

Humanitas

Universidad Autónoma de Nuevo León
Anuario del Centro de Estudios Humanísticos

Núm. 38 Vol. II
Enero-Diciembre 2011

*Ciencias
Sociales*



UANL®



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Una publicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León

Dr. Jesús Áncer Rodríguez
Rector

Ing. Rogelio G. Garza Rivera
Secretario General

Dr. Ubaldo Ortiz Méndez
Secretario Académico

Lic. Rogelio Villarreal Elizondo
Secretario de Extensión y Cultura

Dr. Celso José Garza Acuña
Director de Publicaciones

Lic. Alfonso Rangel Guerra
Director del Centro de Estudios Humanísticos
Editor responsable

Mtro. Francisco Ruiz Solís
Corrección de estilo y cuidado editorial

Lic. Adriana López Montemayor
Distribución nacional e internacional

Lic. Diana Guadalupe Tapia González
Administración

Humanitas, año 38, núm. 38, enero-diciembre 2011. Fecha de publicación: 30 de marzo del 2012.

Revista anual, editada y publicada por la Universidad Autónoma de Nuevo León, a través del Centro de Estudios Humanísticos. Domicilio de la publicación: Biblioteca Universitaria Raúl Rangel Frías, primer piso, Av. Alfonso Reyes núm. 4000 norte, col. Regina, Monterrey, Nuevo León, México, c.p. 64440. Tel: (52 81) 8329 4000, ext. 6533; fax: 6556. Impresa por la Imprenta Universitaria, Ciudad Universitaria, s.n., c.p. 66451, San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México. Fecha de terminación de impresión: 23 de marzo del 2012. Tiraje: 500 ejemplares.

Número de reserva de derechos al uso exclusivo del título *Humanitas* otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2009-091012392000-102, de fecha 10 de septiembre del 2009. Número de certificado de licitud de título y contenido: 14,909, de fecha 16 de agosto del 2010, concedido ante la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. ISSN: 2007-1620. Registro de marca ante el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial: 1,169,990.

Las opiniones y contenidos expresados en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores.

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier forma o medio del contenido editorial de este número.

Impreso en México.

Todos los derechos reservados.

® Copyright 2011.

cehumanisticos@uanl.mx

H U M A N I T A S

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
ANUARIO DEL CENTRO DE ESTUDIOS HUMANÍSTICOS

Director fundador

Agustín Basave Fernández del Valle

Director

Alfonso Rangel Guerra

Jefe de la sección de Filosofía

Cuauhtémoc Cantú García

Jefa de la sección de Letras

Alma Silvia Rodríguez Pérez

Jefe de la sección de Ciencias Sociales

Ricardo Villarreal Arrambide

Jefe de la sección de Historia

Israel Cavazos Garza

ANUARIO
HUMANITAS 2011

Ciencias sociales

Ricardo Villarreal Arrambide
Coeditor

LOS PROFESORES Y EL CAMBIO EDUCATIVO: CONDICIONES OBJETIVAS Y SUBJETIVAS

Guadalupe Chávez González*
Benigno Benavides Martínez*

UANL

Introducción

EN ESTE ARTÍCULO SE ABORDAN algunos aspectos relacionados con los cambios en la educación superior, sobre todo aquellos que tocan o involucran el rol de los profesores y producen consecuencias en el trabajo concreto que se realiza en las aulas, en la investigación y en la universidad en general. Se analizan dos líneas del cambio educativo, en primera instancia, la aparición del cambio traducido en nuevas exigencias para la profesión académica (Nuevos roles...), originadas éstas en las recomendaciones internacionales y en la normativa nacional e institucional (las políticas), así como las implicaciones que tienen para los profesores, en particular en la dimensión ético-social de la docencia. Para este apartado, se consideran en especial los aportes teóricos de Max Weber, que permiten comprender la dimensión social y política de la profesión docente o académica, así como también las recomendaciones que se derivan de los documentos que orientan los cambios, sobre todo a partir de las propuestas de la UNESCO (1998) para la educación superior y para el rol del profesor, hasta las que se expresan en el Modelo Educativo (2008) de la UANL, porque estas directrices son las que enmarcan los argumentos institucionales (nacionales también) para justificar los cambios y las nuevas exigencias para los profesores, los que eventualmente pueden

* Profesora e investigadora del área de Educación. Facultad de Filosofía y Letras.

* Profesor e investigador del Colegio de Sociología. FFyL. Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

explicar la aparición también de cambios en la dimensión ética del ejercicio de la profesión docente.

En un segundo apartado (El *sentido* del cambio...), se revisa una de las perspectivas teóricas más conocidas sobre el cambio educativo (Fullan, Hargreaves, Popkewitz, entre otros), para tratar de entender el que se expresa concretamente en una reforma educativa (académica, pedagógica) institucional y se proyecta en el trabajo de profesores y estudiantes, como es el caso del Modelo Educativo de la UANL. Aquí, se trata de comprender, desde la perspectiva de algunos profesores entrevistados, cuál es el sentido que le dan a ese cambio y las implicaciones prácticas que ellos perciben en sus diversos espacios de actuación, y, eventualmente, las consecuencias que todo ello podría tener en la concreción o no de un cambio educativo. Lo que se hace con base en algunas de las entrevistas levantadas entre 2009 y 2010, con este fin. Se trata, pues, de conocer las percepciones de los sujetos directamente involucrados en este proceso de cambio, para dimensionar todo ello, con los aspectos socio-políticos y éticos del desempeño de los nuevos roles para la docencia universitaria.

I. Los nuevos roles en la educación superior. Implicaciones para la docencia

1. La profesión de profesor como asunto político

El interés que despierta hablar de un tema como el del profesor universitario, pareciera no requerir mayor explicación, ya que, queriéndolo o no, se le ha convertido en actor principal de los procesos de cambio educativo y de las reformas institucionales en la educación superior. Esto no es espontáneo, se deriva de la relación educación-estado, lo cual torna el asunto de los profesores y sus nuevos roles, un tema de mayores implicaciones que el que tiene la educación por sí misma, tocando con ello los límites de la esfera política. Al respecto, Pedró y Sala (2002), expresan que la cuestión del profesorado universitario es, desde la perspectiva política, un centro de interés atractivo no solo para los docentes y las instituciones donde ellos trabajan sino, sobre todo, para el estado; y agregan,

Esto es así porque si hay un punto unificador entre todos los miembros del colectivo docente de Europa es que se trata, fundamentalmente, de funcionarios y empleados públicos. Este hecho, ya por sí mismo, configura la cuestión como una arena política donde el debate crucial es si esta condición funcional se debe mantener en el futuro y, a su vez, también permite entrever que, al tratarse de una profesión funcionarizada, las competencias políticas, financieras y administrativas más relevantes continuarán estando en manos, en definitiva, del estado. En efecto, la mayoría de los países europeos continuarán teniendo una estructura centralizada en materia de política y gestión universitaria y, por descontado, continúan tratando al profesorado universitario como un cuerpo funcional estatal o como un colectivo de empleados públicos que debe gestionarse a escala estatal, centralizadamente (Pedró y Sala, 2002: 17).

Aunque con ciertas reservas, este mismo juicio puede ser aplicado en el caso de universidades públicas en nuestro país, para tratar de comprender el interés del estado en la transformación de la educación superior y en los programas de mejoramiento profesional de los profesores. Si se reconoce la intervención del estado en los asuntos de la educación superior, centralizando las decisiones y orientando las acciones institucionales, se acepta también el hecho de que, los cambios en la educación no provienen del interior de las instituciones, de las discusiones o análisis de los académicos, sino que son producidos, en buena medida, desde el contexto político. Esto significa que la transformación de la educación tiene mucho que ver con el poder del estado en relación al poder de los actores sociales involucrados, más aun si se considera al profesorado como un cuerpo funcional estatal, que debe aplicar, sin objeciones de fondo, las decisiones tomadas en la élite del poder. Ciertamente que habría que hacer algunas diferenciaciones entre el profesorado universitario y los demás funcionarios de la esfera estatal, pero la comparación es útil para tratar de explicarnos la ubicación del profesor frente a los procesos de cambio y también para comprender el interés del estado en la transformación de la educación superior.

Los cambios en la educación superior, pueden ser visualizados como medidas impuestas desde un esquema vertical de poder, en el sentido de pretender establecer nuevas funciones y exigencias a los actores educativos sin considerarlos realmente en la toma de decisiones; esto puede hacer que los actores se vuelvan resistentes al cambio en la medida no reconozcan en los ajustes acordados, el reflejo de sus intereses o motivaciones. ¿Cómo entonces se puede esperar el cumplimiento de las acciones, el desempeño de roles y la búsqueda de objetivos que no son propios?

Para explicar el problema anterior, es posible recurrir al terreno de la política, según la definición aportada por Weber (1986: 84), en la que la política significa *la aspiración a participar en el poder o a influir en la distribución de poder entre los distintos estados o, dentro de un mismo estado, entre los distintos grupos de hombres que lo componen*. El poder, desde este punto de vista, no pertenece ni puede ser manipulado permanentemente por un individuo o grupo en lo particular, lo mismo que no puede decirse que el poder sea algo indivisible y que tenga que permanecer siempre en su totalidad como un bloque para ser usado con toda la capacidad de fuerza que le otorga esa unidad. La búsqueda de participación en el poder, en sus distintas esferas es lo que se busca o se rechaza como política. El poder, más que unidad es diversidad de ámbitos y niveles, con la posibilidad de ser distribuido entre individuos y grupos. En la institución educativa, por ejemplo, aparecen diversas esferas en las que se manifiesta la política como búsqueda de poder, identificando dentro de ellas al aula, las reuniones formales o informales de profesores, lo mismo que de estudiantes, las asociaciones profesionales y gremiales, etc.

Por más vertical que pueda ser una organización social, al momento que la jerarquía superior trata de imponer su orientación, espera que los actores de la base, que no tomaron parte en la elaboración de las orientaciones, las acaten u obedezcan de cualquier manera por su posición de subordinación, pero nada les garantiza que esto ocurra, a pesar de la amenaza del uso de la violencia para imponer su voluntad. Lo mismo sucede desde la perspectiva de los que tienen que obedecer, quienes elaboran sus acciones en base a su

propia expectativa y a lo que se espera de ellos. El uso de la violencia para la obediencia es solo una expectativa tanto para los sectores dominantes como para los subordinados, no necesariamente llega a ser una amenaza seria, porque usar la violencia sería deslegitimar, lo que de por sí no requiere legitimarse, como la educación, ya que proviene del supuesto análisis racionalizado de situaciones de mayor conveniencia para todos los sectores. La calidad educativa, las certificaciones, los reconocimientos, no se pueden imponer, pues mostrarían su falta de consenso. El problema entonces, es, ¿cómo imponer la voluntad externa, sin hacer uso de la violencia, para que otros hagan (los profesores) lo que inicialmente no es de su interés?

En política, las expectativas de los actores se modifican constantemente, es decir, la acción de mandar tiene que esperar una respuesta acorde, aunque ésta no corresponda totalmente a sus demandas; incluso, no acatar las disposiciones es también una posibilidad. Se supone que la obediencia o acatamiento de las acciones por parte de los subordinados, se realiza después de analizar las posibles acciones de acuerdo a sus propios intereses y a la posible respuesta del otro, así que la acción social se va estructurando en base a las interacciones que redefinen la relación de poder. En la política, el poder no se ubica sólo como un atributo del dominante, sino que es distribuido y redistribuido entre los actores de la acción política. Si se piensa en el juego de poder que se manifiesta en la educación, la situación puede ser más o menos, como esto que se explica a continuación.

El sistema educativo ha crecido notablemente en las últimas décadas, abriendo nuevos espacios de trabajo y nuevos ámbitos de poder. Existen mayores grados de educación, más centros de enseñanza, organismos para promover la calidad de la educación, cuerpos académicos y directivos, asociaciones y sindicatos. Además de este crecimiento numérico, que las relaciones al interior del sistema educativo han cambiado en muchos sentidos, es el caso del profesorado que tiene que asumir un papel más activo en la toma de decisiones a nivel institucional, traspasando los niveles de aula tradicionales. Por eso, es que puede decirse, que la acción del profesor se desempeña actualmente dentro de un contexto de carácter político, que exige de

él, una actuación de esta misma índole. También las acciones educativas que se emprenden a nivel institucional, guardan una dirección política en busca del cumplimiento de los objetivos que el estado se traza sobre la educación superior, los que se expresan en medidas o lineamientos de trabajo que pretenden orientar la educación hacia el cumplimiento de metas de calidad acordes con las demandas internacionales. Las medidas pueden ser interpretadas por los profesores de diversas maneras, pero regularmente lo harán en base a un análisis de las relaciones de poder existentes entre profesores e institución; dependiendo de la capacidad de imponer por parte de la autoridad, o de sustraerse, de parte de los subordinados, se irán implantando las nuevas exigencias. Dentro de esta competencia o lucha, los avances y retrocesos darán la pauta para renegociar nuevas distribuciones y nuevos espacios de poder.

2. Nuevas exigencias profesionales

En la educación superior actual, la formación de profesores toma nuevos rumbos más acordes con los reclamos que se hacen a la educación principalmente desde la economía y la política. La lógica establecería una formación de profesores orientada por un ideal pedagógico y científico donde el aprendizaje de los estudiantes, además del cumplimiento de las actividades de generación de conocimiento y gestión académica, estarían en primer lugar, provocando que los profesores se prepararan para mejorar su enseñanza, pero también para las demás funciones. La vieja fórmula de la formación de profesores basada en el saber y el saber enseñar, sería entonces, una aspiración muy limitada ante las nuevas exigencias.

La educación superior, centrada en la institución universitaria como cúspide del sistema educativo dedicada a la élite intelectual y social de cada país, se transformó profundamente desde en la segunda mitad del siglo XX. Los cambios más importantes han sido: una mayor demanda por este nivel educativo y su consecuente incremento en la matrícula; diversificación en relación a la oferta y en las funciones que desempeña, y el reconocimiento social de su importancia para el desarrollo del país y para el sistema educativo (UNESCO, 1998).

La educación superior tiene la encomienda de formar profesionistas de acuerdo con los requerimientos de la sociedad, además, procura la obtención de nuevos conocimientos y también intenta hacer llegar todos los beneficios de la cultura a la sociedad. De acuerdo con esos fines, la educación superior se estructura en base a tres funciones típicas, la docencia, la investigación y la extensión, las cuales son confirmadas por la Conferencia de la UNESCO, pero en ellas se destaca su contribución para alcanzar el desarrollo sustentable y el bienestar. La educación superior, por lo tanto, acepta un firme compromiso social, incluso hasta llegar a conceptualizarse como un *bien público*, que es responsabilidad de todos los actores involucrados, pero hace especial énfasis en la responsabilidad de los gobiernos. Adicionalmente a esta idea de la educación superior como un bien público, la Conferencia de la UNESCO, puntualiza la búsqueda de la calidad de la educación y el establecimiento de mecanismos para su aseguramiento, sin descuidar, desde luego los principios de equidad y pertinencia.

El tema de la calidad educativa, es algo aceptado por la generalidad, lo que queda pendiente es la definición de *calidad*, la cual, para poder hacerse operativa, suele expresarse en un conjunto de rasgos o características, acordadas por ciertas organizaciones, nacionales o internacionales a las cuales se han de sujetar los profesores y las instituciones educativas. El análisis de lo que es la calidad y cómo se aplica a la educación, debe aceptarse sin objeciones, por el solo hecho de que la calidad es buena de por sí y buena para todos, no hacerlo haría caer sospechas sobre quien se manifestara en contra. Contrariamente a su postura crítica de la educación, la política de calidad no admite críticas, pero lo que sí se puede hacer son ciertos cuestionamientos, sobre todo a la situación previa que propició que se abrazaran sus políticas. ¿Qué educación hacíamos antes de que se implantaran las políticas de calidad? Si bien, pueden darse respuestas diferentes, de alguna manera, tenemos que suponer que previo a la calidad, la educación carecía de ella, por lo menos en el nivel de exigencia que se tiene en la actualidad. No obstante, conocemos y hemos vivido un sinnúmero de experiencias que atestiguarían la

existencia de una educación de alto nivel de compromiso aún sin las políticas explícitamente orientadas hacia este fin. Por lo tanto tenemos que replantearnos la pregunta inicial a la manera de buscar ahora, ¿qué es lo que motivaba esa buena educación? ¿cómo se desempeñaban los profesores sin las exigencias actuales?

La calidad es el marco explicativo para la justificación de muchas de las acciones educativas que se emprenden en la actualidad, buscando que los productos educativos posean los mismos atributos que todos los elementos que en ella intervienen, pero la calidad no puede más que pensarse en referencia a la sociedad; así que una educación de calidad es aquella que forma profesionistas capaces de satisfacer las necesidades que se demandan, tanto en el sector productivo, como en la vida social toda. Estas demandas deben ser reconocidas por el sistema educativo para poder responder a ellas y a la vez, la universidad recibe como respuesta un reconocimiento que se da a través del empleo al que tienen acceso los profesionistas egresados, las demás necesidades sociales, por más evidentes que sean resultan muy difíciles de ser atendidas. La conexión educación y sociedad, mediada por la calidad, sin embargo permanece, es decir, a mayor calidad de la educación, mayores posibilidades de atender los asuntos sociales, por lo que la exigencia de calidad se consolida. Bajo las demandas de la calidad, el profesor se tiene que formar y actuar diferente, ya no es suficiente considerarse experto en lo que enseña, ni saber enseñarlo, ambas actividades requieren de una actualización constante para evitar la obsolescencia de ambos conocimientos, los cuales tiene que certificar periódicamente. Pero aparte de las exigencias tradicionales a la acción docente, el profesor ahora tiene que ser investigador y tutor, además de organizar actividades para la gestión del conocimiento. Pero también debe hacerlo asumiendo una actitud ética que se manifieste en sus acciones.

A diferencia de otros profesionistas, las exigencias del profesor llegan desde la institución debido a que su ámbito de trabajo es la universidad. Para otros profesionistas las transformaciones, provienen de la situación en la que se desempeñan laboralmente, es decir, de las demandas de la tecnología, de los nuevos campos de desempeño laboral,

de los avances de su disciplina, etc., se trata de ser o seguir estando vigentes en el mercado laboral, lo que se expresa en lo que cada cliente, contratante o empresa les pide. Para el profesor en cambio, las exigencias no necesariamente son necesidades de sus clientes ni de sus contratantes, son algo mucho menos definido que una empresa, son las necesidades de una transformación institucional muy difícil de localizar de manera concreta. De ahí que las necesidades y sus consecuentes exigencias educativas se expresen como principios normativos que configuran deberes que aluden a ideales rectores, casi utopías.

Las exigencias a otros profesionistas, tienen como contraparte por lo regular, en caso de que no puedan ser cumplidas, el despido, la pérdida de clientes, la separación de la asociación y algunas semejantes, pero en el caso del profesorado, no es así. Por ser las exigencias de carácter normativo, y su asociación profesional de carácter corporativo con categorías y toda clase de clasificaciones profesionales dentro de la institución, esto hace que su acción frente a las exigencias profesionales pueda *cumplirse*, aunque sea de una manera muy tenue a través de ayudantes, compañeros, prestadores de servicio social y otros apoyos que se reciben.

También el aspecto del poder merece especial atención al momento de analizar la acción del profesor cuando enfrenta los nuevos retos profesionales pues, es aquello que lo obliga o lo condiciona para poner en práctica lo que se le ha ordenado, por ello, el poder se presenta como un elemento *estructurante* dentro de la organización educativa, es decir, ubica a cada quien en su posición jerárquica para que cumplan con su función, pero adquiere modalidades especiales en la institución universitaria. No se trata de un poder vertical que obligue a cada profesor a poner en práctica las órdenes que se le han dado, el poder en la educación, no ordena, sino que recomienda, promueve; en todo caso, ordena lo que se supone que es lo más recomendable.

Los puestos en los niveles de la autoridad educativa universitaria regularmente son ocupados por personas que han sido electas, no necesariamente por votos directos e iguales, pero sí en alguna medida, profesores y estudiantes participan en estos procesos. A diferencia de

otras profesiones, el profesor universitario recibe *órdenes* e indicaciones de sus colegas que temporalmente ocupan un puesto jerárquico a través de elecciones. En el ámbito educativo, el poder se encuentra muy diluido dentro de las diversas instancias: institución, departamento, aula, y otras más. Los propios profesores poseen un poder evidente en las aulas, en las clases diarias con sus estudiantes, lo cual, en ciertos casos, les permite decidir por sí mismos lo que van a hacer, manteniendo cierto juego con lo que se ha dispuesto para su rol desde las autoridades educativas. Algo semejante ocurre con las demás actividades del rol académico, las cuales también le conceden al profesor cierto margen para actuar en base a sus propias determinaciones en cuanto a las tutorías, la gestión y sobre todo la investigación. En la investigación el profesor tiene la oportunidad de interactuar con colegas locales e incluso internacionales a través de grupos y redes, lo cual le brinda una base que contrarresta el peso de las decisiones de carácter vertical que puedan provenir de las autoridades. Mediante sus actividades académicas, el profesor logra un prestigio que es a la vez un poder, que puede ejercer de forma individual o en asociaciones y redes. Como puede apreciarse, el ejercicio de la profesión académica si ofrece espacios de poder que lo ubican en posición de responder alternativamente a las políticas institucionales por lo que se vuelve un recurso para estas últimas la adopción de toda especie de estímulos (según la disponibilidad económica) que motiven al profesor a responder positivamente al cumplimiento de sus fines. Ahora bien, antes de analizar algunas de las formas en que el profesor interpreta las nuevas exigencias, conviene revisar cuáles son tales exigencias y cuál es su origen para tratar de captar su intencionalidad y las posibilidades de aceptación en el medio educativo local.

Las características mencionadas acerca de la educación superior como un bien público, responsabilidad de los gobiernos, que compete a todos los actores y que debe ser de calidad, la ubican en un lugar estratégico para el desarrollo de la sociedad y para la superación de los problemas más agudos que se presentan. Estas líneas son más bien recomendaciones para ser cumplidas en la medida de las posibilidades de cada sociedad, es en todo caso, un compromiso moral.

Como bien público la educación se encuentra en disputa con el concepto de la educación como servicio por el que debe pagar cada uno de los clientes en la medida de sus posibilidades económicas; como responsabilidad de todos los gobiernos, la educación se enfrenta igualmente a la idea de que la educación pase a ser responsabilidad de los particulares, lo que le confirmaría sus estatus de servicio.

Al visualizar la educación como responsabilidad de todos los actores involucrados, desde los profesores, directivos, familias, medios de comunicación, empresas públicas y privadas y en general, el problema con el que se enfrenta esta postura es que resulta de muy difícil cumplimiento debido a la falta de control sobre la multiplicidad de actores e instituciones, con fines diferentes y a veces en contradicción, involucradas de forma directa o indirecta en la educación. De los elementos mencionados, la institución educativa puede tener cierto control (mediado por la situación que acabamos de describir) sólo sobre ciertos actores y circunstancias, siendo los principales los profesores y la organización educativa. Lo ideal sería que entre ambos, profesores y organización, se construyera una efectiva gestión para hacer realidad lo que ordenan los preceptos, pero en la práctica, esta mediación es muy difícil de conseguir por la serie de circunstancias y escenarios de la educación superior y por la tradición de la que ésta proviene. Como la mediación mencionada, no puede ser un sistema vertical de poder, recurre frecuentemente a los compromisos éticos para que sean asumidos por todos los involucrados. Es por ello que se resalta la importancia de la *ética del profesor*, para conseguir al lado de todos los demás mecanismos de convencimiento, que realice las acciones que debe de hacer dentro de la organización.

3. *Exigencias de la profesión y los compromisos éticos*

Cualquier profesión, como servicio que es, exige de cada uno de quienes la ejercen el cumplimiento del compromiso que se ha adquirido, en muchos casos los compromisos se establecen mediante contratos, de manera individual, corporativa o gremial. En una situación de libre acceso al empleo, es decir, en un mercado laboral no mediatizado por diversas circunstancias, se podría hablar de competencia de los

profesionistas en busca de empleo, la cual, al darse en igualdad de condiciones, permitiría anticipar que el mejor de los profesionistas, adecuado para ese empleo, será contratado. La competencia se realiza sobre las condiciones que establece el contratante bajo la observancia de las normas legales. En el caso del profesorado universitario, al no existir como carrera en formación inicial, se tiene que recurrir a realizar la selección con base en otros determinantes, algunos de ellos relacionados con la formación académica, mientras que otros influidos por factores de carácter no académico.

Con el propósito de realizar la selección, la promoción o el otorgamiento de estímulos a los mejores aspirantes para ocupar las plazas de académicos, se integra una especie de *perfil deseable* del profesor para poder tener una base de comparación o una lista de cualidades que debe poseer. Además de las exigencias de carácter académico, dentro del perfil, aparecen también cualidades de carácter ético, lo cual no es una particularidad de la profesión de profesor que la distinga de las demás profesiones, puesto que por lo general, todas las profesiones poseen un código ético; pero, lo que sí distingue a los profesores es que su código ético no se refiere directamente a sus clientes como sucede en casi todas las demás profesiones.

En el caso del profesor su relación con el cliente no es precisamente directa, sino que está mediada por la institución y el trabajo corporativo. Es decir, mientras que en el caso de la medicina, por ejemplo, es posible localizar a los responsables tanto de las acciones benéficas, como de aquellas que ponen en riesgo la salud del enfermo, en el profesorado, es muy difícil identificar a los responsables directos de haber enseñado, motivado, impulsado, problematizado o hasta de haber provocado el fracaso de los estudiantes, debido a que el profesor enseña solo una parte del conocimiento de la cual es especialista sólo hasta cierto nivel de especialización. En este sentido, cada profesor en particular es responsable sólo de cierta parte del éxito o fracaso del estudiante, el resto de la formación del estudiante compete a un conjunto de profesores, más numeroso mientras mayor sea el tamaño de la institución educativa. Otra parte considerable de la responsabilidad compete a la institución, la cual

también es muy difícil de identificar en cuanto a la persona de sus directivos, situación que se complica en el caso de las instituciones educativas de carácter público en el que la dirección de la institución y de la educación, en último caso son responsabilidad del gobierno, en donde el profesor, como ya se ha dicho, aparece como un funcionario de estado.

Para el perfil del profesor, la docencia es fundamental, constituye una rica fuente de situaciones en las que se tiene que actuar éticamente, pero la docencia es solo una parte de su actividad, también se desempeña en el ámbito a la generación del conocimiento, lo que constituye otro campo de actuación ética. Los compromisos de actuación ética que el profesor contrae como investigador, son aún más difíciles de determinar, debido a que la investigación, éticamente, se rige por la búsqueda de la verdad con base en los principios científicos y sus posibles aplicaciones en beneficio de la sociedad, los cuales no se encuentran personificados, salvo en el caso de que se diseñen proyectos muy específicos, ya sea con entidades públicas como con contratantes particulares. La búsqueda de fuentes de financiamiento que apoyen a las instituciones educativas, puede alterar el escenario de actuación ética de las actividades de investigación del profesor, al tener que responder a los requerimientos de sus clientes quienes pueden establecer propósitos no congruentes con los principios de búsqueda de la verdad y beneficio social que se pregona en los discursos de política educativa. Al igual que como docente, el profesor actúa corporativamente también como investigador y tiene que ubicarse dentro de las líneas institucionales de investigación, lo cual condiciona también su compromiso ético en esta actividad. El apego a la acción corporativa y la observancia a las líneas institucionales, hacen que el comportamiento ético del profesor muchas veces se traduzca como solidaridad y seguimiento a lo que se hace desde la institución y desde el gremio de profesores, su ética se hace por referencia a los colegas y a los dirigentes de la institución. Sus acciones éticas se traducen en el cumplimiento de las reglas institucionales, sin llegar a cuestionarlas.

Ahora bien, aunque estamos hablando de un comportamiento ético en particular, el del profesor como profesional que actúa de acuerdo a las determinaciones institucionales y por las características particulares que asume la profesión y la institución, no podemos sustraernos del hecho de que el profesor no puede simplemente ubicarse en una posición de subordinación para dejarse llevar, en su comportamiento ético, por lo que le dice la institución o por lo que hacen sus colegas. Enseñar con profesionalismo no significa solo transmitir un conocimiento, pretendiendo, optimistamente y desde una postura de formación pedagógica, provocar el aprendizaje de los estudiantes, ni tampoco, la enseñanza se puede limitar a preocuparse por los estudiantes tratando de remediar sus problemas de aprendizaje. La enseñanza no se puede alejar de su compromiso ético o político: al enseñar sin compromisos se enseña también una ética. La acción ética es activa, es algo que se tiene que estar realizando y no esperar a que se forme por sí misma en cada uno de los estudiantes. La formación ética, por lo tanto se forma en las acciones diarias del profesor, por esta razón, la dimensión moral de la docencia universitaria debe ser reivindicada.

Mantener la actuación ética del profesor como una acción implícita en sus actividades de enseñar, investigar y gestionar el conocimiento, pensando en una supuesta neutralidad en la formación ética de los estudiantes y del cumplimiento de sus labores, es una forma de eludir su compromiso profesional ya sin las determinantes de la institución o del gremio. Es como pretender sustraerse a ser un actor moral dentro de su actividad profesional, tratando de no intervenir en otros asuntos que no sean “académicos” lo cual va a incidir directamente en la formación de los estudiantes. No asumir una postura ética activa, dice Bolívar (2005), “es una abdicación de la responsabilidad moral y de la obligación de actuar de una forma moralmente apropiada”. Bajo esta perspectiva, la formación del profesorado se debe sustentar, además de ser experto en enseñar y experto en lo que enseña, en una sólida base ética que dé sentido a lo que hace, lo cual se convertirá en un componente de su perfil.

Sobre la actuación ética del profesor, dicen, Gómez del Campo y otros (1998) que es ante todo, una actitud que lo lleva a interesarse por conocer y comprender la realidad social y de realizar acciones en concordancia con los principios éticos que se han asumido, por lo que se puede decir que la conducta ética, es ante todo, un compromiso ético-social. El interés por la realidad social, a pesar de ser algo inherente a la actividad educativa e investigativa, no suele ser frecuente en la actividad docente, pues no parece adecuado que el profesor se desvíe de sus objetivos científicos para dedicarse a comentar acerca de los problemas sociales, que muchas veces, piensa que no le incumben a él, ni a los estudiantes ni menos a la institución, por lo que la actuación ética debe preverse como componente de la acción del profesor.

La actuación ética parte de la idea del reconocimiento de pertenencia de cada individuo al género humano, que comparte una historia y principios básicos para la convivencia, por lo que la solidaridad entre todos los individuos es un resultado de nuestras similitudes y un compromiso para asumir colectivamente las tareas, para alcanzar lo que se valora colectivamente. No es que se tenga que asumir la postura de la igualdad y la obligación de ser iguales, sino que, al reconocerse como individuos, se reconoce casi automáticamente, que como tales, existen las diferencias. Es parte de este compromiso ético, reconocer en la práctica que cada estudiante es diferente, que cada uno de ellos aprende, actúa y tiene aspiraciones diferentes, las cuales se deben respetar y servir como principio para la actividad docente, pues el profesor no sólo enseña a estudiantes como si fueran un grupo de iguales encerrados en un aula, sino ante todo, trabaja con y para personas. Por otro lado, las investigaciones y sus aplicaciones que realiza el profesor benefician a alguien, siendo deseable que esos beneficiados sean los menos favorecidos, asumiendo con ello una acción ética de solidaridad también en esta actividad, que se supone se justificaría por su mero apego a los principios de la ciencia.

El profesor universitario actúa como un profesional, con todos los problemas que esto implica y que ya han sido mencionados, pero esta situación de convertirse en el profesional académico no puede ser

visto sólo como un estatus que le confiere un mayor prestigio que lo hace ascender en la escala social, ya que como profesional académico, el profesor contrae nuevos compromisos sobre todo de carácter ético. Si bien la profesión de origen del profesor cuenta ya con una ética, el servicio académico presenta nuevas exigencias, las cuales tiene que asumir además de las que provienen de su profesión.

Como profesional de la educación y de la investigación, Ibarra (2007) reconoce en el profesor *cinco dominios*: el de los problemas de la realidad educativa, el de las teorías que explican esa realidad, el dominio de una práctica con responsabilidad social, el de la pedagogía y el dominio del *ethos* de la profesión educativa, todos ellos en el contexto histórico, político, social y cultural en el que ejerce su profesión y en el que se desempeña como persona. Estos dominios corresponden en mucho, a las características del perfil ético ya mencionado, en todo caso cabe destacar el dominio que el profesor debe tener sobre la realidad educativa en la que se desempeña, debido a que, frecuentemente la formación pedagógica del profesor se orienta hacia el dominio de teorías pedagógicas o de técnicas de enseñanza, pero suele pasarse por alto que esas teorías y esas técnicas han surgido precisamente del análisis de los problemas educativos. Si bien, las teorías pedagógicas pretenden cierta generalidad, la realidad educativa a la que se hace mención es la realidad inmediata, la cual puede presentar ciertos problemas para su estudio, debido a que implica el involucramiento del profesor en la solución de dichos problemas, abandonando con ello la supuesta neutralidad ética de la acción educativa y convirtiéndolo en un actor ético.

El profesor es responsable directo de lo que ocurre en el aula y de sus actividades de investigación, pero mantiene solo un estrecho margen de acción más allá de lo preestablecido por la institución y por la tradición docente. La autonomía del profesor, es entendida en el nivel ético por Martínez y Tey (2007) como la *facultad de formular juicios por sí mismo*, en base a su propia formación y asumiendo las consecuencias que ello acarree, sin influencia de los demás. La formulación de juicios morales, en el ámbito educativo suelen estar circunscritos a lo institucional debido a que las situaciones que lo

requieren ya deben haber sido previstas en la planeación de la educación, por ejemplo el profesor no tiene que hacer juicios acerca de la importancia de los temas de sus cursos (o de la evaluación y promoción de estudiantes) ya que esos juicios ya fueron hechos desde la institución. En lo concerniente a la investigación, la emisión de juicios morales tampoco es muy frecuente, las decisiones se toman de manera corporativa y posiblemente el mismo profesor participó en ellas de manera formal, entonces el espacio para que se emitan los juicios morales se reduce notoriamente. La reducción del margen de autonomía para la formulación de juicios morales hace que la acción ética del profesor se circunscriba básicamente a adherirse a los principios establecidos por la institución, siendo su adhesión un signo de su comportamiento ético.

Es probable que sea la escasa autonomía una de las causas para que se brinde al profesor toda una serie de recomendaciones acerca de su comportamiento ético, que vienen desde los organismos internacionales. Estas recomendaciones tratan de hacer identificable lo que de por sí es difícil de apreciar, debido a la amplitud de tales posturas y a veces por lo problemático que resulta su puesta en práctica, que son las líneas sobre las cuales se debe fincar el comportamiento ético de los profesores. Nadie pensaría inicialmente en la necesidad de tener que definir tan verticalmente el comportamiento ético de los profesores debido a que la educación es de por sí una tarea con un alto componente ético debido a su compromiso para ayudar a la formación de los demás, lo mismo que la labor de investigación, orientada por la búsqueda de la verdad a través de la ciencia. Una posible explicación para la existencia de estas recomendaciones, radica en que la actuación ética se puede dar de muchas formas y puede adquirir diversas expresiones, propiciando actuaciones que pueden comprometer a la institución y al gremio. Si se ve este aspecto de la acción ética, entonces es preferible establecer los marcos de la conducta ética que deben seguir los gobiernos, las instituciones y los profesores y no dejarlo susceptible a una diversidad de interpretaciones.

Desde los organismos internacionales se desprenden las recomendaciones convertidas en preceptos o exigencias que el profesor

debe seguir, muchas veces a través de la búsqueda de integración del perfil deseable del profesor. Ante ello, el profesor debe ser capaz de opinar, definir y tratar sobre los problemas “éticos, culturales y sociales” que afectan el bienestar de las comunidades, naciones y la sociedad mundial. También tiene que reforzar su función crítica y progresista para poder analizar las nuevas tendencias económicas, sociales, políticas y culturales y utilizar esos análisis para tomar medidas preventivas. Los valores que se postulan como universales también tienen que ser definidos y difundidos por profesores y estudiantes universitarios en razón a su prestigio moral e intelectual, todo en un marco de libertad académica y de autonomía intelectual. Esta línea que orienta la actividad de los profesores es confirmada por la *Conferencia Mundial de Educación Superior* de la UNESCO (2009) en el Plan de Acción de los estados miembros de este organismo, inciso k), en el que destaca especialmente la necesidad de incentivar el interés por la carrera académica “asegurando respeto por los derechos y adecuadas condiciones laborales del personal académico”.

Puede decirse por tanto, que las nuevas exigencias del rol de profesor son de índole básicamente ético-social a través del desarrollo de un *sentido crítico* para expresar opiniones y ofrecer alternativas a situaciones sociales, pero todas estas exigencias deben estar garantizadas institucionalmente por un ambiente de libertad académica y autonomía. A las funciones típicas de la profesión académica como la docencia y la investigación se deben integrar las ético-sociales. Las acciones éticas del profesor como parte de su desempeño profesional, deben de quedar ubicadas en un contexto de la realidad en la que vive, esta realidad es tanto educativa como política y social, la cual supone la existencia de contextos locales y globales.

Además, para lograr contar con el personal académico que posea las características y desempeñe las actividades mencionadas, es necesario un programa de formación continua e inicial de profesores que se ubicaría en la propia educación superior. En el caso mexicano no se puede localizar un programa o institución dedicada explícitamente a la formación inicial de profesores de educación superior, pues se parte del supuesto implícito, de que teniendo un

grado académico se puede enseñar o dirigir investigaciones por lo menos del mismo grado. Lo que si se hace comúnmente es preparar al futuro personal académico mediante cursos especiales, hacerlo fungir como asistente de profesores de experiencia o inmiscuirlo en las actividades académicas paulatinamente. La recomendación de la Conferencia Mundial de Educación Superior (2009) acerca del apoyo que se le debe dar a la carrera académica, su reconocimiento social y su seguridad laboral son el marco necesario para que se puedan ejercer efectivamente las actividades correspondientes a los rasgos de su perfil ético, además de hacerlo bajo una condición de autonomía y libertad. En el mismo sentido la obtención de grados académicos hace las veces de formación de profesores o de personal académico. Pero todo ello se ve limitado si se observa a la luz de lo que establece la *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior* (1998) que establece la necesidad de políticas bien definidas para la formación de profesores, sobre todo en el aspecto de la docencia al reconocer la importancia de la formación de los estudiantes.

La formación de profesores dentro de la institución universitaria se diseña en razón de las funciones y fines que persigue la propia institución, por lo que resulta que el profesor se confecciona de acuerdo a las características de la educación superior. Como institución académica la docencia y la investigación le son inherentes y el profesor debe desempeñar esas funciones, las cuales siguen las líneas tradicionales que fundaron la universidad. Sin embargo, el desempeño de la docencia a nivel superior se encuentra orientado por criterios específicos para su desempeño, al igual que la función de la investigación. Sobre docencia, investigación y gestión no se puede decir que sean funciones nuevas o que constituyan nuevas exigencias para los profesores, pero lo que si se puede afirmar es que su desempeño está ahora normado por ciertos requisitos de reciente aparición y que implican una nueva formación para los profesores.

El documento “Visión 2012” de la Universidad Autónoma de Nuevo León presenta como rasgos deseables en sus profesores los siguientes: reconocimiento nacional e internacional de su competencia y formación disciplinaria; constante renovación de su conocimiento;

y, generar la propia información y aprovechar la existente. Como se puede apreciar, el dominio de lo que se enseña, esto es su formación disciplinaria rebasa con mucho, el simple conocimiento de la materia que se enseña, hasta hacer contacto con la producción del conocimiento. Se puede decir, por tanto que se enseña, no porque se domina el conocimiento, sino porque se investiga o se genera la información que se va a transmitir a los estudiantes, lo cual garantiza mantener la actualización en el conocimiento. Esta situación nos conduce a privilegiar al conocimiento, sobre todo a la producción o generación de éste, por encima del resto de las funciones.

Las exigencias hacia la docencia son bastante amplias, según consigna la Visión 2012, pues establece como rasgos deseables del profesor el dominio de técnicas y herramientas pedagógicas, el conocimiento de sus estudiantes, la capacidad de innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la promoción del aprendizaje y la formación integral de los estudiantes en programas presenciales, abiertos y a distancia, además de involucrar a los estudiantes en sus tareas académicas. Los rasgos deseables de los profesores los ubican como profesionales de la educación en el sentido de que dominan todo lo que se refiere a la enseñanza, como conocimientos de dos grandes apartados, el de las técnicas de enseñanza y el conocimiento acerca de los estudiantes. También la UANL espera que sus profesores promuevan y sean modelo de los valores y atributos universitarios y se comprometan con la institución.

El Modelo Educativo de la UANL (2008) es otro documento que permite conocer lo que se espera del profesor. Como parte de la innovación académica se adopta el uso de tecnología en la educación, por lo que el profesor deberá capacitarse en el uso de esa tecnología y manejar las plataformas virtuales para su trabajo en el aula y en formas de educación no presencial. Lo anterior se encuentra orientado por el principio de “privilegiar más el aprendizaje que la enseñanza”. Bajo este principio, el papel del profesor universitario se ve radicalmente transformado, pues dentro de la tradición educativa de nivel superior, el profesor es considerado como alguien que tiene un amplio dominio de lo que enseña, por lo que su capacidad para enseñar se basa

inicialmente en este dominio, pero con la idea de que la educación debe de centrarse en el aprendizaje, el dominio de lo que se enseña por parte del profesor no implica que el alumno aprenda, así que el profesor debe de orientarse por los principios pedagógicos y dirigir el conocimiento y la tecnología al aprendizaje, teniendo el profesor que ser capacitado en el uso de la tecnología, pero no sólo en la simple tecnología, sino en sus aplicaciones educativas. Esto es, el profesor tampoco puede simplemente enseñar usando la tecnología, sino que debe centrar su conocimiento disciplinar y la tecnología *en* el aprendizaje.

Los nuevos modelos curriculares, con base en el Modelo Educativo (2008), establecen también ciertos principios que involucran la formación de profesores. Además de que el diseño curricular debe centrarse en el aprendizaje, debe orientarse en *competencias* específicas y generales, debe tener carácter interdisciplinario, aspirar a la internacionalización, ser innovador, tender hacia la adaptabilidad y transferibilidad, movilidad, vinculación con otros sectores y énfasis en los valores, entre otros. Cada uno de estos elementos implica la formación de los profesores siguiendo sus líneas, por ejemplo, para centrar la educación en el aprendizaje, por competencias, interdisciplinario, internacional y con énfasis en los valores, se requieren programas específicos en la formación de profesores, quienes no se encuentran preparados para afrontar estos retos aunque tengan posgrados o sean investigadores reconocidos internacionalmente. La evaluación del aprendizaje es otro de los problemas educativos más importantes y complicados para resolver, dada la diversidad de estudiantes y sus estilos de aprendizaje.

4. Los profesores frente al cambio educativo

Los profesores son quienes han de llevar a la práctica las políticas educativas que se han diseñado para mejorar la educación y convertirla en un servicio de calidad, son también los que habrán de asumir la postura ética necesaria para lograr las metas buscadas por los cambios. Son en definitiva, los profesores, quienes personificarán la imagen de la calidad y de compromiso ético que se proyecta

desde los niveles de los organismos internacionales, gobiernos y autoridades educativas. Con el propósito de averiguar cuáles son las ideas que los profesores tienen ante los cambios y cómo perciben las nuevas exigencias para el desempeño de su profesión, se hicieron varias entrevistas a profundidad a profesores de la UANL, cuyos resultados e interpretación han servido de base para estas reflexiones que se desarrollan acerca de los cambios, las nuevas exigencias y el compromiso ético, mismas que serán ampliadas en el apartado II.

Es un hecho evidente que la educación está cambiando y que la institución universitaria es parte o promotora en muchos casos de esos mismos cambios, pero puede ser que estos sean solo en apariencia, sin llegar a trastocar los elementos y las relaciones constitutivas de la institución educativa, dicen los profesores entrevistados. Principalmente esos cambios se manifiestan en las evaluaciones que se practican a través de organismos como los CIEES, buscando la acreditación, lo cual constituye también una fuerte presión a todos los niveles, pero más que reflejar lo que hacen los profesores, pone en evidencia lo que se hace a nivel de las autoridades o directivos, quienes son los que asumen la responsabilidad ante dichos cambios. Pero algunas situaciones no cambian, por ejemplo, lo que se refiere a la transparencia en el uso de recursos, promociones de profesores y otros. En cierto sentido, dicen también, la universidad está respondiendo a lo que la sociedad le demanda, pero tal vez, se encuentra encerrada en los cambios de orden económico sin percibir que la formación de profesionales a través de la educación es un fenómeno mucho más amplio que la formación para el trabajo, más bien deberíamos preguntarnos hasta dónde es pertinente asumir esas tendencias sin ver los demás aspectos que ocurren en nuestra sociedad y que también representan importantes reclamos para orientar nuestra actividad educativa. La universidad no puede simplemente contemplar la llegada de los reclamos para el cambio, tiene que ser en la medida de sus posibilidades, promotora de aquellos cambios que tengan sentido de beneficio social.

De acuerdo con las expresiones de los profesores, se puede decir que los cambios en educación se perciben como:

- Externos al sistema educativo y de la sociedad nacional
- Verticales en su formulación, sin tomar en cuenta las necesidades reales
- Aparentes, sin llegar a las aulas ni a transformar a los individuos involucrados en la educación
- Se reciben en forma pasiva y acríticamente por quienes directamente debieran participar

Afirman también, que para introducir los cambios que vayan acordes con la globalización, la búsqueda de la calidad y la adopción de tecnología, al igual que cualquier otra política que se piense en implementar, no hace falta comprometer a los profesores con estos cambios, puesto que ya se hayan comprometidos desde su ingreso en el sistema de relaciones y parentesco, pero, lo que si hace falta, es que el profesor sea escuchado, dando por hecho que los profesores no son tomados en cuenta. No están en contra de los cambios, tampoco manifiestan una gran simpatía por involucrarse con las políticas institucionales, simplemente expresan su deseo de una participación activa para poder comprometerse.

Por las expresiones de los profesores entrevistados (lo que podrá corroborarse en el Apartado II en el que se incluyen algunos fragmentos de estas entrevistas) es posible considerar que su participación en la universidad presenta las siguientes características:

- El sistema de ingreso al trabajo está orientado por las relaciones personales y familiares más que por los méritos profesionales o por selección, lo cual limita la autonomía en la participación de los profesores
- Los profesores no se sienten partícipes activos en los procesos de cambio, a pesar de actuar formalmente dentro de las instancias académicas de la institución
- El profesor ve a la universidad dependiente de las políticas de estado y de los organismos internacionales, sin establecer sus propias líneas de trabajo académico o de compromiso social, en este sentido se puede considerar un trabajador de estado, más que como profesionalista académico.

5. La profesión académica como compromiso ético

Los comienzos de la carrera académica no son con base en a una formación que conduzca a su desempeño como una consecuencia planeada, como lo son las demás profesiones, si alguien estudia para abogado, se forma en esa disciplina, los estudios universitarios le integran los conocimientos necesarios para esa profesión y los demás requerimientos que se le pudieran presentar en la vida profesional. La profesión académica en cambio no se estudia propiamente, sino que se hace directamente en el desempeño de la profesión, por lo tanto no nace de una vocación, en el sentido de llamado interno o externo, la carrera académica se presenta como una red que capta los estudiantes destacados, los familiares o los conocidos. No se desconoce que son cada vez más frecuentes los casos en los que la selección se hace por concurso y en ocasiones, éste es conducido por empresas especializadas en la selección para la contratación de personal de acuerdo a los perfiles establecidos institucionalmente, lo cual depura el proceso de selección y lo acerca al modelo meritocrático, pudiendo extenderse este procedimiento a las promociones y reconocimientos laborales de la carrera académica.

Los compromisos que se adquieren como profesional son en cuanto al cumplimiento de los servicios que se han contraído ya sea con los clientes, o con los contratantes. Debido a que en el mercado laboral los servicios profesionales se pagan con dinero, siendo muy variable lo que se cobra por el mismo servicio, ya sea por la calidad del servicio, por el prestigio, por la tradición o por otras determinantes dependiendo de cada sociedad en la que se ofrece, se tiene que recurrir a la ética para tratar de mantener vigentes los principios del servicio profesional, por más alto o bajo que pueda ser el pago. De este modo, se pretende asegurar, más allá del pago en montos variables de dinero, que el servicio profesional se cumpla con el más alto apego al *deber ser* de la profesión. Los códigos éticos remiten a la profesión como algo que alguien necesita y que no puede lograr por sí mismo, por lo que la profesión ante todo, es un deber moral de ayudar a alguien, que además confía en el profesional para obtener lo que requiere. Si alguien necesita construir un edificio, transportarse

a determinado lugar, vestirse de cierta manera, entonces se recurre al profesional, quien va a cumplir sus expectativas, la profesión se sustenta en cierta funcionalidad social y mantiene el sentido cooperativo, en este sentido la profesión se constituye como una moral al ser de beneficio social, pero este sentido se puede distorsionar cuando la retribución que se obtiene no corresponde a los servicios prestados, teniendo que recurrir a los principios éticos.

Los profesores comparten muchas de estas características con las demás profesiones, pero las diferencias se presentan si se introducen en sus actividades las variables de profesión *funcionariizada* y *gremializada*, como ya se explicó al principio de este artículo. Lo que permite comprender que los profesionistas que se dedican a la educación no se muevan en un mercado laboral abierto a las demandas de los clientes, el profesor más bien actúa como un mediador entre las necesidades de la sociedad y la prestación del servicio educativo. Su actuación ética sigue los principios de la educación pública, responde a los principios establecidos por el gobierno y las autoridades educativas, lo cual se extiende a seguir los principios pedagógicos y de calidad provenientes de las políticas oficiales, como el discurso de las competencias, la evaluación de los diversos comités, las acreditaciones, la adopción de tecnología, el cierre de carreras, la apertura de otras, los estudios de formación docente, los posgrados y demás indicaciones. Estas políticas son las que los entrevistados ven como provenientes de fuera y aplicadas en forma vertical, sin sentirse representados en ellas.

Como profesionista gremializado el profesor es catalogado en paquete, al lado de los demás profesores que se encuentran en la misma situación, regidos por el mismo sistema, con expectativas muy parecidas, y aunque no ofrece grandes retribuciones económicas, sí brinda oportunidades de trabajo cuando se presentan problemas en las empresas privadas o en el trabajo independiente, todo esto a pesar de que “se gana diez veces menos como profesor”. Para mantenerse en la actividad laboral asume un comportamiento ya no como profesional, sino como profesor, a pesar de que ningún entrevistado se autonombró con este título, sino que siempre se

identificaron como investigadores, algunas veces como docentes, o con su profesión de origen.

La actividad más satisfactoria con la que se identificaban los profesores era la de ver a sus alumnos triunfando, como profesionistas, como becarios en el extranjero o como colegas, aunque al hablar de los alumnos que no logran destacar o incluso, de los fracasados, afirmaron que la culpa era de ellos, de los estudiantes a quienes no se podía atender en todas sus necesidades debido a que son *muchos* y que frecuentemente no les interesa el estudio de la carrera. El comportamiento ético del profesor se asume por lo tanto en la actividad académica laboral en la que se ha involucrado, realizada de manera cotidiana, directamente en relación a los estudiantes principalmente, vista como una actividad de compromiso social.

La pretensión de formular códigos o principios éticos que normen la conducta del profesor tendría que partir o fundarse siguiendo las líneas generales de lo que los mismos profesores sienten y expresan: primero en relación a los estudiantes, ya sea como docentes, tutores, investigadores o lo que se tenga que desempeñar. Después se tiene que expresar en su sentido profesional dentro del grupo de profesores como Cuerpo Académico, gremio, junta, consejo, asociación o cualquier otra forma de participación en su sentido gremial. Finalmente dentro de lo que se puede desprender de las entrevistas es lo que se refiere a las normas institucionales expresadas como políticas de estado a través de la jerarquía educativa, aunque en la práctica éstas aparezcan en primer lugar, dándoles una importancia desde la institución, pero no desde el profesor, quien es el que habrá de ponerlas en práctica y quien en última instancia las convertirá en éxitos, lo mismo que en los frecuentes nuevos fracasos de los nuevos cambios educativos.

II. El *sentido* del cambio educativo para los profesores

1. Definiciones del cambio

El tratamiento del cambio educativo no es nuevo en nuestro entorno, se ha revisado de diversas formas, considerando tanto sus aspectos

contextuales como locales, abordando sus diversos efectos en la universidad y sobre todo, en los diversos actores involucrados (De la Torre, coord., 2008). Pero este apartado se refiere más bien, a los efectos subjetivos que producen en los sujetos, particularmente en los profesores. Para su construcción, se retoman los planteamientos teóricos de algunos autores reconocidos en este tema del cambio educativo, principalmente: Fullan (2002), Popkewitz (1994, 2000), Popkewitz, Tabachnik y Wehlage (1982, 2007), y, Hargreaves (2003), por considerarlos útiles para interpretar lo que los profesores dicen en las entrevistas realizadas con este fin. Se reconoce entonces, que el cambio se expresa también como reforma educativa –y académica– basada en estándares (Fullan, 2002: 37) que responde a diferentes contextos y situaciones sociales (Popkewitz *et. al.*, 2007: 190) y que en la práctica, como toda innovación educativa es *multidimensional*. Al respecto, Michael Fullan dice:

Hay al menos tres componentes o dimensiones en juego al implementar cualquier nuevo programa o política: (1) el posible uso de *materiales* nuevos o revisados (recursos didácticos tales como materiales o tecnología), (2) el posible uso de nuevos *enfoques didácticos* (es decir, nuevas estrategias o actividades docentes), y (3) la posible alteración de las *creencias* (es decir, de las presuposiciones pedagógicas y las teorías subyacentes a determinadas políticas o programas) (Fullan, 2002: 70)

Lo que Fullan resalta son los aspectos institucionales que se ven implicados en toda reforma educativa. La postura de Hargreaves (2003) es semejante, al afirmar que, para que el cambio (en la escuela) tenga éxito y sea sostenible necesita centrarse prudentemente en un número manejable de prioridades clave y el apoyo necesario de recursos suficientes, materiales de aprendizaje y un desarrollo profesional de los docentes adecuado. Por su parte, Thomas Popkewitz (2000), explica primero que existe una visión de “sentido común” del cambio y la reforma que suele relacionar estos procesos con progreso por lo que su aplicación conducirá siempre a la mejora del mundo con

base, entre otras formas, en modelos que aspiran a convertir a “los demás” o adoptan la perspectiva personal de los artífices del cambio para evaluar el grado de aceptación de las reformas. En todo caso, este enfoque de sentido común, dice Popkewitz, “se centra en el acontecimiento espectacular o en la persona y las ideas técnicas del cambio” (p. 13), es decir, no aspira a conocer o analizar otras dimensiones. Hace una distinción, para efectos analíticos, entre reforma y cambio educativo, a pesar de que en el ámbito estadounidense se usan como sinónimos,

La palabra *reforma* se refiere a la movilización de los estamentos públicos y a las relaciones de poder que definen el espacio público. A primera vista *cambio* presenta un aspecto menos normativo y más “científico”. El estudio del cambio social representa un intento de comprensión de la forma de interactuar de la tradición y las transformaciones mediante los procesos de producción y reproducción sociales. Se ocupa de la confrontación entre la ruptura con el pasado y lo que parece estable y “natural” en nuestra vida social (Popkewitz, 2000: 13).

De ahí que, un enfoque de esta naturaleza, supone, prestar una mayor atención, a la relación entre saber y poder que estructura nuestras percepciones y organiza nuestras prácticas sociales. Popkewitz sitúa los hechos de la escolarización en una perspectiva más amplia, histórico-social apoyada también en las teorías del discurso, con lo que abona de manera significativa al estudio de esta, que él llama, *ciencia del cambio* (pp. 14-15).

Para finalizar esta parte, conviene citar también a Norman Fairclough (2003) teórico del Análisis del Discurso (ACD), quien desde la perspectiva del lenguaje analiza las representaciones del cambio en la economía global (en Wodak y Meyer, 2003, p. 179-203), y aunque aquí no trabajamos esta vertiente del análisis social, vale la pena referir algunas de sus ideas porque son útiles para el tema del *sentido* (en idea de Fullan, *op. cit.*). Fairclough concibe la vida social como una serie de redes interconectadas de prácticas sociales de diferentes

tipos, las prácticas son los escenarios donde se produce la vida social y todas tienen un elemento semiótico (orden del discurso) que produce un sentido en el que cada uno de nosotros “interioriza” las diversas prácticas que se presentan, cuyos elementos “recontextualiza” y los incorpora a sus propias prácticas.

Además, actores sociales diferentes representarán las prácticas de manera diferente en función de su posición en el seno de la práctica. La representación es un proceso de construcción social de prácticas, incluyendo la autoconstrucción reflexiva —las representaciones participan en los procesos y en las prácticas sociales y los reconfigura... Las personas que difieren por su clase social, por su género, por su nacionalidad, por su pertenencia étnica o cultural, por su experiencia de la vida generan diferentes ‘realizaciones’ de una posición concreta (Fairclough en Wodak y Meyer, 2003: 182).

En sintonía con lo expresado antes, lo que aquí se hace es tratar de poner en juego algunas de las ideas más importantes de estas visiones sobre el cambio y la reforma educativa, considerando aunque sea en forma muy general, tanto la perspectiva global del cambio como los aspectos implicados en la relación entre saber y poder, pero más explícitamente, buscando un acercamiento al *sentido* (según la idea de Fullan) que los profesores otorgan al cambio educativo en la UANL, porque es el factor que puede, en última instancia, favorecer o inhibir el cambio educativo.

2. *Las razones del cambio*

Aunque son diversos los hechos que promovieron la idea o necesidad del cambio educativo a partir de la década de los setenta del siglo pasado, puede decirse *grosso modo*, que los más importantes se relacionan con el proceso de globalización y la crisis económica mundial proyectada en particular en el desmantelamiento del llamado “estado benefactor” y la consecuente reprivatización de diversos sectores de la economía que repercutieron en la reducción sensible de los presupuestos a la seguridad social y a la educación (reducción que es

producto del predominio de un pensamiento economicista de corte neoliberal, que contempla estos dos sectores como gasto, más que como inversión). Por ello fue que, a partir de los noventa, y para efectos de garantizar su funcionamiento, las universidades públicas debieron dar muestras de su calidad educativa y de su pertinencia social incorporándose a un juego constante de competencia por los presupuestos y las bolsas económicas extraordinarias, otorgadas ahora sólo a cambio de evidenciar los dos aspectos mencionados arriba (calidad y pertinencia). Lo que implicó sujetarse a los procesos de evaluación interna y externa, es decir, de rendición de cuentas. Esto condujo a la vez, a una serie de cambios al interior de las instituciones de educación superior –la UANL no fue la excepción– que modificaron su organización, estructura y concepción sobre sus funciones básicas (docencia, investigación y extensión) y por ende, sobre todos los agentes del proceso educativo.

Consecuencia de lo que se explica, el cambio en la universidad se ha proyectado en los diversos niveles de la organización universitaria de forma enfática y sostenida desde los noventa del siglo pasado. Las conocidas exigencias de orden global y nacional (rendición de cuentas, calidad, competitividad) han devenido en una mayor burocratización, una elevada competencia por los apoyos económicos extraordinarios y especialmente en una fuerte intención de adecuar la docencia a los nuevos requerimientos, es decir, planteando nuevas exigencias a los profesores a efecto de que incorporen los cambios y los hagan realidad en sus prácticas docentes y/o académicas. En congruencia con el propósito de este apartado, se buscará evidenciar esa tercera dimensión de la que habla Fullan (2002: 70) a efecto de traducir, aunque sea de forma somera, si el cambio se proyecta en las ideas y creencias de los docentes. Esto es, si modifica sus creencias, que es una condición indispensable para que adopte el cambio y se haga realidad en la práctica.

Además de las razones de tipo económico o tecnológico, existen otras de carácter humano que han sido de gran influencia para detonar el cambio educativo hasta convertirlo en un proceso constante o por lo menos un discurso recurrente de parte de políticos

y funcionarios educativos, éstas fueron los diversos movimientos de defensa de derechos humanos que denunciaban la desigualdad y obligaron a que las naciones –al menos- en el mundo occidental centraran sus esfuerzos en los sectores menos favorecidos y avanzaran hacia una concepción del sistema educativo “como una de las herramientas más eficaces de que disponía la sociedad para reducir la desigualdad social” (Fullan, 2002: 40). En este tema fueron influyeron tanto el *Informe sobre el Desarrollo Humano* (PNUD, 1996), al evidenciar las grandes disparidades en el uso de los recursos económicos, como la *Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (Delors, Jacques *et al.*, 1997) y la *Declaración Mundial para la Educación Superior* (UNESCO; 1999) que además de realizar un diagnóstico de la educación, establecieron nuevos lineamientos para propiciar el cambio en los diversos niveles, dimensiones y actores de la educación a efecto de lograr la equidad educativa como vía para propiciar un desarrollo económico sustentable que beneficiara, particularmente, a los países menos favorecidos hasta entonces. No obstante los buenos propósitos, en el nivel amplio la tarea no ha sido fácil, ya que se planteaba no solamente modificar la práctica individual sino también influir sobre la estructura de poder existente para superar los prejuicios y terminar con las diferencias entre etnias, clases, géneros y diversos grupos de personas vulnerables. Adicionalmente, se reconoce, que una reforma educativa, con todo y que pueda tener éxito, no garantiza por sí misma la mejora de las personas y mucho menos les asegura un puesto de trabajo en el mundo laboral. Es decir, se requiere necesariamente, la conjunción de otros factores que con frecuencia, están fuera de las posibilidades de las instituciones educativas.

Con todo y ello, se reconoce si se han hecho progresos en lo que a la reforma educativa concierne, aunque ésta no es todavía una realidad. Así que la pregunta obligada, es, ¿cómo lograr este importante cometido de extender los beneficios de una educación de calidad y pertinente para todos? Aunque no hay respuesta fácil ni certera a esta interrogante, pueden precisarse algunos aspectos que son algo así como precondiciones para enfrascarse en un proceso de cambio

educativo con posibilidades de éxito: primero hay que reflexionar sobre el cambio y priorizar lo realizable (cambiar por cambiar pocas veces da resultados positivos); hay que hacer que participe el mayor número posible de personas, especialmente los profesores; hay que dar tiempo para que la reforma cobre sentido ante las personas que se espera realicen el cambio, porque el cambio de las ideas y de las prácticas requiere tiempo; además, hará falta fortalecer la *infraestructura* para que el cambio prospere. Sobre esta última idea, se recurre a lo que dice Fullan (2002: 51): “Por infraestructura entiendo los niveles inmediatos por encima de aquel al que nos reframos”, lo que se explica con el mismo ejemplo que el autor menciona: “un docente no puede mantener el cambio si está trabajando en una cultura escolar negativa”. Es decir, para iniciar y llevar a la práctica un cambio con posibilidades de éxito, hay que hacer que las cosas funcionen según se necesiten y hacer que las personas se sientan apoyadas, acompañadas en dicho cambio.

Negar a la vez las ambivalencias que con frecuencia suelen presentarse en el cambio educativo no es posible, como tampoco lo es, asumir que esta orientación teórica no tiene todas las respuestas a las diversas situaciones y conflictos, además, tampoco son suficientes las reformas programáticas si no conllevan a una *reforma del pensamiento* de la que tanto ha hablado Edgar Morin (2001). Lo que si se puede afirmar, es que la educación sigue siendo un recurso legítimo para solucionar los problemas sociales y los problemas del hombre, pero ha de asumir que los tiempos han cambiado tan profundamente que ya no puede seguir recurriendo a las mismas fórmulas para enfrentar las incertidumbres que hoy se nos plantean. Si aspiramos a que el mundo del mañana sea fundamentalmente diferente del que conocemos hoy, se debe trabajar para construir un mejor futuro. La educación puede lograr el cambio influyendo de manera positiva en nuestros estilos de vida y en nuestros comportamientos, realizando reformas a profundidad y largo plazo que fortalezcan a las generaciones futuras. Al pensar la educación, no podemos desligarla de aspectos que en nuestra sociedad actual devienen de primer orden, como es el caso de la democracia, la equidad y la justicia social

(Morin, 2001). Conceptos tan fundamentales deben ser enseñados, fortalecidos por la educación, pero para ello hace falta orientar el quehacer educativo hacia el fomento de un cambio de pensamiento que conciba de manera diferente al mundo y a las personas y derribe las barreras entre las disciplinas, las ideas, las culturas.

3. *El contexto universitario local*

El cambio educativo en la UANL se expresa formalmente a raíz de la *Visión 2006* (1998), documento institucional que devino proyecto universitario en el que se señalan los siguientes rubros para normar la vida universitaria: Valores y atributos, perfiles del docente y de los egresados, acciones y metas. Con ello el documento incorpora buena parte de las demandas planteadas a la educación superior tanto por los organismos internacionales como por las instancias nacionales que se hicieron eco de ellas en aras de optimizar los magros presupuestos destinados a la educación. Las demandas eran (son): transformar la educación profesional en la organización, estructura y en las prácticas, para ampliar las posibilidades de incorporación al mercado laboral de sus egresados y para que fueran capaces de competir en las condiciones prevalecientes, dado que era notorio que en algunos medios laborales que favorecía a los estudiantes egresados de otras universidades (se trataba pues, de cumplir con el principio de pertinencia social); aumentar la calidad y la cobertura; abrir o cancelar licenciaturas según las necesidades sociales; propiciar nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje; promover la formación del profesorado, principalmente vía los estudios de posgrado, y habilitarlos conforme a los estándares nacionales e internacionales; propiciar la investigación y la formación de cuerpos académicos, así como la adscripción a redes colaborativas de los profesores; incorporar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, entre otros aspectos más.

La *Visión 2012* (2005) recuperó los planteamientos de la anterior y adicionó otros más en función de los cambios internos y externos. En tiempos más recientes es el Modelo Educativo (2008), el que ofrece principios y orientaciones para producir el cambio en el ámbito

específico de lo pedagógico y didáctico, basado en dos ideas fundamentales: una educación centrada en el estudiante y la formación en competencias. Al respecto no hacemos por ahora mayores precisiones, porque excede el propósito de este trabajo.

4. Las vicisitudes del cambio: un ejemplo ilustrativo

Entre las acciones que se propuso la *Visión 2006*, está el establecimiento de un *Programa de Estudios Generales*, cuyo propósito principal ha sido dotar a los estudiantes universitarios de las diferentes licenciaturas de una formación básica de tipo humanista e integral a través del desarrollo o potenciación de habilidades básicas (cognitivas, instrumentales y sociales) como el manejo adecuado de la lengua materna y de una segunda lengua, uso de las nuevas tecnologías, pensamiento crítico con base en la ampliación del horizonte cultural, desarrollo con base en valores “universales” y universitarios, capacidades sociales y otras más, reclamadas por el entorno social y laboral para desenvolverse en una sociedad global, cambiante y “flexible”, que sin embargo, no garantiza puestos de trabajo. Tanto la *Visión* como los Estudios Generales, obligaron a la modificación en cascada de los diferentes programas educativos de las carreras para incorporar las recomendaciones a la brevedad posible.

En el plano de la práctica educativa y áulica el *Programa de Estudios Generales* es un ejemplo de las dificultades que suelen acompañar a la implementación y consolidación de un cambio, ya que, a diez años de la propuesta todavía no puede decirse que goza de la aceptación general. El programa establece una serie de cursos adicionales que debieron incorporarse a los currículos de especialidad. Tanto los funcionarios educativos de cada dependencia o licenciatura como los propios profesores ofrecieron una suerte de resistencia pasiva. Es decir, los aceptaron porque no había opción, pero manifestaron (aún lo hacen) entre otras cosas, que era innecesario, que reducía el espacio para las asignaturas de la profesión, y que en todo caso proporcionar habilidades básicas no era responsabilidad de la universidad; para los primeros años del nuevo siglo, todas las licenciaturas habían realizado el proceso necesario para trabajar con un currículo

integrado por la formación general y la formación profesional, pero prevalecieron acomodados que subvierten la intención original: cursos intensivos, cuando no era la propuesta, profesores sin capacitación y no con poca frecuencia los cursos lo eran sólo de membrete, ya que bajo el nombre de ética profesional o sociología de la profesión se enseñaba resistencia de materiales o teoría de la construcción.

A pesar de que subsisten algunas de las situaciones mencionadas, es importante matizar y reconocer que los estudios generales, ahora *Programa de Formación General Universitaria* (a partir de 2005) han ido ganado espacio real y han cobrado *sentido* en la percepción de un buen número de profesores que creen en él y se dedican de forma comprometida a desarrollarlo, puede decirse incluso, que ha generado en esos docentes una nueva identidad.

En todo caso lo que ha sucedido puede encontrar explicación según tres ideas más o menos evidentes o del conocimiento general. Una se refiere a que, tradicionalmente la formación profesional estuvo sustentada durante mucho tiempo en la *hiperespecialización* (Morín, 2001), orientación que, simplificada al extremo, se traduce en “saber mucho de muy poco”; de ahí los currículos sobrecargados de cursos y de créditos que poco o ningún espacio dejaban para una formación general, por considerar que ésta no era necesaria ni pertinente (un ingeniero sólo tenía que saber de ingeniería) al área en cuestión. Otra idea o razón, tiene que ver con el hecho de que la mayoría de los profesores no se sintieron plenamente incluidos en la formulación de este proyecto, no comprendían ni encontraban suficiente sentido al cambio propuesto ni se sentían seguros de cómo llevarlo a cabo (aún con la capacitación otorgada por la institución). La tercera, se relaciona con el hecho de que el programa fue visto como un acto de autoridad, una imposición que además, significaba una abierta “intromisión” en los diversos espacios académicos (facultades), donde tradicionalmente los currículos eran decididos sólo con la concurrencia de los directamente interesados: el currículo de medicina lo deciden los médicos, el de ingeniería los ingenieros y así, respectivamente en todos los casos. Por ello,

El problema del sentido es central a la comprensión del cambio educativo. Para lograr un mayor sentido, debemos llegar a entender el marco general y, también, el más concreto. La visión más concreta se refiere al sentido subjetivo, o falta de sentido, para los individuos en todos los niveles del sistema educativo. La negligencia de la fenomenología del cambio –esto es, cómo la gente experimenta el cambio en realidad, por oposición a cómo se había planificado- está en la raíz de la espectacular falta de éxito de la mayor parte de las reformas sociales (Fullan, 2002: 41-42).

Resolver el problema del sentido no es fácil, porque habría que analizar todas las situaciones individuales y colectivas (en las escuelas y facultades) que eventualmente sería necesario clarificar para facilitar el cambio; es decir, el problema del sentido es el de cómo las personas implicadas en el cambio pueden llegar a entender que tendrían que cambiar y cuál es la mejor manera de llevar a cabo dicho cambio, darse cuenta al mismo tiempo de que el qué y el cómo interactúan y se redefinen constantemente. Este objetivo de lograr el sentido del cambio es –también-, móvil y cambiante y puede frustrar cualquier posibilidad; en todo caso, “las soluciones deben venir del desarrollo del *sentido compartido*” (Fullan, 2002: 42), de la interacción entre el sentido y la acción colectivos e individuales. Expresado de otra forma, se trataría de buscar mejores formas para hacer que las reformas planificadas terminen radicándose en las prácticas de los profesores, quienes son los que han de llevarlas a cabo, clarificando el qué y el cómo, dando oportunidad suficiente para que los temas controvertidos se discutan e incluso permitir la disensión y las propuestas particulares.

Andy Hargreaves (2003) coincide también en estos aspectos, cuando explica que el problema de las reformas basadas en estándares es que afectan las relaciones de los docentes con otras personas, plantean problemas “no estándares”, reducen su gama de estrategias en clase y con frecuencia, el tiempo y forma en que se pretenden desarrollar reformas anulan la creatividad de los docentes (se reemplaza por la sumisión). Así que, para que el cambio tenga éxito es necesario centrarse en las prioridades clave y otorgar el apoyo

necesario de recursos suficientes (la infraestructura de la que habla Fullan), materiales de aprendizaje y posibilidades para un desarrollo profesional adecuado de los docentes.

5. *Los profesores universitarios*

La UANL ha sido tradicionalmente una universidad de docencia y de extensión más que de investigación, y si bien, en los últimos tiempos (es parte del cambio) se trabaja insistentemente para potenciar especialmente ésta última, la docencia sigue siendo la actividad que orienta el resto de las actividades; define los *tiempos y movimientos* como solía decirse en la industrial. Conforme a la normativa institucional “el personal académico está integrado por las personas que ejercen funciones y realizan actividades de docencia, investigación, difusión y extensión del conocimiento y la cultura”, así como aquellos que realizan actividades académicas de naturaleza técnica o auxiliares relacionadas con las actividades anteriores... (Reglamento del Personal Académico de la UANL, art. 6, UANL: versión 2001).

El conglomerado docente está integrado más o menos por casi seis mil profesores (informe del Rector, 2009) con base laboral definitiva ubicados en diversas categorías (tiempo completo, medio tiempo y por asignatura), con predominio de los que poseen una trayectoria amplia (25, 30 y más años); existe otro grupo importante (los números varían) que no poseen un estatus definitivo, laboran casi siempre por contratos de seis meses. La situación del profesorado ha cambiado de forma sustancial en los últimos quince años, producto de las condiciones sociales y de las institucionales; su rol tradicional no se reduce ya a la docencia, sino que incorpora actividades de investigación, tutoría y vinculación con el entorno. Desde la Visión 2006 (1998) y después con la 2012 (2005), como ya se mencionó antes, el perfil del docente se ha incrementado con un conjunto de rasgos, actitudes y valores que debe poseer. El Modelo Educativo (2008), añaden otros más, entre ellos: es experto en el uso de las nuevas tecnologías, se capacita en forma continua, es investigador y, desarrolla tutoría en licenciatura y posgrado. En teoría, un conglomerado docente con todas estas características estará en condiciones

de potenciar los efectos de la educación, pero en la práctica subsisten muchos aspectos sin consolidar. Así por ejemplo, es cierto que la habilitación de los profesores vía la obtención de posgrados ha aumentado notoriamente en los últimos quince años, no siempre esta formación se traduce en mejores desempeños de los académicos o se proyecta en un incremento real de la calidad educativa. En todo caso, es un tema pendiente que espera ser atendido y estudiado.

Una de las preocupaciones vigente hoy en día en la universidad, es la formación pedagógica y didáctica de los profesores porque sigue siendo la parte más sensible (débil o como lo dicen –eufemísticamente- en el ámbito gerencial, es una de nuestras “área de oportunidad”), ya que la mayor parte del conglomerado docente son profesionistas que no recibieron durante su carrera ninguna preparación para enseñar. Y aunque no se puede negar que se han realizado muchos trabajos para capacitar y actualizar a los profesores por lo menos desde los años ochenta, con frecuencia los esfuerzos han sido aislados basados en programas breves, asistemáticos, fragmentados, escasos de regularidad. Esto de manera alguna significa que no hay profesores capacitados, los hay -pero no suficientes-; lo que se pretende poner de relevancia es que, por lo menos para la implementación de la reforma más reciente, la que postula el Modelo Educativo, este aspecto sigue presentándose débil no sólo en la práctica, sino ante los ojos de los propios profesores, lo que pospone la concreción de dicha reforma. La respuesta de una profesora de la carrera de Trabajo Social cuando la entrevistadora le pregunta ¿A qué se debe la reticencia de los maestros (al cambio)? Es un ejemplo de lo que sucede: “*No tenemos formación didáctica y somos de diferentes campos que por azares del destino terminamos en la docencia, muy pocos estamos preparados, aunque la universidad ofrece cursos, los profesores de posgrados no tienen...*”. Otra más dice, “*...los cambios no se están dando porque los profesores no estamos cambiando, no nos han preparado lo suficiente...*”.

Lo que destaca aquí, es el hecho de que ahora el trabajo de los profesores no se corresponde con la imagen popular que lo ubica realizando actividades en el aula o preparando y organizado todo para que estas actividades sean posibles según lo planificado. Ahora

el trabajo de los profesores (su rol) encierra otros muchos aspectos, algunos de los cuales han ido cobrando mayor importancia en los últimos años, como sucede con la investigación en educación superior, la denominación actual de académicos en lugar de docentes apunta a resaltar estas nuevas características de los profesores. Este hecho es observado también por Hargreaves en los espacios donde ha estudiado los procesos del cambio:

...en los últimos años, estos aspectos del trabajo de los docentes que van más allá del aula se han hecho cada vez más complejos, numerosos y significativos. para muchos maestros el trabajo con los compañeros significa ahora mucho más que las reuniones de los profesores estructuradas o las conversaciones esporádicas. puede suponer además, la planificación cooperativa, actuar como tutor de un compañero, ser el monitor de un maestro nuevo, participar en actividades colectivas del desarrollo del profesorado o sentarse en comisiones de revisión para comentar casos individuales... (Hargreaves, 2005: 42).

En la Universidad Autónoma de Nuevo León esto es más que patente en el perfil descrito en los documentos mencionados (Visión 2006, Visión 2012 y Modelo Educativo), el cual, orientado por las prescripciones internacionales y también para promover las posibilidades de internacionalización (de la propia UANL, de los profesores y de los estudiantes) se ha ido convirtiendo en una larga lista de valores, atributos y actitudes que debe poseer y practicar, lo que también ha contribuido a volver más compleja (y estresante) su actividad.

6. El sentido del cambio educativo, según los profesores

El problema central del cambio es cómo asumen los individuos este proceso; es decir, qué significa realmente el cambio tal y como lo experimentan las personas involucradas. Dando por hecho, pero sin entrar en su discusión, que el cambio es un aspecto de la vida que se les presenta a todos los individuos en una sociedad, es más relevante para nosotros clarificar este tema central acercándonos al sentido *subjetivo* del cambio para los individuos en educación. El sentido podrá

ser diferente según si el cambio es voluntario o impuesto, pero en ambos casos, es insoslayable que “*todo* cambio real implica pérdida, ansiedad y lucha” (Marris (1975) en Fullan, 2002: 62), una vez que esto se comprende, se desmenuza y se asimila a la realidad subjetiva de las personas, la transición se hace más clara. Las innovaciones se asimilan mejor si además, su sentido se comparte (entre reformadores y participantes) (Fullan, 2002: 63).

Así lo reconoce Michael Fullan, cuando afirma que “El cambio real, por lo tanto, sea o no deseado, representa una seria experiencia profesional y colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre; y, si prospera, comporta sentimientos de seguridad, superación y éxito profesional” (2002: 63).

Por ello, el objetivo final de toda reforma no debiera ser solamente lograr la *reestructuración* de las prácticas académicas y áulicas, sino que ha de incorporar necesariamente la *reculturación* (el cambio de hábitos y creencias), porque el cambio podrá ser un proceso real, si se expresa en la práctica en el uso de materiales nuevos o renovados, en el uso de nuevos enfoques didácticos y en la posible alteración de las creencias, dimensiones mencionadas antes (Fullan, 2002: 70). Un aspecto crucial que aquí no abordaremos específicamente, es el tratamiento de los efectos que en la adquisición de sentido o no tienen las relaciones entre saber y poder; no obstante, hay algunos apuntes (tímidos) diseminados a lo largo del escrito, porque evidentemente están presentes en lo que dicen los profesores y definen mucho de lo que ellos hacen.

En este segmento se incluyen algunos comentarios de los profesores que aluden directa o indirectamente al cambio educativo y las reformas en la UANL, forman parte de una serie no concluida de entrevistas levantadas en el transcurso del 2009 y 2010, no estructuradas (aquí solamente se usan cuatro), orientadas por un cuestionario las cuales fueron otorgadas por académicos de diversas licenciaturas. Para guiar las entrevistas se elaboró un cuestionario, aunque no siempre fue posible ceñirse por completo a las preguntas establecidas, prefiriendo dar oportunidad a los informantes de expresarse con cierta libertad, a la manera de una entrevista menos formal y

más abierta. Como el trabajo versa acerca de lo que los profesores dicen sobre el cambio y su implicación en el mismo, lo prudente era permitirles que se expresaran con libertad. Enseguida algunos de los comentarios de los profesores que se incluyen en cada caso, precedidos de una breve identificación del académico o académica; se incluye, posteriormente, una especie de glosa o interpretación:

1. Académica de profesión economista, labora en una facultad del área de ciencias sociales, hace nueve o diez años, posee doctorado, cierta formación didáctica y es líder de un cuerpo académico. Colabora en la formación de profesores. Imparte clases, planifica sus cursos y elabora programas de asignatura.

¿La Universidad está cambiando? ¿de dónde provienen esos cambios? ¿Ha participado? ¿Se siente motivado en participar?

Son cambios que se dan de manera institucional... Sí [ha participado], ampliamente, en varios programas y porque me gusta trabajar

¿En su trabajo académico en qué considera que están ocurriendo los cambios? ¿De dónde provienen esos cambios? ¿Cómo son?

En la implementación de las competencias... [que provienen] desde arriba en la universidad..., pero muy pocas facultades los han adoptado, ya que no hay una actitud hacia los nuevos modelos... *en realidad no se ha dado y mucho menos en posgrado...* son reticentes, no son significativos... [en posgrado] el punto central está en licenciatura, la política de esta facultad es que todos los doctores *tenemos* que dar clase en licenciatura... y en licenciatura hay que diseñar planes de clase, diseñar portafolios, cosas que en el posgrado no vemos

¿Se siente satisfecha?

La verdad si, me gusta investigar y más dar clase, no tengo descanso, doy cursos en licenciatura, posgrado y en doctorado. Cursos teóricos, estadísticas, teoría social, específicos... Soy la “bombero” de la facultad... cuando no hay quien dé un curso...

Para la profesora el cambio es principalmente institucional –desde arriba–; ella ha participado ampliamente y le encuentra *sentido*, porque le gusta hacerlo. El cambio lo observa en el enfoque pedagógico por competencias (la dimensión del uso de nuevos *enfoques didácticos*, a que hace referencia Fullan, 2002: 70). Dado que la profesora desarrolla sus actividades académicas principalmente en posgrado, destaca que a pesar de ser institucional, el cambio no ha sido adoptado por todas las dependencias, menos en el nivel de posgrado donde en todo caso son mínimos los que se han producido. El cambio lo percibe más en la licenciatura, donde además de dar clases realiza una multiplicidad de tareas que en el posgrado no desarrolla. A pesar de que no tiene descanso, se manifiesta satisfecha con todo lo que hace o debe hacer, especialmente con la docencia; asume el cambio y lo concreta mediante las tres dimensiones que menciona Fullan (2002: 70), ya que usa nuevos materiales o reformulados (incluyendo las tecnologías), nuevos enfoques didácticos (las competencias y la evaluación mediante portafolios), dotándolos de un sentido personal, subjetivo.

2. Profesor doctorado en Filosofía, quince años como docente en la UANL, su condición laboral no definitiva, trabaja en el campo de las artes y le interesan los estudiantes.

¿Usted ha notado cambios en la universidad? ¿están haciendo cambios referentes a los sistemas de enseñanza, en innovaciones educativas? ¿Usted ha percibido esos cambios?

Si, pero la verdad he percibido sobre todo esto... un salto de calidad con lo de las aulas inteligentes, mejor ambiente y también el intento de profesionalizar más al cuerpo docente ... siento que esta universidad se esfuerza para ser mejor...

¿Cómo percibe los cambios? ¿quién cree que los hace?

Bueno en parte son cambios que hace la sociedad sola y la universidad tiene que, debe de adecuarse porque si no... en parte creo que es un fenómeno que rebasa los límites de la universidad ... es un deber hacia los muchachos, *tenemos* que formarlos hacia un mundo competitivo...

¿Por qué se dedica a la docencia?

.... fueron una suma de razones [cuando llegué a la universidad] me pareció que lo único que podía hacer era *enseñar*, ... y desde aquel entonces...

¿Ha participado en, oficialmente ... en la planeación o cambio de programas? por ejemplo... ¿en revisar planes de estudio?

No, no... o sea, si hay actividades ahí de colegio y todo... pero yo soy muy filántropo (sic), no... De revisarlos... no, no... *no sé hacer esas cosas*... para que me entienda...

El cambio lo percibe este académico a partir del *uso de nuevos materiales* como las tecnologías que imprimen calidad al proceso educativo y eventualmente contribuyen a la mejora del profesorado. Además, observa el cambio como una fuerza social a la que la Universidad no puede sustraerse (ni debe) si quiere cumplir con las expectativas de los estudiantes y formarlos para el trabajo y, en ese aspecto, reconoce los esfuerzos que la Universidad hace. Se dedica a la docencia porque fue la mejor opción que se le presentó al llegar al país, pero se siente bien haciendo un trabajo educativo. Aunque tiene más de quince años enseñando no posee una plaza definitiva (en otra parte menciona que su edad lo impidió), lo que lo deja fuera de ciertos beneficios y de alguna manera determina su falta de participación e interés en los procesos de planificación o revisión de los programas educativos, así como con sus colegas. Se percibe como empleado, pero se asume como parte de la institución y del proyecto universitario, cuando dice ‘tenemos que formarlos’, con lo que evidencia su compromiso moral con lo que hace y con los estudiantes.

3. Profesor que labora en una facultad del área de la salud desde hace quince años, estudió antropología, posee maestría, ha colaborado en el diseño curricular y en la elaboración de programas de asignatura, imparte clases en licenciatura y posgrado:

¿Considera que la universidad está cambiando en cuanto a sus estrategias administrativas, sobre todo cambios en la enseñanza?

Sí, si los he notado en la medida en que me he ido involucrando en este proceso clásico de ser maestro... definitivamente... *a veces no me alcanza a dar la perspectiva total de estos cambios, pero en la medida en que he compartido la docencia con procesos administrativos, es donde precisamente me he dado cuenta de los cambios que se han estado dando a este nivel*

¿Usted considera que hay diferencias entre los cambios en licenciatura y en posgrado? Algunos de los profesores dicen que los cambios son más en licenciatura que en posgrado ¿qué piensa usted? ¿hay más exigencia para los maestros de licenciatura que en posgrado?

Sí, si, noto una serie de cambios... yo pudiera suponer que los cambios en posgrado en relación con la licenciatura van a estar mucho en el sentido de cómo esté organizado el mismo posgrado dentro de cada facultad... los cambios también se precisan y se hacen efectivos en la medida en que los que estén dirigiendo el posgrado tengan esa visión y la compartan junto con los maestros... *para que se pueda dar esa empatía con la visión que tiene la universidad del posgrado. En licenciatura, funciona una serie de indicadores, una serie de modalidades y objetivos diferentes [que] en posgrado, es de mucho más compromiso que en licenciatura, en licenciatura a veces noto que el compromiso es la docencia prácticamente, pero no se ve al alumno profesionalmente... y en posgrado... son profesionales... es gente que está posicionado en el campo laboral...*

¿por qué la universidad está propiciando cambios? ¿cuáles cree que podrían ser en el posgrado?

Pues yo lo veo en el sentido de ir consolidando... los indicadores primeramente, que están sujetos a una serie de compromisos, donde se visualiza al alumno de posgrado también en una forma de más socialización con otras universidades, con otro tipo de experiencias, que a veces yo me hago la pregunta de si esto no contradice *los propósitos personales del mismo maestro de posgrado [porque] el modelo*

educativo señala cuestiones de elevar el nivel, o sea, sí, elevar el nivel... pero en qué medida el maestro de posgrado... se ha visto *comprometido laboralmente* ¿ah?. A veces si siento que debiésemos revisar y reflexionar esa orientación que marca la universidad, con los compromisos que tiene el maestro de posgrado hacia dentro de la institución y hacia si mismo.

El profesor reconoce los cambios pero también su limitación (que es la de muchos de nosotros) para observarlos o comprenderlos todos; su comprensión se amplía cuando combina docencia y administración en el posgrado. Para puntualizar diferencias entre licenciatura y posgrado, enfatiza en primer lugar, la importancia de que los directivos del posgrado compartan su visión del cambio con los profesores (*sentido compartido* según Fullan, 2002), para que luego éstos comprendan los propósitos de la universidad. Considera que en el posgrado el compromiso de los profesores por el trabajo que se les demanda y por el tipo de estudiantes que atienden, es mayor. El académico, menciona que los cambios obedecen a razones de evaluación externa e interna de cumplir con los “indicadores”, *estándares*, según lo mencionan los autores del cambio educativo citados, que se proponen elevar el nivel o calidad educativa, de las formas de enseñar. Pero resalta la tensión o abierta contradicción entre las exigencias institucionales y los propósitos personales de los profesores; ello implicaría que no se ha alcanzado suficientemente el sentido subjetivo del cambio en los profesores, lo que puede implicar la posibilidad de que esto se convierta en un inhibidor de la propuesta institucional. Recomienda que se revise, que se reflexione sobre las consecuencias del cambio en los profesores y para la institución.

4. Profesora egresada de la UANL, más de veinte años en la docencia, doctorada en Educación, ha sido funcionaria académica y formadora de profesores; actualmente enseña en licenciatura y posgrado donde investiga sobre educación y ha conformado un cuerpo académico.

¿Considera que la universidad está cambiando? O si no está cambiando, ¿Cuál es la percepción que usted tiene?

Lo que a mí me ha tocado observar es que *hay un cambio aparente en los discursos*, en algunos escritos, folletos, hasta en pancartas como si se manifestara que se está haciendo un cambio y puede ser que si estén haciéndose pero quizá todavía está en una dimensión muy general, porque al menos en la facultad que yo trabajo... , que aparentemente nuestro plan de estudios ya fue cambiado con un enfoque del Modelo de la U. por competencias, pero vemos que *al interior los cambios no se están dando porque los profesores no estamos cambiando*, no nos han preparado lo suficiente...

¿Cómo estamos practicando la docencia? ¿habría un cambio que considere significativo en la vida institucional? Sea, ¿que haya logrado cambiar prácticas, cambiar formas de ser?

Pues quizá... ha venido a no hacer cambios drásticos, pero sí que haya *nuevas preocupaciones*... por ejemplo esas evaluaciones externas... todas esas cuestiones de alguna manera han producido cambios en algunos procesos, mientras no se haga una evaluación a profundidad, sí verdaderamente esos procesos o poner en la luz los procesos como son... o sea, *se puede percibir un cambio en la forma más no en el fondo*, ahora no quiere decir que no haya en el fondo, pero habría que hacer un estudio, una investigación, *algo que verdaderamente nos diga si sí hubo un cambio*.

¿De dónde provienen estos cambios? Por ejemplo, lo que decías de la evaluación puede ser una, el rol del profesor se percibe también bastantes cambios, pero ¿por qué?

Lo que se percibe y se escucha también en parte del discurso teórico en los directores o académicos que están al frente es que... *el mundo en general está cambiando* en otros aspectos, especialmente en los aspectos económicos, que van orientando que se den cambios en otras esferas... y uno de ellos tiene que ver con la educación; ya no se puede formar ahorita al mismo joven para el futuro inmediato de la misma manera, el mundo está exigiendo otras cosas... yo digo

que está bien porque la U. está atendiendo las demandas sociales, pero... debería hacer un análisis si verdaderamente esas demandas hasta dónde están *favoreciendo solamente a ciertos sectores* y no se está viendo a lo mejor las cuestiones de tipo social, de equidad, sino mas bien organiza patrones... pero qué pasa con las otras dimensiones... creo que la U. debiera no sólo ser como el que responde inmediatamente a sus cambios sino que cuestiona esos cambios, que propone nuevas maneras de hacer las cosas, allá en la sociedad... la U. *debería de hacer, promover personas que sean agentes de cambio*, no que el cambio los absorba a ellos.

¿Cómo cree que está siendo tomada en cuenta no sólo personalmente, sino como grupo, como sector académico? ¿en qué medida se cree involucrada?

... he tenido la oportunidad de ser invitada a participar, no directamente, porque en este momento *no formo parte de la administración* de aquí, pero de alguna manera he estado cerca de las personas que toman decisiones, en las academias, entonces sí, dijéramos, que nos han tomado en cuenta a los que estamos haciendo investigación educativa... la otra manera en que he participado en los cambios es *asumirlos* y ya en el aula *uno hacer lo que uno puede hacer*, tomando en cuenta que ya una vez que uno cierra la puerta del salón [es] responsable de lo que sigue... entonces... qué cambios he hecho, ... estar más cerca de los estudiantes, convivir más con ellos, en la cuestión de transmitirles no sólo conocimiento, sino más bien ayudarles a propiciarlo, por otra parte... uno *tiene que tener experiencia práctica* porque si no sientes que vas a hablar ahí de puras mentiras ¿verdad?.

Es evidente la actitud abiertamente crítica sobre el proceso de cambio, que dice está orientado por aspectos económicos en la universidad, señalando que es ‘aparente’ y en todo caso está en los discursos de los directores o académicos de la universidad; postura que refuerza cuando menciona que está en la forma y no en el fondo, dado que ‘los profesores no estamos cambiando’. En todo caso, percibe que los cambios realizados no son drásticos –si acaso en algunos aspectos–,

por lo que se impone la necesidad de llevar a cabo una evaluación para conocer lo que realmente sucede. Reconoce que el cambio es necesario porque la formación profesional de los estudiantes debe responder a las exigencias del mundo actual; sin embargo, la Universidad no debiera responder a esas demandas de forma acrítica, sino que ha de hacer propuestas, ser agente del cambio –para que los estudiantes lo sean también- y no dejarse absorber por esta dinámica. Aunque acepta que no es parte de la administración, expresa que en el proceso de cambio ha sido tomada en cuenta porque está cercana a personas que toman decisiones en lo académico, parte de lo que Fullan (2002: 51) llama infraestructura. Los cambios que la académica ha realizado se concretan en el aula y están centrados en los estudiantes a quienes les da atención de forma cercana, lo cual puede hacer porque tiene experiencia en la práctica (de su profesión). No obstante la postura crítica de la profesora, es posible apuntar que de una u otra forma, le encuentra *sentido* a los cambios que en lo individual realiza.

Breves ideas finales

El tema desarrollado, trata en lo general, de promover una reflexión más amplia y profunda sobre el nuevo estatus de los profesores en la universidad. Destaca, por un lado, las condiciones de tipo social, político y ético que determinan u orientan el accionar del profesor, pero también hace notar los resquicios que tiene para desarrollar su libertad y su autonomía, de tal forma que logre hacer consciente que, si bien, hay demandas y exigencias a la profesión que son importantes, el compromiso ético-social, en particular con los jóvenes, no puede soslayarse. Por otro lado, con base en una serie de entrevistas realizadas especialmente para analizar la vinculación entre exigencia profesional y compromiso ético en la universidad, se revisa la vertiente del cambio educativo desde la percepción de los sujetos, es decir, se destaca el *sentido* del cambio para los profesores.

Lo que evidencian las entrevistas, es que, en lo general, los profesores coinciden en explicar que su llegada a la docencia fue producto de diversas circunstancias personales o económicas, pero ninguno de

ellos la pensó inicialmente como parte de su proyecto profesional. Ahora todos se dedican a esta actividad casi de forma exclusiva, y de las actividades que realizan en la universidad, la prefieren (o les gusta más), especialmente por su trato con los estudiantes. Visualizan el cambio educativo como un proceso general producto de la dinámica social, de la influencia de la globalización (y de la tecnología) y de las demandas del mercado laboral. El cambio institucional, dicen, siempre es “desde arriba” y con frecuencia “está solamente en el discurso” y además, pocas veces se toma en cuenta a los profesores para implementarlos en la institución. Aunque todos los profesores son críticos respecto del qué y cómo del cambio, también hay una cierta coincidencia en observar el proceso como positivo, aceptando que si ha habido cambios, muchos son positivos y también son muchos los profesores que participan de forma responsable en el cambio. Esta actitud frente al cambio se refuerza en quienes tienen un cierto nivel de participación en los diversos procesos encaminados hacia el cambio planificado.

Es evidente que hace falta profundizar más en estudios de este tipo, especialmente porque los profesores son actores fundamentales del proceso educativo y en ellos recae, en buena medida, la concreción o no de los cambios planificados para la educación superior.

Abril de 2011

Referencias

- Bolívar, Antonio (2005). “El lugar de la ética profesional en la formación universitaria”.
- En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, ISSN 1405-6666, Vol. 10, N°. 24, pp 93-123. México, DF: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2124056>
- De la Torre Gamboa, Miguel coord. (2008). *Concepciones y representaciones del cambio educativo*. Monterrey: FFyL-UANL.
- Delors, Jacques *et al.* (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Fullan, Michael (2002). *Los nuevos significados del cambio educativo*. España: Octaedro.
- Giddens, Anthony (1997). *Política, sociología y teoría social. Reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Gómez del Campo y otros (1998). *La formación y el compromiso ético-social de los profesionistas*. Colección Documentos. México, DF: ANUIES/SEP/IMIE, SC, SEDESOL. Disponible en www.anuies.mx
- Hargreaves, Andy (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos. cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- _____ (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. España: Octaedro.
- Ibarra Russi, Oscar Armando (2007). *La función del docente: entre los compromisos éticos y la valoración social*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: www.oei.es/docentes/articulos/funcion_docente_compromisos_eticos_ibarra.pdf -
- Martínez, Miquel y Amelia Tey (2007) *El profesorado: profesión y compromiso ético*. En Pérez Gómez, Ángel *et al*, *Profesorado y otros profesionales de la educación*.
- Barcelona: Octaedro/FIES, Ministerio de Educación y CIDE.
- Morin, Edgar (2001). *Los siete saberes para la educación del futuro*. México: UNESCO.

- Pedró Francesc y Salvador Sala (2002). *La profesión académica en los países de la unión Europea. Estado actual y tendencias de reforma. Informe final*. <http://138.100.50.130.documents>
- PNUD (1996). *Informe sobre el Desarrollo Humano*. México: Mundi-Prensa.
- Popkewitz, Thomas S., Tabachnik, B. Robert y Wehlage, Gary (2007). *El mito de la reforma educativa*. Barcelona: Pomares.
- Popkewitz, Thomas S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Tedesco, Juan Carlos (2004). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Serie Breves. México, DF: FCE.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. Reglamento del Personal Académico de la UANL, Monterrey, México: UANL (versión electrónica, 2001. Disponible en: www.uanl.mx)
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. www.unesco.org
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009. La Nueva Dinámica de la Educación Superior y la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. París. www.unesco.org.
- Weber, Max (1986). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, Max (1986). *El político y el científico*. Madrid: Alianza.
- Wodak, Ruth y Michael Meyer (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.