

# LÓGICA DE LOS ACADÉMICOS EN LA APLICACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DISCIPLINAR DE PROFESORES EN LA UNISON

ETTY HAYDEÉ ESTÉVEZ NÉNNINGER

Uno de los objetivos de esta investigación fue conocer los significados que los académicos han construido sobre las políticas públicas de formación disciplinaria de profesores (PFDP) implementadas en la UNISON desde el inicio de la década de los ochentas ¿Por qué los académicos decidieron participar de diversas formas en los programas de becas para realizar estudios de posgrado y cómo explican, en este contexto, su propia acción? Preguntas que buscaron sacar a flote la lógica que le ha dado impulso y sentido a las acciones de los académicos con relación a las políticas mencionadas. La investigación completa (Estévez, 2007) contiene una interpretación sobre cuáles han sido las influencias mutuas entre dos lógicas diferentes (la UNISON y los académicos) que, a su vez, han estado acotadas por las características del contexto de políticas públicas sobre educación superior y sobre la profesión académica en México.

La información de los académicos se obtuvo de entrevistas que variaron según la ubicación de dicho actor en una de las cuatro formas de respuesta encontrada ante las PFDP durante 1980-2004 (Estévez, 2007): “titulados de posgrado con beca”, “no titulados con beca”, “titulados sin beca” y “no estudiaron un posgrado”. Agrupamientos que hemos definido como tendencias culturales, de acuerdo con el modelo de Douglas (1998), para reconocer las presiones culturales que han existido en la UNISON respecto de las PFDP durante los últimos 25 años.

Para las entrevistas se seleccionaron a académicos portadores de los más variados perfiles existentes en la UNISON, a manera de reflejo de una realidad social general. Para lograrlo, se indagó primero cuál ha sido el impacto de las políticas mencionadas en los perfiles formativos y en el grado de profesionalización de los profesores de la UNISON, identificando el patrón estructural de la planta actual de profesores que dedica la mayor parte de su tiempo a laborar en esta institución universitaria. Así, se entrevistaron a un total de 18 académicos, 8 de ellos adquirieron el título de posgrado (3 de doctorado) con el apoyo de una beca de la UNISON y/o de algún organismo externo; 4 académicos estuvieron becados y no se han titulado (3 con estudios concluidos de doctorado); 3 se titularon sin beca (uno de doctorado); otro estudió un posgrado sin beca y no se ha titulado; y 2 profesores que no han cursado posgrado.

Nos basamos en principios teóricos que proponen estudiar el pensamiento de los sujetos, sus nociones y creencias, con relación a las acciones y estructuras que esas nociones sostienen y que forman parte de un proceso que es considerado como expresión de la cultura (Geertz, 1987, 1994; Bruner, 1991). De acuerdo con tales autores, el significado de la acción se interpretó en función de lo que los actores dijeron haber pretendido. Esta consideración implicó reconocer que la acción de los sujetos estudiados adquirió un nuevo sentido, más allá de lo observable, una vez que se conoció el pensamiento del académico. Ese nuevo sentido sólo puede interpretarse si consideramos que tales acciones están enmarcadas en la cultura, estructuras y formas de organización de una institución universitaria concreta y de las disciplinas en las que se participa como académico.

Para interpretar integralmente la información de las entrevistas, tanto en cada una de ellas como en su conjunto, nos hemos apoyado en dos conceptos de Bruner: significado y narración.

Se entiende el significado como algo público y la construcción de los *significados* como un proceso mental de índole “transaccional”, ya que las experiencias y actos de cada persona están “moldeados por sus estados intencionales” y la forma de esos estados intencionales “sólo puede plasmarse mediante la participación en los sistemas simbólicos de la cultura”. Por ello, la explicación y comprensión manifestada por cada académico sobre sí mismo, las políticas y la institución concreta en la que se participa, obedecen a un proceso que está muy lejos de ser autista. Tampoco es un asunto de índole estrictamente individual. Se trata, en cambio, de una construcción que se realiza -y en esa medida es comprensible por los demás- a partir y en virtud de las ideas y formas de pensamiento que se encuentran disponibles públicamente y son la base sobre la que los sujetos “negocian” con los otros los significados.

El concepto de *narración* tiene varias características, según Bruner: secuencialidad, indiferencia fáctica, forma de enfrentarse a las desviaciones de lo canónico y dramatismo. Enfatizamos ésta última, porque el drama ayudó a identificar la estructura de las ideas expresadas por cada académico. La construcción de significados por parte de los sujetos encierra cierta dosis de dramatismo que es evidente en la estructura de una narración cuando en la historia que cada persona construye está presente un “problema”. Es decir, la existencia de un *problema* está dada por la falta de equilibrio entre los componentes o elementos de una realidad o situación, desde el punto de vista o explicación del sujeto que se expresa, y constituyen el “motor” que mueve su narración. Tales elementos pueden analizarse, de acuerdo con Bruner, en términos de metas, acciones, escenarios, instrumentos y actores. En nuestra investigación, las acciones son las políticas dirigidas a elevar el nivel formativo de los profesores (actores), implementadas en la UNISON en el marco de las políticas públicas para educación superior (contextos), a través de programas

(metas) y con apoyo en instrumentos de regulación y de toma de decisiones respecto de tales acciones. Hemos reconocido un *problema* cuando las contradicciones y los desequilibrios entre los elementos de una narración se han expresado en forma reiterativa a lo largo de ésta; y/o porque el entrevistado ha mostrado evidente interés y emoción por los aspectos narrados, valoración inferida a través de una serie de señales o “intensificadores”, tales como gestos, muecas (onomatopeyas), expresiones mímicas...” (Smorti, pág. 61).

El análisis de cada narración desde la perspectiva del *problema* burkeano, permitió identificar el motor o impulso central del pensamiento del académico y, por ello, encontrar la coherencia y los nexos existentes entre los tres aspectos generales en torno a los que se generó información en esta parte de la investigación: a) la visión que se tiene sobre la UNISON, b) lo que se piensa sobre las PFDP y c) la forma como se justifica la acción propia y se explica la motivación (fuente externa/fuente interna), ambas relacionadas con la participación que ha tenido cada académico en las PFDP.

Para interpretar la información de las entrevistas, se tomaron en cuenta características sociodemográficas básicas como la edad y el sexo de los profesores. Dado que el significado se encuentra influido “por el tren de acción en que ocurre” (Geertz, 1994), consideramos algunos factores estrechamente relacionados con las PFDP, como son los que tienen un carácter contextual o extra institucional: disciplina de conocimiento en la que se encuentra afiliado y tipo de programa académico donde se adquirió el grado (en padrón de excelencia o no), pertenencia a cierto tipo de cuerpo académico y/o al SNI, participación en el programa de Perfil PROMEP; así como algunos rasgos del perfil de cada académico y de su situación en la UNISON: actividades predominantes del profesor (docencia, investigación, difusión), grado académico, tipo de plaza (investigador/profesor),

rasgos generales sobre trayectoria institucional (laboral, académica, sindical y administrativa) y espacio de trabajo (cubículo, equipamiento, área común de docencia y/o investigación).

### **Dosis de drama: tener posgrado no resuelve los problemas académicos**

Descontento, desilusión, denuncia, crítica, cansancio o necesidad: principales características de la dosis de dramatismo encontrada en el contenido y en la forma de las ideas, en las emociones y en los gestos que los académicos entrevistados pusieron de manifiesto. Tal semejanza rebasó las diferencias implicadas en la existencia de cuatro vertientes de participación de los académicos. La excepción: un artista.

La teoría de Douglas sobre las diferencias entre las tendencias culturales fue insuficiente a la hora de explicar las semejanzas encontradas entre los diferentes grupos de académicos. La influencia de la disciplina sólo emergió como obvia en función de la naturaleza del arte, que le imprime características no compartidas por el resto de las áreas de conocimiento ni por el ejercicio de las profesiones universitarias.

Ser físico, ingeniero, abogado, comunicólogo, trabajador social, enfermero, químico, lingüista, economista, contador o administrador no hicieron la diferencia. Tampoco tener el grado de doctor o no tenerlo, haber estudiado o no en un posgrado del padrón del CONACYT, estar o no en el SNI, tener plaza de investigador o de profesor, los años de antigüedad como profesor de tiempo completo, estar viejo o joven, ser mujer u hombre, realizar o no actividades vinculadas con el ejercicio de la profesión de origen, ocupar un cubículo con más o menos equipamiento, o bien, haber participado o no en actividades y puestos de gestión académica, sindical o administrativa en la UNISON. Con mayor o menor elocuencia, se expresó una creencia compartida: “el posgrado es algo

bueno” pero, por sí solo, no resuelve los problemas académicos de la institución (expresados en términos de “necesidades”, “errores”, “desviaciones”, lo “malo”, la “corrupción”). De este modo, los académicos condicionan la posibilidad de que se produzca una mejora en la vida académica vinculada con la formación de los profesores.

En el grupo de los titulados con beca, es decir, en los que “aceptaron las reglas del juego” de las PFDP (Douglas, 1998), encontramos coincidencia en expresarse con gran elocuencia en términos críticos respecto de las PFDP, tratando de vincularlas con otras políticas y aspectos de la realidad universitaria. Por ello, podría decirse que la “adhesión a las normas” (Douglas, 1998) promovidas desde el orden de las PFDP, no implicó necesariamente la ausencia de un pensamiento crítico respecto del sentido de tales políticas y de otros asuntos relacionados con aquellas. Cabe subrayar que los doctores entrevistados expresaron sus puntos de vista incluso con mayor elocuencia que el resto de los titulados con beca, rasgo acorde con una de las conclusiones de Galaz Fontes (2002, pág. 47), sobre la satisfacción en el trabajo de académicos de la UABC: “... se encontró que los doctores, al tiempo que están más satisfechos con sus actividades de investigación, mantienen una perspectiva más crítica de su realidad institucional y reportan un menor nivel de satisfacción en el trabajo que lo no doctores.”

En el resto de los grupos las posturas críticas se expresaron en forma matizada. Así, los titulados sin beca, es decir, con “iniciativa personal emprendedora” y que en términos objetivos se ubican en la diagonal positiva (Douglas, 1998) de las PFDP, los académicos también cuestionaron el sentido de las PFDP y de otras políticas académicas de la institución. Sin embargo, aquí se ubica el caso de un académico, funcionario en el nivel de unidad académica, cuyas ideas tuvieron menos carga crítica explícita que el resto: existen “necesidades no atendidas en esta institución”. El grupo de los no titulados con beca también

fue homogéneo en cuanto a evidenciar un espíritu crítico de amplio espectro, aunque matizado por un caso que estuvo más centrado en su problema de no titulación y por tanto en abordar el tema en sí de las PFDP y los programas de becas, que en relación con otras temáticas institucionales. Por último, en el grupo de los que no han estudiado un posgrado encontramos una diferencia contundente: un caso que mostró escaso interés por participar en las políticas académicas y laborales de la institución, así como por expresar sus puntos de vista al respecto, mientras que el resto de los académicos ubicados en este grupo compartieron el espíritu crítico mostrado por la generalidad de los académicos entrevistados.

En síntesis, entre los no titulados con beca y los que no estudiaron –diagonal negativa de las tendencias culturales, según Douglas- se expresan casos cuyas ideas estuvieron más centradas en una situación personal, es decir, el problema giró en gran medida en torno a una situación individual no resuelta. En cambio, la reflexión de los académicos ubicados en los otros dos grupos –diagonal positiva- estuvo caracterizada por girar en torno a un núcleo problemático de carácter más contextual y menos personal, es decir, se analizaron las PFDP en el marco de la unidad académica, o en el de la UNISON o incluso en marcos sociales más amplios.

### **Políticas cuestionadas desde la imagen que se tiene sobre la UNISON**

Podemos concluir que el supuesto de las PFDP –según el cual, a mayor nivel de formación del profesor se espera un mejor desempeño académico y con ello el aumento de la calidad educativa- ha sido puesto en duda a partir de la imagen que el académico construye sobre la UNISON. Son diferentes los aspectos que preocupan y pueden agruparse en cuatro imágenes o metáforas acerca de cómo ven a la UNISON los académicos: universidad

pobre (con necesidades no atendidas), universidad sin brújula (con errores y sin rumbo), universidad con canibalismo (con procesos de autodestrucción), universidad enferma (con rasgos de corrupción). Estas visiones no se presentan en forma pura, se yuxtaponen en tanto comparten ciertos elementos semejantes entre ellos, es decir, en la mayoría de los casos se encontró que un mismo académico puede percibir a la UNISON como una universidad con necesidades y a la vez con corrupción, por ejemplo.

Es posible pensar que se trata de creencias arraigadas acerca del papel que se juega como académico en una universidad pública y que dichas creencias son parte de las tradiciones, de los acuerdos e historias de negociación que explican que hayan llegado a ser lo que son como sujetos y a pensar como lo hicieron. En parte, tales creencias han quedado explícitas, pero también podemos inferirlas de los argumentos, es decir, se encuentran implícitas sobre todo en el impulso común evidenciado: se trata de académicos que creen necesario tomar distancia y deslindarse de la versión institucional sobre las políticas de formación de profesores -en cuya definición consideran que han participado escasamente- y que lo hacen concientes de su ubicación en “la base” o espacio en el que se realizan las funciones sustantivas y se resguarda “la memoria académica” de la universidad, reivindicando de este modo un margen de autonomía y un papel protagónico como académico. En términos generales, esta creencia bien pudo haber funcionado como el “guarda agujas” que determinó la vía sobre la que se desplazó la acción de los académicos en materia de formación, para emplear la metáfora de Weber.

Creencias, deseos y compromisos de los académicos son reflejo de la cultura de una institución concreta en la que trabajan la mayor parte de su tiempo y del contexto educativo y social del que se forma parte. Son “estados intencionales” que participan “tanto en la manera que la cultura tiene de valorar las cosas como en su manera de conocerlas. De



hecho *tiene que* hacerlo así, porque las instituciones culturales orientadas normativamente... sirven para inculcar la psicología popular. Ciertamente, la psicología popular, a su vez, sirve para justificar esa inculcación” (Bruner, 1991, pág. 30).

### **Referencias bibliográficas**

Bruner, Jerome (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid:

Alianza Editorial.

Douglas, Mary (1998) *Estilos de Pensar*. Barcelona: Gedisa

Estévez, Ety H. (2007). *Entre lo que parecemos y lo que somos. Pensamiento de académicos y lógica institucional ante las políticas públicas para la formación disciplinar de profesores en México: Universidad de Sonora, 1980-2004*. México: DIE-CINVESTAV, Tesis de doctorado.

Galaz F. Jesús F. (2002). “La satisfacción en el trabajo de académicos en una universidad pública estatal”. *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, núm. 96, pp. 47-72.

Geertz, Clifford (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.

Geertz, Clifford (1987) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Smorti, Andrea (2001). *El pensamiento narrativo. Construcción de historias y desarrollo del conocimiento social*. Sevilla: Mergablum Edición.