ANUIES.
- Badiou, Alain (1978) *El concepto de modelo. Bases para una epistemología materialista de las matemáticas*, México, Siglo XXI Editores
- Barradas Cerón, Miguel A. (2011) *La flexibilidad curricular del programa educativo de la Licenciatura en Pedagogía, región Xalapa, de la Universidad Veracruzana*, Tesis de maestría, Xalapa, Universidad Veracruzana
- Becher, Tony (1987) "The Disciplinary Shaping of the Profession", Clark, Burton (ed.) *The Academic Profession. National, Disciplinary, and Institutional Settings*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press (pp. 271-303)
- Becher, Tony (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.
- Beltrán Casanova, Jenny et.al (1999) *Nuevo Modelo educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel de licenciatura. Propuesta*, Xalapa, Universidad Veracruzana.
- Beltrán Casanova, Jenny (2005) "El modelo educativo integral y flexible de la UV" en *Revista de investigación Educativa CPU-E*, Número 1, Julio-diciembre 2005. Xalapa. Consultado el 12 de enero de 2012 en <http://www.uv.mx/cpue/num1/critica/meif.htm>
- Berger L., Peter y Thomas Luckmann (1991) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bonal, Xavier (1998) "Sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio" en *Revista educación*, núm. 317, pp. 185-202
- Brunner, José Joaquín (2007) *Universidad y sociedad en América Latina*, Xalapa, UV.
- Casillas, Miguel Ángel y José Luis Suárez (2008) *Aproximaciones al estudio histórico de la Universidad Veracruzana*, Xalapa, Biblioteca Digital de Investigación Educativa.
- 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.
- Corzo Ramírez, Ricardo e Isaac Echazarreta Nieves (2008) *Las expectativas de la Universidad Veracruzana sobre las competencias del egresado de la educación media superior*. Ponencia presentada en el III Congreso Nacional de Innovación Educativa. Veracruz.
- Crozier, Michel y Erhard Friedber (1990) *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*, México, Alianza editorial mexicana
- Dawson, Patrick (2003) *Understanding Organizational Change. The Contemporary Experience of People at work*, Londres, SAGE Publications.

- De Certeau (1996) *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana.
- Delors, Jaques y cols. (1994) "Los cuatro pilares de la educación", en *La educación encierra un tesoro*, Paris, Ediciones UNESCO.
- Delors, Jacques y cols. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO*, Paris, Ediciones UNESCO.
- Elster, Jon (2003) *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*, Barcelona, Gedisa.
- Elster, Jon (2010) *La explicación del comportamiento social. Más tuercas y tornillos para las ciencias sociales*, Barcelona, Gedisa.
- Esteve, José M. y Alice Fracchia (1988) "Le malaise des enseignants" en *Revue Française de pédagogie*, Volumen 84, pp. 45-56.
- Esteve, José M. (1994) *El malestar docente*, México, Paidós.
- Esteve, José M., Soledad Franco y Julio Vera (1995) *Los profesores ante el cambio social*, México, Anthropos y Universidad Pedagógica Nacional
- Fernández Pérez, Jorge (2001) "Elementos que consolidan al concepto de profesión. Notas para su reflexión", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 3, No. 1, pp.23-38
- Figueroa de Katra, Lyle, Sebastián Figueroa Rodríguez, Pedro Linares Fernández y Gerónimo Reyes Hernández (2002) *Reconstrucción curricular en la Universidad Veracruzana: los académicos*, Xalapa, UV.
- Follari, Roberto A. (1992) *Práctica educativa y rol docente: críticas del instrumentalismo pedagógico*, Buenos Aires, Instituto de Estudios y Acción Social y Aique Grupo Editor.
- Frigerio, Gloria (1991) *Currículum presente, ciencia ausente. Normas teorías y críticas*, Tomo. 1, Buenos Aires: Miña y Dávila editores.
- Fullan, Michael y Suzanne Stiegelbauer (1997) *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*, México, Trillas.
- Fullan, Michael (2003) *Las fuerzas del cambio. Con creces*, Madrid, Akal.
- Fullan, Michael (2004) *Las fuerzas del cambio. La continuación*, Madrid, Akal.
- Gadamer, Hans-Georg (2007) "El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica" en *Verdad y método*, España, Ediciones salamanca.
- Gil Antón, Manuel (coord.) (1994) *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, UAM.
- Gil Antón, Manuel (2004) "Amor de ciudad grande: Una visión general del espacio para el trabajo académico en México", Altbach, Philip *op.cit.*, pp. 45-81.
- Gimeno Sacristán (2003) *El alumno como invención*, Barcelona, Morata.
- Ghilardi, Franco (1993) *Crisis y perspectivas de la profesión docente*, Barcelona, Gedisa.
- 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
- Grediaga Kuri, Rocío (2001) "Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década", *Revista Mexicana de Investigación educativa*, enero-abril, vol. 6, núm. 11, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), pp. 95-117.
- Grediaga Kuri, Rocío (2004) *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*, México, Biblioteca de la Educación Superior ANUIES-UAM.

- Heargreaves, Andy, Ann Lieberman, Michael Fullan y David Hopkins (eds.) (1998) *International Handbook of Educational Change. Part One*, Gran Bretaña, Kluwer Academic Publisher.
- Heargreaves, Andy, Ann Lieberman, Michael Fullan y David Hopkins (eds.) (1998) *International Handbook of Educational Change. Part Two*, Gran Bretaña, Kluwer Academic Publisher.
- Huerta Amezola, Jesús, Irma Susana Pérez García y Ana Rosa Castellanos (2002) "Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales", en *Revista Educar*, abril-junio. Universidad de Guadalajara. Guadalajara.
- Kent Serna, Rollin (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
- Mazzotti Pabello, Giovanna, Fernando Sánchez, Darío F. Hernández y Luis Fernando Villafuerte (2008) *Aproximación al estudio del capital humano y el capital social para la generación del conocimiento en la Universidad Veracruzana. Estudio de caso desde una perspectiva organizacional*, Guadalajara, Ediciones de la Noche.
- McFarland, Daniel (2004) "Resistance as a Social Drama: A Study of Change-Oriented Encounters", *American Journal of Sociology*, núm. 6, the University of Chicago.
- McLaughlin, Milbrey W. (1998) "Listening and Learning from the Field: Tales of Policy Implementation and Situated Practice" en Heargreaves, Andy, Ann Lieberman, Michael Fullan y David Hopkins (eds.) *International Handbook of Educational Change. Part One*, pp. 60-84, Gran Bretaña, Kluwer Academic Publisher.
- Medina Muro, Nadia (2002) *Guía metodológica para el diseño curricular dentro del MEIF*, Xalapa, Universidad Veracruzana
- Medina Muro, Nadia (2005) *Modelo educativo y curricular de la Universidad Veracruzana*. Ponencia presentada en el OMIES. Xalapa, Ver.
- Medina Muro, Nadia (coord.) (2005) *Guía para el diseño de proyectos curriculares con el enfoque de competencias UV*, Xalapa, UV.
- Mercado Maldonado, Ruth (2001) *Los saberes docentes como construcción social*, Tesis de doctorado, México, DIE-CINVESTAV.
- Merriam, Sharan (1998) *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, USA, Jossey-Bass Publishers.
- Merton, Robert King (1964) *The sociology of Science: Theoretical and empirical Investigations*, USA, The University Chicago Press.
- Miles, Matthew B. y A. Michael Huberman (1994) *Qualitative Data Analysis: an Expanded Sourcebook*, USA, SAGE Publications.
- 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.
- Pérez Pablo, Margarita (2008) "La constitución de la planta de profesores de la Universidad Veracruzana. Periodo 1944-2002", en Casillas Alvarado, Miguel Ángel y Jose Luis Suárez (2008) *Aproximaciones al estudio histórico de la Universidad Veracruzana*, Xalapa, UV.
- Pérez Rivera, Arnulfo (1986) *Historia de la Facultad de Pedagogía*, Xalapa (mimeo).
- Pirandello Luigi (1925) *Seis personajes en busca de autor*, Guion de la obra disponible en <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/otrosautoresdelaliteraturauniversa/PIrandello/seispersonajesenbuscadeautor.asp>.

- Popkewitz, Thomas S. (1997) *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.
- Przeworski, Adam y Frank Salomon (1988) "The Art of Writing Proposals: Some Candid Suggestions for Applicants to Social Science Research Council Competitions" en *Social Science Research Council*, New York. Disponible en http://www.ssrc.org/workspace/images/crm/new_publication_3/%7B7a9cb4f4-815f-de11-bd80-001cc477ec70%7D.pdf)
- Rockwell, Elsie (2005) "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares" en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, Número 1, Enero 2004-mayo 2005, México, Ediciones Pomares, pp. 28-38.
- Ruiz Libreros, Martha Elba (2006) *Formación de estudiantes competentes en el contexto del Plan de estudios 2000 de la Facultad de Pedagogía*. Tesis de maestría. Xalapa, UV.
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés, María Eugenia Meza Hernández y Ernesto Guerra García (2008) "Resistencia y adaptación al modelo educativo de la UAIM", Veredas, *Revista de Pensamiento Sociológico*, Número especial (Educación: Problemas y tendencias), primer semestre de 2008, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 61-91.
- Sautu, Ruth *et. al.* (2005) "La construcción del marco teórico en la investigación social", en *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*, Documento de CLACSO, Col. Campus Virtual, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://sala.clacso.org.ar/qsdl/cgi-bin/library?e=d-000-00---0campus--00-0-0--0prompt-10---4-----0-11--1-es-50---20-about---00031-001-1-0utfZz-8-10&cl=CL1&d=HASHf9f16a8308a5817f53f1cc&qt=1>
- Secretaría de Educación Pública. Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Disponible en <http://promep.sep.gob.mx>. Consultado el 24 de octubre de 2011.
- Simons, Helen (2011) *El estudio de caso: Teoría y práctica*, Madrid, Morata.
- Tiramonti, Guillermina (2001) *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?*, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Temas Grupo Editorial.
- Tyack, David y Larry Cuban (2000) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*, México, Secretaría de Educación Pública (SEP) y Fondo de Cultura Económica (FCE)
- UNESCO (1998), *Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. 9 de octubre de 1998. Disponible en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Universidad Veracruzana (1997) *Programa de Trabajo 1997-2000*, Xalapa, UV.
- Universidad Veracruzana (1998) *Consolidación y proyección de la Universidad Veracruzana hacia siglo XXI. Propuesta del Programa de Trabajo 1998-2001*, Programa operativo anual 1998, Xalapa, UV.
- Universidad Veracruzana (2001) *Consolidación y proyección de la UV en el siglo XXI. Hacia un paradigma alternativo universitario. Programa de Trabajo 2001-2005*, Xalapa, UV.
- Universidad Veracruzana (2005) *Programa de Formación de Académicos (ProFA)*, Documento de trabajo, Xalapa, UV.
- Universidad Veracruzana (2009) *Reformas de segunda generación del Modelo Educativo Integral y Flexible*. Documento de trabajo, Xalapa, UV.

- Universidad Veracruzana (2010) *Informe de actividades 2010. Programa de Formación de Académicos*, Xalapa, UV.
- Universidad Veracruzana (2011) *Series Estadísticas Históricas 2001-2010*, Xalapa, UV. Disponible en <http://www.uv.mx/información-estadística/series/docs/Series-Estadísticas-Históricas-2001-2010.pdf>. Consultado el 10 de abril de 2011.
- Universidad Veracruzana (2012) *Prontuario mayo-junio*, Xalapa, UV. Disponible en <http://www.uv.mx/estadísticas/planeación-institucional/prontuario-mayo-junio/2012.pdf>
- Viñao, Antonio (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas educativas*, Madrid, Morata
- Wayne C. Booth, Gregory G. Colomb y Joseph M. Williams (2003) *The Craft of Research*, USA, The University of Chicago Press.
- Yin, Robert K. (2003) *Case Study Research: Design and Methods*, USA, SAGE Publications

Enlaces electrónicos

www.uv.mx/estadísticas

www.uv.mx/facfilos

www.uv.mx/proyecto-aula/

www.uv.mx/academicos

www.uv.mx/facped/quienes/historia.html

Anexos

1. Guion de entrevista para profesores

Dimensión: Elementos de la profesión académica

Tema: Formación profesional

1. Cuénteme sobre su experiencia como estudiante de licenciatura, qué estudió, en dónde, por qué decidió estudiar eso
2. ¿Cuáles son los maestros que más recuerda, por qué?
3. ¿Cómo era usted como estudiante?, ¿Con quiénes se relacionaba?
4. ¿De qué manera cree que su formación profesional le permite comprender mejor o aplicar el MEIF?
- ¿Ha realizado estudios de posgrado? ¿En dónde? ¿Qué posgrado es?
5. ¿Cómo fue su experiencia como estudiante de posgrado?, ¿qué le gusto más?, ¿qué no le gustó?
6. ¿Considera que hubo un cambio entre ser estudiante de licenciatura y de posgrado?, 7. ¿Qué impacto tiene está experiencia en su práctica docente actual?
8. ¿En dónde? ¿Cómo fue esa experiencia?

Tema: Disciplina

10. Dígame usted como filósofo/ pedagogo, ¿cómo entiende este modelo?
11. ¿Trabaja constantemente con sus compañeros profesores? ¿Qué otras personas participan?
12. ¿Cuál es la intención de ese trabajo?
13. ¿Cómo es el ambiente de ese trabajo?
14. ¿Para qué le sirve a usted este tipo de trabajo?
15. ¿Se reúne con sus compañeros para comentar o compartir experiencias sobre su práctica con el MEIF? ¿Son de utilidad estas reuniones?
- 16.

Tema: Carrera académica

16. ¿Usted quería ser profesor/ académico? ¿Por qué?
17. ¿Cómo decidió trabajar en la UV?
18. ¿Cómo fue su experiencia docente en sus primeras materias?
19. ¿Cómo eran las cosas en la UV cuando usted llegó?

Tema: Condiciones institucionales de operación del modelo

20. ¿Considera que tiene los recursos y materiales suficientes para trabajar en aula?
21. ¿Cómo los utiliza para sus clases?
22. ¿Qué opina de la infraestructura de su facultad?
23. ¿Cómo es el espacio donde trabaja?
24. Actualmente ¿asiste a cursos de formación o actualización?
25. ¿Con qué motivo?
26. ¿Qué impacto tuvo en usted / en su experiencia profesional ese curso?

27. ¿De qué manera la UV/ facultad le apoya para conocer y aplicar el modelo educativo?

Dimensión: Modelo Educativo Integral y Flexible

Tema: Práctica docente

- 28. ¿Cómo describiría su práctica docente en la actualidad?
- 29. Desde su perspectiva ¿hubo modificaciones en su desempeño docente?
- 30. Tiene algún “modelo” a seguir para el desarrollo de su práctica docente
- 31. ¿Realiza alguna planeación previa a su práctica docente?
- 32. ¿Cuál es la utilidad de esa planeación en el desarrollo de su práctica?

Tema: Componente filosófico y pedagógico del MEIF

- 33. Orientaciones pedagógicas que nutren la práctica (desde la planeación):
- 34. ¿Cómo concibe el aprendizaje?
- 35. ¿Cómo promueve el aprendizaje entre sus estudiantes?
- 36. ¿Qué papel tiene el estudiante en su clase
- 37. ¿Cómo concibe la enseñanza?
- 38. ¿Qué técnicas emplea para su desarrollo en las experiencias educativas con sus estudiantes?
- 39. ¿Qué materiales utiliza para el desarrollo de sus clases?
- 40. ¿Cómo diseña o planea el entorno para la experiencia educativa?

Tema: Componente curricular del MEIF

- 41. ¿Cómo retoma el plan de estudios en sus experiencias educativas?
- 42. ¿Cómo organiza/ distribuye el tiempo que tiene para el desarrollo de sus EE?
- 43. ¿Considera que los contenidos son adecuados y suficientes?
- 44. ¿En qué espacios lleva a cabo sus EE?
- 45. ¿Cómo promueve la transversalidad en sus EE para el desarrollo de aprendizajes en sus estudiantes?
- 46. ¿Cómo promueve la formación integral en sus EE?
- 47. ¿Considera que es importante la formación integral? ¿Por qué?
- 48. ¿Es tutor actualmente?, ¿Por qué motivos o razones?
- 49. ¿Qué piensa de esta actividad?

Preguntas para cerrar

- 50. ¿Qué dificultades que ha encontrado al poner en práctica los principios del MEIF?
- 51. ¿Qué beneficios ha obtenido al poner en práctica los principios del MEIF?
- 52. ¿Qué le gusta o disgusta del modelo?
- 53. ¿Con cuáles de los principios del MEIF se identifica más?
- 54. En términos generales ¿cuál es su opinión respecto al MEIF?
- 55. Si pudiera cambiar algunos aspectos del MEIF ¿cuáles serían?, ¿cómo haría esos cambios?, y ¿por qué?

2. Guion de entrevista para informantes clave

1. ¿De qué manera participó durante el proceso de implementación del MEIF?
2. ¿Cómo fue requerida su participación?
3. ¿Cuáles fueron sus funciones?
4. ¿Quién(es) conformaban su grupo de trabajo?
5. ¿Cuál fue el producto obtenido?
6. ¿Qué duración tuvo dicho trabajo?
7. ¿En qué región de la UV y facultades colaboró?
8. ¿Qué dificultades o problemas ha identificado en el proceso de diseño del MEIF? ¿Y en la operación de éste?
9. ¿Qué beneficios ha identificado a partir de la implementación del modelo educativo en la UV?
10. ¿Cuáles son los principales efectos negativos que ha traído el modelo?
11. ¿De qué manera la Universidad apoya a los académicos para conocer y aplicar el modelo educativo?
12. ¿Cómo percibe la actitud de la comunidad universitaria respecto al MEIF?
13. ¿Qué cambiaría del diseño del modelo o de la forma en como éste se implementó?
14. Desde su puesto laboral actual, ¿cómo contribuye a la consolidación del modelo educativo?
15. ¿Qué opinión tiene respecto al estado académico actual de la Universidad?

3. Cuadro de dimensiones y categorías

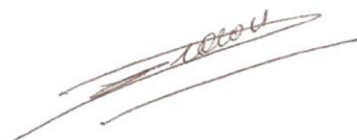
MEIF	Elementos de la profesión académica				
	1. Datos generales	2. Formación académica	3. Relación con la disciplina	4. Carrera académica	e. Participación académica
	Edad, género, año de incorporación a la UV	Grado académico, estudios de posgrado	Socialización con pares, vínculos con redes	Motivo de adscripción, tipo de contratación, funciones académicas, tiempo de dedicación	Pertenencia a grupos de investigación, toma de decisiones
a. Opiniones en relación al MEIF	Interpretaciones				
b. Condiciones institucionales					
c. Dimensión filosófica y pedagógica					
d. Dimensión curricular					

Fuente: Elaboración de Ana Karen Soto Bernabé y Germán Álvarez Mendiola

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 22 de febrero del 2013.



Dr. Germán Álvarez Mendiola,
Investigador en el Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dra. Sylvie Andrée Didou Aupetit,
Investigadora en el Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dr. Vicente Eduardo Remedi Allione,
Investigador en el Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dr. Miguel Ángel Casillas Alvarado,
Investigador del Instituto de
Investigaciones en Educación de la
Universidad Veracruzana.