UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Relación entre la mercadización, la agencia y la proletarización del docente. Estudio en casos de formación continua no formal para profesores de universidades privadas.

T E S I S

Que para obtener el grado de

Doctor en Educación

Presenta

JOSÉ FRANCISCO ALANÍS JIMÉNEZ

Directora: Dra. Citlali Romero Villagómez

Comité Tutoral

Dra. María Teresa Yurén Camarena.

Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero

Cuernavaca, Morelos. Agosto 2014

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

Instituto de Ciencias de la Educación

Relación entre la mercadización, la agencia y la proletarización del docente. Estudio en casos de formación continua no formal para profesores de universidades privadas.

T E S I S

Que para obtener el grado de

Doctor en Educación

Presenta

José Francisco Alanís Jiménez

Comité tutoral y revisores:

Dra Citlali Romero Villagómez (Directora de tesis)

Dra. María Teresa Yurén Camarena

Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero

Dr. Juan Martín López Calva

Dra. Julieta Espinosa Meléndez

Dra. Ana Esther Escalante Ferrer

Dr. Miguel Angel Izquierdo Sánchez

Cuernavaca, Morelos. Agosto 2014

Agradecimientos

A mis familiares por su apoyo. Elda Ivette, Romina, Jorge, Juan José, Ana Laura, Juan Gabriel, José Mario L., Elda Lina y José Mario.

A mi directora de tesis, Dra. Citlali Romero.

A los miembros de mi comité tutoral, Doctoras Tere Yurén y Cony Saenger, junto con Martín López Calva y Julieta Espinosa.

A mis lectores suplentes, Dra. Ana Esther Escalante y Dr. Miguel Ángel Izquierdo.

A los docentes entrevistados por su tiempo y disponibilidad.

A mis compañeros de posgrado del ICE por su apoyo en tiempos difíciles.

A las universidades que eventualmente abrieron sus puertas para llevar a cabo esta investigación.

Al CONACyT, por financiar la formación de investigadores para llevar a cabo este tipo de proyectos.

Índice

Introducción **1**

Consideraciones para una perspectiva crítica 3

El sesgo ético-político 3

Rigor científico 4

Utilidad práxica 4

Tono didáctico 5

Estructura de la tesis 6

Capítulo 1: Los sujetos y el contexto inmediato **9**

1. Los entrevistados 9

1.1 Lobo 11

1.1.1 Formación o capacitación *12*

1.1.2 Finalidades y relaciones al interior de la institución *13*

1.1.3 Resistencia *14*

1.1.4 Proletarización *15*

1.1.5 La golondrina y el lobo *16*

1.2 Acomedida 18

1.2.1 Capacitación o formación *19*

1.2.2 Obligatoriedad e introyección *20*

1.2.3 Necesidades y seguimiento *22*

1.2.4 Como de la familia *23*

1.3 Caminante 25

1.3.1 Tecnología para el cambio social *27*

1.3.2 Agencia para enseñar y globalización *28*

1.3.3 Mercadización *29*

1.4 Paco 31

1.4.1 Resistencia *31*

1.4.2 Educación privada *33*

1.5 Peppino di Caprio 34

1.5.1 Tecnologías de información y comunicación ... *35*
1.5.2 Administración sobre academia ... *36*
1.5.3 De vuelta al contacto personal ... *38*
1.6 Simone ... 39
1.6.1 Preocupación y formación ... *39*
1.6.2 Crítica y diálogo ... *41*
1.7 Jorge ... 42
1.7.1 Enfoque de negocios ... *43*
1.7.2 Formación mercadizada ... *44*
1.8 Irene ... 46
1.8.1 Todo ayuda ... *46*
1.8.2 Desencanto y cambio de actitud ... *47*
1.9 FAN ... 50
1.9.1 De lo significativo a lo aburrido ... *51*
1.9.2 Perspectiva laboral ... *52*
1.10 Cielo ... 54
1.10.1 Cursos técnicos y teóricos ... *54*
1.10.2 La universidad para la vida ... *55*
1.11 Síntesis sobre perfiles de los sujetos ... 57
1.11.1 Diversidad de miradas ... *57*
1.11.2 Temáticas ... *58*
1.11.3 Los sujetos y el objetivo de la investigación ... *58*
2. Las instituciones de referencia ... 59
2.1 La Franquicia ... 60
2.1.1 La Franquicia con relación a FIMPES y AMIESIC ... *61*
2.1.2 Condiciones laborales ... *63*
2.1.3 Formación continua ... *63*
2.1.4 A manera de síntesis sobre La Franquicia ... *65*
2.2 La Lugareña ... 66
2.2.1 Un negocio ... *66*

2.2.2 Condiciones laborales ... *67*
2.2.3 Capacitación bajo presión ... *68*
2.2.4 A manera de síntesis sobre La Lugareña ... *69*
2.2.5 Cierre del capítulo ... *70*

Capítulo 2: Contexto nacional e internacional de las IESPRI ... 71

1. El *boom* de la educación superior ... 72
1.1 La importancia de la educación superior ... 74
2. Educación con mirada crítica ... 78
3. De vuelta a la universidad. Una selección temática ... 82
3.1 De la clericalización a la Ilustración ... 83
3.2 De la Ilustración al pensamiento progresista social ... 85
3.3 Masificación y ampliación del sector privado ... 86
4. La UNESCO: el golpe de timón ... 89
4.1 Las tensiones de los 90s ... 90
4.1.1 Política para la Educación Superior, en 1995 ... *90*
4.1.2 La Conferencia Regional, en 1996 ... *91*
4.1.3 Entre Delors y las recomendaciones de la OCDE, en 1997 ... *92*
4.1.4 La Conferencia Mundial, en 1998 ... *94*
4.2 Llegando al siglo XXI ... 95
4.2.1 La sociedad del conocimiento ... *96*
5. México en seguimiento de la OCDE ... 101
5.1 Mexico. *OECD Reviews of Tertiary Education*, en 2008 ... 101
5.2 Las ciudades del conocimiento ... 104
5.3 La ADIAT ... 105
5.4 Financiamiento privado ... 107
5.4 Formación continua en las IESPRI ... 109
6 Mercadización en la educación superior. ... 111
6.1 Un contexto problemático ... 112
7. Una cuestión por atender ... 114

7.1 Perspectiva crítica 115
7.2 Pregunta de investigación 116
7.3 Reseña del capítulo 118

Capítulo 3: Andamiaje teórico 121

1. Nociones, conceptos, conocimiento, teoría y objetividad 122

1.1 Nociones y conceptos 122
1.2 Conocimiento 123
1.3 Teoría 124

1.3.1 Estudio "en" casos 125
1.3.2 El papel de la teoría 126

1.4 Objetividad 126

2. Formación y dispositivos 128

2.1 Educación y Formación 128
2.2 Dispositivos de formación continua no formal para docentes 129

2.2.1 El dispositivo de formación 130
2.2.2 Formación continua 131
2.2.3 Dispositivos no formales 132

3. Perspectiva humanista y personalización 133

3.1 Personalización 134
3.2 Autoformación 135
3.3 Coformación 136

4. Criterios para una perspectiva crítica 137

4.1 Dignidad humana 137
4.2 Eticidad y moralidad 138

5. Resumen y conclusión del capítulo 139

Capítulo 4: La vía metódica 143

1. La elección de modo epistémico 144
2. Las vías recurrentes 146

2.1 Hacia una categorización metodológica preliminar 147

2.2 El observable de referente directo e indirecto 149
2.3 Los conceptos ordenadores 151
2.4 Instrumentos de recolección y soporte de los datos 153
2.5 Los recursos analíticos 156
2.6 Síntesis de hallazgos en torno a las vías metódicas utilizadas 158

3. La propuesta de Zemelman 159

3.1 Control de condicionamientos teóricos 160

3.1.1 Identificación de niveles de realidad 162
3.1.2 Clasificación de procesos 163
3.1.3 Selección de conceptos ordenadores 163

3.2 Control del condicionamiento experiencial 164
3.3 Control del condicionamiento ideológico 165
3.4 Criterios para la vía metódica 165

3.4.1 Definición del problema eje 166
3.4.2 Delimitación de la problemática 167
3.4.3 Criterios metodológicos subsiguientes 168

3.5 Conclusiones para una estructura problemática 169

4. Los métodos de recolección y soporte de datos 170
5. La elección de recursos analíticos 172

5.1 La primera ronda 172
5.2 La segunda ronda 174
5.3 La tercera ronda 175

6. Reseña del capítulo 176

Capítulo 5: Problematización y análisis 179

1. De los observables a los conceptos ordenadores 179

1.1 Agencia 179

1.1.1 Agencia para enseñar 182
1.1.2 Agencia tecnológica 190
1.1.3 Agencia personal 197
1.1.4 Agencia social 204

1.1.5 Agencia laboral *207*
1.1.6 Modelo de agencia para la educación superior *211*
1.2 Mercadización 222
1.2.1 La mercadización como una lógica *223*
1.2.2 Mercadización aplicada *228*
1.3 Proletarización 237
1.3.1 Más allá de los profesores *240*
1.3.2 Expresiones de dominación *243*
1.4 Resistencia 247
1.4.1 Asistencia obligatoria *248*
1.4.2 La descalificación de cursos *251*
1.4.3 Ante las resistencias *252*
1.5 Introyección 254
1.5.1 Una estrategia ante la resistencia *255*
1.5.2 Achatamiento del criterio *256*
1.5.3 Otras manifestaciones vinculadas a la introyección *257*
1.6 Procesos formativos 260
1.6.1 Autoformación *260*
1.6.2 Coformación *262*
1.6.3 Movimientos disposicionales *263*
2. Reconstrucción articulada 265
2.1 Relaciones entre conceptos 265
2.2 El esquema en el nivel descriptivo 269
2.2.1 Mercadización y proletarización *270*
2.2.2 Mercadización y agencia *272*
2.2.3 Agencia y procesos formativos *273*
2.2.4 Agencia, introyección y resistencia *274*
2.2.5 De la proletarización a la resistencia *275*
2.2.6 Resistencia y procesos formativos *276*
2.3 El esquema en el nivel explicativo 277

2.4 Síntesis capitular 280

Conclusiones 283

1. El resumen capitular 283

2. Valoración de aportes 286

2.1 Aportes documentales 286

2.2 Aportes de forma: el método, el análisis y la redacción 287

2.3 Aportaciones en los resultados del análisis 289

3. Reflexiones desde los hallazgos 289

3.1 Los sujetos, su contexto inmediato y los dispositivos 289

3.2 Mercadización, proletarización e introyección 294

3.3 Eticidad, moralidad y personalización 297

3.4 Mercadización y agencia en la reproducción del dispositivo 299

4. Opciones viables y propuestas funcionales 300

4.1 Cambios desde los sujetos 300

4.2 Cambios desde la estructura organizativa institucional 303

4.3 Alternativas de organización estructural a gran escala 305

4.4 Modificaciones culturales en torno a la educación superior 307

5. Prospectivas y ponderaciones finales 308

5.1 Caminos para continuar 309

5.2 Valoración final de la investigación 310

Referencias 313

Anexos 323

Anexo 1: Revisión de términos referidos a la formación docente 323

1.1 Los términos usados por la UNESCO 323

1.2 Los términos usados por la OCDE, SEP y ANUIES 329

Anexo 2: Inventario de conceptos ordenadores en investigaciones sobre dispositivos de formación con referentes empíricos analizados desde una perspectiva humanista 332

Anexo 3: Inventario de instrumentos de recolección y soporte de datos en investigaciones sobre dispositivos de formación con referentes empíricos analizados desde una perspectiva humanista 334
Anexo 4: Inventario de recursos analíticos empleados en investigaciones sobre dispositivos de formación con referentes empíricos analizados desde una perspectiva humanista 335
Anexo 5: Guía genérica para la segunda ronda de entrevistas 336

Índice de figuras

Figura 1: Disyunción con estructura paralela 20

Figura 2: Crecimiento (des)proporcional de la educación superior en México 73

Figura 3: Proporción de matriculados en educación superior 108

Figura 4: Modos epistémicos de la investigación educativa 145

Figura 5: La agencia desde un esquema de búsqueda 181

Figura 6: Facetas de la agencia 213

Figura 7: Estructura dinámica del desarrollo de la conciencia 214

Figura 8: Esquema tridimensional de agencia 218

Figura 9: La mercadización en un esquema de búsqueda 224

Figura 10: Sujetos y contextos desde una estructura cruzada 249

Figura 11: Conceptos ordenadores de base 266

Figura 12: Ejemplo de relación entre conceptos ordenadores 268

Figura 13: Articulación de conceptos ordenadores 269

Figura 14: Esquema de reconstrucción articulada 270

Introducción

Nuestra tesis se titula “Relación entre la mercadización, la agencia y la proletarización del docente. Estudio en casos de formación continua no formal para profesores de universidades privadas.” Su objetivo es identificar elementos que motivan la toma de postura de los docentes de universidades privadas, con respecto a la formación continua no formal que estas universidades les ofrecen, todo ello con el fin de describir aspectos estructurales que pudieran repetirse en otras instituciones privadas de educación superior en el país, y analizarlas para establecer cuáles son sus condiciones de existencia.

El texto de esta tesis, desarrolla a lo largo de sus páginas la presentación de una investigación llevada a cabo a partir de casos de profesores de universidades privadas en relación con lo que hemos denominado “dispositivos de formación continua no formal para docentes”, que planteamos en este espacio como el término idóneo para referirnos a los cursos, talleres, conferencias, etc., que las universidades hacen específicamente para apoyar o incidir en la formación de sus profesores, frecuentemente en los periodos intersemestrales.

A decir de coordinadores de este tipo de dispositivos, hay una problemática evidente en torno a ellos: “el maestro no se quiere capacitar”. Nuestra investigación nos descubre el panorama desde una perspectiva más compleja, y con implicaciones que van más allá de los muros universitarios. Encontramos escenarios en los que interactúan diferentes cuestiones relevantes, entre las que sobresalen la mercadización, la agencia y la proletarización. A reserva de detallarlas de manera más pormenorizada a lo largo de esta tesis, comenzaremos ofreciendo un primer acercamiento al significado que hemos designado a estos términos.

Cabe señalar, que estos términos junto con otros más que aparecen en nuestro análisis[1], fueron elegidos para realizar con ellos una construcción conceptual de manera inductiva durante el transcurso de la investigación, es decir, que no trabajamos sobre ellos a partir de las significaciones que normalmente se les atribuyen, o de los referentes teóricos que más profundizan en ellos, sino a partir de

[1] Además de la mercadización, la agencia y la proletarización, también trabajamos de manera inductiva con los términos de resistencia, introyección y procesos formativos.

las expresiones de nuestros entrevistados y la observación de sus contextos institucionales. Así, conforme avanzamos en el análisis, fuimos adjudicando a estos términos significados específicos para delinearlos conceptualmente sin pretender que necesariamente se ajustaran o coincidieran con lo que se suele entender de ellos.

De esta manera a grandes rasgos, cuando hablemos de mercadización, nos estaremos refiriendo a una lógica puesta en acción para orientar diversos procesos, buscando optimizar costos y recursos, pero también procurando garantizar estándares internacionalizables, siguiendo criterios similares a los del mercado. Esta lógica se está extendiendo en ámbitos educativos en general, pero particularmente en instituciones de educación superior privada (a las cuales nos estaremos refiriendo como IESPRI[2] a lo largo de esta tesis).

Por su parte, consideraremos a la agencia como la capacidad de una persona o una colectividad para generar cambios en sí misma y en su entorno; por lo cual podemos identificarla con finalidades de los procesos educativos, si bien es necesario tomar en cuenta algunas consideraciones para evitar su perversión. La agencia apareció reflejada de diversas maneras en el discurso de las instituciones vinculado a los dispositivos de formación, así como en el de los docentes entrevistados; frecuentemente también en relación con las expectativas de logro de unas y otros.

En cuanto a la proletarización, utilizamos este término para referirnos a una relación de dominación en la que una persona se ve tratada como objeto, como parte de las condiciones de su espacio laboral. Se relaciona frecuente y estrechamente con la mercadización, pero es parte de nuestra tesis el sostener que son distintas, y que mutuamente pueden favorecerse, aunque no necesariamente condicionarse.

Siguiendo a Goetz y LeCompte (1988) podríamos decir entonces que nuestra investigación pretendió ser generativa, pues se centró en el descubrimiento de constructos y preposiciones, aunque de manera teóricamente informada, pues tampoco prescindimos de algunas nociones previas para adentrarnos en el trabajo de campo y el análisis (págs. 30-31). Este fue el caso de términos como “capacitación” y “formación”, que frecuentemente fueron mencionados de manera

[2] Tomamos la propuesta de esta abreviación siguiendo a Morales (2013).

ambigua, intercambiada o confusa por nuestros entrevistados. Igualmente le dedicaremos más espacio al tratamiento de estos términos al interior de la tesis, pero de manera preliminar, consideramos conveniente retomar a Yurén para aclarar que la capacitación se refiere a dispositivos orientados a la adquisición de saberes técnicos, mientras que hablar de formación supone una transformación interior[3] para enfrentar los retos del mundo laboral (Yurén, 2005a).

Consideraciones para una perspectiva crítica

Nuestra tesis no consiste en una relatoría ordenada sistemáticamente sobre cada una de las etapas de nuestra investigación, sino en la presentación de lo que pretendemos sea una aportación al campo de la investigación educativa, desde una postura crítica y reflexiva, pertinente con respecto a su rigor científico, y relevante dentro de un contexto social determinado, mismo que corresponde al momento de llevar a cabo nuestra investigación (2010-2014).

En los primeros capítulos expondremos de dónde consideramos que provienen, y en qué consisten, la pertinencia y relevancia del tema que nos ocupa; sin embargo, nos parece acertado adelantar ciertas precisiones con respecto a la perspectiva crítica desde la que pretendemos abordar el tema, puesto que de ella se derivan consecuencias que repercuten directamente en la manera de desarrollar el tono y carácter de este texto.

Hemos retomado a Teun van Dijk (2003), para resaltar 4 características de la perspectiva crítica que nos parece necesario procurar, y a las cuales nos referiremos como a) *sesgo ético-político*, b) *rigor científico*, c) *utilidad práxica* y d) *tono didáctico*.

El sesgo ético-político

Por sesgo ético-político, entenderemos una óptica particular que se evidencia cuando van Dijk menciona que el Análisis Crítico del Discurso (abreviado como ACD) se centra en problemas sociales en los que acontece la reproducción, confirmación, establecimiento o legitimación de abusos de poder, de manera que en estos casos la postura crítica procura la coherencia con “los mejores intereses de los grupos dominados. […] A diferencia de otros muchos saberes, el ACD no niega, sino que

[3] Lo que Yurén llama “movimientos disposicionales” (Yurén, 2005a).

explícitamente define y defiende su propia posición sociopolítica. Es decir, el ACD expresa un sesgo, y está orgulloso de ello" (van Dijk, 2003, pág. 144).

Así pues, procuraremos que esta sea nuestra perspectiva, explícitamente a favor de los mejores intereses de los grupos dominados, vulnerados de manera sistemática por excesos en el ejercicio del poder. Más adelante profundizaremos en detalles sobre esta cuestión a fin de que queden aclarados sus necesarios matices y consideraciones finas.

Rigor científico

Con respecto a este punto, retomamos a van Dijk de nueva cuenta para señalar que precisamente por la relevancia social del sesgo ético-político y las descalificaciones a las que estará expuesto, se requiere de una metodología explícita y sistemática, a fin de que lo que derive de la investigación sea académicamente confiable y socialmente útil:

> […] la investigación crítica no solo ha de ser tan buena, sino de la más alta calidad, si quiere ser aceptada. Ningún saber es objeto de tan feroces ataques debido a su supuesta falta de metodología, o al hecho de ser ésta supuestamente deficiente, como el saber crítico. (van Dijk, 2003, pág. 144)

En este sentido, el proceso ha llevado seguimiento por parte de un grupo de pares destacados, a lo largo de 4 años, en el marco de un programa de Doctorado en Educación avalado en el Padrón Nacional de Programas de Calidad del CONACyT. Asimismo, a lo largo de la presentación de esta tesis estaremos especificando los criterios metodológicos utilizados y las justificaciones de las elecciones de recursos analíticos que empleamos.

Utilidad práxica

El término es arriesgado, pues hablar de praxis tiene numerosas connotaciones. En nuestro caso, con esta construcción semántica nos referimos a la condición por la cual…

> la elaboración de teoría, la descripción, la formulación de problemas y su aplicación se encuentran íntimamente entretejidos y constituyen una mutua fuente de

> inspiración. […] las teorías y los análisis no solo deben ser elegantes o sofisticados, además de estar empíricamente fundados, sino que, enfrentados a la prueba más dura de todas –la relevancia– han de funcionar. (van Dijk, 2003)

En otras palabras, las conclusiones emanadas de los resultados en la investigación deberán de apuntalar o al menos apuntar hacia propuestas factibles capaces de transformar efectivamente la realidad, en al menos un sentido relevante, y aunque sea mínimo, en favor de estos intereses que explícitamente perseguimos.

Consideramos la praxis como una relación entre acción y reflexión; como una práctica sintetizando criterios éticos así como políticos (Yurén, 2013), orientados por los mejores intereses de los grupos dominados y vulnerados por un ejercicio abusivo del poder. La búsqueda de utilidad práxica radicará en la aportación de propuestas para una práctica factible, inspirada en la teoría que hayamos desarrollado, de manera consciente y coherente.

Tono didáctico

Es importante considerar junto con van Dijk que “el análisis debe poder ser compartido por otros, en especial por los grupos dominados. El oscurantismo promueve la imitación ciega en vez de la reflexión. El ACD ha de poder enseñarse, y por consiguiente, ha de resultar comprensible.” (van Dijk, 2003, pág. 145).

En consecuencia, el tono en que estaremos presentando esta tesis estará considerando que a partir sus textos sea posible entrar en diálogo con docentes universitarios de diversas carreras, pero que en cualquier caso, puedan interesarse en compartir su conocimiento y reflexiones con sus propios alumnos universitarios, así como con otros compañeros docentes o colegas de distintos ámbitos profesionales. Por ello estaremos procurando utilizar lenguaje y expresiones que favorezcan la comprensión de los conceptos que aquí se manejen, sin sacrificar por ello su complejización –cuidando de no caer en simplificaciones precipitadas– y procurando hacer uso de lenguaje formal con la propiedad que reclama una tesis doctoral. Ocasionalmente esto podría significar cierto grado de redundancia y eventuales recordatorios sobre el sentido de ciertos términos que ya habrían sido explicados con anterioridad. Suplicamos en este sentido la paciencia de nuestros

lectores, en el entendido de que es importante que este texto pueda ser comprendido por gente con perfiles disciplinares diversos.

Estructura de la tesis

Una vez aclaradas estas intenciones, que se verán reflejadas a lo largo de todo nuestro texto, presentamos aquí la estructura básica del capitulado a manera de un “mapa general” del recorrido que pretendemos realizar.

En el primer capítulo partiremos de los sujetos. Describiremos sus características y las circunstancias que les rodean. También reseñaremos algunas características de sus posturas y lecturas sobre su propio contexto. De igual manera describiremos las características de las instituciones de referencia en la que estos docentes laboran y donde ellos eventualmente han participado en dispositivos de formación continua no formal.

Debido a la extensión del texto, ha sido necesario poner en otro capítulo una reseña sobre las características del entorno nacional e internacional que se vinculan con los contextos locales de las instituciones de referencia y nuestros entrevistados. Este segundo capítulo concluye retomando consideraciones críticas y planteando interrogantes que desembocan en nuestra pregunta de investigación.

En el tercer capítulo, hacemos un breve referencial teórico de apoyo para aclarar a qué nos estaremos refiriendo en esta investigación cuando mencionemos términos como noción y concepto; formación y educación; dispositivos, reproducción y réplica, capacitación y formación continua, personalización y perspectiva humanista, así como perspectiva crítica e investigación reflexiva. Estas nociones nos servirán a manera de andamiaje para la posterior comprensión del análisis y los resultados que este arroja.

El cuarto capítulo estará dedicado a la descripción de nuestra vía metódica. Enuncia y justifica las elecciones en este sentido, a fin de brindar elementos para valorar los procedimientos y soportes que utilizamos, e incluso servir como referente a quien quisiera realizar alguna investigación de naturaleza similar a la nuestra, o implementar en ella diversas mejoras de acuerdo con su contexto particular.

En el quinto capítulo presentaremos los principales hallazgos con respecto a los temas relevantes identificados en el transcurso de nuestra investigación, así

como la manera en que se relacionan, se acotan y se resignifican entre sí, dando como resultado algunas esquematizaciones que dan cuenta de ellos y sientan las bases para elaborar las conclusiones presentadas en el siguiente capítulo, que es el último.

De esta manera, en las conclusiones retomamos los resultados presentados anteriormente para elaborar reflexiones y propuestas –que pretendemos sean pertinentes, factibles y presumiblemente efectivas– con respecto al tema y la problemática expuesta en los primeros capítulos; señalamos nuevas vías por las que eventualmente podría darse continuidad a esta investigación, y terminamos haciendo una valoración final sobre la misma.

A lo largo de estos capítulos, el lector encontrará frecuentemente citas textuales sobre las expresiones de nuestros entrevistados. Eventualmente se podrá encontrar alguna cita en particular repetida en más de una ocasión. Esto se debe a que un mismo fragmento discursivo puede ser visto desde diferentes ángulos de acuerdo con las necesidades que la presentación de la investigación pudiera ir requiriendo. Por ejemplo, el mismo fragmento que se utiliza para delinear las características de uno de los entrevistados, puede ser tomado más adelante para ilustrar una faceta de la agencia, e igualmente ser retomado más adelante para explicar la relación entre la agencia y algún otro concepto, como pudiera ser la proletarización.

Esperamos que al terminar este trayecto el lector quede inquieto con respecto al tema de nuestra investigación y que lleve sus propias consideraciones y reflexiones a otros espacios en los que pueda continuar con el debate y la participación reflexiva en torno a ellos. Para nosotros sería un gusto recibir sus comentarios, si así lo desean, para lo cual les pedimos hacernos llegar sus observaciones a través del ciberespacio.

José Francisco Alanís Jiménez
picoalanis@gmail.com

Capítulo 1: Los sujetos y el contexto inmediato

El presente capítulo inicia presentando a los sujetos que participaron en nuestra investigación, procurando hacer énfasis en el carácter inductivo de la misma. Señalamos algunas de sus características en tanto que docentes, algunas ideas sobresalientes con respecto a su labor, y lo que consideran como sus principales problemas; su lectura sobre los cursos que las universidades les ofrecen como parte de su formación continua no formal, y algunas frases representativas que reflejan su relación para con la universidad.

En segundo término describimos las características de dos universidades privadas que sirvieron como referentes para contextualizar los cursos o dispositivos de formación continua no formal, así como los ambientes institucionales en los que nuestros docentes entrevistados participan.

1. Los entrevistados

Hemos querido iniciar la exposición de esta tesis a partir de las personas sobre las que realizamos nuestra investigación. Se trata de docentes universitarios adscritos a instituciones privadas, aunque no siempre de manera exclusiva. Lo hacemos así por un doble motivo. El primero es para explicitar que son ellos quienes ocupan el papel protagónico en la investigación, pues no consideraremos a estos docentes como meros elementos de una estructura social o institucional, ni tampoco le daremos prioridad a las funciones que alguien más o ellos mismos asumen que deberían cumplir. En lugar de esto, partiremos de que son sujetos –personas– a quienes atribuimos una dignidad con necesidades radicales que reclaman ser contempladas por encima de criterios de eficiencia o su papel dentro de la vida cotidiana de una institución donde se llevan a cabo procesos educativos de nivel superior.

El segundo motivo para comenzar por ellos, es para reforzar en nuestros lectores la idea de que hemos procurado que nuestra investigación sea predominantemente inductiva, es decir, que describe nociones y constructos teóricos a partir del contacto empírico con su objeto de estudio (el discurso de los sujetos), y

no a la inversa, que sería la manera deductiva, en la que se parte de teorías generales para analizar casos particulares.

Aún así, vale la pena mencionar que en el transcurso de la investigación nos hemos dado cuenta de que la línea entre estas dos perspectivas en ocasiones no es del todo clara y que, como sugiriera Edgar Morin (1999, págs. 17-19), tampoco tendrían por qué ser necesariamente excluyentes. De esta manera, consideramos que en esta investigación predominó la perspectiva inductiva, si bien, se trata de una aproximación teóricamente informada, de manera similar a la que refieren Juan Muñoz Justicia y Miguel Angel Sahagún Padilla al describir un caso en el que "la construcción de códigos fue una interpretación teóricamente informada por un marco conceptual más general y amplio que no daba cuenta del fenómeno de interés, pero que […] permitía plantear las preguntas desde las que fue abordado." (Muñoz Justicia & Sahagún Padilla, 2010, págs. 336-337); estas cuestiones metodológicas serán retomadas de manera más detallada en otros capítulos. Por ahora baste mencionar que se ha procurado una perspectiva inductiva y que hemos querido reflejar esto en la decisión de comenzar nuestro primer capítulo describiendo a los sujetos entrevistados.

Nuestra investigación giró en torno a las perspectivas de 10 docentes adscritos a al menos una de las dos universidades privadas que nos sirvieron como escenarios de referencia para contextualizar, puesto que nos facilitaron el acceso para observar y participar en sus dispositivos de formación continua no formal.

Buscando la diversidad de apreciaciones, conformamos un conjunto en el que incluimos a dos coordinadores de este tipo de dispositivos formativos; uno por cada institución de referencia. El grupo total de entrevistados contó con cinco hombres y cinco mujeres. De ellos, tres contaban con más de 60 años de edad; dos se encontraban en el rango de 50 a 60; dos más estaban en el rango de 40 a 50, y otros tres eran menores de 40 años de edad. En cuanto a su formación de origen, cuatro provenían de ingenierías y seis de licenciaturas. Por su forma de adscripción a las IESPRI, cuatro eran profesores de tiempo completo (realizando también trabajo administrativo) y seis eran de tiempo parcial, también conocidos como profesores de asignatura.

Del total del grupo de diez entrevistados, seis impartían clases en más de una universidad al momento de hacer el trabajo de campo para esta investigación. Dos de ellos laboraban también en una universidad pública, y tres impartían en solo una institución de educación superior privada, pero dos de ellos contaban con experiencias previas en instituciones públicas de nivel superior.

Ocho de los diez entrevistados tenían estudios de posgrado a nivel de maestría o doctorado, aunque no todos estaban titulados. Los diez docentes en conjunto han impartido clases en 18 diferentes IESPRI y nueve IES públicas (cinco de ellos en la UNAM). Asimismo cuentan con antecedentes que van desde los seis hasta los 46 años de labor frente a grupo, como docentes, y a veces no solo en el nivel superior.

Procedemos ahora con la descripción de sus características particulares, a fin de brindar una idea más concreta sobre cada uno de ellos. El orden en que los presentamos obedece a la manera en que las entrevistas se fueron encadenando a lo largo del trabajo de campo. Procuramos incluir solamente información acerca de ellos que sea relevante para la investigación –cuyo tema central se enfoca en la formación continua no formal para profesores de universidades privadas– razón por la cual la extensión que dedicamos a cada uno no es la misma. Asimismo, procuramos respetar la confidencialidad en los aspectos que los entrevistados mismos nos solicitaron, y no revelar directamente (confiamos en que tampoco indirectamente) quiénes son. Los nombres con los que nos referiremos a cada uno corresponden a seudónimos elegidos por ellos mismos.

1.1 Lobo

Se trata de un docente con cerca de 40 años dando clases, las que empezó a impartir cuando aún estudiaba su licenciatura. Miembro de una familia políticamente activa, le tocó ver a sus hermanos involucrarse en el movimiento estudiantil del 68. Así, se familiarizó desde muy joven con conceptos del materialismo histórico y lecturas afines que estuvieron de moda en aquella época.

> Lobo: […] aunque obviamente con el paso del tiempo, empieza uno a dejar de ser revolucionario, y empiezas a irte por otro lado. No obstante, yo sí creo que de alguna manera está esa capacidad ahí, por lo menos de interés y de crítica hacia las cosas.

A lo largo de todo este tiempo ha laborado en diferentes universidades, incluyendo la UNAM y el IPN, así como en diversas instituciones particulares. Estuvo varios años dando cursos de capacitación para maestros con una instancia educativa federal, lo que lo llevó a conocer docentes de todo el país y estar en contacto con sus posturas frente a dispositivos de formación continua no formal. De este trabajo se jubiló hace ya varios años y actualmente lleva más de una década laborando de tiempo completo en una de las dos instituciones de referencia para nuestra investigación. En esa IESPRI, además de impartir clases a nivel de licenciatura y posgrado, coordina y conduce (facilita, diría él) la capacitación académica que él mismo ha ideado, procurando responder principalmente a las necesidades de su institución.

1.1.1 Formación o capacitación

Lobo se refiere a estos dispositivos en términos de *capacitación*, a la cual distingue de *formación*, fundamentándolo de la siguiente manera:

> […] en alguna institución en la que yo trabajé como instructor de cursos, se hablaba de capacitación y formación de profesores. La capacitación era orientada desde el punto de vista pedagógico, y la formación sobre contenidos importantes de los programas de estudio. A nivel de las universidades, la formación de profesores está dada y avalada por sus estudios universitarios, sus estudios de posgrado. No obstante, yo creo que las universidades que tengan la capacidad económica para ello, la infraestructura, deben de atender no solamente la capacitación pedagógica, sino también la formación

De esta manera, para *Lobo* los dispositivos en los que él participa como coordinador y facilitador, están orientados a la capacitación en tanto que responden a reflejar lo que la institución educativa requiere que los maestros sean capaces de aplicar como parte de su trabajo, y son por tanto de naturaleza pedagógica, mientras que la formación para él estaría más bien relacionada con los estudios profesionales

de cada docente, su licenciatura o ingeniería de base, o en todo caso, temáticas relacionadas con los contenidos programáticos de las licenciaturas o ingenierías en las que los docentes dan clases. Este tipo de cursos más especializados no dependen de su área, sino de cada departamento o escuela, y también hay otros que son de naturaleza más administrativa y operativa, como los de inducción, o capacitaciones concretas sobre temas como la aplicación de la nueva ley de protección de datos, etc.

1.1.2 Finalidades y relaciones al interior de la institución

Para *Lobo*, la finalidad de la universidad está en el desarrollo de competencias profesionales específicas acompañadas de otras ligeramente más genéricas (como escribir, investigar, etc.); así como otras todavía más generales a las que llama *competencias para la vida*, que identifica con aspectos como la convivencia con el medio social, conducta asertiva, ecológica, tolerancia, ser feliz, etc.

Considera que el principal interés de la universidad en que labora es primordialmente mantener su matrícula y sostener las fuentes de trabajo.

> Lobo: Yo creo que los directivos de esta universidad, empezando por el señor Rector, deben de dedicarle un tiempo de sus preocupaciones, que son muchas, la primera de ellas que haya suficientes alumnos para que esta universidad nos siga dando trabajo, cosa que yo les he agradecido en cada vez que tengo la oportunidad de hacerlo.

Y considera que les falta poner más atención a su responsabilidad social.

> Lobo: […] pero también hay otra preocupación que deben de tener y que es el compromiso social que asumieron al momento en que el Estado les dio una autorización para impartir educación. En ese sentido yo sí creo que deben de prepararse, deben de tener una capacitación en ese sentido, para mirar que cada carrera que abran tiene que ver con el mercado, pero también tiene que ver con la satisfacción de una necesidad social.

Por su parte, como coordinador de la capacitación docente, busca generar cambios particularmente en los maestros que salen mal evaluados por los estudiantes. Pretende generar en ellos cambios de actitudes y hábitos que a veces

están muy arraigados e implican movimientos internos que no se pueden evaluar a simple vista, sin embargo eventualmente percibe que se está logrando su cometido.

> Lobo: Yo digo para mis adentros cuando los veo tan entusiastas participando y discutiendo sobre temas educativos, digo yo, estos ya se infectaron. Se infectaron del virus de la educación. Y se infectaron del virus de la educación en el sentido más alegórico del término, porque quiere decir que ya se enfermaron de querer aprender sobre temas educativos, y es muy bonito verlos así.

Lobo considera que su propio papel como docente dentro de la institución, así como de cualquier otro docente universitario, además de coadyuvar a la formación de competencias profesionales, genéricas y para la vida, consiste en disfrutar su trabajo y divertirse con él.

> Lobo: Como una máxima, y esto es para todos, hay que disfrutar tu trabajo como maestro, y ese disfrutar significa recoger todos los frutos que esto implica. Un maestro que no se divierte en su clase, que deje de hacerlo. Puede servir para otras cosas. Hay que aprender a divertirse.

1.1.3 Resistencia

Como coordinador de dispositivos de formación continua no formal para docentes de una universidad privada, considera que su principal problemática se centra en lograr que los maestros asistan a los cursos. Piensa que el interés por estos dispositivos debería de surgir de cada maestro como parte de su ejercicio docente, sin embargo percibe que la mayoría de los maestros no son “vocacionados”, sino que persiguen principalmente un modo de subsistencia.

> Lobo: yo te diría a lo mejor de 10 profesores, a lo mejor a un 4 se les nota que tienen vocación. Hay otros que han encontrado un modo de vida, ¿no? digno para solventar sus necesidades.

Lobo piensa que lo ideal sería que asistieran por responsabilidad y convicción personal, pero como esto no sucede probablemente deberían considerarse como una obligación que viniera con el contrato de trabajo de cada docente, aunque por

otra parte, señala que comprende que muchos no quieran asistir, dado que no les pagan esas horas o que implica sacrificar tiempo libre:

> Lobo: Yo a veces me pregunto, si yo no tuviera esta labor de capacitador en la universidad a los 60 años que tengo, ¿iría yo a los cursos? y a lo mejor, quién sabe cuál sería mi conducta. Yo podría decir en esta entrevista que sí, yo iría a los cursos, pero si implicara sacrificar mis sábados, entonces yo comprendería a los profesores.

Fue gracias a estas apreciaciones iniciales de *Lobo*, que empezamos a considerar el tema de la resistencia como uno de los ejes para analizar en todas las entrevistas. Él percibe una resistencia por parte de los docentes hacia sus cursos de capacitación y se pregunta constantemente por la razón que motiva este rechazo. También tiene algunas hipótesis al respecto, pero ninguna aparece en su discurso con la consistencia suficiente como para considerar que ya se ha convencido de alguna en particular. También percibe que esta problemática no es circunstancial, sino que se repite igualmente en otras instituciones de educación superior.

> Lobo: Yo creo que los maestros quizás a veces hemos generado una resistencia a la preparación, a la capacitación porque significa un esfuerzo adicional que no nos pagan. Entonces, yo me pregunto, por qué los maestros no vienen, diseñamos los cursos, se les trata bien, se les invita, unos dicen que sí, sin embargo, algo está sucediendo, ¿no? Yo no creo que lo que pasa en esta universidad sea diferente de lo que pasa en otros lugares.

1.1.4 Proletarización

Este es otro término que surgió, en principio, a partir de una de las entrevistas con *Lobo*, y a diferencia de sus hipótesis sobre la resistencia, en este caso el comentario fue ratificado espontáneamente en entrevistas posteriores.

> Lobo: lamentablemente la imagen del maestro se ha devaluado mucho. Uno, por las propias circunstancias externas, y otra por culpa de nosotros mismos. Si hablamos de los maestros universitarios, lo primero es que hemos proletarizado nuestro trabajo. ¿Qué quiero decir con proletarizar? Que hemos cambiado lo que sabemos y lo que

> hacemos por un salario. Cumple uno en rutina, y esto genera que el maestro no sea respetado.

Para *Lobo* esta proletarización se ha fomentado particularmente en las instituciones privadas. Implica que estas tratan a sus maestros principalmente como empleados, y considera que esto es algo que ocurre a nivel nacional, mientras que en otros países –como Finlandia[4]– esto no es así. Sin embargo, eventualmente diversos fragmentos en las entrevistas con *Lobo* reflejaron que él también participa de distintas maneras en la dinámica de proletarización que se presenta en su institución, e incluso algunas de sus propuestas de solución implican una mayor proletarización de los docentes, como el hecho de obligarlos contractualmente a asistir a sus capacitaciones, aunque estas horas no les sean pagadas.

1.1.5 La golondrina y el lobo

En síntesis, *Lobo* tiene una larga trayectoria que pone al servicio de una institución en la que labora procurando disfrutar su trabajo al mismo tiempo que diseña y conduce cursos de capacitación en los que intenta generar movimientos internos que se reflejen en los hábitos de trabajo de los docentes y que también terminen por impactar en el mejoramiento de las evaluaciones de los alumnos hacia el docente, pero este tipo de cambios no ocurren con mucha frecuencia.

> Y bueno, dentro de la capacitación, como también dentro de nuestra labor como maestros, una golondrina sí hace verano. Sí habrá maestros que asistan a los cursos, tendremos muchos estudiantes a lo largo de nuestra vida, y solamente algunos, pues a lo mejor se llevarán algo.

No obstante el gusto por su trabajo y su capacidad de mirar críticamente su entorno, las finalidades de la institución o la actividad docente, *Lobo* asume su papel institucional en el que las necesidades de los maestros son permutadas por los requerimientos de la institución:

[4] De acuerdo con la percepción del entrevistado.

> Lobo: […] y tuvimos que ver la manera más eficiente para que los maestros asistieran a los cursos, es decir, que no fuera una invitación tan abierta, sino que tuviera una orientación hacia las necesidades del profesor, que obviamente son las necesidades de la universidad.

Este fragmento tiene un implícito importante. No se refiere a que la universidad haga suyas las necesidades expresadas por los profesores. En la observación realizada sobre la práctica nos hemos dado cuenta de que a ellos rara vez se les pregunta por lo que necesitan, y si se les llega a preguntar, también sería excepcional que esto influyera en la planeación de los cursos de capacitación. Es decir, que lo que *Lobo* está indicando con su comentario es que en realidad es la institución la que determina cuáles son las "auténticas" necesidades del profesor, y esto además es visto por él como una obviedad.

En este sentido, los profesores no son vistos y tratados por la institución como personas con necesidades formativas de crecimiento, sino como empleados que deben adquirir ciertas habilidades o competencias para cumplir con una expectativa laboral que hay sobre ellos, y es en este sentido que aunque fue *Lobo* quien señaló la proletarización de los maestros como un problema crucial para el docente universitario, resulta irónico que sea a través de él que la institución esté difundiendo una forma proletarizada de tratar a los docentes, al dictaminar cuáles son sus necesidades formativas e incluso visualizar la posibilidad de obligarlos contractualmente a asistir a ellas, aún si ello significa para los maestros disponer de tiempo no pagado por la institución.

Fuera de esta contradicción, el discurso de *Lobo* en general es consistente. Procura fomentar en los docentes las competencias que él considera necesarias para que realicen su labor en la universidad, las cuales son acordes al modelo pedagógico que él propuso (y la universidad adoptó), y que se trata de un modelo por competencias. *Lobo* es un sujeto con amplia experiencia como docente y como instructor, que a partir de ello diseña un modelo pedagógico, así como los cursos para docentes, apegándose a ese modelo de manera congruente. Por su parte la universidad institucionalmente lo respalda en estas iniciativas y le encarga elaborar un proceso compatible con su certificación externa; un sistema en que los cursos se

dirijan particularmente a los docentes que obtuvieron bajos resultados en las evaluaciones que de ellos hicieron sus alumnos. *Lobo* muestra preocupación por que los docentes con que trabaja mejoren en sus evaluaciones y se integren a su modelo pedagógico; pone los conocimientos derivados de su amplia trayectoria al servicio de esta empresa y se pregunta las causas de la resistencia que percibe en la mayoría de los docentes hacia su capacitación. Además de todo ello, considera importante el disfrutar de su trabajo y valora a quienes también lo hacen. En general su discurso constantemente se manifiesta a través de intenciones loables, refleja su amplia experiencia y el respaldo institucional para llevarlas a cabo. Metafóricamente se asemeja efectivamente a un lobo, curtido por el tiempo, buscando transmitir sus conocimientos, vivencias y astucias, pero que solo ocasionalmente encuentra a esa golondrina dispuesta a ser transformada para hacerle el verano, para que él pueda seguir también disfrutando de lo que hace.

Más adelante veremos algunas percepciones de los docentes sobre la oferta formativa que encuentran a través de Lobo, la cual parece contar con numerosos aspectos positivos, aunque tampoco está completamente exenta de contradicciones.

1.2 Acomedida

Ella se mostró así. Fue la persona entrevistada en mayor cantidad de ocasiones y sin embargo no fue fácil obtener de ella información relevante. Ella, a diferencia de los otros, no sugirió su seudónimo. Nos dijo que más adelante lo haría pero después ya no lo hizo. Estos parecen detalles poco importantes, pero en cierta forma contextualizan a *Acomedida*, a quien se puede acceder con facilidad pero sin conseguir de ella completamente lo que se esperaría. Disponible, pero demasiado cuidadosa con sus comentarios y a final de cuentas cumpliendo los requisitos aunque aportando poco. Se acopla a las medidas, tanto las de la institución, como de las solicitudes que le hacen los maestros y nosotros mismos como entrevistadores (de ahí la elección de su seudónimo como un juego de palabras: a-co-medida).

Acomedida ronda los 30 años. Trabajó alguna vez como profesora suplente en otra universidad privada y al año siguiente ingresó a la institución donde labora actualmente, desde hace poco más de cinco años. En su breve trayectoria, nunca ha impartido clases en la universidad donde actualmente labora –falta de tiempo– dice

ella. Su trabajo es más bien como administrativa de tiempo completo, y se dedica a atender varios asuntos entre los cuales se encuentra la coordinación de los cursos de formación para los docentes.

1.2.1 Capacitación o formación

Para ella, al igual que con *Lobo*, también hay una diferencia entre capacitación y formación, pero a diferencia de él, ella identifica a la capacitación como una actividad educativa de carácter más bien instrumental.

> Acomedida: Para mí no es lo mismo. Para mí capacitación es... bueno, a lo mejor no pasa de un curso puramente instrumental, que te ayuda en el momento, pero puede no llevarte a un nivel más profundo que le sirva al profesor, un nivel de reflexión por ejemplo, un nivel de crítica de su práctica, incluso con la misma metodología que se puedan impartir los cursos. […] la intención para mí es que se conozcan como cursos de formación docente, no como cursos de capacitación, porque además capacitación puede caer en la parte más instrumental.

Así, la formación es considerada como algo de carácter más profundo. Mientras que la capacitación se refiere a la obtención de resultados más superficiales. Anne Piret; Jean Nizet, y Etienne Bourgeois, proponen una herramienta llamada *Análisis estructural* con la que es posible dilucidar inferencias de este tipo de comentarios (Piret, Nizet, & Bourgeois, 1996). La técnica consiste en identificar disyunciones implícitas en el discurso, por ejemplo en este caso, dentro de un eje semántico al que podríamos denominar “cursos para docentes universitarios” encontramos dos posibilidades: capacitación o formación, manejadas como si fueran mutuamente excluyentes; y esta disyunción se acopla de manera paralela con otra en la que se distingue a los cursos por su nivel de profundidad, siendo los de capacitación más instrumentales y superficiales (con una connotación negativa), mientras que los de formación son más profundos y conllevan una percepción positiva por parte de la entrevistada.

Figura 1: Disyunción con estructura paralela

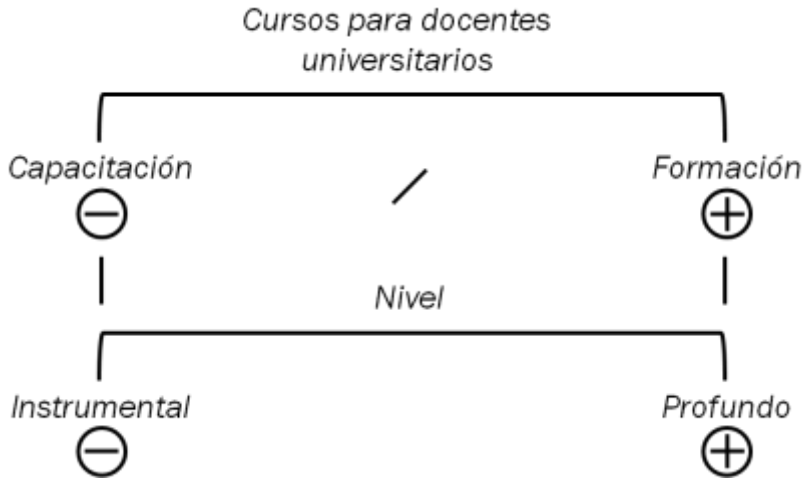


Figura 1. Esquema de disyunción con estructura paralela. Se ilustra la diferencia entre capacitación y formación, de acuerdo con el discurso de "Acomedida". Fuente: Elaboración propia siguiendo la propuesta de Piret, Nizet y Bourgeois (1996, pág. 35).

De esta manera, identificamos que para *Acomedida* la capacitación es de carácter instrumental, superficial y no reflexiva; encaminada a que los docentes desarrollen habilidades mecánicas aunque no sean significativas para ellos. Por el contrario, la formación para ella significa un cambio de naturaleza más profunda, reflexiva, y encaminada a que los docentes desarrollen actitudes que les sean relevantes y significativas.

La intención de que predomine el enfoque formativo sobre la capacitación –en términos de *Acomedida*–se acopla sin dificultad al discurso institucional de vocabulario humanista. Sin embargo a lo largo de las entrevistas fuimos viendo cómo esta idea de "formación" no considera a los docentes como personas o sujetos autónomos, libres y responsables. Es decir, que para *Acomedida* la formación no significa facilitar la capacidad del sujeto para formarse a sí mismo, sino que debe ser la institución quien elige cómo formarlo, de acuerdo con sus propios requerimientos, llegando incluso a obligarlo (como efectivamente llegó a ocurrir tan solo algunos meses después de la entrevista de donde tomamos este fragmento).

1.2.2 Obligatoriedad e introyección

Inicialmente, *Acomedida* manifestó su intención de que los docentes asistieran a los cursos por su propia voluntad, coincidiendo con la política institucional del

momento, argumentando que de otra manera se generarían actitudes negativas en los participantes:

> Acomedida: Por un lado sí es importante que lo tomen, pero también el obligarlos de pronto causaría una actitud incluso negativa. Ya no se respondería como quisiéramos o lograr el objetivo que se quisiera con el curso.

Sin embargo, al año siguiente las políticas institucionales cambiaron para hacer que la asistencia a los cursos fuera obligatoria, y *Acomedida* también cambió su opinión, subrayando la necesidad de que los profesores tomaran los cursos, aunque fuera de manera obligatoria. Este es el fragmento discursivo:

> Acomedida: En el último periodo intersemestral, tuvimos muy poquitos maestros. Como 5 o 10 maestros por curso, y entonces son cosas que realmente no se están aprovechando, ni al instructor, compartir entre los docentes que lo toman. Entonces este último sí se pidió más apoyo de los directores para alentar a los profes, pero sí ya fue una invitación un poco más obligada, así como de "¡ya!, ¡tienes que asistir!" y bueno, ni modo, parte del programa de formación es que se va a convertir en obligatorio. Ya, tienes que tomar los cursos, y hacer un esfuerzo y sumarte a este proceso de formación. Entonces, finalmente sí se va a caer en eso. A mí no me parecía conveniente al principio, pero con la experiencia he visto que tendremos que, en este primer momento, hacerlo así, y espero que con más resultados y lo que ofrezcan los cursos, se vea que es realmente productivo, dedicarse una tarde en una semana a seguirse formando como profesor, y que sean productivos para cada uno. Eso espero.

A diferencia de *Lobo*, que inserta la capacitación en su discurso como la adquisición de competencias en los docentes siendo parte de una actividad laboral aunque disimuladamente proletarizada, *Acomedida* plantea la formación en su discurso como un proceso de cambios profundos que trascienden la actividad laboral instrumentalizada. Sin embargo, es la institución quien fija las metas formativas para que el sujeto sea moldeado; “formado” de acuerdo con ellas.

Así como a partir de las entrevistas con *Lobo* identificamos el tema de la proletarización, en el caso de *Acomedida* descubrimos otro tema que se refiere a la

intención institucional de ir haciendo efectivo este modelado interior sobre sus docentes y a través de ellos también en los alumnos. Este es el tema al que nosotros hemos asignado el término de *Introyección,* y al que igualmente fuimos poniendo atención en el transcurso de las demás entrevistas.

En este sentido, *Acomedida* no se opone a cursos que brinden herramientas a los docentes para cumplir con su trabajo de manera efectiva o competente, pero sí considera que quedarse solo en eso sería insuficiente, puesto que la intención formativa es mucho más importante:

> Acomedida: […] son cursitis, o sea cursos, cursos aquí, cursos allá, y no hay una línea lógica o no hay una línea de formación, o una meta, y no se cumple la meta con estos cursos. La meta desde la filosofía y el perfil del docente. La meta a lo mejor sí en que te formé en las TICs o te formé en esas habilidades y las adquirí a lo mejor con el curso, pero no la meta más grande, digamos, no la meta desde el perfil del docente, de la universidad.

De esta forma, relacionaremos la introyección a grandes rasgos con la asimilación de una identidad delineada institucionalmente, expresada en términos acordes a los del discurso de la filosofía institucional y reflejada en eso a lo que las IESPRI han denominado “perfil del docente”.

1.2.3 Necesidades y seguimiento

Acomedida es consciente de que falta dar seguimiento a los cursos que organiza, carencia que también los otros entrevistados señalaron con frecuencia. Sin embargo de momento simplemente no se da abasto para ello, y considera dejar el tema para más adelante. Ni ella, ni sus superiores parecen darle mayor importancia a este tema. De la misma manera, tampoco se preocupan por indagar acerca de lo que los profesores consideran como sus propias necesidades e intereses sobre temas relevantes para tratar en los cursos intersemestrales que les ofrecen, así que la agenda es planteada unilateralmente.

> Acomedida: A mí sí me gustaría que en alguna junta o algo [preguntar a los maestros] "¿hacia dónde quieren que vaya?" y "¿qué quisieran recibir de formación?"

> Ojalá se pueda implementar algo con la página, pero también es cierto que esta idea ha dado un poco de... no miedo. Han sido un poco reacios a esta idea algunas autoridades porque se piensa que el abrir tanto el abanico de posibilidades puede ser que ni alcancemos a cubrir todo lo que quieren y que sea mucho y muy disperso y muy diferente y pues no se ve todo, y no sea posible incluso implementarlos, entonces también un poco por eso han preferido plegarse sobre estas líneas. Podría parecer un poco contradictorio con lo que hablábamos hace un rato, que hay más apertura, pero bueno, vamos paso a paso. A mí sí me gustaría hacer esto, pero de momento estamos un poco detenidos a dar tanta libertad para que "pues dime tú qué quieres".

Desde la primera entrevista, *Acomedida* mencionaba que se estaba trabajando en un nuevo programa de formación docente para responder a las principales áreas de oportunidad relacionadas con los cursos intersemestrales. Dos años después, fue presentado el nuevo programa formativo con más de 30 cursos organizados en 4 ejes y 3 diferentes rangos de docentes de acuerdo con su antigüedad. Estos cursos representaron poca variación con respecto a los que se fueron impartiendo a lo largo de los dos años anteriores, de manera que constatamos cómo se continuó con la misma agenda temática, reforzada ahora por una estructura renovada, pero adicionalmente planteando de manera obligatoria para los docentes el tomar al menos cinco de estos cursos intersemestrales en un lapso no mayor a 2 años, y además teniendo que pagar una “cuota de recuperación” por ellos. Sobra mencionar que de ninguna manera se contempló el preguntar a los docentes acerca de sus propios intereses y necesidades de formación o capacitación.

1.2.4 Como de la familia

Acomedida procura ajustarse al discurso institucional. No deja de mostrarse afable para permitir ser entrevistada cuantas veces se le solicite, y sin embargo, sus numerosas respuestas no nos permiten identificar con facilidad ideas claras reflejando sus propias opiniones. A menudo son sus omisiones o las contradicciones con los hechos (como la presentación del nuevo programa de formación), lo que nos revela intenciones no manifiestas. Uno de estos casos surgió con respecto a una metáfora para reflejar la relación entre la institución y sus docentes:

> Acomedida: […] una parte de los profesores, digamos que son familia dentro de la universidad. Otra, creo que son más como los amigos, otra más como los cuates, donde no hay tanto compromiso y de vez en cuando nos vemos y nos saludamos y nos hablamos, pero ahí se queda y ya. Y otra más como los muy alejados, donde pues nada más voy, doy mi hora, ni siquiera es esa relación o vínculo con la universidad o con la filosofía, es más como ir a dar mi clase y listo. Como de visita, que justamente eso es lo que se quisiera atacar con el programa de formación, parte del programa es cómo hacer pertenecer a estos profes, o generarles sentido de pertenencia de los profes con la universidad, entonces no solamente vengo de visita, o no solamente vengo una hora así de cuates, soy como parte de la familia.

Esta metáfora de la familia no está presente solo en el imaginario de *Acomedida*. En el curso de inducción de enero 2012 la metáfora también fue utilizada por un expositor para referirse al ambiente institucional, y se mencionaba que naturalmente en todas las familias hay problemas y desacuerdos, pero los miembros comparten algo que los une y que va más allá de una expectativa laboral. Lo que no se menciona es el tipo de interacción familiar al que se aplicaría la metáfora, pues los hay de muchos tipos, y algunos pueden ser muy destructivos (Fairlie & Frisancho, 1998).[5]

Sea cual sea el modelo familiar al que se refiere *Acomedida*, se trata de uno en el que los miembros no “nacen” dentro de ella, sino que se van acercando paulatinamente al círculo de los más allegados, y en esa medida se espera que se

[5] Las autoras describen diversos tipos de interacción familiar entre los que destaca uno que se ajusta a varias características de las que nosotros pudimos observar en la IESPRI de referencia a la que *Acomedida* se refiere como una familia. Se trata de la Pseudomutualidad, que se observa en algunas familias esquizofrénicas y que se describe como interacción en los siguientes términos:

> Unos se juntan, se comprenden, comparten y apoyan entre sí, haciendo una relación mutualista; otros se mantienen distantes [...] En la relación pseudomutual hay excesiva preocupación por aparentar unidad familiar, unanimidad de criterio y diferenciación rígida del resto. Los miembros se valen de diversos medios particularmente mitos e idiosincracias familiares, para lograr esa fachada de "unidad autosuficiente", en cuyo funcionamiento se descubre que no es genuina la alineación o no es clara la intimación, resultando una unidad con "apartheid psicológico". (Fairlie & Frisancho, 1998, págs. 68-69)

sientan identificados con la filosofía institucional y su perfil docente. *Acomedida* tiene muy claro su lugar dentro de esta metáfora, pero no está segura de que sea conveniente hablar de ello:

> Investigador: Una metáfora de tu relación con la institución o quizás dentro de esa idea de familiares, muy cercanos y así...
> Acomedida: Hum... este... [risas] es que sí lo tengo muy claro, pero ¡no sé si sea bueno decirlo!

Al final prefirió no manifestarse en ese sentido, pero su decisión también nos revela algo acerca del modelo familiar al que su metáfora apela. *Acomedida* lleva ya siete años laborando en torno a esta "familia" que con ella es considerablemente demandante. Han cambiado su departamento de área en el organigrama, pero aún no cuenta con un asistente para realizar cosas tan básicas como tramitar el servicio de café para algunos de sus cursos, o poder sistematizar el seguimiento de los mismos. Tampoco le han alentado para realizar algún posgrado y no le han permitido disminuir su actividad administrativa, ni siquiera para impartir clases, que es algo que a ella le gustaría y piensa que le enriquecería en su actividad como coordinadora de formación docente. Pero ella no se queja de nada de esto. Ella es acomedida.

1.3 Caminante

Renunció. Con 60 años; un mes antes de que le hiciéramos la última entrevista, renunció. 40 años dando clases; 20 años trabajando en esta última universidad como profesora de tiempo completo, realizando trabajo administrativo relacionado con la proyección social de la universidad e impartiendo algunas clases relacionadas también con temáticas sociales; la jubilación en puerta… lo dejó todo.

Antes de considerar a *Caminante* para las entrevistas, habíamos acudido a ella para que nos compartiera su lectura sobre el contexto de la universidad, en calidad de experta en el tema, dado que cuenta con una Maestría en Ciencias Políticas y al momento de entrevistarla también estaba concluyendo el Doctorado, también en Ciencias Políticas. Había participado como activista en diversos movimientos sociales y se mantenía en contacto con algunos de sus protagonistas. Así, después de comprobar su disponibilidad, claridad y apertura para discutir sobre

sus ideas, decidimos incorporarla al grupo de docentes entrevistados en torno a temas relacionados con los procesos de formación continua no formal para docentes en la universidad privada.

Como otros miembros de su generación, piensa que le tocó crecer con una escuela considerablemente diferente a la de ahora, donde de alguna manera se promovía más la construcción de la crítica:

> Caminante: […] en la secundaria tuve civismo, y en la prepa tuve etimología, lógica, historia universal, leí el Quijote, La Iliada, La Odisea, y en secundaria leí a los autores mexicanos y o sea, como que había muchas cosas que te llenan la mente de ideales, de valores, todas esas novelas épicas que nos hicieron leer, son cosas muy bonitas y de fuerza moral, entonces en la clase de filosofía, la etimología, o sea, había una formación más allá que académica, y yo he pensado que eso sí tiene que ver porque ahora... por ejemplo nos pedían reportes de lectura, nos pedían... no se llamaban ensayos, yo no conocí la palabra ensayo, pero "¿qué opinas?", y "¿qué te pareció el libro?", y había discusiones. […] Entonces, yo sí creo que ahora el tipo de televisión que tenemos, que te da la respuesta, que no te permite reflexionar, que te dice lo que debes de pensar, la publicidad que te dice compra, toma, vive así, y no te da opción, o sea no hay un ejercicio intelectual para ver la televisión y pues es una de las actividades más fuertes. El internet, desgraciadamente, la mayor parte de los jóvenes utilizan su tiempo en el internet para chatear asuntos banales y para los juegos, entonces todo eso influye o regula el... disminuye, inhibe la construcción de la crítica

Para *Caminante,* a diferencia de *Lobo,* la mirada crítica es una opción que va más allá de la sola capacidad para articular un discurso con vocabulario de época. *Caminante* está permanentemente involucrada en acciones colectivas de la sociedad civil, desde donde procura generar condiciones para articular cambios políticos. Desde esta práctica y su formación tiene una lectura contextual que no es fácil de encontrar entre los docentes de su generación, y ya no digamos entre los más jóvenes.

Como docente, también se encuentra constantemente buscando formas de actualizarse, tanto en cuestiones tecnológicas como en temas reflexivos que retan su concepción del mundo y la realidad. Asiste a cursos que ofrece la Universidad, pero

sobre todo a otros que le llaman la atención por fuera de ella; participa en círculos de estudio extraescolares, además de los cursos relacionados con su tema de investigación para su tesis doctoral, y se relaciona con movimientos políticos de la sociedad civil.

1.3.1 Tecnología para el cambio social

Una de las características más peculiares de *Caminante* es una actitud de notoria apertura ante las nuevas tecnologías, la cual a sus 60 años también se refleja en un esfuerzo constante para apropiarse de ellas. Utiliza su cuenta de facebook asiduamente, explora el uso del ipad, experimenta con el uso de la plataforma Moodle en sus clases y acaba de aprender a citar aprovechando el sistema automático de Microsoft Word. Esta actitud contrasta con la de muchos colegas de su generación e incluso de otras posteriores, quienes muestran mucho mayor recelo ante la propagación de tecnología y la promoción de su uso. Pero su mirada crítica sobre la tecnología está relacionada con el uso que se hace de ella, más que con la propagación misma de estos recursos. En lugar de eso, ve a la globalización y a las nuevas tecnologías como una oportunidad de reconstrucción epistemológica:

> Caminante: A mí ahorita un interés muy grande es la cuestión esta de las nuevas tecnologías. No como me decía alguna compañera: “pues yo no voy a enseñar cómo usar la computadora”. No es para que enseñes cómo usar una computadora. Más que nada es tener un instrumento más para expresarte y eso me gusta, se me hace que te impone nuevos retos también, de investigación también. Porque la investigación virtual, que mucha gente le saca o le da miedo eso, nos representa tal vez una oportunidad muy grande, porque desgraciadamente el libro impreso es muy caro. Y de otra manera es más fácil acceder a bibliotecas y todo.

Caminante conjuga así dos capacidades que en los otros entrevistados suelen manejarse por separado. Por un lado el dominio de nuevas tecnologías dentro de un contexto de globalización, y por otro, la generación de capacidades para incidir en mayores cambios hacia una sociedad más justa. Al preguntarle por la razón que le lleva a combinar estos intereses, en tanto que desde otros puntos de vista críticos de algunos de sus colegas se considerarían incompatibles, ella argumenta:

> Caminante: por ejemplo, los movimientos sociales ahorita, que han sobrevivido y se han fortalecido, ha sido precisamente porque se insertan en la globalización, y hablo yo por ejemplo del EZLN o de los Indignados, o de los Ocupas. ¿Qué han hecho? Aprovechar y pasar las fronteras de manera primero virtual, y después presencial.

Hay una temática que aparece recurrentemente en las entrevistas, y está relacionada con la capacidad de generar y operar cambios en el entorno. Como lo mencionamos en la introducción, le hemos denominado “Agencia” y la abordaremos con más detalle posteriormente, pero con las entrevistas a *Caminante* hemos identificado que la agencia puede eventualmente combinar el dominio tecnológico con la participación en el cambio social.

1.3.2 Agencia para enseñar y globalización

La aportación de *Caminante* también nos ha permitido identificar la importancia de cierto tema con respecto a los dispositivos de formación continua no formal para docentes. Se trata de una capacidad para enseñar, entendida no solo como una mera transmisión de información, sino como algo más complejo que implica la adaptación y actualización cognitiva con respecto al entorno, influye en el cambio de perspectivas epistemológicas y favorece el desarrollo de diversos tipos de agencia en otros sujetos a su alrededor. A esta capacidad nosotros la hemos identificado con un tipo específico de agencia, al que hemos llamado “agencia para enseñar”.

En el caso de *Caminante* este tipo de agencia se acompaña de una valoración positiva de diversos aspectos de la globalización, a la cual menciona con frecuencia, especialmente como una oportunidad de cambio y reconstrucción de paradigmas, y considera que sería deseable que esta transformación epistemológica también se viera reflejada en la agenda temática de los dispositivos de formación continua para docentes.

> Caminante: Siempre tendríamos que estar capacitándonos en lo nuevo. Una parte muy importante que me parece es que el siglo XXI representa una oportunidad de construir con pensamientos nuevos; tecnología nueva, ciencias sociales nuevas. Hasta la filosofía, darle, no una filosofía nueva porque dice uno: “la filosofía qué es,

> sino la construcción del pensamiento". Entonces sí atrevernos a replantearnos nuestra posición en el mundo como seres humanos en todas las dimensiones que tenemos, y entonces la capacitación debería de estar enfocada a eso.

Profundizaremos más adelante en las características de esta agencia para enseñar, y la encontraremos reflejada de diversas maneras en las aportaciones de otros entrevistados, pero *Caminante* nos deja en claro que una expectativa o ideal proyectado sobre los dispositivos de formación docente, está directamente relacionado con esta capacidad de agencia que requiere de la transformación de paradigmas en los docentes y a su vez requiere del desarrollo de docentes que sean capaces de generar estas mismas transformaciones paradigmáticas en sus alumnos, y no solo en el corto plazo, sino como una capacidad que pueda sostenerse de por vida, incluso cuando ya no puedan estar en contacto con la vida universitaria escolarizada.

1.3.3 Mercadización

Caminante no pudo continuar con sus ideas de cambios paradigmáticos y sociales apoyados en la globalización, dentro de la universidad en la que llevaba alrededor de 20 años trabajando. Le pareció que el predominio de criterios administrativos entorpecía su labor hasta llegar a un punto en que le pareció insostenible, de manera que planeó su renuncia sin jubilación o liquidaciones de por medio. Ella identifica este predominio de lo administrativo en las universidades como un fenómeno generalizado:

> Caminante: Lo veo como una situación global. Esto de FIMPES[6] es una cuestión global. Y entonces a mí me gustaría que así como la UNAM dice "no entramos a las evaluaciones de CENEVAL", que así también se pudiera decir aquí. Pero una institución privada depende mucho de muchas cosas, entonces no, no se da. Y empiezan el formato de esto, la evaluación de lo otro, las evidencias, toda esa serie que a veces, y lo he dicho también en forma de broma: ojalá fuera esta universidad, sería fantástico. Para mí me sentiría muy bien que fuera esta universidad la que

[6] FIMPES: Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior. La acreditación por FIMPES puede permitir a una universidad la simplificación del trámite de RVOES (reconocimientos de validez oficial) ante la SEP.

> tiene estos problemas. No. Es el país que está entrando a una dinámica que no lleva ni a mejores resultados, ni a su mejora académica, ni nada. Se pierde el fondo por la forma.

Este es un fenómeno que también se observará referenciado de diversas maneras en otras entrevistas. Se trata de cierta racionalidad que se propaga y que se observa también en la globalización;[7] una especie de lógica de libre mercado aplicada a diferentes aspectos de la vida cotidiana, sean comercializables o no, y que se ve reflejada en la vida institucional de las universidades con diferentes manifestaciones y matices. Nos referimos a la "mercadización".[8]

Caminante no deja de apostar por una mirada que contempla a los cambios globales como una oportunidad, en la que el reto es no solo adaptarse, sino aprender a acompañar los cambios de manera armoniosa. Ella lo expresó mucho mejor:

> Caminante: Bueno, es parte de la naturaleza del ser humano ser reacio a los cambios, y los cursos significan cambios, propuesta de cambios, de cambios de actitud. Entonces, creo que vamos bien en el sentido de que son paulatinos, como que van también al tiempo de la mayoría. El mundo nos requiere así, pero esto va despacito. Pero no sé, ahorita pensé, podría ser como con el piano que en una son los acordes y en otra es la melodía, y sin embargo entre ambos se hace un sonido bonito, armonioso. Entonces entre las necesidades apremiantes y lo paulatino de nuestro cambio natural se tiene que ir construyendo algo nuevo. Me parece que la universidad debería de tal vez incrementar más cursos.

A pesar de tener esta perspectiva, a la vez crítica y proactiva, llegó un momento en que para *Caminante* fue insostenible continuar con su labor en medio de una universidad en creciente mercadización y proletarización. Su opción por continuar con sus aportaciones al cambio social por fuera de la universidad, fue un

[7] La globalización se describe como una tendencia de mercados y empresas para extenderse alcanzando una dimensión mundial (Real Academia Española, 2001). Por su parte, Gelpi señala que "Un análisis más fino de este fenómeno puede llevarnos a constatar que se trata claramente de un proyecto imperial" (Gelpi, 2001, pág. 20).

[8] Volveremos sobre el término de "mercadización" con más detalle en capítulos posteriores; tanto para describir lo que normalmente se entiende por ella en el ámbito académico de la educación superior (capítulo 2), como para especificar los significados que nosotros le estamos adjudicando a partir de nuestra investigación (capítulo 5).

llamado de atención sobre este tema que no pudimos dejar pasar de largo y, por ello eventualmente, este tipo de aportaciones dio lugar al planteamiento de preguntas de tipo reflexivo que guiaron nuestra investigación. Sin embargo de momento, como una conclusión para la presentación de esta entrevistada, describimos a *Caminante* como alguien que se niega a detenerse, a dejar de avanzar, buscando continuamente adaptarse y mejorar sus destrezas para lograr en alguna medida ser como esa melodía que procura armonizarse con los acordes de estos tiempos de cambios acelerados.

1.4 Paco

Paco es un ingeniero más allá de 60 años de edad. Es el mayor de todos los entrevistados. Hizo una Maestría en Hidráulica. Tiene más de 40 años dando clase, y los últimos 14 en una de las dos instituciones de referencia para esta investigación. Como muchos docentes universitarios, *Paco* ha dado clases en distintas instituciones, que en su caso han sido tanto públicas como privadas, entre las que se encuentran la UNAM, UAEM, BUAP, La Salle, e ITESM, entre otras.

Paco ejerce la ingeniería por fuera de las universidades y considera que esa, y no la docencia, es su profesión. Su perspectiva sobre los dispositivos de formación continua no formal para docentes parece ser ambivalente, pues en ocasiones es un asiduo participante, y otras veces no asiste a ninguno.

1.4.1 Resistencia

Con *Paco* fuimos identificando con mayor claridad que en gran medida la actitud del docente frente a los cursos que le ofrecen tiene mucho que ver con la relación que él percibe con la institución. Es decir, desde la perspectiva de los coordinadores de la capacitación o formación de docentes, una de las principales cuestiones problemáticas en torno a los cursos es la resistencia que les tienen los maestros, y con *Paco* vemos cómo esta resistencia es selectiva y tiene mucho que ver con la manera en que el docente percibe que la institución se relaciona con él.

Paco utiliza distintos recursos para actualizarse y enriquecer su formación en diversos ámbitos:

> Paco: Me gusta mucho ir al “C”, es un Centro de Investigaciones en Humanidades; y me encanta ir a ver otro mundo que no es de ingeniería, el mundo de las humanidades, la investigación de la historia, de antropología... cada semana dan conferencias ahí, y no es un curso formal, pero aprendo mucho.
> Investigador: Entonces este verano también estuviste yendo al “C”...
> Paco: ¡Ah sí! ¡Siempre que puedo! También hay que dar de comer al espíritu, y bueno, en el caso mío, que desde joven he estado en actividades técnicas, profesionales de ingeniería, ahora a mi edad dorada, estoy logrando darme esos gustos, de la parte cultural e incluso hasta con el Instituto de Cultura [una instancia gubernamental de nivel estatal], siempre estoy al pendiente de todos los eventos que hay, y cuando me puedo colar o cuando puedo ir, que tengo tiempo, ¡pues ahí vamos! Aquí en esta universidad no, aquí es capacitación. Debe haber alguno que otro así, que se puede usar como curso para formación, pero más bien están orientados hacia la parte externa, hacia el *Business*: te ofrezco un curso, y cuánto me vas a dar de utilidad.

Al pedirle que nos describiera su relación con la universidad de referencia así como con sus alumnos, nos comentó:

> Paco: Híjole, pues una relación estrictamente de negocios. Yo vengo, trato de cumplir lo mejor, me pagas, yo te trabajo. Es una empresa, sus objetivos institucionales teóricos, creo que la misma institución no los cumple. Entonces yo no me puedo integrar a algo que creo que no ve los mismos... ni las mismas autoridades creen en eso, entonces no puedo integrarme, pero es independiente, con los muchachos mi relación es creo que excelente.

Esto nos deja entrever una discordancia entre un discurso institucional que pregona ciertos objetivos, mientras que “ni las mismas autoridades creen en eso”. Los intereses de la institución son percibidos meramente en un plano de negocio y conforme a ello el docente, en este caso *Paco*, construye su relación institucional, que es independiente de la relación con sus alumnos.

1.4.2 Educación privada

Paco realiza comparaciones frecuentes entre las universidades públicas y privadas, y para él es notorio que este trato al docente como un objeto de trabajo es una problemática que se presenta más entre las instituciones particulares, y que esto a su vez se refleja en la naturaleza de los cursos de capacitación docente. Al preguntarle sobre cómo es el trato que recibe en la universidad de referencia con la que él colabora, nos comentó:

> Paco: Pues como todas las universidades privadas, como un objeto de trabajo, con el que quisiera la menor responsabilidad económica, prestaciones mínimas, no hay interés en una superación académica, aunque cada rato ofrecen cursos o actividades, pero empezando desde con lo limitado de tu sueldo y todavía tienes que pagarlo lo que está... o sea que no hay congruencia, ¿no? Las universidades privadas dicen que quisieran que el profesor se superara, pero veo muy poco apoyo para lograrlo.

Para *Paco* su ejercicio docente no es primordialmente una cuestión de negocio, mientras que percibe que para las universidades privadas sí lo es. Esto le impide identificarse con los discursos institucionales, a los que considera incongruentes. Sin embargo piensa continuar con sus clases, principalmente por la satisfacción que estas le reportan, e incluso considera que si encontrara un ambiente académico e institucional propicio, podría llegar a impartir sus clases sin cobrar.

> Paco: En resumen, la docencia es preciosa, yo la seguiré ejerciendo en lo académico y todo, más bien es por puro gusto. Aunque no me paguen. Así a lo macho te digo. Si yo encuentro un ambiente así en que yo pueda... yo doy clases y no me paguen nada.

En este comentario, probablemente lo más relevante no es que *Paco* sea capaz de dar clases sin cobrar, sino que se trata de alguien que disfruta su docencia al grado de que incluso a una edad avanzada estaría dispuesto a comprometerse aún más con una institución educativa privada si esta fuera más congruente con sus

discursos y diera prioridad al desarrollo académico antes que a su visión de negocio, lo cual para él es una carencia notoria en las instituciones privadas en general.

Esto significa que el predominio de los intereses de negocio de las instituciones privadas eventualmente bloquea el involucramiento que los docentes tienen con la universidad, lo que se refleja también en la percepción sobre la oferta de capacitación o formación continua hacia los docentes, a la vez que genera relaciones que obstruyen el ambiente académico en detrimento de un proyecto educativo de nivel superior. Así, los procesos educativos en este tipo de instituciones, irónicamente se vuelven privados, pero en un sentido peyorativo del término, puesto que carecen de ciertas condiciones favorables para el desarrollo académico. Todo ello, aún en el caso de docentes que como *Paco*, puedan tener una larga trayectoria disfrutando de su docencia y preocupándose activamente por su formación continua.

1.5 Peppino di Caprio

"Peppino di Capri" es el nombre de un cantante italiano que se hizo popular en las décadas de los 60s y 70s. Nuestro entrevistado ha elegido un nombre similar, pero combinándolo con el artista de Hollywood "Leonardo di Caprio", quien pertenece a una generación más reciente. Probablemente la combinación de nombres fue inconsciente, pero refleja algunos aspectos de nuestro entrevistado, que cumplió 55 años mientras transcurría nuestra investigación y considera que su profesión es tanto la docencia como el diseño gráfico.

Durante los meses que duró nuestro trabajo de campo, *Peppino di Caprio* trabajó como académico-administrativo de tiempo completo, siendo uno de los colaboradores universitarios más antiguos, pues comenzó prácticamente cuando la misma universidad abrió sus puertas, hace más de dos décadas. Su intensa actividad laboral le ha dificultado concluir su tesis de maestría (algo que nuestra universidad de referencia nunca se preocupó por promover).

A pesar de que *Peppino di Caprio* ha trabajado la mayor parte de su vida en una sola universidad –que es una de nuestras referentes para esta investigación– también ha tenido experiencia docente en otras universidades públicas y privadas.

La perspectiva docente de *Peppino di Caprio* se asemeja a las características de su seudónimo, en tanto que valora aspectos que podrían considerarse clásicos de la docencia, como la disciplina, el control de grupo, el respeto al docente que imparte su cátedra, la clase con un objetivo y estructura clara, entre otros; pero también con el carisma que se observa en la capacidad de mirar a sus alumnos a los ojos, entablar relaciones de mucha cordialidad e incluso poder bromear con ellos sin que se le vaya de las manos el control sobre su rol como profesor.

Dos cuestiones resaltaron entre los temas que surgieron de las entrevistas con *Peppino di Caprio*, uno se refiere a las llamadas TICs (Tecnologías de Información y Comunicación), y el otro apunta hacia el predominio de lo administrativo sobre lo académico en la universidad privada. A continuación describimos brevemente sus perspectivas.

1.5.1 Tecnologías de información y comunicación

Peppino di Caprio considera que las TICs pueden ser útiles y se ha preocupado por capacitarse en el uso de las mismas como parte de su actualización docente. Sin embargo representan una tendencia creciente en educación superior con la que él no concuerda en absoluto:

> Peppino di Caprio: Voy a tratar de resumir, porque es un poco complejo para mí. Todos esos cursos de educación a distancia, los tomo porque no quiero rezagarme de las tendencias, pero no estoy a favor de esas tendencias. Sé que a lo mejor el mundo y la modernidad nos está llevando a eso, pero yo lo lamento, yo lamento que sea así, porque me parece que en aras de una mayor comercialización, se está perdiendo un carácter profundamente humano que es muy difícil transmitir a través de los sistemas digitales

Esta perspectiva influye en sus expectativas sobre lo que los dispositivos de formación continua podrían ofrecer; más que el mero conocimiento de una plataforma o software educativo, una integración humanística, didáctica y tecnológica.

> Peppino di Caprio: […] quizás nos hace falta, o a mí me hace falta reconocer las virtudes de toda la tecnología a favor de la educación, porque sí reconozco que meternos a internet y ver videos que antes no teníamos acceso, estar en contacto con maestros de otros países, ver cómo dan sus clases, todo eso me parece que es muy interesante. Creo que debe de haber una fusión ahora entre la parte humanística, didáctica y tecnológica, y yo creo que hacia allá deben de ir los cursos.

Peppino di Caprio considera que el uso de TICs no es una condicionante para dar una buena clase de nivel superior. Piensa que más bien son un apoyo y debería haber un equilibrio en el uso que se hace de ellas, e identifica una tendencia generalizada hacia modelos de educación a distancia que obedecen a intereses económicos.

> Peppino di Caprio: [...] pude dar una clase divertida, pude dar una clase controversial, pude crear debate, pudimos llegar a una conclusión sin ninguna, ninguna tecnología. Tampoco quiero decir que así van a ser todas las clases. Hay momentos en donde la tecnología es increíble cómo ayuda, pero debe de haber un equilibrio, y por eso no me late mucho eso de la distancia, pero también entiendo que por cuestiones financieras, por abaratamiento de costos en las universidades, por problemas de distancia, finalmente esa es una tendencia.

Para *Peppino di Caprio* esta tendencia a optar por modelos a distancia apuntalados por TICs se relaciona estrechamente con criterios administrativos predominando sobre los académicos. A este tema se refirió también de manera particular.

1.5.2 Administración sobre academia

Ya habíamos encontrado algunas menciones acerca de la posibilidad de que ciertos criterios de negocio, o bien una lógica de mercado, se interpusiera o pudiera bloquear el desarrollo académico en las universidades privadas. En el caso de *Peppino di Caprio* esta es una apreciación recurrente. No obstante, este aspecto crítico de su mirada no se enfocó en una sola institución, sino que se extendió hacia las otras universidades privadas que conoce:

> Peppino di Caprio: Mira, como tú sabes, yo trabajo en otras universidades, he trabajado en otras universidades, pero en todas partes he visto, como dice Serrat, caravanas de tristeza, en todas partes he visto que hay un doble juego. Sí quieren desarrollar un buen nivel educativo, un buen nivel académico, etc. pero también está la parte "quiero retener a mis alumnos"; "quiero que la universidad sea un negocio o una empresa redituable que no tenga pérdida" entonces en ese juego caemos en muchos vicios, en mantener a alumnos que no tienen el nivel, por ejemplo, con tal de que sigan aportando sus cuotas. Yo a veces veo a las autoridades más preocupadas por los aspectos económicos, que por los aspectos académicos. Vamos, a veces hasta te piden, no en esta universidad, sino te estoy hablando en general, que en universidades te piden que les quites faltas a tus alumnos, para que no caigan en situaciones de tener que darse de baja. Aquí no tanto, pero sí ha pasado aquí.

En este sentido, nuestra investigación comenzó a arrojar indicios reiterados a lo largo de distintos momentos del trabajo de campo, que se repetían en más de un solo caso, y que se referían a una multiplicidad de instituciones privadas. Cuestiones que se relacionaban con problemáticas de los dispositivos de formación continua no formal, pero que las trascendían. La observación de casos particulares también nos permitió constatar cómo estas dinámicas se manifestaban de maneras concretas, impactando en la trayectoria académica, laboral y personal de los docentes. En el caso de *Peppino di Caprio* fue contundente.

Siendo un docente reconocido por alumnos y colaboradores por su calidad humana y académica, e incluso institucionalmente, con amplia trayectoria académica y administrativa como profesor de tiempo completo, repentinamente fue citado por Recursos Humanos y le plantearon una “liquidación parcial” (léase incompleta), si es que quería continuar dando clases en la universidad, dejando sus labores administrativas, cosa que de acuerdo con la Ley Federal del Trabajo vigente en ese momento era ilegal. *Peppino di Caprio* rechazó la “oferta” y así recibió una liquidación justa y completa, pero fue vetado para regresar a dar clases. Todo esto a un par de semanas del inicio del nuevo semestre, con todas las complicaciones que esto implica para que un docente pueda encontrar otros trabajos a esas alturas del calendario. Y así fue como 20 años de trayectoria académica en una universidad en específico, fueron literalmente liquidados. Todos los proyectos académicos y

administrativos en los que estaba involucrado fueron delegados en otros colaboradores que se vieron obligados a asumir sus funciones sin dejar las propias, y por supuesto, sin aumento de sueldo.

1.5.3 De vuelta al contacto personal

Para *Peppino di Caprio* después de este incidente laboral vino una etapa difícil de reajuste, con tintes depresivos. Pasó un tiempo en el que intentó incursionar en formas de subsistencia que no estuvieran relacionadas de manera alguna con la docencia y los ámbitos académicos. Finalmente, después de algunos meses se volvió a incorporar a algunas universidades privadas y confirmó su gusto por la docencia.

No obstante, dentro de este retorno, nuestro entrevistado pudo confirmar algunas características de sus preferencias didácticas relacionadas con las TICs y sus propias necesidades de capacitación a partir de las dinámicas que las TICs conllevan.

> Peppino di Caprio: Yo sigo creyendo que hay muchas ventajas en los métodos tradicionales en la educación, creo que discutir de manera personal, debatir […] Yo sigo creyendo que esa forma de que los alumnos investiguen, se llenen de información y luego vengan y la discutan, eso es algo muy valioso para el crecimiento humano, no solo dentro de una especialización, sino en general el crecimiento humano, el poder investigar, discutir, exponer, debatir, convencerte o no de los temas, sigue siendo algo muy valioso. Sin embargo, creo que, y hoy me comentó un amigo, que a su hijo de secundaria ya le están exigiendo un iPad, porque sus clases van a ser a través de ese sistema, entonces parece ser que la tendencia tecnológica va con mucha fuerza y veo en los comerciales que siguen proliferando universidades a distancia, carreras a distancia, y me parece que lamentablemente es la tendencia y creo yo que una de mis conclusiones en estos días de soledad o de inactividad, algo que me he repetido mucho, es que tengo que prepararme cada vez más, aunque no me gusten y aunque no esté del todo convencido de eso, tengo que prepararme hacia esa nueva era, si es que quiero seguir en el juego de dar clases. Parte de lo que extraño, o extrañé en estos días, es el contacto con las personas

Otros docentes coinciden con estas apreciaciones de *Peppino di Caprio*. Combatir las brechas tecnológicas representa uno de los grandes temas recurrentes en los contenidos de los dispositivos para docentes, y al menos en nuestras universidades de referencia, pudimos observar que un alto porcentaje de sus participantes corresponde a docentes de edad por encima de los 50 años, que intentan acoplarse a las nuevas tendencias en el uso de la tecnología dentro del ámbito educativo.

1.6 Simone

Su seudónimo es *Simone*. Es doctora en Filosofía. Tiene maestrías en Filosofía y Comunicación institucional. Pasa de los 50 años y es profesora por horas, no de tiempo completo, sino como dice ella “de tiempo repleto”, pues imparte de 30 a 40 horas de clase a la semana en distintas licenciaturas y posgrados, tanto en universidades públicas como privadas. Aún así la actividad docente no es la única en su agenda y más que académica se considera multifacética: profesora, filósofa, madre, lectora, etc. Su actividad dando clases se remonta a más de 30 años, en alrededor de 15 instituciones de educación superior, incluidas las dos universidades privadas de referencia para nuestra investigación durante más de 10 años.

1.6.1 Preocupación y formación

Para *Simone*, el gusto por dar clases empezó desde antes de terminar la universidad. Aun así, actualmente su actividad académica está influenciada por la lectura que hace sobre las necesidades de las nuevas generaciones:

> Simone: […] me preocupan mucho los jóvenes, me preocupan mucho porque me doy cuenta que cada vez su posibilidad de placer, de amar y de ser felices, cada vez es menos, y me preocupa eso.

Esta preocupación de *Simone* aparece recurrentemente en las entrevistas a lo largo de los meses del trabajo de campo, de diversas maneras, y a partir de ella se configura la finalidad que le da a sus clases universitarias:

> Simone: Que me doy cuenta de que mientras más referentes haya en el mundo, estos muchachos y estas generaciones están más vacíos de referencias. ¿Qué película han visto, qué música han oído, qué teatro han escuchado, qué concierto han ido? ¡Y no han ido a nada! No han leído nada, no han visto ningún programa de tele... Una muchacha en “X universidad”, la más bonita que ninguna me dice, "A mí me gusta la televisión y me encantan las telenovelas. Y no leo porque no me gusta leer." Entonces, pues hay que darle lo más que se pueda en el salón porque es lo único que se va a llevar, porque no va a tener otra cosa, y más vale que te lo diga neto a que simule. Pero así están.

Por otra parte, en cuanto a su formación continua y los cursos de capacitación docente, *Simone* parece considerar ambos temas por separado. Por una parte está constantemente al pendiente de oportunidades de búsqueda –hacia el término de nuestro trabajo de campo ingresó a otro posgrado– pero además se inscribe en diversos seminarios de universidades públicas y cursos promovidos por instituciones gubernamentales, incluso si ello significa trasladarse a otros estados solventando los gastos por su cuenta.

> Simone: Yo busco también mis propios cursos para no frustrarme y para nutrirme. […] cada semestre nos traen un nuevo reto. Pero yo me los busco. Busco dónde ir a tomar algo... Entonces te digo, yo siempre estoy como a la caza de a ver dónde encuentro quiénes me dan, y sí, sí busco.

Pero con respecto a los cursos de las universidades que son parte de la oferta de formación continua no formal para sus docentes, en general procura mantenerse al margen de ellos, pues le representan una molestia y los considera más bien un requisito administrativo, especialmente cuando percibe que hay de por medio amenazas institucionales, como en el caso específico de una de nuestras universidades de referencia:

> Simone: ¡Ay, ellos sí, ellos sí, ellos sí! Te dicen que si no tomas el curso no te dan clases el semestre que entra, entonces bueno, pues tomas tal vez el más corto, el más rápido, el más indoloro, -porque todos son incoloros-, entonces tratas de cubrir administrativamente sus necesidades.

Esta característica de considerar la oferta universitaria de cursos formación continua no formal para docentes como un requisito administrativo más que como una oportunidad de formación, viene acompañada de una valoración sobre el entorno así como de la función de las mismas universidades, sujetas a un escrutinio permanente por parte de la entrevistada.

1.6.2 Crítica y diálogo

Simone cuenta con una formación de alto nivel así como con una trayectoria docente de largo alcance temporal y en número de instituciones. Esto le ha permitido estar en contacto con una diversidad de miradas con las que ha desarrollado criterios con mayor claridad que otros entrevistados, desde los cuales valora y compara el funcionamiento de las instituciones de educación superior con las que ella ha entrado en contacto. Así, sus palabras reflejan la manera en que percibe las relaciones entre distintas instituciones de educación superior y sus docentes:

> Simone: En todos lados hay clases [jerarquías sociales]. En todos lados, sí. En el "IT" por ejemplo, el que era doctor era donde solo las águilas se atreven, olvídate, los demás eran tropa. En la "U", si eres tiempo completo, si eres investigador y doctor, entonces es uff, y si eres de ciencias duras, ¡uff!, y si eres ciencias blandas, ¡uh! Es otro trato. Si eres hombre o si eres mujer, también, porque si eres doctora, si no eres doctor, es mucha la diferencia.
> Investigador: ¿Y específicamente en nuestras universidades de referencia?
> Simone: ¡Ah, no!, a ellos les vale. No ahí no, ahí no importa. No, no, ahí todos somos iguales, creo que ahí todos somos iguales, sí yo siento que ahí sí, ahí todos somos iguales: empleados. Te digo que esa es la visión.

Este comentario, que en principio podría clamar por una mayor equidad en el trato a los docentes, termina desembocando en un señalamiento que se enlaza con la "proletarización" que ya anteriormente mencionamos a partir del entrevistado *Lobo*. *Simone* tiene clara esta dinámica relacional y la identifica predominantemente en la escuela privada, aunque no como algo generalizado en todas ellas. Su perspectiva se muestra especialmente mordaz en el caso de una de las instituciones de

referencia para nuestro análisis, puesto que *Simone* es egresada de su grupo de universidades.

A la par de esa mordacidad frecuente, *Simone* muestra preferencia por dinámicas más democráticas, de mayor diálogo y menos formalidad, que eventualmente ha encontrado en otros espacios académicos:

> Simone: Yo extraño mucho trabajar en colegio. Con pares, y ahora, incluso con dispares, porque se mete a nivel mundial en otros lugares, convocan a ingenieros, arquitectos, a químicos, a filósofos, a educadores, y todos ahí haciendo un gran collage del conocimiento. A mí me gustaría una posibilidad de transversalidad en el conocimiento. Realmente recrear una sociedad del conocimiento desde una visión de convivencia, porque no es en la coerción y en los horarios estos rígidos donde puede promoverse la creatividad. Creo que es en estos lugares más lúdicos donde puede crearse.

Finalmente, se trata de alguien que ha dedicado gran parte de su vida a la docencia y continúa con el ánimo de seguirlo haciendo, pues identifica en su actividad un sentido positivo que le aporta satisfacción y con frutos relevantes para el mejoramiento de su entorno social.

> Simone: Me gusta mucho dar clase. Me gusta mucho lo que logramos hacer. A lo mejor no a 100%, a lo mejor no con todos, pero lo que logramos hacer me parece que vale la pena.

Dentro del espectro de posturas con respecto a las universidades privadas, *Simone* se encuentra en uno de los extremos; que es el de mayor resistencia. A continuación describimos algunas características de un caso opuesto, donde encontramos otras aristas de la relación docente-universidad.

1.7 Jorge

A los 40 años, *Jorge* lleva siete dando clases en el nivel superior. Es licenciado en mercadotecnia, con Maestría en Educación y acaba de iniciar el Doctorado en Administración. Imparte alrededor de 20 horas a la semana entre

licenciatura y posgrado de diferentes universidades, todas privadas; actividad que combina con la consultoría a empresas y las ventas.

1.7.1 Enfoque de negocios

Jorge colabora con las dos instituciones de referencia para nuestra investigación, desde hace alrededor de cinco años en ambos casos, especialmente en materias relacionadas con mercadotecnia y negocios, razón a la que él atribuye una perspectiva más orientada a resultados.

> Jorge: En los negocios todo va por objetivos, o sea en los negocios es conforme a tus recursos económicos, materiales, intelectuales, ¿qué alcanzaste y en cuánto tiempo? Entonces tenemos más claro el porqué y para qué de los cursos […] en el área de negocios te das cuenta de la importancia de la actualización, desde los productos, desde las compañías, si no estás fuera de mercado.
> Investigador: Lo tienes mucho más consciente y entonces eso influye en cómo tomas los cursos.
> Jorge: Sí, totalmente. Porque sabes que, textual, si no eres un producto innovador, no tienes mercado. Entonces yo ahorita me vi muy materialista, pero sí en realidad tienes que tener beneficios para estar donde estás, interesando a un mercado.

Jorge aplica esta perspectiva a su actividad docente, al punto de compararse a sí mismo con un producto de mercado que requiere de los dispositivos de formación continua para mantenerse vigente, y por ello es un asiduo asistente a los mismos; calcula que lleva más de 900 horas en cursos diversos tomados en distintas universidades privadas:

> Jorge: Sí he tomado cursos, únicamente he tenido la oportunidad de participar siempre en empresas... ¡en empresas!, en universidades privadas.

Esta visión de negocio aplicada coherentemente a la universidad privada, se plasma igualmente hacia los alumnos, a quienes contempla también dentro de este paradigma, aunque no precisamente como los clientes, sino más bien como la materia con la que se fabrica un producto de calidad, que pueda ser competitivo a

nivel internacional: El supuesto que justifica este discurso, es que todo ello redundará en beneficio de México:

> Jorge: el cliente de las universidades son los sectores industriales, son las empresas. La materia prima, por así llamarlo, son los alumnos, entonces el beneficio, o sea el esfuerzo que uno hace con los alumnos es para beneficio de las empresas y de México. Y le estamos dando la oportunidad de que sean materia prima de calidad, ¿sí me explico? entonces no son definitivamente, no son el consumidor final, el usuario. Pueden ser en un momento dado el cliente, pero el que lo consume en un momento dado es la empresa, ¿sí me explico? Uno la va transformando, la va desarrollando, la va puliendo, la va... que sea materia prima de calidad, porque es lo interesante, hay materias primas, bueno, malas, son baratas, sí, entonces, el punto es que las empresas, cuando se destaca una universidad, normalmente mandan llamar a los chicos, ¿por qué? porque a la empresa le conviene, va creciendo, entonces ellos sí son nuestros clientes. Imagínate que una empresa te dice, "¿sabes qué" -que ha llegado a suceder en ciertos estados y demás- "estamos desarrollando, ejemplo, proyectos de electrónica, necesito que tus alumnos tengan mayores de estos conocimientos y demás" Pues es la oferta y la demanda, muchas veces por eso se cierran también las carreras, no hay demanda, no es necesaria esa área de conocimiento. Entonces realmente nuestros clientes son las... nuestros *consumidores* son las empresas.

En esta visión hay una relación directa entre la oferta educativa y la demanda de la industria, por lo que la utilidad y pertinencia de un área de conocimiento queda sujeta a estos parámetros. En este sentido, no es de extrañar que la experiencia de *Jorge* se concentre en universidades privadas, pues esta lógica se manifiesta con mayor claridad en ellas que en las universidades públicas, aunque no exclusivamente.

1.7.2 Formación mercadizada

Por otra parte, podemos ver cómo desde esta perspectiva el trabajo del docente consiste en preparar al alumnado, dándole una forma definida por necesidades manifestadas por la industria nacional e internacional, y en la medida en que el docente logre que el producto o materia prima –que son los alumnos–

respondan a los estándares fijados previamente por los empleadores, se podrá considerar que se trata de un proceso educativo de alta calidad.

La idea subyacente en esta perspectiva no es descabellada. Obedece a una racionalidad respaldada por un discurso ampliamente difundido de manera global al que nos referiremos con mayor detalle en nuestro capítulo 2, y que no solo es aplicable a procesos en los que se involucra directamente un intercambio comercial, sino que conlleva una manera de planear, de disponer, de ponderar y funcionar que se extiende hacia otros ámbitos de la vida institucional de una universidad.

> Jorge: pienso que sería bueno generar sistemas, que todos fueran evaluados y demás. Más profesional todo. Yo soy mucho de controles, de todo tipo de controles, de calidad, de relación, de objetivos, […] porque muchas veces de repente esta libertad que cada profesor maneje su cátedra, entonces cada quién pone sus ideas y luego muchas veces se repite la misma teoría, o sea 2 o 3 profesores están viendo el mismo tema. Lo peor del caso es que a veces ven el mismo tema pero de distinta perspectiva, o piden distintos resultados, entonces esto llega a veces a confundir hasta a los propios alumnos. Eso es lo que veo, un poquito de mayor estandarización debería de haber, un poquito de mayor control de lo que se estudia y cómo se enseña para un mejor aprendizaje. Sería un mejor indicador de seguimiento y de control; de calidad, porque así se pudiera asegurar el nivel de enseñanza, o sea el mínimo, y la forma de cómo enseñarlo, qué se espera alcanzar […] sí considero que debe haber por lo menos una base de estandarización y a partir de esos temas cubiertos de cierta forma, bueno ya se pudiera explayar el maestro en otras cosas.

Ya anteriormente habíamos mencionado el término de *mercadización,* por ejemplo, a partir de las entrevistas a *Caminante*. En el caso de *Jorge* nos encontramos con un docente que ha asumido esta lógica, configurando desde ella su relación con la universidad y sus alumnos. Asimismo, su postura se refleja en las expectativas sobre los dispositivos de formación continua en los que participa.

El discurso de *Jorge* no muestra contradicciones internas, y tanto sus palabras como su trayectoria nos indican que nos encontramos ante alguien que actúa conforme a lo que habla. Al preguntarle acerca de cómo se ve a sí mismo como maestro, nos comenta:

> Jorge: ¿Yo como maestro? Bueno, como una persona que tiene un compromiso con la educación, con el desarrollo de los alumnos, de los individuos, para un beneficio con las empresas, y todo esto me gustaría sintetizarlo en una palabra que es trascender.

1.8 Irene

Irene es ingeniera química con Maestría en Ingeniería Industrial. Su rango de edad está entre los 40 y 50 años. Los últimos 15 ha estado dando clases en casi todos los niveles educativos; de instituciones públicas y privadas; desde Taller 2 en un Montessori (lo que equivale al rango de 4º a 6º de primaria), hasta nivel de posgrado. Al inicio de nuestro trabajo de campo trabajaba en una de las universidades de referencia para nuestro estudio, y al año siguiente incursionó en la otra universidad de referencia sin abandonar la primera.

1.8.1 Todo ayuda

Irene se caracteriza por contar generalmente con una lectura positiva sobre diversos elementos de su contexto, ya sea que se trate de sus alumnos, su trabajo o la tecnología; y desde luego, esta perspectiva se refleja también en su mirada sobre los dispositivos de formación continua no formal para docentes, en los que participa de manera recurrente –siempre que puede– en la medida de sus posibilidades. Considera que de ellos obtiene mejores relaciones con sus compañeros de trabajo, y que siempre se puede obtener algo bueno de cada curso:

> Irene: Por lo menos yo sí siempre aprendo de todos lados, de todos, así me mandes al curso más rarísimo del mundo, siempre aprendo algo. Hasta cómo no darlo mal. Hasta eso. ¿No? dices: "qué malas están las normas, nunca voy a hacer eso". De que aprendes, aprendes, siempre.

Estos cursos han dejado una huella positiva en ella y reconoce que algunos en su momento le conflictuaron, aunque también le han aportado elementos que ella valora como docente. Esto se ha traducido en actitudes que ella describe como “pasión por la calidad” o “vocación”, y también la han insertado en una búsqueda constante de superación y mejora continua en la que los cursos se complementan

con sus propias creencias religiosas e ideas sobre la aplicación del conocimiento. Al comentar sobre los cursos que más han influido en ella nos menciona:

> Irene: Sí, de los primeros que tomé de calidad, me dijeron que la calidad se vive, no es de que la calidad en el laboratorio de farmacia. Se vive desde que te levantas. Entonces tienes que vivir con calidad, y que además, por ejemplo, es diferente comprometerte a involucrarte. La historia de la gallina y los huevos. Entonces yo siempre decía "me comprometo" entonces yo de veras me comprometo, me meto al fondo. La pasión por hacer las cosas bien. […] y otro curso también de María Montessori cuando estaba en la escuela Montessori, cómo ella percibe a los niños, como perciben a los alumnos, cómo son personas valiosas, que tienen a Dios, que tienen un alma que se va a desarrollar, todo eso, cuando entro a la clase yo sé que tengo que respetar esa personalidad de mis niños, de los alumnos, entonces son de los cursos que tanto en calidad o en vocación y en a quiénes me dirijo, sí me cambiaron totalmente, me conflictuaron totalmente.

Irene en la práctica, efectivamente es de las docentes que más asisten a los cursos intersemestrales que las universidades ofrecen a sus profesores. Asiste y participa de manera entusiasta se trate de cursos sobre TICs, estrategias didácticas o filosofía institucional. Y de esa manera podría haber continuado hasta el final del trabajo de campo, de no haber sido porque sucedió algo con lo que su relación con la institución se fue deteriorando rápidamente.

1.8.2 Desencanto y cambio de actitud

A *Irene* le gusta creer. Suele creer en las personas, en sus alumnos, sus jefes, su religión, la educación y el futuro de México, los proyectos emprendedores, las matemáticas y la especie humana en general. Así, hace cerca de 15 años, dejó su trabajo en una planta industrial para favorecer su vida familiar y colaborar con instituciones educativas. Siete años más tarde entró a trabajar en una universidad privada con filosofía humanista e inspiración cristiana. Rápidamente se identificó e involucró con ella mental y sentimentalmente.

Con la perspectiva de *Irene* sobre la calidad aplicada al plano personal, ella no tardó en comprometerse completamente, apasionadamente, con esta universidad,

hasta que finalmente logró colocar sus casi 20 horas de trabajo semanal en esta institución. Se mostraba ilusionada:

> Irene: ... [he trabajado en] todos los ambientes, con muchísimas materias, y lo que más me ha gustado es este, el trabajar aquí. Me gusta mucho el ambiente, me gusta mucho este trato a los maestros de los alumnos, la filosofía me encanta, entonces, de todas las escuelas que he estado aquí en esta ciudad, esta es la que más me ha gustado. Y sí quiero seguirlo combinando así, que mis hijos vayan a la escuela y en la tarde yo estoy con ellos, y en la mañana mientras estudian, doy mis clases. Todas aquí, y ya llevo, este va a ser el segundo semestre que ya tenga todas mis horas aquí. Antes tenía que estar en varias, pero ahora ya lo logré. Lo logré dando clases en 3 escuelas [todas dentro de la misma universidad].

Pero para el momento de esa primera entrevista con *Irene*, en esta universidad de referencia ya se habían cumplido algunos meses desde un cambio de Rector y poco a poco se empezarían a notar algunas modificaciones en políticas administrativas que eventualmente impactaron en los docentes y la vida académica de la institución. *Irene* se enteró de casos de amigos suyos, profesores y administrativos, a los que les quitaban horas de clase y prestaciones, aún cuando estaban dando buenos resultados académicos. También a ella le bajaron el salario argumentando una homogeneización de tabuladores.

Al entrevistarla un semestre más adelante, se podía escuchar en su discurso rastros de la presión que le generaba el cumplimiento de requisitos administrativos emparejados con una sensación de inestabilidad laboral y abandono institucional de los ideales con los que ella se había identificado. La proletarización de su trabajo, sus alumnos y hasta de ella misma se reflejaba en sus palabras:

> Irene: ¿Cómo me siento?, me siento como... como que tengo que estar muy al pendiente de satisfacer las necesidades de los clientes, de todos los clientes, tanto alumnos, y jefes y directores. Así sería, la metáfora sería satisfacer la necesidad del cliente, o al cliente lo que pida […] aquí más bien es satisfacer al cliente, pensar qué es lo que el cliente espera y actuar en relación a eso. No soy buena para metáforas. ¿Al son que me tocan bailo? ¿Existe eso?

Poco tiempo después el recorte de horas también alcanzó a *Irene*. Le avisaron a tan solo unos días de que comenzara el semestre. Su jefa le comunicó que las autoridades se habían dado cuenta de que podían unir dos grupos a los que se impartía la misma materia y ahorrarse así el salario de un maestro. Si las clases se las quitaban al otro docente, este ya no lograría cubrir el mínimo de horas para poder ser incluido en la nómina de la institución con los beneficios y prestaciones que esto implicaba, de manera que la que tendría que perder horas era ella. El repentino cambio de planes también tomó por sorpresa a los alumnos, con quienes ella ya había trabajado el semestre anterior y esperaban que ella les volviera a dar clase. Además de esto, la economía de *Irene* se vio seriamente amenazada. Su desilusión era completa.

El cambio de ambiente y actitud también impactó en su mirada hacia los dispositivos de formación continua no formal que le ofrecía la universidad, mismos que ahora eran observados por ella desde la incongruencia entre un discurso institucional humanista cristiano, y las políticas administrativas que se implantaban sin aviso alguno y solo salían a la luz después de algún conflicto.

> Irene: Sí me enteré, pero yo creo que cada vez me dan menos ganas de ir a estos cursos porque me parece que yo estaba con la idea de supermotivada e involucrada y la misión compartida y ¡wow!, o sea ¡lo máximo! El ideario en la memoria. Pero han pasado muchos sucesos que me han hecho ver que no es tan congruente las decisiones con el ideario, entonces cada vez me desmotivan más esos cursos porque no siento que sean congruentes. Sí, por un lado dicen una cosa y por el otro lado no se lleva a cabo.

Aunada a esta decepción, *Irene* se identifica ahora, en esta institución en particular, como alguien dentro de un ambiente en el que todos –a excepción de los más jóvenes recientemente contratados– se sienten atemorizados bajo la amenaza de ser despedidos.

> Irene: Obvio, a los chavitos que han contratado, o a los practicantes que han contratado, pues no tienen miedo de que los corran, porque ellos son mucho más baratos, y pues acaban de entrar y pues es su primer trabajo, no los van a correr,

> tienen como opción barata. Entontes sí, ellos no tienen miedo, pero a todos los demás, sí tenemos miedo de que nos corran. Todos. Todos.

Irene guarda la esperanza de que eventualmente haya cambios en la rectoría, y que entonces llegue alguien que recupere mucho del ambiente que se ha perdido. Mientras tanto, asiste solo a los cursos que más le despiertan interés y nos comenta que ha observado en ellos cómo los maestros y administrativos se muestran temerosos de quejarse abiertamente. Algunos incluso llegaron a lloran por su frustración frente a la institución, pero se cuidan de explayarse y mencionar directamente a las autoridades.

Irene ha encontrado otros espacios en universidades particulares. Ha vuelto a diversificar su actividad docente en distintas instituciones de enseñanza superior privadas (IESPRI) y de educación básica en las que se siente mejor tratada, o al menos no percibe en ellas un discurso tan contradictorio frente a los requerimientos administrativos y las condiciones laborales que se aplican a los docentes.

1.9 FAN

Él es un joven ingeniero que aún no llega a los 40 años. Su trayectoria como docente es de 6 años en 4 universidades privadas, y entre ellas, nuestras dos universidades de referencia. *FAN* terminó su Maestría en Administración, pero aún no ha logrado titularse. Siendo recién egresado comenzó a trabajar en la industria por algún tiempo, y después de estar sin trabajo durante una época, comenzó a dar clases en medio de la urgencia por hacerse de ingresos. A partir de entonces se empezó a internar en el mundo de la docencia. Más tarde regresó a la industria pero sin dejar de dar sus clases, hasta que llegó un punto en el que tuvo que decidir si se dedicaría por completo a la industria o a las clases. Y entonces prefirió las clases. Actualmente es uno de los maestros que repetidamente es reconocido como el docente mejor evaluado en su área, al menos dentro de una de nuestras dos universidades de referencia.

> FAN: […] llegó un momento en que tuve que decidir a qué dedicarme, a las clases o a la industria, y preferí las clases, porque ya me había enterado que este trabajo era más que venir a dar clase, si no trasciendes, trasciendes con los chavos y para mí es

> un gran presti... honor, encontrármelos en el supermercado, por ejemplo en la calle y que te detengan y te saluden y te den las gracias por algo que les enseñaste […] más que el dinero que muchas veces podrías pensar que no paga mucho, por eso tenemos hasta 3 ó 4 trabajos en diferentes universidades para poder vivir cómodamente. Y así fue, así fue como empecé.

Como muchos docentes por hora de instituciones de educación superior privadas, *FAN* trabaja simultáneamente en otras universidades. Como diría la entrevistada *Simone*, se trata de un docente que no es de tiempo completo, sino de "tiempo repleto".

1.9.1 De lo significativo a lo aburrido

De los dispositivos de formación docente continua en que ha participado, en instituciones de educación superior privadas, algunos han influido notoriamente en su forma de dar clase, particularmente uno en el que se dio cuenta de que como profesor también le estaba permitido cometer errores, manifestar sentimientos o admitir frente a sus alumnos que había cosas que él no sabía: FAN se refiere a la facilitadora de este curso en estos términos:

> FAN: ... y ella me encantó, ¿sabes por qué? por la actitud, porque ella nos dio la parte de liderazgo en el grupo, y creo que también la parte de motivación. Entonces era una persona que yo aprendí de ella a no tener problemas de expresar mis sentimientos ante el grupo, porque muchas veces así como que tenemos la idea, -bueno, yo cuando empecé cuando menos- de que tú eres el profesor y debes dar una imagen como que enseñarles tus sentimientos al grupo no es bueno, como que... no es que me ponga a llorar ni a reír ni nada, simplemente pues compartir experiencias, para mí no era bueno, así como que no me lo permitía, y con ella yo aprendí eso, como que ella era muy extrovertida, y no le daba miedo nada, igual se subía a la mesa para demostrarte que no pasaba nada, y se ponía a bailar y ¿me explico? o sea se vale hacer el ridículo enfrente del grupo y no pasa nada, o sea somos seres humanos, y si te caes no tienes que sentirte mal. La cosa es que estamos expuestos a escribir mal una palabra, a equivocarnos en un problema, y para mí antes era como "no, te equivocaste, ¿qué van a pensar de ti?" y ahora no, no pasa nada.

Sin embargo, no todos los cursos le aportan aprendizajes igualmente significativos, y aunque ahora ya se considera dedicado a la docencia antes que a la ingeniería, muchos de los cursos de contenidos pedagógicos le resultan de poca relevancia. Compara la dinámica en estos cursos con la que él mismo lleva en sus propias clases, y encuentra a la capacitación o formación de docentes poco práctica, especialmente porque él está acostumbrado a poner cuidado en que la clase sea del agrado de sus alumnos, lo que por otro lado rara vez observamos en las intencionalidades de los cursos que ofrecen las universidades a sus profesores:

> FAN: A mí, yo como soy ingeniero de formación, yo te soy sincero, muchos cursos de esos los siento aburridos, y yo siento que sí les hace falta esa parte de ser más... de interactuar más con los profesores, realmente ponerlos a trabajar […] como que nos falta esa parte de compartir experiencias […] eso busco, permanecer de entrada en mi trabajo y agradar la clase, y no en ese orden, sino primero agradar mi clase y luego como consecuencia es permanecer en mi trabajo porque les gusta mi trabajo, pero yo siento que sí podríamos hacer algo más así como relatar nuestras experiencias y qué hago y qué no hago.

1.9.2 Perspectiva laboral

FAN tiene el perfil de un docente joven y con gran aceptación por parte del alumnado, que combina perspectivas que eventualmente podrían parecer contradictorias, sin embargo, no carecen de coherencia interna. Así, asiste poco a los cursos porque le parecen frecuentemente aburridos, y sin embargo si se coloca en el lugar de los empleadores vería a la universidad privada en primer lugar como una empresa, y en ella obligaría a sus maestros a tomar los cursos de capacitación que hicieran a su institución más competitiva. Le encanta la tecnología y cada vez que conoce alguna aplicación nueva, trata de utilizarla en sus clases, ingeniándoselas para aprender a manejarla. Incluso hay una universidad en la que él imparte materias híbridas, con gran cantidad de contenidos y actividades *online*, y sin embargo a él personalmente no le gusta tomar cursos en línea y los encuentra poco prácticos. Finalmente, le molesta que la institución se mercadice en torno a las calificaciones, por ejemplo ofreciendo puntos a los alumnos para aprobar materias a cambio de pagar su inscripción y asistir a un congreso obligatorio, organizado por la propia

universidad; sin embargo *FAN* se esmera en formar a sus alumnos bajo una perspectiva de mercadización para el trabajo en empresas, de manera que al egresar sean capaces de integrarse al mercado laboral con mayor facilidad.

Toda esta diversidad de opiniones tiene de manera implícita una sola postura; el ver a la universidad como una empresa, y de manera similar que el entrevistado *Jorge* aunque de forma menos evidente, considerar a la industria como el cliente final:

> FAN: Hay una contradicción. Si tú dices soy una empresa que te va a fomentar esto y eso, y de repente te dice "no pues págame y ya pasas" Pues no. Y el chavo, ese semestre qué sucede, bien relajado, con un 5 paso, tengo mis 2 puntos, eso no me gusta mucho. Más bien no me gusta nada.

De la misma manera, la perspectiva de *FAN* sobre los alumnos también es similar a la del entrevistado *Jorge* en el sentido de considerar eventualmente a los alumnos como una especie de producto en proceso de preparación para ser consumido por el cliente final.

> FAN: Como se tienen requerimientos para un producto tangible, también tenemos como para egresados. Por eso están las bolsas de trabajo, cuando tú lees la oportunidad de empleo tú ves el perfil que requieren y tú ya decides si cumples o no cumples, pues de entrada para cumplir el perfil debes de tener una formación académica relacionada con lo que piden.

Durante nuestra investigación pudimos observar que la perspectiva y el consecuente desempeño de *FAN* gozan de gran aceptación por parte de alumnos, padres de familia, autoridades institucionales y colegas docentes, y presumiblemente de una importante parte de la sociedad en general, pues *FAN* intenta ofrecer a sus alumnos experiencias de aprendizaje que simulan en diversos sentidos el ambiente empresarial, lo cual es bien recibido por su audiencia, ¿y por qué no habrían de hacerlo, si se trata de un docente bien preparado que se esfuerza por agradar a su público y satisface las expectativas que la institución, así como muchos padres de familia podrían ponen en él? En este sentido *FAN* es un profesor altamente efectivo.

1.10 Cielo

Se trata de una maestra en el rango de los menores de 40 años, de las más jóvenes del grupo. Aún así no quiso especificar su edad precisa. Estudió Licenciatura en Informática y tiene Maestría en Administración. Al preguntarle cuál consideraba ella que era su profesión nos mencionó que la ingeniería en sistemas, aún cuando nos precisó que de momento dedica mayor cantidad de tiempo a la docencia. Nos dice que a futuro sí le gustaría poder llegar a considerarse docente, pero que ella cree que para eso necesitaría más estudios formales al respecto.

1.10.1 Cursos técnicos y teóricos

Cielo tiene dos años dando clase en una de las instituciones de referencia para esta investigación, pero antes de eso ya había impartido otros seis en diferentes universidades tecnológicas públicas y privadas. En ellas también participó en diversos dispositivos de formación continua no formal para docentes.

A *Cielo* en general le gusta capacitarse, especialmente en aspectos tecnológicos donde se pueda certificar. Busca asistir a este tipo de cursos, y le gusta especialmente cuando las universidades la envían a tomarlos con expertos.

> Cielo: La verdad a mí me gusta mucho capacitarme. Creo que es una manera en la cual vamos formando nuestro *curriculum*, y sobre todo vamos aprendiendo más, porque nunca sabemos qué oportunidades podemos tener a la vuelta, entonces, creo que siempre hay que aprovechar todo lo que vale la pena.

Cielo distingue básicamente dos tipos de cursos para maestros universitarios, unos son los que ella llama los *cursos técnicos*, que son capacitaciones para mejorar su dominio sobre herramientas tecnológicas. A los otros los llama *cursos teóricos* y se caracterizan por intentar reforzar aspectos de docencia, aunque en su experiencia, sin mucho éxito, pues además de estar frecuentemente alejados de la práctica, a ella le parece que sus contenidos la conducen a una mayor estrechez en cuanto a formas de actuar; le cierran puertas y restringen su horizonte:

> Cielo: […] porque nos especializan tanto en la docencia, que difícilmente podemos movernos a otra área, ese es mi punto de vista. Porque te acostumbras tanto a ser

> maestro y a enseñar que ya muy difícil... y puede incluso correr el riesgo de que al no ejercer en otro lado, esos conocimientos ya no son tan prácticos, sino son muy teóricos, entonces ya no podemos ser más que seguir en la línea, enseñando y enseñando, y ya no podríamos ir directamente a una empresa, solicitar trabajo, porque ya se perdió esa práctica, entonces creo que eso hace el curso de docente, cuando no se combina con los técnicos

En cambio, *Cielo* piensa que los cursos técnicos, le abren puertas para encontrar trabajo incluso fuera de la universidad, lo cual eventualmente también redunda en poder volverse una mejor docente, que puede aportar a sus alumnos conocimientos más frescos, provenientes del contacto reciente con el mundo empresarial. De ahí que desde la perspectiva de *Cielo*, el profesor universitario es "un profesional a veces desperdiciado".

1.10.2 La universidad para la vida

Cielo tiene una visión sobre la finalidad de la formación universitaria semejante a la de los entrevistados *Jorge* y *FAN*, aunque un poco más matizada con respecto a responder a las necesidades de la industria. Se refiere a ella de la siguiente manera:

> Cielo: ...la etapa de preparación para el momento en que ellos enfrenten la vida.
> Investigador: Para enfrentar la vida... ¿en ámbito laboral o también personal u otros ámbitos o específicamente la universidad hecha para preparar especialmente para el ámbito laboral?
> Cielo: Yo creo que es una enseñanza para toda la vida. Sí porque en la escuela es donde además de que nos preparamos para ir a un trabajo, también conocemos muchas veces a los mejores amigos de nuestra vida, esa es una, hacemos relaciones con personas que en algún momento dado nos pueden ayudar a colocarnos en un empleo también, los mismos amigos nos recomiendan en un lugar, en otro, nos avisan en dónde están solicitando. Entonces yo creo que la universidad me sirve para muchas cosas. Preparación y para relación.

Si bien *Cielo* contempla la universidad como una etapa de preparación para "toda la vida", los beneficios que ella describe están todos orientados al aprovechamiento de oportunidades de trabajo. Y en todo caso, al contemplar la

posibilidad de que la universidad responda a también a necesidades personales o familiares, aunque no las descarta, sí considera que es otro tipo de especialistas –y no los maestros como ella– quienes deben llevar a cabo este cometido.

> Investigador: ¿Crees que por ejemplo, enfrentar problemas emocionales o familiares debería ser algo que también idealmente debería entrar en la formación universitaria?
> Cielo: Siempre y cuando existan las personas adecuadas preparadas para ello. Es decir, como un grupo de psicólogos, no sé de ese tipo de personas que pudieran darle orientación al estudiante, porque yo pienso que como maestros, sí podemos entrar en un momento dado a apoyar al alumno cuando nos lo solicita, pero tampoco podemos cumplir con ese rol que es de los padres. O sea, creo que para que no vaya a haber una confusión en el alumno y ya no sepa distinguir entre un rol y otro, creo que mejor que haya una instancia adecuada en donde se le brinde esa asesoría emocional que necesita. Yo propondría un grupo...

Sin embargo, esta perspectiva viene acompañada de que *Cielo* contempla su propia actividad docente, con una finalidad específica de preparar a los alumnos para el trabajo, por lo que ella se enfoca en propiciar situaciones en que sus alumnos se enfrenten a escenarios con el mayor parecido posible al ambiente laboral. Si la universidad eventualmente decide ampliar los horizontes de acción de sus alumnos en otros sentidos, ella no tiene inconveniente, pero eso es algo que ya no le concierne a ella.

Las expectativas que *Cielo* proyecta sobre su propia labor influyen en otro tipo de expectativas, las que se refieren a dispositivos de formación continua no formal para docentes. No es clara su distinción entre capacitación y formación, pues a esta última la considera como la adquisición de herramientas para construir su propio conocimiento y desarrollar capacidades docentes, personales y profesionales, todo lo cual podría derivar tanto de los cursos que ella considera técnicos así como de los teóricos. Lo que sí es más claro en su caso, es que le gusta que los cursos tengan valor curricular y le permitan estar actualizada para seguir en contacto con proyectos de trabajo relacionados con su profesión –la ingeniería de sistemas–.

Finalmente, la relación de *Cielo* con la universidad está vinculada con las facilidades que esta le ofrece para seguirse actualizando, lo que la hace sentirse

apreciada, y esto a su vez le reafirma la importancia de que ella enfoque su trabajo desde la perspectiva de la utilidad laboral:

> Cielo: Pues yo la verdad aquí me he sentido siempre muy bien. Me he sentido muy valorada. Me abren puertas cuando vienen cursos técnicos, siempre me han considerado, me preguntan si tengo la disponibilidad para tomarlos.
> Investigador: Cursos que son fuera, ¿verdad? Te envía.
> Cielo: Sí, me los ha pagado la universidad, entonces en ese sentido creo que nos ven como alguien muy importante, podría decirse como el motor de la misma escuela porque saben que realmente los que llevamos la batuta frente a los chicos somos nosotros, y la verdad siempre he sentido que me han tratado muy bien y me han dado oportunidades de prepararme.

Cielo elige su seudónimo pensando en que su labor docente no está siempre sujeta a las mismas circunstancias. Los grupos cambian, y también las instituciones, mostrándole a veces panoramas soleados, medio nublados o de tormenta, y ella busca adaptarse a estos panoramas de acuerdo con sus propios intereses laborales y profesionales. Esta lógica puede convivir sin mayores dificultades con un posible ambiente de creciente mercadización. Más adelante describiremos características del contexto universitario nacional e internacional en este sentido, pero mientras tanto sintetizamos algunos hallazgos sobre los sujetos en quienes se centró nuestra investigación.

1.11 Síntesis sobre perfiles de los sujetos

El entrevistar en repetidas ocasiones a los sujetos a lo largo de varios meses tocando temas que fueron surgiendo en relación con los dispositivos de formación continua no formal para docentes, que les ofrecen las IESPRI, nos permitió ir identificando temas que por su relevancia aparecían con frecuencia, aunque contemplados desde perspectivas muy diversas.

1.11.1 Diversidad de miradas

En los párrafos anteriores en los que se describen las principales características de cada uno de los entrevistados salta a la vista una diversidad de

miradas que no habíamos imaginado previamente. La perspectiva de los sujetos sobre los dispositivos de formación continua no formal que les ofrecen las IESPRI, se vincula con la finalidad que ellos les confieren a los mismos y a su propia actividad docente, así como con la manera en que perciben la relación de la institución con sus docentes, ellos incluidos.

1.11.2 Temáticas

A pesar de esta diversidad de posturas, encontramos temas recurrentes alrededor de los dispositivos. Los comentarios que hacían referencia a ellos se agruparon en seis temáticas que hemos comenzado a dejar entrever ya desde la presentación que acabamos de hacer sobre cada uno de los entrevistados. Estas temáticas fueron la mercadización, agencia, proletarización, resistencia, introyección y procesos formativos.

Más adelante, en el capítulo 5, profundizaremos sobre cada una de estas temáticas. Algunas fueron tan persistentes, que hubo que separarlas en subtemas, como en el caso de la agencia. Otras fueron identificadas directamente como problemáticas por algunos de los sujetos, como en el caso de la resistencia. En el caso de la formación, por ejemplo, nos llama la atención las diferentes maneras de entenderla y distinguirla de la capacitación, al punto de que algunas acepciones sobre este término son completamente divergentes. La identificación de estas temáticas nos permitió empezar a perfilar la problemática en torno a los dispositivos de formación continua no formal para docentes en las IESPRI, pero consideramos importante mostrar la manera en que las temáticas surgieron a partir de los sujetos en relación con estos dispositivos.

1.11.3 Los sujetos y el objetivo de la investigación

Los docentes que participaron en esta investigación son colaboradores a los que por motivos de confidencialidad no es posible dar crédito mencionando su nombre. Manifestamos aquí nuestro agradecimiento y más profundo respeto hacia cada uno de ellos y la labor que realizan. A pesar de este respeto, o precisamente por ello, nuestra investigación no busca emitir valoraciones o juicios sobre la persona de cada uno de ellos, sino en todo caso, nuestra pretensión es encontrar los

elementos que les trascienden, que motivan su toma de postura y maneras de actuar con respecto a la formación continua no formal ofrecida por las IESPRI, a fin de identificar aspectos estructurales, es decir, aspectos que pudieran repetirse en otras IESPRI del país, analizarlas para establecer cuáles podrían ser sus condiciones de existencia y finalmente obtener conclusiones al respecto de manera congruente con la perspectiva crítica con la que nos hemos comprometido.

Una vez enunciada la orientación descrita en el párrafo anterior –a la cual podríamos identificar con el objetivo de nuestra investigación– estamos en condiciones de proceder con una descripción crítica de los contextos inmediato y global, correspondientes respectivamente a las instituciones de educación superior privadas (IESPRI) que sirvieron de referencia para nuestra investigación.

2. Las instituciones de referencia

Uno de los criterios para la selección de los entrevistados consistió en que estuvieran adscritos a una institución de educación superior privada (IESPRI) que nos abriera sus puertas para realizar observación participante en los dispositivos de formación continua no formal destinados a sus profesores; que nos permitiera circular libremente por sus pasillos, abordar a sus docentes y recolectar objetos o documentos relacionados con los cursos. De la misma manera, que sus coordinadores de formación continua no formal para docentes estuvieran dispuestos a ser entrevistados.

Bajo estas condiciones, y con la restricción de mantenerlas en el anonimato, encontramos a dos universidades privadas con disposición para participar en nuestra investigación. En ellas realizamos más de 230 horas de observación participante en distintos cursos dirigidos a sus maestros, así como actos académicos diversos. Si bien en este espacio no podremos mencionarlas por su nombre, sí describiremos muchas de sus características, especialmente aquellas que nos permitan identificar aspectos estructurales que pudieran repetirse en otros escenarios a nivel nacional en el universo de las IESPRI.

De esta manera, para referirnos a nuestras dos universidades privadas de referencia haremos uso de adjetivos relacionados con sus circunstancias. A la primera de ellas nos referiremos como *La Franquicia*, dado que pertenece a una

agrupación en la que se insertan otras IESPRI nacionales e internacionales, compartiendo raíces reflejadas en su ideario, además de que una entrevistada la identificó con este término en particular y a nosotros nos pareció pertinente de acuerdo con lo que en ella observamos.

En contraposición, a la otra universidad privada de referencia para nuestra investigación, la estaremos mencionando como *La Lugareña*, dado que no pertenece a ningún grupo de universidades, ni tiene antecedentes que la vinculen a planteles educativos afines en otras ciudades, de manera que es una IESPRI completamente local.

2.1 La Franquicia

La Franquicia (que estaremos escribiendo con mayúscula y en cursivas) es una universidad privada perteneciente a un grupo internacional de instituciones educativas con amplia trayectoria. Sus filiales llevan ya varias décadas en distintas partes del país, sin embargo *La Franquicia* en particular es de las más recientes en abrir sus puertas y es de un tamaño modesto en comparación con otras de sus sucursales hermanas.

El nombre de “Franquicia” lo estamos usando principalmente como un referente seudónimo, porque ese es un calificativo que le otorgó nuestra entrevistada *Simone*, al considerar que esta institución es movida predominantemente por intereses de tipo económico. Efectivamente, la presión económica es uno de los factores contextuales que afectan más a esta institución, como podría ser la regla –y no la excepción– en el caso de cualquier IESPRI. Esta es una presión derivada de la competencia con numerosas universidades con las que comparte el escenario estatal; algunas de origen local y otras que igualmente son parte de sistemas de universidades nacionales o internacionales. Esta competencia se refleja en una lucha constante por hacer crecer la matrícula, en un entorno en el que las instituciones combinan sus beneficios en términos de cuotas, instalaciones, oferta de programas, currículo, formas de titulación, y planta docente, entre otras.

Durante nuestra investigación, *La Franquicia* se recuperaba lentamente de una crisis provocada por un crecimiento de matrícula inferior al de “los buenos años”,

y esta recuperación vino acompañada de estrictas medidas administrativas que impactaron en los docentes de manera directa e indirecta.

2.1.1 La Franquicia con relación a FIMPES y AMIESIC

También durante este lapso, *La Franquicia* estuvo en un proceso de certificación de calidad ante la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), con lo cual podría contar con RVOE en sus programas de estudio simplificando significativamente el proceso para solicitarlos ante la SEP. Este sistema de acreditación ha evolucionado desde 1994 y en 2012 entró en vigor su versión III.2, en donde procuran acercarse a procesos internacionales de acreditación y así, la FIMPES a través de su modelo de acreditación:

> […] impulsa el desarrollo de métodos propios de medición y evaluación que posibiliten la obtención de información verificable que pueda ser utilizada en la planeación de programas de servicios y de operaciones; y que contribuya a la mejora de todos los procesos de la institución. (FIMPES, 2012, pág. 1)

La versión anterior de este manual de acreditación data de tres años antes, y hacía énfasis en la calidad, que consideraba reflejada en el cumplimiento de ciertos requisitos o "debes" mínimos: "Las universidades: Identificarán las congruencias y/o diferencias existentes en relación con los indicadores «debes» del Sistema de Acreditación, requisitos mínimos para el logro de un proyecto educativo de calidad" (FIMPES, 2009, pág. 3). En la nueva versión el énfasis se hace en la "efectividad institucional":

> Enfocar el proceso de autoevaluación en la **efectividad institucional**, permite articular los objetivos institucionales con los resultados educativos en todos los niveles, y obtener resultados en programas, procesos de ingreso, trayecto y egreso, proceso de aprendizaje, mecanismos de evaluación, planta docente y su habilitación, entre otros. (FIMPES, 2012, pág. 3)

Cabe señalar que entre todos los "criterios" o "preguntas guía" del 2012 para evaluar los elementos de acreditación de las instituciones, ya no hay ninguno que

haga referencia explícita a los procesos o dispositivos de formación o capacitación docente continua no formal. En todo caso, algunas preguntas podrían ser respondidas apoyándose en algunos de estos dispositivos, pero solo de manera circunstancial. Es decir, que entre todos los criterios de acreditación de calidad o efectividad para las instituciones particulares de nivel superior en el ámbito nacional, los que contemplan o mencionan en alguna manera explícita a los cursos de formación continua no formal para docentes, son completamente nulos. Ninguno lo hace. El tema de este tipo de dispositivos es completamente ajeno a esta acreditación de instituciones de educación superior privadas, validada por el gobierno federal.

Aparte de la influencia de la acreditación por FIMPES, otros procesos en los que está envuelta *La Franquicia* incluyen la flexibilidad curricular y movilidad entre campus, lo que se refleja en una paulatina introducción de materias completamente en inglés que poco a poco se van implementando en todas las carreras. También se está promoviendo que los docentes se apoyen cada vez más en plataformas educativas en línea.

De esta manera, observamos que en *La Franquicia* las temáticas de los dispositivos de formación continua no formal estuvieron orientadas primordialmente por estos dos procesos (la implementación de materias en inglés y el uso de una plataforma virtual).

La Franquicia también es miembro de otra asociación, la cual tiene entre sus finalidades la transformación social –orientada por una antropología cristiana– hacia una convivencia más justa y fraterna.[9] Por ello, en *La Franquicia* confluye un discurso de humanismo cristiano y excelencia académica, confrontado por desafíos financieros, agravados por la presión que hace la competencia desde otras universidades sobre el crecimiento de la matrícula, y el compromiso institucional para mantener o mejorar los estándares de la certificación de FIMPES. En medio de este panorama, ¿en qué términos se encuentran los docentes?

[9] Se omiten fuentes para salvaguardar anonimato.

2.1.2 Condiciones laborales

Anteriormente FIMPES especificaba que para su acreditación en licenciatura se requería que al menos un tercio de las horas-curso fueran impartidas por profesores de carrera, es decir, docentes que laboraran al menos 20 horas a la semana (medio tiempo), realizando diversas actividades institucionales además de la docencia, como tutorías, investigación u otras labores administrativas y de gestión. También especificaba que al menos un 20% de las horas-clase fueran impartidas por profesores de tiempo completo, es decir, dedicando 40 horas o más a la semana a laborar en la institución. Sin embargo, su más reciente manual de acreditación solo especifica como criterio al respecto: "5.1 La institución demostrará que cuenta con un número adecuado de profesores de tiempo completo, para apoyar su misión y asegurar la calidad e integridad de sus programas académicos." (FIMPES, 2012, pág. 29).

En *La Franquicia* hay cerca de 200 docentes para el nivel de licenciatura, de los cuales casi el 90% corresponde a profesores de asignatura, también llamados profesores por horas. No hay sindicatos. A todos los maestros se les pide firmar contratos por 6 meses, cada semestre, en los que se comprometen a no trabajar más allá de las horas que especifica su contrato, sin embargo los directivos les piden que aparte de sus horas de clase asistan a cursos, preparen material en plataformas virtuales, colaboren en planes de estudio, participen en actividades académicas diversas, evaluaciones institucionales, asesorías y acompañamiento a los alumnos, etc. sin percibir mayores ingresos.

Aún así, hay docentes que expresan abiertamente su satisfacción laboral con *La Franquicia*, pues es de las universidades mejor pagadas en la región: aproximadamente el equivalente a 2.7 días de salario mínimo por cada hora de clase, ya libre de impuestos para profesores de asignatura. Además es de las pocas que continúa pagando a sus docentes durante los periodos vacacionales.

2.1.3 Formación continua

En *La Franquicia* la formación continua no formal se ofrece a los docentes principalmente en forma de cursos intersemestrales. Al momento de hacer nuestro trabajo de campo, a los profesores no se les obligaba a asistir a los cursos, aunque

sí se les mencionaba que la asistencia a los mismos podría influir en su recontratación. Al momento de escribir estas líneas, los cursos son obligatorios para los docentes, quienes además deben pagar cierta cantidad de su bolsillo para poder tomar un curso.

Al igual que *La Lugareña*, *La Franquicia* tiene una coordinación responsable de los cursos de formación continua no formal para docentes, que depende directamente de una vicerrectoría. Una vez realizados, los cursos no tienen mayor seguimiento. A los asistentes se les entrega una constancia de participación así como una hoja en la que evalúan a su facilitador y pueden hacer sugerencias. Los maestros ignoran si estas hojas son leídas por alguien en la coordinación.

La mayoría de los cursos tiene una duración de 20 horas, que en algunos casos pueden incluir actividades para realizar en línea sobre una plataforma virtual. No todos los cursos son organizados desde esta instancia. Algunas carreras o áreas académicas organizan cursos especiales para sus propios profesores, aunque esto es cada vez menos frecuente, dado que cada área o carrera debe proveer el presupuesto para cubrir los gatos de cada curso especial que organiza. Este es el caso de cursos para el control de alguna herramienta tecnológica específica, actualizaciones sobre temas relacionados con el currículo de alguna carrera en particular, o el proceso de inducción para profesores y administrativos de reciente adscripción.

Como parte de una organización más grande, *La Franquicia* eventualmente recibe instructores provenientes de otras universidades que pertenecen a su mismo grupo. Cuando esto sucede, el curso ya viene estructurado desde una instancia centralizada en otra ciudad o país. Este tipo de cursos se caracteriza por estructurarse alrededor de contenidos relacionados con los discursos del ideario o la filosofía institucional, los cuales se vinculan al modelo educativo y frecuentemente incluyen algunos contenidos religiosos. Para este tipo de cursos la asistencia no es obligatoria de manera oficial, sin embargo, los entrevistados señalan que sí se hace presión de diversas maneras, especialmente sobre los docentes de tiempo completo, para que asistan y lleven consigo a la mayor cantidad de profesores por asignatura que les sea posible.

En general, rara vez se llega a mencionar explícitamente que los cursos sean obligatorios, pero algunos entrevistados manifestaron que pueden percibir un mensaje “entre líneas” en el que se les comunica cuando un curso sí es obligatorio, como lo menciona este entrevistado:

> Investigador: ¿Cómo fue la invitación al curso?
> Peppino di Caprio: Fue por teléfono, fue por correo y fue medio obligada... fue así como cuando... uno entiende como cuando llega los mensajes, cuándo son optativos y cuándo tienes que tomarlos.

En cuanto a otras opciones formativas para docentes, anteriormente se les ofrecía un apoyo sustancioso para reducir sus gastos en estudios de posgrado, sin embargo recientemente se cancelaron todos estos apoyos.

2.1.4 A manera de síntesis sobre La Franquicia

Los discursos institucionales dirigidos hacia los docentes aparecen de diversas maneras a lo largo del año. Correos electrónicos, folletos, carteles, lonas, cuadros, juntas, conferencias, celebraciones religiosas, cumpleaños del mes, placas conmemorativas, etc. Además de los cursos intersemestrales, también hay otras actividades organizadas para favorecer la convivencia de los profesores, como la comida del día del maestro y la reunión de fin de año. En ambas también se suele obsequiar algo a los docentes.

En todos estos mensajes se refuerza un discurso institucional que apunta hacia un espíritu humanista inclusivo; como mencionaban en un curso de inducción: “somos una gran familia”, lo cual también fue la metáfora de una de las entrevistadas para ilustrar la relación de los docentes para con *La Franquicia*. Sin embargo, observamos que en esta “gran familia” los vínculos están condicionados y la permanencia es eventual. En todo caso se trataría de una familia volátil, pues hasta los profesores de tiempo completo suelen ver terminada su relación laboral de manera abrupta y poco amistosa.

En cuanto los mensajes institucionales alrededor de los cursos, encontramos que conforme el contenido de los mismos se relaciona más directamente con la filosofía y la cultura institucional –lo que podríamos identificar con el discurso de la

"gran familia", el humanismo, la vocación y la espiritualidad– encontramos algunos docentes que perciben con mayor claridad una coerción subyacente, oculta, implícita, silenciosa.

Ya hemos mencionado que en general los docentes se caracterizan por una pluralidad de percepciones y posturas con respecto a su relación con las instituciones de educación superior. Sin embargo notamos cierta similitud sobre las percepciones con respecto a la obligatoriedad velada para cursos relacionados con la filosofía institucional y el modelo pedagógico, cuya asistencia supuestamente debería obedecer a una participación completamente voluntaria. El doble mensaje no fue evidente para todos los docentes, pero tampoco lo encontramos como una interpretación aislada desde un solo caso. Las lecturas más críticas solían provenir de los profesores con mayor cantidad de años de relación laboral, años de ejercicio docente, y años de edad.

2.2 La Lugareña

La universidad privada a la que aquí nos referimos bajo el seudónimo de *La Lugareña* es una institución que comenzó hace algunas décadas como un negocio familiar. Desde entonces ha crecido hasta ser una de las más grandes de la región, tanto en número de programas como de alumnos. Sin embargo, no toda su trayectoria ha sido completamente exitosa. Hace algunos años empezó a sufrir estragos a causa de la inseguridad, así como de la creciente competencia con otras universidades económicamente más accesibles. A consecuencia de ello, la matrícula no ha aumentado en la medida en que solía hacerlo.

2.2.1 Un negocio

Al igual que *La Franquicia*, *La Lugareña* menciona en su ideario y misión a la formación de personas, éticas, responsables y con sentido humano. Sin embargo, *La Lugareña* no reitera este discurso, y más bien es identificada frecuentemente por sus mismos docentes como un negocio, antes que como un proyecto educativo. El eventual rechazo que en *La Franquicia* es causado por la percepción de un doble discurso, no se observa en *La Lugareña*. Algunos docentes que se quejaban de la falta de congruencia en *La Franquicia*, al incursionar en *La Lugareña* se sienten más

a gusto e incluso llegan a mencionar que se sienten con más libertad para ser ellos mismos, o que se sienten mejor tratados en general. Sin embargo, también hubo algunos docentes que están a disgusto con algunas políticas que abiertamente ponen la contribución económica de los alumnos, antes que a su desarrollo académico, lo cual les parece no solo deshonesto, sino también descarado.

La Lugareña con esta visión de negocio, ya ha incursionado desde hace algunos años en procesos de certificación de calidad con estándares internacionales tipo ISO, antes que por FIMPES. A consecuencia de ello cuentan con una descripción de todos sus procesos, sus funciones explícitas y sus procedimientos diagramados. Cuentan con criterios de calidad e indicadores de desempeño explícitamente definidos, y en el caso del proceso de enseñanza aprendizaje manifiestan que se proponen mejorarlo a partir de la capacitación de sus profesores así como por su inclusión en programas de posgrado. La certificación de FIMPES no les es ajena, sin embargo durante el tiempo que duró nuestro contacto con el campo no habían anunciado su entrada en este proceso (algunos meses más adelante lo haría).

2.2.2 Condiciones laborales

En *La Lugareña* hay alrededor de 270 docentes para el nivel de licenciatura, de los cuales cerca de dos terceras partes corresponde a profesores de asignatura, el resto son más bien administrativos que imparten algunas horas como parte de su carga de trabajo, aunque a veces no sean los mejores maestros disponibles. A ellos se les considera primero para establecer los horarios de cada semestre, a fin de asegurarse de que todos cubran la cantidad de horas frente a grupo que les corresponde. Esto provoca que en ocasiones se les utilice como “comodines” para cubrir asignaturas para las que no fue posible encontrar otro maestro. La mayoría de ellos trabajan de 40 a 45 horas a la semana, de las cuales los administrativos y directivos tienen que dedicar cierta cantidad fija de horas para impartir alguna clase, les guste o no la materia asignada.

Los profesores de asignatura deben esperar entre una y dos semanas antes del inicio de cursos para poder confirmar sus horarios. No hay sindicatos. A todos se les ofrece el pago por nómina y el ingreso al Seguro Social, incluso a docentes que

imparten poco número de horas. Al igual que en *La Franquicia*, a todos se les pide firmar contratos por 6 meses, cada semestre, de manera que no estén generando antigüedad y en un momento dado cualquiera pueda dejar de ser contratado el siguiente semestre.

El pago por hora de clase no ha incrementado desde hace alrededor de cinco años. Como en *La Franquicia,* los profesores reciben un salario también durante las vacaciones, que ya libre de impuestos equivale a aproximadamente 1.4 días de salario mínimo por hora de clase.

A diferencia de *La Franquicia*, aquí casi no se les pide a los docentes participar en actividades fuera de sus horarios normales de clase, ni dar seguimiento personalizado a los alumnos. Solo se les pide entregar a tiempo sus formatos de planeación semestral, su encuadre, y opcionalmente asistir a reuniones al inicio y final del semestre.

Cada año, en la celebración del día del maestro se reconoce a los docentes mejor evaluados de cada área, sin embargo esto no es ninguna garantía de que puedan seguir impartiendo la misma materia el siguiente semestre.

2.2.3 Capacitación bajo presión

En *La Lugareña* los profesores pueden tener acceso a una gran variedad de cursos y eventos formativos, la mayoría de ellos organizados desde una dirección de departamento donde se lleva seguimiento de alumnos y maestros; se revisan los resultados de las evaluaciones institucionales que los estudiantes realizan sobre los docentes y se les da gran importancia. Con base en estos resultados se realiza una selección de los profesores que requieren refuerzo a través de cursos, a fin de que mejoren sus resultados en las evaluaciones posteriores. Si esto no sucede, los docentes no son recontratados el siguiente semestre. Estas circunstancias provocan que la mayoría de los asistentes a estos cursos, vayan de manera forzada y sabiéndose condicionados a la obtención de mejoras en sus resultados en la evaluación por parte de los alumnos.

También hay otros cursos que específicamente se dirigen a profesores de reciente ingreso, y en estos casos, los docentes no asisten bajo amenaza de perder su trabajo, por lo que el ambiente en ellos es de menor tensión y resistencia.

Aparte de los cursos ofrecidos por el departamento ya mencionado, otros departamentos o carreras ofrecen cursos de diversa índole, desde cursos de inducción de carácter administrativo, o de capacitación para la implementación operativa de alguna nueva política administrativa (como la protección de datos personales en la institución), hasta cursos especializados para certificar técnicamente a ciertos docentes en habilidades específicas, como el manejo de redes o paqueterías de software (como CISCO o Microsoft).

Aunque también se procura que los maestros empiecen a hacer uso de plataformas en línea para complementar la impartición de clases, y también se incluyen en el currículo de muchas carreras materias completamente en inglés, de momento no hay una política generalizada sobre estos temas que se esté reflejando en los dispositivos de formación continua no formal. Eventualmente cada carrera o departamento puede implementar cursos específicos sobre estos temas para sus profesores, pero la invitación no está abierta para los docentes de otras áreas.

En cuanto a otras actividades formativas aparte de los cursos, a los docentes también se les pide asistir a los congresos organizados por la propia universidad en los que los alumnos normalmente tienen que pagar para asistir. A los docentes no se les suele cobrar para participar en estos eventos académicos, pero sí se les pide que promuevan la participación de sus alumnos, frecuentemente presionándolos para otorgar incentivos que impacten en las calificaciones de los mismos.

En *La Lugareña* se suele dar por hecho que los docentes no se involucran en su formación continua si no hay de por medio alguna obligatoriedad o presión explícita para que participen. Como casi no asisten a los cursos por voluntad propia, se asume que no quieren capacitarse, y esta premisa sirve para elaborar estrategias de coerción que influyen –aunque no determinan– la actitud con la que los docentes asisten a los cursos y demás eventos académicos formativos.

2.2.4 A manera de síntesis sobre La Lugareña

La Lugareña solo se presenta como universidad humanista en un par de textos institucionales con poca difusión. Fuera de ellos, no se reiteran mensajes relativos a la filosofía institucional ni a una orientación humanista en discursos orales, impresos o electrónicos; internos o externos. Ello provoca que nuestros entrevistados

la vislumbren primordialmente como un negocio, y así, no generan expectativas en torno a ella que puedan provocar conflictos de congruencia entre los discursos que perciben y la manera en que se relacionan con la institución.

La percepción que los docentes entrevistados tienen sobre la manera de proceder de *La Lugareña*, no obstante, es ambivalente. O bien se le considera un negocio en el que a los docentes se les permite una mayor libertad de acción, donde no son obstaculizados, e incluso eventualmente son apoyados institucionalmente para desarrollarse profesionalmente; –un lugar donde pueden ser más ellos mismos– o bien se considera a *La Lugareña* como un negocio en el que de manera descarada se busca el lucro, e incluso se llega a presionar a los docentes para subir calificaciones a los alumnos, o se obliga a los estudiantes a pagar por su asistencia a eventos académicos organizados por la misma universidad, con fines de lucro. De cualquier manera, en ningún caso los docentes manifestaron haber percibido una falta de congruencia con la filosofía institucional.

2.2.5 Cierre del capítulo

Hasta este punto hemos descrito las características contextuales de las dos universidades de referencia para nuestra investigación. Ellas fungieron como contextos inmediatos de los dispositivos de formación continua no formal para docentes en los que eventualmente han participado nuestros entrevistados.

Previamente en este capítulo realizamos una presentación de cada uno de los diez sujetos elegidos para ser entrevistados en el transcurso de esta investigación, describiendo algunas de sus características y posturas más relevantes con respecto a la formación continua no formal y su relación con las dos universidades de referencia. A lo largo de estas presentaciones también empezamos a identificar temáticas recurrentes a las que más adelante nos referiremos con mayor detenimiento.

A continuación, en nuestro siguiente capítulo, haremos una descripción de los contextos nacional e internacional en los que se desarrollan las IESPRI (instituciones de educación superior privadas).

Capítulo 2: Contexto nacional e internacional de las IESPRI

En el capítulo anterior presentamos a cada uno de nuestros entrevistados, describiendo sus características generales así como algunas de sus percepciones en torno a los dispositivos de formación continua no formal para docentes y su relación con las IESPRI (instituciones de educación superior privada), particularmente con las dos que fungieron como referentes para nuestra investigación. Esto nos permitió identificar las temáticas recurrentes para el análisis. De la misma manera describimos a estas dos IESPRI como contexto inmediato en que nuestros docentes se desenvuelven y donde participan asistiendo a este tipo de dispositivos.

En el presente capítulo proseguimos con la descripción contextual, pero esta vez con respecto al entorno nacional e internacional en los que están inmersas las IESPRI. Para ello recurriremos a una selección temática, es decir, una presentación de datos elegidos a partir de su relevancia o utilidad específica para contextualizar el tema que nos ocupa, lo que también nos servirá para delinear su problemática.

Comenzaremos mostrando la manera en que ha crecido la educación superior en nuestro país y algunos de los motivos por los que se le ha dado tanta importancia a la educación superior en general. En un segundo apartado retomaremos algunas perspectivas sobre los retos de la educación que se han ido identificando conforme nos fuimos acercando a este milenio, y que coinciden en señalar la necesidad de realizar cambios importantes en la misma.

El tercer apartado presenta una selección temática sobre la historia de la universidad en México y el surgimiento de las IESPRI, mientras que el cuarto está dedicado a mostrar los cambios en la línea discursiva de la UNESCO[10] con respecto a la educación superior, para llegar a las sociedades del conocimiento.

El quinto apartado reseña la manera en que nuestro país se ha ajustado a las recomendaciones de la OCDE[11], y un sexto apartado destaca dos posturas dialógicas sobre le mercadización en la educación superior, así como la problematización en torno a las IESPRI en nuestro país.

[10] Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
[11] Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

Por último, un séptimo apartado concluye sintetizando la problemática identificada desde una perspectiva crítica, para llegar a una pregunta de investigación y terminar reseñando los contenidos de todo el capítulo.

Al terminar la lectura de este capítulo esperamos que el lector tenga más claridad acerca de la problemática que envuelve a la educación superior en el mundo y en nuestro país, así como la relevancia del papel que en ella juegan las IESPRI. Asimismo, esta contextualización deberá servir para aclarar en qué radica el interés de nuestra investigación y la manera en que esto se expresa en una pregunta de investigación.

1. El *boom* de la educación superior

De acuerdo con Joaquín Perren, el crecimiento poblacional de América Latina entre 1950 y 1980 se duplicó holgadamente, lo cual jamás había ocurrido a esa velocidad en espacios continentales en toda la historia y difícilmente podría volver a ocurrir (Perren, 2008). En este escenario, la población mexicana no fue la excepción, y sin embargo, en medio de la explosión demográfica, el acceso a la universidad aumentó de manera desproporcionada, particularmente después de 1960, pues en ese año el acceso a la educación superior era todavía muy escaso:

> […] en 1960 estudiaban el nivel terciario en México menos de 100 mil jóvenes, en medio centenar de instituciones de educación superior (IES), y entonces la tasa bruta de cobertura (TBC) era del 3% respecto del grupo de edad respectivo (20-24 años) […] a mediados de 2008, la matrícula ronda los 2 millones 400 mil estudiantes, […] y la TBC es del 24% en números redondos (Galaz J. F., Padilla, Gil, & Sevilla, 2008, pág. 55).

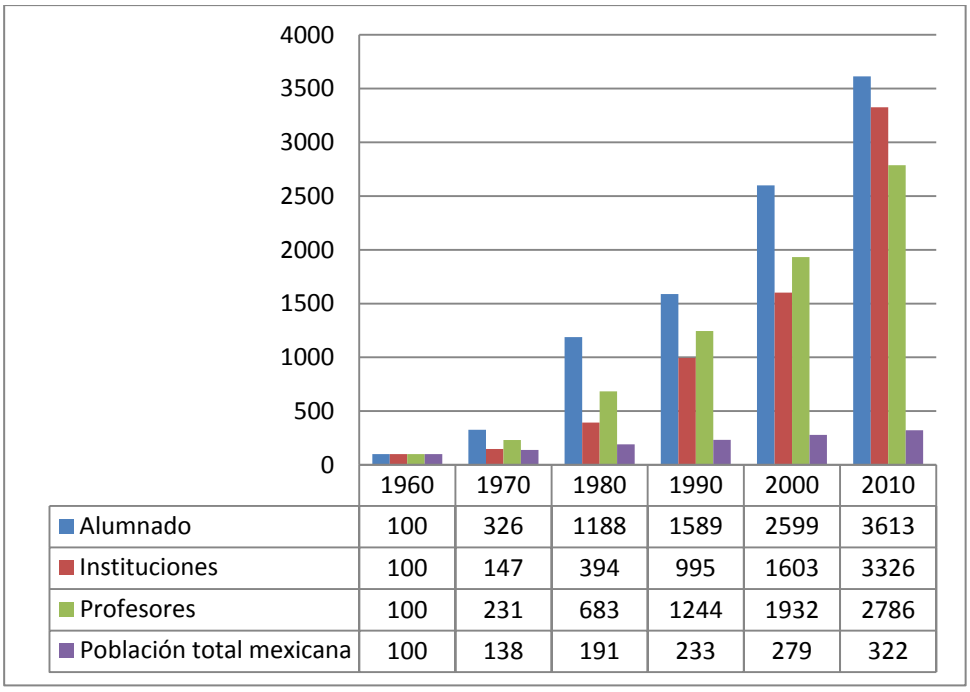
El número de instituciones de educación superior también se ha incrementado notablemente desde entonces, pasando de menos de un centenar en 1960 a más de dos millares en 2004 y cerca de tres millares en 2012.[12] Para ello la educación superior en México pasó de apoyarse en poco más de 11 mil profesores en 1960, a más de 250 mil en 2004; superando los 300 mil en 2010 y acercándose a los 330 mil

[12] 2,594 instituciones de educación superior en 2010 y 2,882 en 2012, de acuerdo con datos del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (SEP, 2014)

en 2012.[13] Otro indicador sobresaliente nos señala que la matriculación femenina pasó de ser prácticamente nula en 1960 a conquistar la mayoría del alumnado representando más del 50% en 2004. (Galaz, Padilla, & Gil, 2007, págs. 50-51).

Este crecimiento desbordó por mucho la proporción del aumento poblacional, como se muestra en la figura 2, donde podemos ver los valores correspondientes a 1960 convertidos en un índice de base 100, y a partir de ello, su desarrollo en décadas subsecuentes. De esta manera, por ejemplo, vemos cómo la población total del país con base 100 en 1960 aumentó hasta 322 en 2010; es decir, por cada 100 mexicanos de 1960, 50 años después había 322 –más del triple–. Mientras tanto, por cada 100 alumnos de nivel superior en 1960, al llegar al año 2010 había 3,613, es decir, que la matrícula aumentó más de 36 veces su tamaño.

Figura 2: Crecimiento (des)proporcional de la educación superior en México



	1960	1970	1980	1990	2000	2010
Alumnado	100	326	1188	1589	2599	3613
Instituciones	100	147	394	995	1603	3326
Profesores	100	231	683	1244	1932	2786
Población total mexicana	100	138	191	233	279	322

Figura 2. Crecimiento (des)proporcional de la educación superior en México, con 1960 como índice de base 100. Fuente: elaboración propia a partir de datos de Galaz, Padilla, y Gil (2007, págs. 50-51), complementada con datos de INEGI (2012) y del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (SEP, 2014).

[13] 300,924 docentes en 2010 y 328,932 en 2012, de acuerdo con datos del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (SEP, 2014).

Por su parte el número de profesores para el nivel superior no se quedó atrás, y aumentó en más de 27 veces su tamaño, y la cantidad de las propias IES en más de 33. El número de alumnos aumentó más que el número de instituciones y profesores, pero de estos datos no es posible concluir que las instituciones se estén sobrepoblando, ni que los docentes estén siendo sobrecargados de trabajo, o que los alumnos estén recibiendo menor atención de sus docentes.[14] Lo que sí podemos observar directamente, es que la educación superior en el último medio siglo ha crecido en mucho mayor medida que la población del país, misma que a su vez tuvo un crecimiento sin precedente histórico. Esto convierte a la educación superior en un sector con amplio dinamismo, reconfiguración constante y enfrentando crisis recurrentes que le obligan a estar buscando nuevas formas de organización, a la vez que amplifica su influencia sobre la sociedad así como las expectativas que se ponen en ella. Sobre esto último ahondamos en el siguiente apartado.

1.1 La importancia de la educación superior

La importancia que se confiere a la educación superior, sus instituciones y actores está relacionada con su crecimiento, pero a la vez lo trasciende. López Calva señala, por ejemplo, que de las universidades e instituciones de educación superior depende, con mucho, el estado del resto del campo educacional (2003).

Otra ventaja reconocida en la educación universitaria consiste en que mejora las condiciones de vida para quienes egresan de ella; así lo manifiesta Philip Altbach, quien es de los principales referentes en investigación educativa sobre el nivel superior en general y sobre las universidades privadas, en lo particular: “Si se compara a gente egresada de colegios universitarios con aquellos que no han

[14] De la diferencia del incremento entre alumnos e instituciones no puede interpretarse directamente que las IES hayan aumentado con homogeneidad su población de alumnos. Un análisis más detenido muestra que la cantidad de IES de financiamiento privado aumentó más que las públicas, especialmente entre 2000 y 2010, pero que la proporción de alumnos en instituciones privadas, a nivel nacional, se mantuvo prácticamente estable (Álvarez & Ortega, 2011), por lo que hubo más IESPRI, pero con menor cantidad de alumnos por institución. Algo similar ocurre con la diferencia entre los incrementos de alumnos y docentes. De ella puede inferirse que los docentes tuvieron que atender a una mayor cantidad de alumnos, pero no necesariamente que tuvieran que designar menor espacio o tiempo a cada uno, puesto que la cantidad de docentes reportados por institución no contempla la cantidad de horas frente a grupo que cada docente tiene, ni las cantidad de salones en los que se labora o el tamaño de los mismos.

asistido a dicho nivel, los primeros muestran un beneficio sólido, aunque haya variaciones entre los países; este patrón se sostiene globalmente" (Altbach P. , 2002, pág. 19)

La UNESCO, por su parte, plantea la importancia de la educación superior en dos sentidos: primero, como "factor de desarrollo en una sociedad y una economía fundada en el conocimiento. […] para darles acceso [a los jóvenes] al mercado del empleo y permitirles actualizar ulteriormente sus conocimientos." Segundo, como una instancia desde donde debe trazarse un nuevo rumbo; pues es posible "recurrir a su adaptabilidad, su flexibilidad y su imaginación para desarrollar capacidades de resolución de problemas y de anticipación, armarse de un espíritu crítico constante, y promover el trabajo de equipo, sin abandonar jamás su filtro ético." (UNESCO, 1998, pág. 14).

En estos dos sentidos planteados por la UNESCO se reflejan, por un lado, un interés de impacto en el desarrollo económico y social auspiciados bajo el término de la "economía del conocimiento", que más adelante retomaremos con mayor detenimiento; y por otro lado, se considera la posibilidad de hacer de la educación superior un espacio privilegiado para pensar críticamente y generar propuestas de solución para los grandes y pequeños problemas que enfrentamos como especie; dos vertientes que eventualmente podrían impulsarse mutuamente, pero también contraponerse, pues el desarrollo económico y su consecuente uso del conocimiento, no necesariamente solucionan problemas sociales (a veces los generan o prolongan), y de la misma manera, no siempre implican un espíritu crítico o pasan por el filtro ético al que alude la UNESCO.

Diversas instituciones nacionales e internacionales reconocen la importancia de la educación superior para influir sobre el rumbo que la humanidad traza sobre su futuro, sin embargo los conflictos de intereses que podrían implicar estos dos sentidos mencionados por la UNESCO son frecuentemente dejados en la ambigüedad.

Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, la OCDE, lo que justifica la importancia de la educación superior se relaciona directamente con el desarrollo económico. Para ello su discurso apela a la

"integración social" y busca la participación de la juventud en la educación. Así lo expresa la OCDE en su reporte sobre la revisión de la educación terciaria en México, en el que la importancia de la educación superior se presenta en función de ser "una empresa nacional para crear capital humano y una mayor integración social para estimular y asegurar el crecimiento económico a largo plazo, así como mayor participación de la juventud en la educación." (Brunner, Santiago, García Guadilla, Gerlach, & Velho, 2008, pág. 17).

Si analizamos este fragmento con mayor detenimiento, nos daremos cuenta de que la participación de la juventud en la educación es presentada como si fuera un fin en sí mismo, cuando es realidad se trata de una meta vacía en tanto no se mencione a qué finalidad pretende conducir dicha educación. Por otra parte, el otro "para qué" planteado –que es el de estimular y asegurar el crecimiento económico a largo plazo– es el que termina cobrando mayor relevancia para la OCDE, y dando sentido a eso que ellos entienden por crear capital humano, así como a aquello a lo que la integración social, según ellos, debiera conducirnos. Para la OCDE, la importancia de la educación superior reside primordialmente sobre el desarrollo económico a largo plazo.

La ambigüedad sobre la naturaleza de las prioridades que confieren importancia a la educación superior, se observa también en los discursos nacionales de tipo gubernamental, donde se alude a las exigencias de la sociedad mexicana y el mundo, pero no se especifica cuáles son esas exigencias, ni quién las define. Así, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP):

> […] el papel de las Instituciones de Educación Superior juega un papel [sic.] muy importante, pues ellas formarán al personal calificado que protagonizará el desarrollo económico político y social del país. En consecuencia, las Instituciones de Educación Superior están obligadas a emprender una serie de reordenamientos y reformas para responder a las exigencias de la sociedad mexicana y el mundo. (SEP, SESIC, IESLAC y UNESCO, 2003, pág. 24)

En contraste, Galaz, Padilla y Gil sostienen que la relevancia de la educación superior en México se entiende principalmente en términos de su contribución a la

resolución de problemas sociales como el del empleo, la creación de fuentes de trabajo, entrenamiento especializado, investigación y desarrollo, competitividad económica, la inclusión de segmentos marginados, la movilidad social y el fortalecimiento de la democracia. “En general, la educación superior ha ganado reconocimiento por su contribución potencial a la sociedad en general, y por tanto, se espera un incremento de su relevancia en el futuro cercano” (Galaz, Padilla, & Gil, 2007, pág. 53).

Remarquemos que en esta última cita se hace referencia a una contribución *potencial*, lo que significa que no es algo ya dado, o una meta ya conquistada. La educación superior aún tiene un largo trecho por recorrer en este sentido, pues a pesar de que todos estos actores citados manifiestan una visión positiva al referirse a la importancia de la educación superior, es posible identificarla también como un arma de doble filo, en tanto que tiene una capacidad reproductora del orden social y eventualmente pudiera llevarnos también a su estancamiento o deterioro. Así lo señala por ejemplo Axel Didriksson al referirse a las universidades públicas. Por una parte las describe como “la concentración más importante de talento humano”, fuente de expresiones culturales, actores políticos y sociales en momentos coyunturales, así como generadoras de cobertura profesional y técnica; pero también son instituciones capaces de reproducir, afianzar y agrandar las brechas que generan las desigualdades sociales:

> […] son uno de los actores más trascendentes para la construcción de un escenario alternativo de futuro. Sin éstas, dicho escenario no sería posible, pero al mismo tiempo, también pueden ser parte de la conservación del que existe, porque están subsumidas en las políticas de corto plazo y de la reproducción de los actuales modelos decadentes y conservadores. En su esencia ambas realidades coexisten, como en todo. (Didriksson, 2010, pág. 180).

De esta manera, aun cuando el acceso a la educación superior ha sobrepasado con creces el incremento poblacional en sus momentos de mayor explosión demográfica, este crecimiento hasta ahora se ha llevado a cabo de forma desigual, y así, al iniciar el siglo XXI, cifras oficiales estimaban que solo una de cada

cinco personas entre 19 y 23 años de edad podía acceder a la educación superior en México, y que este acceso era mucho mayor para quienes provenían de estratos sociales con ingresos medios o altos, mientras que para los grupos sociales de zonas urbanas pobres el acceso se reducía a 11%; y para sectores rurales pobres la cifra caía hasta el 3% (SEP, 2001, pág. 189)

Apreciaciones como la de Didriksson nos descubren la importancia de la educación superior no solo a partir de sus beneficios potenciales, sino también a partir de sus eventuales riesgos y los retos que estos entrañan. Una perspectiva de esta naturaleza puede enriquecer nuestro enfoque crítico, aprovechando referentes que van más allá de la educación terciaria, y se proyectan sobre la generalidad del panorama educativo. Dedicaremos el siguiente apartado a considerar algunos de estos puntos de vista.

2. Educación con mirada crítica

Ya desde inicios de la década de los setentas, en el panorama educativo mundial, se contemplaba con preocupación a las implicaciones de un desigual avance científico y tecnológico con fines meramente económicos. Se comprendía que la educación por sí sola no resolvería estos problemas sociales, pero que sí podría favorecer aspectos humanos de mayor conciencia y empoderamiento tanto grupal como personal, y con ello contrarrestar el eventual riesgo de una deshumanización progresiva. Así, en el informe de la UNESCO titulado “Aprender a ser. La educación del futuro” se puede leer:

> La lección que habría que sacar, para la educación, de una visión más sobria de las condiciones del progreso, debería ser que, reconociéndose no apta para remediar por sí sola las taras de la sociedad, se propusiese como tarea el aumentar el poder que tienen los pueblos para actuar sobre su propio destino; que, ayudando a cada individuo a desarrollar sus facultades personales, se esforzase por liberar el poder creador de las masas y transformar en energía real la energía potencial de centenares de millones de seres; que, respondiendo a los temores que inspira a largo plazo la desmedida técnica, intente prevenir, mediante la afirmación de finalidades humanistas, el riesgo de una deshumanización progresiva de la existencia. (Faure, y otros, 1973, pág. 27).

Más de veinte años pasaron desde entonces, y la ONU, nuevamente a través de la UNESCO, realizó otra reflexión acerca de los problemas que esperaba afrontar en los albores del nuevo milenio, publicando el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. En este informe se indicaban las pautas directrices para los nuevos proyectos educativos, identificadas con los cuatro pilares que les darían sostén: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y, desde luego –reivindicando como antecedente a la publicación de inicios de los años setentas– aprender a ser (Delors, y otros, 1997, págs. 91-103).

La comisión Delors comienza, desde las primeras líneas del informe, manifestando su esperanza en la educación como agente de cambio social: “Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (pág. 9). Sin embargo, la propia Comisión reconoce que la ciencia y la educación también han contribuido a ampliar y reproducir la polarización social, apoyándose en una lógica instrumental de desarrollo económico con altos costos humanos –y esta vez también ecológicos– por lo que es necesario redefinir la educación en términos más amplios que los económicos. Concretamente, en términos de desarrollo humano:

> El mundo ha experimentado durante los últimos cincuenta años un auge económico sin precedentes. Sin proponerse hacer un balance exhaustivo de ese periodo, lo que rebasaría su mandato, la Comisión quisiera recordar, ateniéndose a su propia perspectiva, que esos avances se deben ante todo a la capacidad del ser humano de dominar y organizar su entorno en función de sus necesidades, es decir, a la ciencia y a la educación, motores fundamentales del progreso económico. Sin embargo, consciente de que el modelo actual de crecimiento tropieza con limitaciones evidentes en razón de las desigualdades que induce y de los costos humanos y ecológicos que entraña, la Comisión estima necesario definir la educación no ya simplemente en términos de sus repercusiones en el crecimiento económico, sino en función de un marco más amplio: el del desarrollo humano (Delors, y otros, 1997, pág. 69).

En esta afirmación de la Comisión Delors se hace patente la preocupación por la "deshumanización del mundo" manifestada anteriormente en el informe "Aprender a ser" de principios de los setentas, al cual pretende dar continuidad.

> El informe *Aprender a ser* (1972) manifestaba en su preámbulo el temor a una deshumanización del mundo vinculada a la evolución tecnológica. La evolución general de las sociedades desde entonces y, entre otras cosas, el formidable poder adquirido por los medios de comunicación masiva, ha agudizado ese temor y dado más legitimidad a la advertencia que suscitó. […] Más que nunca, la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino. (pág. 101).

Actualmente, en la segunda década del siglo XXI, cuando ya han transcurrido casi otros veinte años desde el informe de la comisión Delors, el panorama problemático descrito en ambos informes parece no haber cambiado mucho. Un ejemplo puede verse en la descripción que realiza en 2011 el Nobel de literatura peruano Mario Vargas Llosa:

> Nunca hemos vivido como ahora en una época tan rica en conocimientos científicos y hallazgos tecnológicos ni mejor equipada para derrotar la enfermedad, la ignorancia y la pobreza y, sin embargo, acaso nunca hayamos estado tan desconcertados y extraviados respecto a ciertas cuestiones básicas como qué hacemos aquí en este astro sin luz propia que nos tocó, si la mera supervivencia es el único norte que justifica la vida, si palabras como espíritu, ideales, placer, amor, solidaridad, arte, creación, alma, trascendencia, significan algo todavía, y, si la respuesta es positiva, qué es exactamente lo que hay en ellas y qué no. (Vargas Llosa, 2011)

Una época de modernidad líquida,[15] en que se tambalean los cimientos de instituciones y creencias de las que se asía[16] existencialmente el ser humano, ahora sometidas a los vaivenes de los mercados con carácter desechable. Una época

[15] Cfr. Bauman en Espinosa, 2008
[16] Del verbo asir; sostener.

crítica, producto desde hace décadas de una progresiva deshumanización (siguiendo a la UNESCO[17]) de la que la educación no solo no ha estado exenta, sino que también ha llegado a desempeñar al respecto un papel causal (aunque ciertamente no sería la *única* causa).

En este sentido, son numerosas las críticas al sistema educativo globalizado y sus dispositivos, con diferentes matices, antecediendo, acompañando o siguiendo a Delors, haciendo el señalamiento de que es necesario poner menos énfasis en los conocimientos teóricos y procedimentales para favorecer la convivialidad, la formación sociomoral, el ejercicio ético libre, o más llanamente, que: "la escuela debe dedicarse menos a matemáticas y más a humanidad" (Imbernón, 2006, pág. 6).

Solo por mencionar algunos autores destacados que han señalado de diversas maneras la necesidad de este cambio de enfoque en la educación, alejándose del paradigma predominantemente instrumental para responder o hacer frente a los retos de nuestro contexto actual, mencionaremos a Ivan Illich, que planteó la alternativa de una educación desescolarizada a partir de una crítica a modelos de organización que al traspasar ciertas proporciones, comienzan a provocar aquello mismo que en principio pretendían erradicar (Illich, La sociedad desescolarizada, 1985). Paulo Freire, quien propuso la educación como práctica de la libertad, frente a la educación bancaria (Barreiro, 1992, págs. 16-17). Carl Rogers, planteando la disyuntiva entre poder y persona, como dos tendencias en la educación (Rogers, 1980, pág. 47). Edgar Morin, al proponer la reforma paradigmática del conocimiento apuntalada en siete saberes (Morin, 1999, pág. 15). Michel Bernard, al argumentar la primacía de la arquitectura de dispositivos sobre la ingeniería de los mismos (Bernard, 2006, pág. 106). Ettore Gelpi, al hacer un llamado a una alternativa educativa frente las imposiciones de la globalización (Gelpi, 2001, pág. 28). Martín López Calva, al distinguir la formación tecnocrática de la formación integral (López Calva, 2003, pág. 44), y Teresa Yurén, al hacer énfasis en el saber ser y saber convivir (Yurén, 2005a, pág. 26), entre otros muchos autores.

Frente a este panorama profusamente identificado, se han planteado y experimentado diversas reformas estructurales, pero también se ha constatado la

[17] (Faure, y otros, 1973), (Delors, y otros, 1997).

dificultad para llevarlas a cabo y lograr que sean duraderas (Tyack & Cuban, 1995, pág. 108). Las intervenciones e investigaciones a gran escala frecuentemente han resultado ser estériles o de muy corto alcance (Popkewitz, 1998, pág. 12), principalmente por centrarse en políticas educativas asumiendo el mismo marco de referencia desde donde estas fueron creadas (Popkewitz, 2000, pág. 26).

El contexto compele a mirar nuevamente a la universidad en nuestro país con una perspectiva más específica y al mismo tiempo más compleja. Si bien es ampliamente aceptado que de las universidades e instituciones de educación superior depende en gran medida el estado del campo educacional así como la construcción del futuro social en general, conviene tomar en cuenta distintos eventos y opiniones fundamentadas desde diversos ámbitos con respecto a su trayectoria; su momento actual y su futuro.

La intención de este apartado que concluye fue mostrar cómo desde la perspectiva de autores que son referentes recurrentes en la investigación de temas educativos, hay un llamado de atención sobre la necesidad de un cambio de perspectiva en la educación. Si bien es cierto que del nivel superior depende en gran medida el futuro de los otros niveles educativos, cabría esperar que fuera en este nivel –y particularmente en las universidades– donde se pudieran comenzar a ver los primeros cambios relevantes en esta dirección.

Los referentes que hemos mencionado se ubican desde los años 60s, en la segunda mitad del siglo XX, y hasta nuestros días. Veremos a continuación cómo se han desenvuelto las IESPRI desde sus orígenes hasta el día de hoy, dentro del contexto de la educación superior en general, y en qué huellas históricas podemos identificar cambios evidentes, de manera que podamos valorar mejor su situación actual.

3. De vuelta a la universidad. Una selección temática

Presentamos ahora una recopilación selectiva de eventos, obras y fragmentos de textos elegidos en función de ilustrar la trayectoria sobre la cual se han desarrollado las IESPRI en México, así como su contexto global.

3.1 De la clericalización a la Ilustración

La universidad llegó a México en 1550, con el nombre de Pontificia y Real Universidad de México; replicando el modelo de la Universidad de Salamanca, en España, representando el poder del Rey y el Papa. En cambio el Calmecac azteca fue desmantelado, y de acuerdo con Aboites (2010), con ello se perdió la primera gran oportunidad histórica de la universidad en México como un espacio para el encuentro de dos culturas y a su vez poder considerarla realmente mestiza y mexicana.

Cuando en México se acercaba el final del Virreinato, en Escocia, Adam Smith tocaba el tema de la remuneración de los profesores universitarios, que de acuerdo con Brunner (2006), constituye el origen rastreable del rol que juegan los mercados en la educación superior. Siguiendo a Brunner, el núcleo del argumento *smithsiano* se puede encontrar en un artículo titulado “El gasto de las instituciones para la educación de los jóvenes” donde presumiblemente el argumento central era que:

> En la medida que la retribución de los profesores de una universidad provenga no del “ingreso natural” producido por el pago de los alumnos, sino de dicho “patrimonio público”, sería imposible obtener un servicio eficaz, de calidad y relevante para la sociedad. […] Es decir, el ingreso de los maestros solo será conducente a un servicio educativo de calidad y relevante si es obtenido en un marco de libre competencia y rivalidad entre competidores, todos los cuales se hallen comprometidos en una lucha “por desalojarse unos a otros del empleo, obligando así a cada uno a ejercer su trabajo con cierto grado de exactitud”.
>
> En contrapartida, Smith evalúa negativamente la práctica de remunerar a los docentes universitarios con recursos provenientes del fondo patrimonial de la institución, pues tal expediente debilitaría la diligencia laboral de los maestros y la calidad de su desempeño, al sustraerlo de los incentivos que proporciona la competencia por satisfacer a los alumnos de los cuales depende su propio ingreso.
>
> Con respecto al otro motivo—digamos, no-utilitario—que podría llevar a los profesores a aplicarse decididamente a la tarea, cual es la búsqueda de prestigio y el deseo de ser reconocido, Smith sostiene que si bien puede contribuir al esfuerzo individual, al final tal efecto se hallaría limitado a unos pocos hombres de espíritu y

> condición extraordinarios. En tal sentido, no tendría la posibilidad de reemplazar al motivo utilitario. (Brunner, 2006, págs. 26-27)

La perspectiva *smithsiana* no carece de vigencia, en tanto que podría ser retomada como un antecedente para justificar tanto reformas educativas como decisiones administrativas desde la rectoría de una IESPRI. Por otro lado, al paso de dos siglos, de manera general, en nuestro país el argumento de Smith tampoco se ha llevado a la práctica radicalmente, pues aunque en el caso de varias instituciones privadas el pago de los maestros provenga en su totalidad del cobro de colegiaturas, las universidades suelen utilizar tabuladores para establecer el pago por hora a los docentes, y su salario no suele ser directamente proporcional a la cantidad de alumnos que cada maestro tiene, a los resultados de las evaluaciones que los estudiantes hacen de ellos, o de una competencia completamente libre entre rivales. Aún así, el argumento de Smith es de suma importancia porque manifiesta el nacimiento de cierta lógica de mercado con respecto a los profesores universitarios y su relación con la institución de educación superior, que en el siglo XXI tiene un claro eco en las IESPRI, y paulatinamente también en las públicas. Más adelante veremos algunos argumentos que fueron surgiendo en contraposición al de Smith.

El tiempo siguió su paso y, de acuerdo con Aboites, otra segunda oportunidad histórica se presentó en el periodo de la lucha por la independencia, pero salvo aisladas excepciones, la universidad en general fue indiferente ante este proceso (Aboites, 2010); y por ejemplo, la Real Universidad de México –antecesora de la UNAM– continuó con las mismas estructuras organizativas deterioradas, anteriores a la independencia (Marsiske, 2006). Las luchas entre conservadores y liberales se extendieron hacia los diversos colegios y escuelas de nivel superior que en distintas partes del país habían sido dirigidos por clérigos durante todo el Virreinato. En el marco de estas disputas, la Universidad solía representar un bastión conservador, lo que fue socavando aún más su peso en la estructura social de la época. La Real Universidad de México, esta sería clausurada por Maximiliano de Habsburgo, cuando contaba con tan solo 3 profesores y menos de una veintena de alumnos; todos estudiando teología (Brunner, Santiago, García Guadilla, Gerlach, & Velho, 2008). En su lugar se establecieron varias Escuelas Nacionales correspondientes a diversos

saberes de nivel superior, y una Escuela Nacional Preparatoria, al tenor del espíritu de la ilustración auspiciado por Maximiliano.

En tanto, entre esa misma Ilustración de mediados del siglo XIX, el inglés John Stuart Mill planteaba la duda acerca de la conveniencia de que fuera el mercado quien determinara instituciones, contenidos y sujetos relacionados con la educación superior:

> Anticipándose al debate contemporáneo, Mill apunta a que el público no es competente para juzgar la educación ofrecida por el mercado. Contra Smith (y también, para el caso, contra Friedman) cuestiona pues la "soberanía del consumidor", poniendo en duda que los padres sean "suficientemente diligentes y bien calificados" como para juzgar correctamente sobre el mérito de los distintos lugares de estudio. Más bien, los padres y estudiantes podrían fácilmente ser objeto, en el mercado, del engaño y los "peores artificios". (Brunner, 2006, pág. 35).

En la etapa que hemos reseñado en este apartado, observamos cómo en otras partes del mundo se empezó a debatir sobre la conveniencia de ajustar la educación superior a modelos de libre competencia, mientras que en México, entre los siglos XVI y XIX, se transitó desde escenarios dominados por la jerarquía eclesiástica hacia modelos secularizados controlados por el gobierno y orientados por las ideas de la Ilustración.

3.2 De la Ilustración al pensamiento progresista social

En México el pensamiento ilustrado también influyó en Justo Sierra, quien logró que después de 40 años la Universidad volviera a abrir sus puertas en la capital mexicana, todavía bajo la presidencia de Porfirio Díaz, en 1910. Esto sucedió asumiendo la identidad del modelo napoleónico organizado en facultades, con influencia de ideas del positivismo francés, que eran apreciadas por Don Porfirio. Sin embargo, esta Universidad Nacional Mexicana en principio no acogió las ideas revolucionarias del movimiento que surgió a solo unos meses de su fundación:

> La nueva institución universitaria era una institución eminentemente elitista en un país en donde más del ochenta por ciento de la población era analfabeta. Los

> estudiantes y profesores universitarios, por su extracción social de clase media y alta y su preparación dentro de un clima de paz social y de desarrollo económico que había ofrecido el régimen de Porfirio Díaz durante décadas, creían en un desarrollo continuo aunque moderado, que mantenía sus privilegios de clase. (Marsiske, 2006, pág. 18)

Fue solo hasta después del periodo post-revolucionario cuando la Universidad optó por hacerse de rasgos latinoamericanos, comenzando a construir una identidad propia. Se convirtió en una responsabilidad de Estado donde encontraron expresión corrientes de pensamiento social crítico y progresista, combinado con "rasgos tales como autonomía, gratuidad, democracia, carácter crítico, laico y profesional" (Aboites, 2010, pág. 137). El fin de la lucha armada revolucionaria también dio paso a la aparición de diversas universidades estatales, frecuentemente a partir de colegios e institutos con antecedentes anclados en el Virreinato. Así surgieron las universidades de Michoacán (1917), Sinaloa (1918), Yucatán (1922), San Luis Potosí (1923), Guadalajara (1924), Nuevo León (1932), Puebla (1937) y Sonora (1942) (Marsiske, 2006, pág. 19).

La educación superior pública, calificada como socialista, es el motivo por el cual en 1935 se funda la Universidad Autónoma de Guadalajara, que fue la primera universidad privada del país, aunque la Escuela Libre de Derecho ya había sido fundada desde 1912 y reconocida oficialmente en 1930 (Rodríguez, 2004).

El auge en la aparición de universidades públicas continuó en otros estados en las décadas siguientes, acompañado de ideas revolucionarias propagadas por José Vasconcelos, primero como Rector de la Universidad Nacional de México, y luego como secretario de educación, al fundarse la SEP en 1921, de manera que en nuestro país la educación superior ha tenido una importancia estratégica para la SEP desde sus inicios. En esta década también se promulgó la autonomía de la UNAM y se incluyó a la investigación entre sus funciones.

3.3 Masificación y ampliación del sector privado

Los siguientes años estuvieron marcados por conflictos ideológicos, confrontación con el gobierno, y un desmesurado aumento de matrícula,

particularmente en la UNAM, a la que en 1960 ingresaron cerca de 60 mil alumnos. Esto supuso la aplicación de filtros para aceptar nuevos alumnos así como la descentralización de apoyos para impulsar a otras universidades públicas estatales. Ese mismo año, en la UNAM, menos del 4% de los docentes eran de tiempo completo (Marsiske, 2006).

La tendencia de crecimiento en la educación superior entre los años 50s y 70s no fue exclusiva de México, pues también se ha identificado simultáneamente en Latinoamérica y, en general, se observó con cierta antelación a nivel mundial en la época de la posguerra. (Durham & Sampaio, 2000, pág. 85)

Las ideas revolucionarias afines al socialismo, que se habían enraizado en las universidades públicas mexicanas, entrarían en conflicto con las políticas de un estado pugnando por el desarrollo económico y el reconocimiento internacional, lo que desembocó en el conflicto estudiantil de 1968, acallado de manera violenta a unos cuantos días del inicio de los juegos olímpicos en nuestro país. Así, a partir del gobierno de Díaz Ordaz se pone de manifiesto un cambio de actitud hacia la educación superior, debido al costo que esta suponía, así como al riesgo político que se había encarnado en los movimientos estudiantiles. Terminaba una primera etapa correspondiente a una década de crecimiento moderado del sistema de educación superior para dar paso a una segunda etapa de 12 años de crecimiento acelerado entre 1970 y 1982 (Galaz, y otros, 2009), procurando la descentralización y hacer a la educación de nivel superior más inclusiva con respecto al origen social de los alumnos, así como para mujeres. (Morales, 2013)

Posteriormente, iniciaría una tercera etapa, de 1982 a 1989, en la que el crecimiento se vería reducido debido a la fuerte crisis económica del país. (Galaz, y otros, 2009). En la década de los 80s los problemas presupuestales del gobierno mexicano se reflejaron en el presupuesto asignado a las universidades públicas, por lo que aparece lo que Daniel Levy ha llamado una primera ola de crecimiento de las instituciones privadas, que en el caso de México estuvo constituida principalmente por aquellas que absorbieron demanda de élite a partir de universidades de alta reputación académica (Kent, 2004).

Para Galaz y otros (2009) con 1990 iniciaría una cuarta etapa que tiene incidencia hasta nuestros días, y que consistente en una nueva expansión y diversificación del sistema de educación superior nacional, etapa caracterizada también por un incremento no regulado del sector privado, así como por un esfuerzo del sector público para aumentar la matriculación a través de universidades interculturales y tecnológicas (pág. 89).

Esta apreciación es compartida por Rollin Kent, al señalar que quienes hacían las políticas de educación superior en México a principios de los 90s, decidieron limitar el crecimiento de las universidades públicas, favoreciendo la formación de técnicos superiores y procurando que las universidades públicas se enfocaran en programas de mejoramiento de la calidad, de acuerdo con recomendaciones de la OCDE (Kent, 2004).

Con la llegada de Ernesto Zedillo a la Presidencia, que había sido secretario de educación pública, llegó también una profunda crisis financiera que se reflejó en una disminución del gasto público en educación superior. Las IES públicas no bastaban para cubrir la demanda ni las metas de crecimiento para la matrícula de nuevo ingreso. Todo ello, aunado a la falta de regulación sobre las IESPRI, provocó una segunda oleada en la proliferación de estas, al aumentar considerablemente su absorción de matrícula de primer ingreso. Sin embargo ya no fueron las universidades privadas más prestigiosas las que jugaron el papel principal en este crecimiento, sino las llamadas universidades “patito”, término con el que en general se designa a una IESPRI eventualmente orientada al lucro, con poca regulación y sin controles de calidad. (Rodríguez, 2004).

Para Aboites, al cierre de la primera década del siglo XXI, la educación superior se encuentra ante una tercera oportunidad histórica, al enfrentarse a la influencia de una economía mundializada que ha obligado a las universidades a asumir un papel pasivo.

> […] se impulsa la creación de una universidad volcada al servicio de los grandes empresarios, redefinida como una empresa proveedora de servicios del conocimiento y profundamente reactiva al derecho a la educación de miles de jóvenes y reactiva también a la necesidad de profundizar y extender las ciencias y humanidades más

> allá de las confinadas necesidades del capitalismo de una etapa de exacerbada competición. (Aboites, 2010, pág. 137)

Esta lectura es consistente con el cambio en las políticas internacionales que a su vez se ven reflejadas en una modificación del discurso humanista al que apelaba la UNESCO en el último tercio del siglo XX. ¿En qué momento sucedió dicho cambio?, ¿qué señales resaltan de este posible golpe de timón a nivel internacional? Y más allá, ¿sería posible que nuestro sistema de educación superior se mantuviera inmune ante cambios profundos en la estructura de estos sistemas a nivel internacional? Con respecto a estas preguntas encontramos algunos referentes que reseñamos en el siguiente apartado.

4. La UNESCO: el golpe de timón

El cambio en los discursos internacionales sobre la educación, particularmente en la UNESCO, si bien podría considerase tan repentino como la expansión del cine, la conquista del espacio o la comercialización de nuevas tecnologías, no se da en un solo momento específico, sino que se manifiesta en una serie acontecimientos destacados, relacionados con diferentes instancias institucionales que se influyen mutuamente; sucesos que a su vez provienen de la convergencia de otros tantos menos llamativos.

Uno de los eventos históricos destacados se remonta hasta 1973, el mismo año en que fuera publicado el documento de la UNESCO “Aprender a ser” proponiendo la afirmación de finalidades humanistas para responder a los temores que inspiraba la técnica desmedida. De acuerdo con Montemayor fue en julio de ese año, en el contexto de la guerra fría, cuando por iniciativa de D. Rockefeller se reunieron en las oficinas del City Bank en Manhattan:

> […] alrededor de 200 personalidades de la política, las finanzas, la industria y la academia, provenientes de América del Norte, Europa Occidental y Japón. […] el propósito de la comisión fue proteger los intereses de las multinacionales de los países de la triple región y asegurar el control y la expansión de sus mercados mediante la construcción de un nuevo orden internacional que, desde entonces, en

> función de esa apertura para sus capitales y productos, se llamó de “libre mercado”, que ahora conocemos como globalización. (Montemayor, 2010, pág. 174).

4.1 Las tensiones de los 90s

En 1990 el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) comienza a editar el Informe sobre desarrollo humano, ya adoptando los criterios propuestos por Amartya Sen para establecer el índice de desarrollo humano (IDH) y con ello hacer comparativos entre países sin atender exclusivamente al ingreso per cápita como parámetro del desarrollo. Se concibe el desarrollo humano en términos de la ampliación de las libertades de las personas y el índice pretende reflejarlo adicionando al ingreso per cápita el acceso a la salud y a la educación. (López-Calva & Vélez, 2003).

En 1994 México firma el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, al tiempo que inicia en Chiapas el levantamiento armado del EZLN, mismo que continúa en pie hasta nuestros días. En medio de los altercados de ese año electoral –el último de Carlos Salinas– México se incorpora a la OCDE en mayo.

Poco después, a mediados de la década de los noventas, ciertas instituciones de educación superior extranjeras se instalan en México, y el grupo Sylvain compra la Universidad del Valle de México para incorporarla a una red internacional con filiales en Chile, Suiza, India, España, Costa Rica, Panamá y Estados Unidos, ofreciendo movilidad internacional a sus estudiantes. (Montemayor, 2010).

4.1.1 Política para la Educación Superior, en 1995

Así, mientras que en México las IESPRI estaban por comenzar su segunda oleada de crecimiento entre “universidades patito” y filiales extranjeras, en 1995 la UNESCO editaba el Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior, donde ya se planteaba la apremiante necesidad de una modificación en las políticas de educación superior a nivel global, y que esta asumiera la dirección del cambio para todo el sistema educativo (UNESCO, 1995, pág. 38).

Aunque no se había publicado todavía el informe Delors, ya se estaba considerando su próxima publicación (pág. 14), y se manejaba el término de desarrollo humano en más ocasiones que el de desarrollo económico.

Aún así, ya se empezaban a manifestar elementos discursivos que señalaban al desarrollo económico como uno de los factores que hacían necesario el cambio en el nivel superior, junto con la integración de nuevas tecnologías, la ampliación del acceso y las formas de financiamiento, entre otros. En contraparte, se insistía en la pertinencia de la educación superior a partir de su función social (pág. 29); se sostenía que los gobiernos debían financiar la educación superior, pero que las instituciones también debían encontrar otras formas de financiarla (pág. 8), y se advertía sobre el peligro de una eventual separación del Estado así como de una comercialización excesiva (pág. 34). También se advertía una creciente aparición de instituciones privadas especialmente en países en desarrollo, donde en algunos casos ya representaban más del 50%, y se hablaba de la exigencia de una legislación para regularla. (pág. 20).

En este documento se puede observar cómo los temas económicos empezaron a tomar fuerza en el discurso de la UNESCO, vinculados a las TICs, la ampliación del acceso, y un mayor financiamiento privado, aunque todavía se dedicaba más espacio al desarrollo social y humano, y también se mencionaban numerosas advertencias para contener los excesos en la búsqueda del desarrollo económico.

4.1.2 La Conferencia Regional, en 1996

A fines de 1996 se llevó a cabo la Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Se tomó como base el documento de 1995 que ya hemos comentado y se destacó el papel de las instituciones de educación superior para reducir la brecha entre países en desarrollo y países industrializados. (UNESCO, 1998, págs. 45-46). Se señalaba la creciente participación del sector privado. (Pág. 46), se hablaba del uso compartido del conocimiento y la información (p. 46) y del conocimiento como bien social, “que solo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado en beneficio de la sociedad, en instituciones libres que gocen de plena autonomía y

libertad académica" (pág. 47). También se resaltaba la importancia del conocimiento y la innovación tecnológica para alcanzar "un nuevo estadio de desarrollo económico, de productividad y competitividad" (p. 50). Se mencionaba como objetivo general una "transformación profunda de la educación superior en América Latina y el Caribe" (pág. 51). Finalmente, rescatamos un objetivo específico sobre mejoramiento de la calidad que señalaba la necesidad de que la educación superior recuperase sus raíces identitarias frente al mundo globalizado. (pág. 54).

En este documento observamos una continuidad de las tensiones entre los elementos discursivos que apelaban al desarrollo económico (como financiamiento privado, productividad, competitividad y calidad), frente a elementos del discurso haciendo énfasis en el desarrollo social (raíces identitarias, uso compartido del conocimiento, beneficio social y autonomía). Las preocupaciones manifestadas en el documento global del año anterior, se reflejaron claramente en el espacio regional.

4.1.3 Entre Delors y las recomendaciones de la OCDE, en 1997

En 1997 la UNESCO publica el informe Delors, que como ya vimos en el apartado 2 de este capítulo, alerta sobre las limitaciones del modelo económico vigente en aras de la desigualdad que produce y sus costos ecológicos. Retoma el concepto de desarrollo humano que maneja el PNUD (ampliación de las opciones de las personas) y remarca sus dimensiones más allá de lo económico; lo ético, cultural y ecológico. (Delors, y otros, 1997, págs. 79-81). En este sentido, el Informe Delors representó una afirmación de la UNESCO con respecto a dar preponderancia a una perspectiva de desarrollo social y humano sobre otra de desarrollo económico y tecnológico.

Paralelamente, en varias zonas de Estados Unidos se aceleraban los acercamientos entre universidades y empresas privadas, incrementando en alrededor de un 20% con respecto a 1996 la cantidad de empleos académicos sostenidos por las patentes, así como el ingreso que estas les representaron. Destacan los casos de la Universidad de California, John Hopkins y el Tecnológico de Massachusetts: el MIT (Montemayor, 2010).

Después de tres años de la entrada de México a la OCDE, esta publicó el "Examen de políticas nacionales de educación. México. Enseñanza superior". De

acuerdo con el mismo documento, a diferencia de los diagnósticos realizados por otras organizaciones (léase la UNESCO), la OCDE se esforzaría por ver en qué medida el sistema educativo respondía a las necesidades de la economía y de la sociedad actual (plasmados en el documento en ese orden), y cómo podría esto contribuir a la consecución del desarrollo económico y progreso social. (OCDE, 1997, pág. 135).

En el apartado de "Pertinencia de la formación" se hacía énfasis en la falta de técnicos vinculada a la insuficiencia de desarrollo tecnológico, a su vez vinculada con las altas tarifas aduaneras de una economía ampliamente protegida. Se argumentaba que en consecuencia muchos estudiantes ingresaban a estudios universitarios sin tomar en cuenta sus "aptitudes reales" (presumiblemente encaminadas a su desarrollo como técnicos superiores) y que por ello había una gran deserción; del orden del 50 al 60% de los inscritos en el primer año del nivel superior (OCDE, 1997, pág. 110). Por esta razón sugerían como plan de acción:

> Apoyar los programas de enseñanza e investigación susceptibles de coincidir más eficientemente con las actividades sociales y productivas de importancia nacional, regional y local. Los consejos de coordinación con la sociedad jugarán un rol decisivo desde un punto de vista estratégico, así como para el enriquecimiento de cambios de cursos, investigación y desarrollo tecnológico. (OCDE, 1997, pág. 111)[18]

En este documento podemos ver cómo la OCDE vinculaba el retraso tecnológico del país con la falta de apertura comercial en las aduanas y a su vez con la falta de técnicos calificados. En síntesis, recomendaban prepara más técnicos superiores para aprovechar las "aptitudes reales" de los jóvenes mexicanos, en consonancia con una economía de fronteras más abiertas, y una esperada reducción del retraso tecnológico.

[18] La traducción es propia.

4.1.4 La Conferencia Mundial, en 1998

En 1998 se llevó a cabo la primera Conferencia mundial sobre la educación superior. Vinculó a la educación superior y la investigación con el desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente viable. Manifestaba que debía inscribirse en el proyecto global de educación permanente para todos (UNESCO, 1998, pág. 2). Se retomaban principalmente las conferencias regionales, y se planteaba la necesidad de instaurar una enseñanza masiva integrada a la educación a lo largo de la vida (pág. 14). En el preámbulo a la Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, ya se señalaba:

> Si carece de instituciones de educación superior e investigación adecuadas que formen a una masa crítica de personas cualificadas y cultas, ningún país podrá garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible; los países en desarrollo y los países pobres, en particular, no podrán acortar la distancia que los separa de los países desarrollados industrializados. El intercambio de conocimientos, la cooperación internacional y las nuevas tecnologías pueden brindar nuevas oportunidades de reducir esta disparidad. (UNESCO, 1998, págs. 20-21)

Como podemos observar, durante toda la década de los 90s, al tiempo que México se estrenaba en el TLC y como miembro de la OCDE, los discursos de la UNESCO sobre la educación superior lograron dar continuidad a las iniciativas y preocupaciones expresadas desde los años 70s, aunque introduciendo ya de manera consistente diversos elementos discursivos relacionados con el desarrollo económico. Aun así, el enfoque de desarrollo humano prevaleció sobre el económico, y si bien se comenzaba a mencionar con mayor insistencia temas como las nuevas tecnologías y el financiamiento privado, también se insistía en la importancia de la educación superior para subsanar las grandes brechas de desigualdad entre países. Se consideraba al conocimiento predominantemente como un bien social, lo que redundaba en una llamada de alerta sobre los excesos de los sistemas de protección del trabajo intelectual, así como del crecimiento caótico de las instituciones privadas, principalmente en países en desarrollo, aunado a la disolución

de responsabilidad por parte del estado. El siglo XXI sería el testigo de los principales cambios en el discurso educativo de la UNESCO.

Por su parte, en esta década México entraba a la OCDE, o más bien, la OCDE entraba a México, y emitía recomendaciones que, como ya hemos visto, se convertirían en políticas de educación superior, y coincidirían con la segunda ola de proliferación de las IESPRI en nuestro país, con bajas instancias de regulación.

4.2 Llegando al siglo XXI

Año 2000. En diciembre, la delegación estadounidense ante la Organización Mundial de Comercio solicitaba que se liberara el comercio de los servicios de enseñanza superior, por ser un "importante sector de la economía mundial", considerando

> […] que los servicios de enseñanza superior constituían, cada vez más, una actividad empresarial internacional «que complementa el sistema de enseñanza pública y contribuye a la difusión en todo el mundo de la moderna economía del conocimiento […] que puede ayudar a que se disponga de una fuerza de trabajo más eficiente […]» (Montemayor, 2010, pág. 164).

Para 2003, en México, el gobierno federal propuso que en el ejercicio fiscal de 2004 se desincorporaran, liquidaran, extinguieran o fusionaran 17 organismos públicos relacionados con la investigación o generación de conocimiento, argumentando escasez de recursos. Siguiendo a Montemayor, estos organismos constituían un obstáculo para negocios transnacionales relacionados con la producción alimentaria, control del suelo, recursos forestales, mantos acuíferos, de marina mercante y de comercio de sal.

> La desaparición de estos órganos adelgaza al Estado mexicano, sí, pero a beneficio del proceso de privatización de estas amplias áreas esenciales para la soberanía y control de nuestros propios recursos forestales, pecuarios, acuíferos y de suelo.
>
> Dejar al país sin recursos humanos de alto nivel en estas áreas esenciales para la vida productiva y económica del país significa ceder el país formalmente al "conocimiento técnico" de los consorcios trasnacionales. […] En otras palabras,

> empieza a cancelarse la posibilidad del beneficio público a partir de la transmisión del conocimiento y de su producción y ampliación. (Montemayor, 2010, pág. 172).

4.2.1 La sociedad del conocimiento

2005 fue el año en que se publicó el primer informe mundial de la UNESCO, intitulado "Las sociedades del conocimiento" (UNESCO, 2005). En él se planteaba que había una tercera revolución industrial; la de las nuevas tecnologías (pág. 5). Se hablaba también del conocimiento como objeto de desafíos económicos, políticos y culturales (en ese orden), por lo que las nuevas sociedades contorneadas por ello podrían ser denominadas *sociedades del conocimiento*. En la presentación del informe se advierte un enfoque hacia el futuro con implicaciones éticas, que no debe "dejarse ganar por el pesimismo" (Pág. 6).

En una leyenda inicial junto a los datos de la edición puede leerse:

> Las designaciones utilizadas en esta publicación y la presentación del material que en ella figura no suponen ninguna toma de posición por parte de la UNESCO acerca de la condición jurídica de los países, territorios, ciudades o zonas ni respecto al trazado de sus fronteras o límites. (Pág. 4)

Lo cual no parece ser un obstáculo para que en la presentación del documento se exprese explícitamente que al informe mundial de la UNESCO lo guía "una sólida convicción":

> […] una sólida convicción: las sociedades emergentes **no pueden** contentarse con ser meros componentes de una sociedad mundial de la información **y tendrán que** ser sociedades en las que se comparta el conocimiento, a fin de que sigan siendo propicias al desarrollo del ser humano y de la vida. (pág. 5).[19]

Un tono prescriptivo, más que uno prospectivo, se esboza en esta sólida convicción que guía al primer informe mundial de la UNESCO. Llama la atención que de todo el extenso equipo de colaboradores para el informe de 2005[20], solo aparecen dos personas de entre todos los expertos que estuvieron formando parte del equipo

[19] Las negrillas no aparecen en el texto original.
[20] incluyendo a Paul Ricoeur ya finado

de Delors, tan solo 8 años antes, en el informe sobre la educación para el siglo XXI, lo que ya sugiere cierta falta de continuidad.

Igualmente, el número de menciones que se hace de la OCDE es mucho mayor que en documentos anteriores. En el documento sobre políticas de la educación superior de 1995 no se mencionaba en absoluto. En la conferencia mundial sobre educación superior aparecía solo 2 veces para referirse a un par de colaboradores. En "Hacia las sociedades del conocimiento" (2005) se le mencionaba en más de una treintena de ocasiones. Una de ellas fue para referirse a seis escenarios posibles de la escuela del mañana (págs. 82-83). En todos estos escenarios se señala la creciente importancia del sector privado en la enseñanza superior.

Con respecto del significado del término "ciudades del conocimiento", al inicio del documento, en la sección de introducción, bajo el subtítulo que apunta "¿Qué clase de sociedades del conocimiento?" el texto describe lo que en él se entiende por estas:

> Una sociedad del conocimiento es una sociedad que se nutre de sus diversidades y capacidades.
>
> Cada sociedad cuenta con sus propios puntos fuertes en materia de conocimiento. Por consiguiente, es necesario actuar para que los conocimientos de que son ya depositarias las distintas sociedades **se articulen con las nuevas formas de elaboración, adquisición y difusión del saber valorizadas por el modelo de la economía del conocimiento**. (UNESCO, 2005, pág. 17). [21]

Y más adelante, describe algunas características de lo que a su vez se está entendiendo por esta "economía del conocimiento":

> La economía del conocimiento pone de manifiesto la complementariedad estructural y tecnológica que existe entre las nuevas posibilidades de codificación, acopio y transmisión de la información facilitadas por **las nuevas tecnologías**, **el capital humano** de los trabajadores que pueden utilizarlas y **una organización "reactiva" de la empresa** –gracias a los avances de la gestión del conocimiento– que permite **la**

[21] Las negrillas no aparecen en el texto original.

> **explotación más amplia posible del potencial de productividad**. (UNESCO, 2005, pág. 50)[22]

De acuerdo con el texto, este sería el parámetro; el modelo bajo el cual se deberían valorizar las nuevas formas de producción y difusión del conocimiento, para articularse con los conocimientos de los que cada cultura ya es depositaria. Es decir, la UNESCO está proponiendo en las primeras páginas de este documento que toda cultura se articule con el uso de nuevas tecnologías para responder a necesidades empresariales, generando nuevos conocimientos que puedan ser aplicados a "la explotación más amplia posible" de su potencial productivo. Este fue su principal "golpe de timón".

Sin embargo, el quedarnos con la impresión de que el discurso de la UNESCO está unificado en torno a la preponderancia de la productividad económica, aunque ello sea reafirmado por diferentes manifestaciones consistentes, sería una interpretación incompleta.[23]

Si asumimos que en el caso del documento de la UNESCO sobre las sociedades del conocimiento nos encontramos ante una manifestación de un sistema complejo, nos es posible explicar la presencia de expresiones contradictorias sin que esto signifique una falta de coherencia, o un sinsentido en el discurso. En todo caso, esas aparentes contradicciones revelan una tensión articulada propia del sistema.

Este es el caso de algunas advertencias encontradas en el texto de la UNESCO (2005). A lo largo del libro se van tratando temas relacionados con la expansión de la educación superior, la difusión de la investigación científica, la propiedad intelectual y el apoyo en la sociedad de la información para tender hacia la sociedad y la economía del conocimiento –entre otros– y sin embargo, a pesar de haber manifestado en la introducción las intenciones de ver hacia el futuro sin dejarse llevar por el pesimismo, en los últimos capítulos, y particularmente en la sección correspondiente a la conclusión, encontramos expresiones que apelan a la

[22] Las negrillas no aparecen en el texto original.

[23] Desde una perspectiva compleja es posible asumir un principio dialógico, es decir, que en un sistema complejo se da la coexistencia simultánea de posiciones y contraposiciones que son las que impulsan o bloquean el desarrollo de un fenómeno natural o existencial (López Calva, 2009a).

responsabilidad social de los actores involucrados en estas dinámicas educativas, en aseveraciones directas y críticas, presumiblemente con la intención de generar una sana preocupación:

> […] hay que precaverse contra dos escollos que pueden comprometer el desarrollo de las sociedades del conocimiento compartido.
>
> El primero es el riesgo de promover un modelo único basado exclusivamente en las exigencias de la economía del conocimiento, que ya está prosperando en los países más adelantados. En efecto, este modelo único ahondaría inevitablemente las brechas ya existentes y conduciría a la aparición de nuevas formas de exclusión, no solo entre los países más desarrollados y los demás, sino dentro de cada país. […] esta evolución bien podría desembocar con el correr del tiempo en la generalización de formas de organización basadas en el desarrollo de un mercado privado competitivo y, en ese caso, la libertad de acceso a la información se vería obstaculizada por una privatización de los procesos de invención e innovación. (UNESCO, 2005, pág. 203).

Asimismo, en la conclusión del documento se denuncia la gravedad de las asimetrías crecientes, la fuga de cerebros y la insuficiencia de la economía del conocimiento para construir por sí sola la base de las sociedades del conocimiento:

> De por sí sola, la economía del conocimiento no puede constituir la base del proyecto de las sociedades del conocimiento, porque no abarca la totalidad de las dimensiones del saber. En efecto, algunos valores no son reductibles a un mero intercambio mercantil. (UNESCO, 2005, pág. 204)

El texto en sus últimas páginas también critica a los regímenes de la propiedad intelectual por obstaculizar a los países menos adelantados (pág. 205), para los cuales propone canjes de deuda (*debt swaps*) que conviertan a esta en compromisos de inversión en desarrollo humano y sostenible (pág. 206). Cuestiona las intenciones y la capacidad de la comunidad internacional para llevar a buen puerto a las sociedades del conocimiento: “Pese a la leve mejora reflejada en las estadísticas más recientes, cabe preguntarse si la comunidad internacional posee la voluntad política y los medios necesarios para promover el desarrollo y la expansión

mundial de las sociedades del conocimiento.” (pág. 206). Hace un llamado a conciliar diferentes perspectivas para lograr consensos sobre orientaciones futuras de la investigación y la enseñanza superior, apelando a “un esclarecimiento de las finalidades subyacentes a la noción misma de «sociedad del conocimiento».” (pág. 208). Y finalmente concluye señalando que para que las sociedades del conocimiento puedan convertirse realmente en un factor de desarrollo para todos, es necesario el establecimiento de acuerdos entre sector público, sector privado y sociedad civil. (pág. 209)

A partir del análisis de este primer informe mundial de la UNESCO, constatamos cómo el concepto de las sociedades del conocimiento puede ser manejado desde diferentes perspectivas, sin embargo, en general tiende a vincularse fuertemente con la también llamada “economía del conocimiento”, la cual implica el uso de nuevas tecnologías para la generación de conocimientos aplicables al desarrollo del potencial productivo en respuesta a entornos empresariales. Una visión muy acorde con las finalidades de la OCDE.

En cuanto a las consideraciones que el documento hace sobre las instituciones privadas internándose en ámbitos educativos, es notorio el cambio de tono con respecto a los documentos de la década anterior, pues mientras que en los 90s se advertía de los peligros de dejar crecer a estas instituciones con escaso o nulo control por parte del estado, en “las sociedades del conocimiento” se les concede un papel central en la prospectiva de todos los escenarios estratégicos para el futuro. El golpe de timón a que hemos aludido se manifestó así en este documento coyuntural, en el que terminó siendo preponderante la perspectiva del desarrollo económico sobre la del desarrollo social y humano. El discurso de las *sociedades del conocimiento*, las concibe apuntaladas por la *economía del conocimiento* y ello conlleva la adopción de una nueva jerarquía de prioridades que eventualmente se contrapone al discurso humanista del siglo anterior. Fue así como las pautas de la OCDE terminaron por adentrarse en la UNESCO. Y ante este panorama internacional, ¿qué sucedería con la educación superior en nuestro país?

5. México en seguimiento de la OCDE

En 2006, México recibió una visita de revisores de la OCDE sobre educación terciaria. A diferencia del documento de 1997, en esta ocasión se omitió a la educación media superior. Dos años más tarde, en 2008, la OCDE publicaba la revisión de la educación terciaria en México (Brunner, Santiago, García Guadilla, Gerlach, & Velho, 2008), y en ella se pusieron de manifiesto sus perspectivas y recomendaciones concernientes a la educación superior en nuestro país. A continuación las reseñamos a fin de documentar en qué medida nuestro país procuró darles seguimiento.

5.1 Mexico. *OECD Reviews of Tertiary Education*, en 2008

El objetivo de este documento de revisión fue: "asistir a los países [en este caso México] a entender cómo la organización, gestión y distribución de la educación terciaria puede ayudarlos a lograr sus objetivos económicos y sociales" (pág. 5). Más adelante, en la sección de retos estratégicos, se identifica como el *key challenge* en el mediano plazo: "mantener el crecimiento para expandir y profundizar el proceso de reforma y mejorar las condiciones de vida de la sociedad, particularmente de quienes viven en la pobreza". La intención se manifiesta en términos filantrópicos, sin embargo enseguida, en el mismo párrafo, se especifica que para alcanzar los estándares de países desarrollados se requiere un crecimiento más acelerado y en un periodo prolongado. "Para lograr este reto se requieren mejoras en la calidad de los insumos laborales [se refiere a los estudiantes egresados], mayores donaciones de capital físico, tecnología más avanzada y el uso más eficiente de los recursos" (pág. 14).

El texto resalta también el crecimiento explosivo de la educación privada. (pág. 58, pág. 88), que el número de estas instituciones ya supera a las públicas, pero que incluye una cantidad importante de instituciones pequeñas, aparentemente con poca calidad, para lo cual propone mejorar la regulación del RVOE, de manera que sean más estrictos. Asimismo, debido principalmente a los recursos de que disponen, se considera que estas IESPRI deben ser incluidas como legítimas contribuyentes al sistema educativo terciario, y no ser excluidas de los grandes consensos. (pág. 118)

El documento también resalta la integración del Programa Nacional de Educación (PRONAE 2000-2006) con planes de desarrollo diseñados por cada estado a través del COEPES (Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior, vigente hasta la fecha), que condiciona apoyos gubernamentales de cofinanciamiento hasta en un 50% para las universidades públicas, incluyendo las autónomas, que se apeguen a sus lineamientos y aprobación. En este punto cabe señalar que el COEPES tiene como una de sus cuatro orientaciones "Definir políticas para articular la oferta educativa, las vocaciones y el desarrollo integral de los estudiantes, la demanda del mercado laboral y los imperativos del desarrollo nacional, estatal y regional" (SEP, Subsecretaría de Educación Superior, s/f).

Por su parte la OCDE reconoce en el texto de su revisión que "notablemente, hay un creciente énfasis de las políticas para hacer a la oferta educativa más relevante para las necesidades del mercado laboral" (pág. 80), e identifica la participación de los negocios y la industria en tres niveles:" i) contar con empleadores como miembros externos de las juntas de gobierno de las instituciones; ii) en el diseño de programas educativos; y iii) en el modelo pedagógico, que incluye, por ejemplo, estancias [*internships*] en la industria." (pág. 81).

Paralelamente se propone la creación de un Consejo Nacional de Educación terciaria, o alguna otra estancia similar, que sirva para integrar liderazgos estratégicos del sector, incluyendo gobierno e iniciativa privada, a fin de "discutir retos globales en aumento, construir acuerdos acerca de prioridades de mediano y largo plazo entre los actores principales, y ofrecer puntos de vista sobre cómo podrían ser acometidos (pág. 89), aclarando que su participación sería complementaria a la de la SEP, pues su labor no consistiría en dictar políticas, sino en hacer recomendaciones (pág. 90).

En los párrafos anteriores hemos señalado desde el documento de la OCDE propuestas sobre diversas modificaciones del sistema universitario con respecto a la relación con la iniciativa privada en el marco de la educación terciaria. Por una parte se sugiere el aumento de regulación sobre los RVOES para controlar la expansión de instituciones privadas de dudosa calidad, –las llamadas universidades "patito"

(Rodríguez, 2004)– así como el reconocimiento de las ya existentes como legítimos contribuyentes al sistema educativo terciario, en función de los recursos de que disponen (no por sus resultados académicos). Por otra parte, se insiste en considerar las necesidades del mercado laboral incluyendo representantes del sector productivo en las juntas de gobierno y al proponer planes y programas de estudio.

Una tercera vertiente de relación con los particulares se hace visible al tratar sobre el financiamiento de carácter privado para complementar los fondos públicos del sistema educativo de nivel superior; esto se contempla de dos maneras principalmente; la primera es plantear el debate sobre la sustentabilidad financiera basada en fondos públicos, así como la conveniencia de que sean los alumnos y sus familias quienes paguen de alguna manera por su educación terciaria, especialmente cuando al graduarse pudieran cubrir costos de manera retroactiva. (Brunner, Santiago, García Guadilla, Gerlach, & Velho, 2008, pág. 93). La otra sugerencia con respecto a la incorporación de financiamiento privado se refiere a la participación de particulares de manera significativa en ámbitos de investigación y desarrollo compartidos con los de carácter público. Así es como lo señala el documento de revisión de la educación terciaria en México, de la OCDE:

> Ningún país ha asegurado nunca el desarrollo de capacidades tecnológicas avanzadas sin una participación significativa de expendios privados en investigación y desarrollo. Incluso para ser “seguidores tecnológicos” los países necesitan tener empresas de negocios dispuestas a invertir en investigación y desarrollo. […] De hecho, los países que son capaces de hacer la transición a economías del conocimiento muestran un consistente y marcado incremento de participación del sector privado en investigación y desarrollo. (Brunner, Santiago, García Guadilla, Gerlach, & Velho, 2008, pág. 108).

Destaca en este sentido la recomendación sobre la obtención de fondos para investigación colaborativa entre instituciones de educación terciaria y la industria, señalando que algunos de estos programas ya están en marcha, como por ejemplo a través de incentivos fiscales, sin embargo la OCDE los considera aún “demasiado tímidos” y lejos de ser asumidos como prioritarios en las políticas nacionales (pág. 108).

México daría puntual respuesta a las recomendaciones de la OCDE, que ahora también estaban en consonancia con el discurso de la UNESCO. A continuación señalamos tres iniciativas o instancias con las que se decidió darles cumplimiento: las llamadas “ciudades del conocimiento”, la ADIAT, y el incremento de financiamiento privado.

5.2 Las ciudades del conocimiento

Con el inicio del sexenio de Felipe Calderón se publicó el “Programa Sectorial de Educación 2007-2012” En él ya se hablaba de la inserción de los alumnos en la sociedad del conocimiento, sobre todo a partir de las nuevas tecnologías (objetivo 3) y en cuanto a las instituciones privadas se proponía garantizar la calidad de las IESPRI a través de una revisión de las reglas del RVOE.

En 2011 la prensa reportaba que en México ya había diez ciudades con un proyecto más claro y definido para convertirse en “ciudades del conocimiento”. Estas eran el Distrito Federal, Monterrey, Guadalajara, Guanajuato, Mérida, Ciudad Juárez, Querétaro, Tepic, Torreón y Cuernavaca. (Ramírez E. , 2011)

El Gobierno de Nuevo León, por ejemplo, planteó su ciudad del conocimiento como “un territorio geográfico en donde, conforme a un plan y una estrategia general asumido conjuntamente por la sociedad y el gobierno, sus actores tienen el propósito común de construir una economía basada en el desarrollo del conocimiento” (Gobierno del Estado de Nuevo León, s/f).

En la ciudad del conocimiento de Monterrey conviven, pared de por medio, instituciones públicas y privadas en investigaciones colaborativas, incubadoras de empresas, desarrolladoras de software, consorcios transnacionales, universidades públicas (como la UANL) y privadas (como el Tecnológico de Monterrey), centros de investigación como el CINVESTAV, el Instituto de Investigaciones Eléctricas y hasta universidades norteamericanas como Texas A&M (Aboites, 2010, pág. 149).

Las ciudades del conocimiento son proyectos que responden a las recomendaciones presentadas por la OCDE para la educación terciaria en México; especialmente en lo concerniente a la colaboración del Estado y la iniciativa privada en cuestiones de investigación y desarrollo, pero no son las únicas señales de correspondencia con las sugerencias de la OCDE que encontramos en el panorama

de la educación superior en nuestro país. Para concluir esta selección temática mencionaremos dos casos más; uno es el de la Asociación de Directivos de la Investigación Aplicada y el Desarrollo Tecnológico (ADIAT). El otro corresponde a la iniciativa de extender el financiamiento de la educación superior a fuentes de origen privado, y particularmente, a los propios alumnos y sus familias.

5.3 La ADIAT

La OCDE había propuesto la creación de un Consejo para hacer recomendaciones de política educativa complementando a la Secretaría de Educación Pública; mismo que estaría constituido por representantes de diversos sectores involucrados en la educación terciaria. Este fue el rol que asumió la Asociación de Directivos de la Investigación Aplicada y el Desarrollo Tecnológico (ADIAT), que si bien existía ya desde 1989, recientemente emite la declaración de Mérida (ADIAT, 2011) y, posteriormente, la declaración de Monterrey (ADIAT, 2012a), desde la Ciudad del Conocimiento en esa localidad, reflejando amplias coincidencias con las recomendaciones de la OCDE para nuestro país en materia de educación superior.

La ADIAT está integrada por directivos de instituciones como el CONACYT, SEP, UNAM, IPN, UAM, CINVESTAV, U. de G., UANL, Universidad Veracruzana, IIE, INEGI, PEMEX, SAGARPA, IMPI, CANACINTRA, COPARMEX, CONCAMIN, General Electric, Schering-Plough, Peñoles, Comex, y el Centro Internacional de Educación Continua (del Centro de Investigación y Desarrollo Carso; el corporativo presidido por Carlos Slim) entre otros. (ADIAT - Consejo, 2012b).

En la *Declaración de Mérida* la ADIAT expresa sus motivos prioritarios para justificar el impulso a la educación superior, la investigación científica y la innovación en términos de indicadores socio-económicos:

> […] con el propósito de abatir la pobreza, mejorar el nivel educativo y el acceso a la salud; de elevar la competitividad y resolver la deficiente concertación entre los grupos de decisión, se deberá dar un impulso extraordinario a la educación superior, la ciencia y la innovación. (Declaración de Mérida, 2011)

Un año más tarde la ADIAT publicó la *Declaración de Monterrey*, en la que se mencionan objetivos estratégicos para lograr el impulso de la economía y la sociedad del conocimiento 2013-2018, entre los cuales se incluye ampliar la calidad y cobertura de la educación superior, elevar la inversión, y específicamente:

> 7. Impulsar la competitividad y aumento del valor agregado de las empresas del sector productivo a través de la investigación e innovación de productos, procesos y tecnologías.
> 8. Reforzar la infraestructura científica y tecnológica del país y crear nuevos centros de investigación en áreas estratégicas para el desarrollo económico y social. (ADIAT, 2012a)

La ADIAT también propone modificar marcos normativos de instituciones relacionadas con el fomento a la educación, ciencia y tecnología así como de la educación superior y centros públicos de investigación para aumentar la eficiencia y vinculación con el sector productivo. (ADIAT, 2012a)

Más adelante, en la misma *Declaración de Monterrey* se sostiene que “Solo teniendo instituciones de educación superior de excelencia con estándares internacionales de calidad será posible que se genere el talento que requiere el Sector Productivo y que se impulse la economía basada en el conocimiento.” (ADIAT, 2012a), y se hace la propuesta de crear una Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, con compromisos por parte del sector académico tales como la acreditación en certificaciones de calidad en al menos 75% de los programas de educación superior, promover la inserción de estudiantes en el mercado laboral, aumentar programas y carreras en áreas de tecnología, ingeniería, ciencias exactas y naturales –se omite a las humanidades–; impulsar la educación virtual por medios electrónicos, duplicar los programas de calidad de posgrado acreditados por CONACYT, y “Promover una intensa vinculación entre las IES y el sector productivo para mantener actualizados los programas de estudio a las necesidades del mercado laboral.” (ADIAT, 2012a). Asimismo, “Colaborar estrechamente con las empresas del sector productivo para generar el talento humano y el conocimiento científico y tecnológico necesario para aumentar la

competitividad de las empresas y la solución de problemas de interés público de las comunidades". (ADIAT, 2012a) entre otros. Todo ello acompañado de un incremento de gasto público y privado en investigación y desarrollo experimental hasta alcanzar al menos la meta del 1% de PIB nacional, toda vez que el promedio de este indicador para los países miembros de la OCDE es de 2.5%. (ADIAT, 2012a).

Cabe destacar que la ADIAT, en plena época de campaña electoral por la Presidencia de la República, logró el compromiso de los tres principales candidatos para respaldar la declaración de Monterrey, así como su asistencia y presentación en el congreso anual llevado a cabo en esa ciudad. (Sandoval, 2012).

5.4 Financiamiento privado

El último caso de coincidencia con las recomendaciones de la OCDE a nuestro país en materia de educación superior que revisaremos en este espacio, está reservado para el Programa Nacional de Financiamiento a la Educación Superior, puesto a prueba desde 2011 y lanzado oficialmente a inicios de 2012. El programa consiste en un fideicomiso de 2500 millones de pesos para otorgar créditos a estudiantes únicamente en universidades privadas, hasta por 215 mil pesos en nivel licenciatura y 280 mil pesos en nivel de maestría, todo ello con tasa de interés fija de 10% a un máximo de 15 años y medio para pagar con un periodo de 6 meses de gracia posteriores a la terminación de los estudios. (Presidencia de la República, 2012).

La medida fue criticada por auspiciar con recursos públicos al sector privado y la banca comercial, así como el alinearse con las recomendaciones de política pública de la OCDE y no someter este tipo de decisiones al Congreso de la Unión (Rodríguez, 2012).

Hacia finales de 2012 había ya 25 universidades adscritas al programa, entre las que se encontraban ITESM, UP, Anahuac, ITESO de Guadalajara, UPAEP, La Salle, UIC, UNILA, UNITEC y UVM entre otras. (Nacional Financiera. Banca de Desarrollo, s/f)

El Subsecretario de Educación Superior, Rodolfo Tuirán, informaba a finales de 2011 que en México la apuesta había sido por "fortalecer el sistema público" lo que era notorio si nos comparábamos con otros países como Brasil y Chile (Tuirán,

2011, pág. 3). Mencionaba esto apoyándose en el hecho de que en los últimos años la educación pública superior había logrado absorber mayor matrícula de primer ingreso que las instituciones particulares. Al año siguiente Tuirán mostraba la siguiente gráfica para describir cómo la educación superior pública recibía a los más necesitados, mientras que en el decil de alumnos de mayores ingresos, el acceso a la educación superior se compartía equilibradamente con las instituciones privadas (Tuirán, 2012):

Figura 3: Proporción de matriculados en educación superior

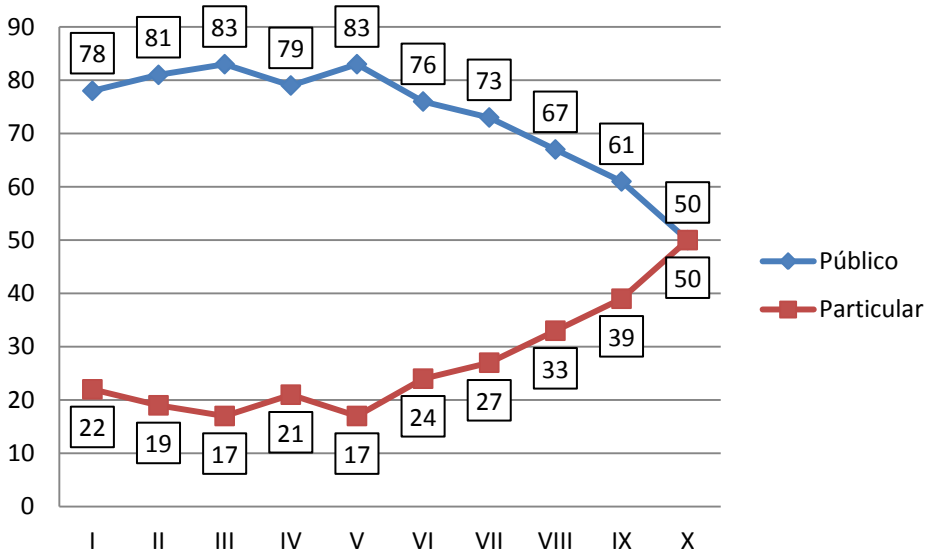


Figura 3. Proporción de jóvenes matriculados en la educación superior por régimen de sostenimiento y decil de ingreso, 2010. Fuente: Subsecretaría de Educación Superior con base en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares, INEGI 2010. (Tuirán, 2012, pág. 62).

A pesar de los esfuerzos del sector público por manifestar públicamente el fortalecimiento de sus instituciones, no podemos decir que esta gráfica nos indique un avance en el sentido de una mayor igualdad o equidad en el acceso a la educación superior entre los grupos de mayores y menores recursos económicos en el país. De hecho, se observa que la distinción entre instituciones públicas y privadas guarda relación con los ingresos de las familias de los estudiantes, lo que nos permite inferir que en alguna forma se está reflejando y reproduciendo el orden social

en el acceso a las universidades, principalmente en las IESPRI, que se dirigen notoriamente hacia los sectores más altos.

La finalidad de este apartado fue mostrar cómo nuestro país se apegó a las recomendaciones de la OCDE en materia de educación terciaria; específicamente involucrando mayores relaciones con la iniciativa privada.

En este sentido señalamos a las “ciudades del conocimiento” como lugares donde se alinean intereses de investigadores de instituciones públicas con las necesidades de la industria privada. Mencionamos también el papel de la ADIAT como el Consejo estratégico propuesto por la OCDE, donde directivos de instancias públicas y privadas generan sugerencias para influir en política pública educativa y de investigación. Finalmente mencionamos el Programa Nacional de financiamiento a la Educación Superior, con el que se promueve la obtención de créditos educativos para alumnos de las IESPRI, de manera que sean ellos quienes paguen con intereses su acceso a la educación superior.

5.4 Formación continua en las IESPRI

La UNESCO se acercaba al discurso de la OCDE, y en el mismo tenor nuestro país tomó medidas específicas respondiendo a las recomendaciones de la OCDE en materia de educación superior. Lo que significaron estas influencias en las IESPRI y los dispositivos de formación continua no formal para sus docentes no es del todo evidente. Tras la segunda oleada de IESPRI caracterizadas por la proliferación de las llamadas “universidades patito”, la OCDE había recomendado hacer más exigentes los RVOES pero también reconocer a las ya existentes. Sin embargo, nada se mencionaba con respecto a la formación o actualización de los profesores de manera directa.

Analizando las recomendaciones de la OCDE supusimos que encontraríamos alguna referencia (al menos indirecta) relativa a los dispositivos de formación continua no formal para los docentes, en tanto que nos parecía evidente que, como menciona Lugo, los profesores son los protagonistas de los cambios institucionales y sin su involucramiento este difícilmente sería trascendente (Lugo, 2008, p. 86).

Analizamos entonces con mayor detenimiento específicamente dos aspectos. El primero hacía referencia a la carrera académica de los docentes, y el segundo se

refería al aseguramiento de la calidad. Pero sobre la carrera académica de los profesores, la OCDE más bien menciona que se deben reconocer sus logros (pág. 99), mientras que con respecto a la calidad educativa, al igual que lo hiciera la UNESCO (Altbach, Reisberg, & Rumbley, 2009), se pone el foco sobre los sistemas de certificación, como el de FIMPES, que como ya comentamos no contempla de manera explícita ningún dispositivo de formación continua para los docentes.

Efectivamente. Los dispositivos de formación continua para docentes de las IESPRI actualmente no están contemplados en ninguna instancia educativa por sobre las propias IESPRI. No desde FIMPES, ANUIES[24], SEP, OCDE o UNESCO. Por su parte, las IES públicas cuentan con el PRODEP[25] (antes PROMEP), que se enfoca en estudios de posgrado para profesores de tiempo completo. En nuestro anexo 1, que trata acerca de los distintos términos empleados para referirse a la formación continua –y que justifica nuestra elección para utilizar precisamente este– hay un apartado que se refiere a la OCDE, SEP y ANUIES, dejando entrever el grado de descuido que estas instituciones tienen sobre el tema.

En síntesis, la formación continua no formal para docentes de las IESPRI está abandonada y puesta a merced de las políticas internas que las mismas IESPRI tengan a bien formular. En cambio, estas instituciones se encuentran bajo presión de diferentes instancias para conservar sus RVOES y acreditar sistemas de certificación que ya no piden un número determinado de profesores de tiempo completo, pero que exigen que al menos un tercio de las horas de clase sean impartidas por docentes con grado de maestría para asegurar la calidad en la formación de los estudiantes. Sin embargo, la principal presión a la que están sometidas las IESPRI proviene del mercado; de la capacidad para reclutar matrícula frente a sus competidores, y de esta manera poder entrar en la lucha por su supervivencia, pues nada les garantiza su funcionamiento a mediano y largo plazo.

Por todo esto, no es de extrañar que la educación superior en nuestro país este actualmente atravesada por tendencias globales coincidentes con lo que José Joaquín Brunner identifica como un proceso de creciente mercadización (Brunner,

[24] ANUIES tiene actualmente un programa de formación en competencias docentes (llamado CERTIDEMS) junto con la SEP, pero está dirigido al nivel medio superior.

[25] Programa para el desarrollo profesional docente (de nivel superior).

2006); o lo que Simon Marginson describe como un cambio hacia modelos organizacionales derivados de negocios (Marginson, 1999). Las tensiones provocadas por cambios como los que aquí hemos descrito son el signo característico de la educación superior a nivel mundial, al adentrarse en la segunda década del siglo XXI. A la mercadización y las tensiones en torno a ella, nos referiremos en el siguiente apartado.

6 Mercadización en la educación superior.

El término "mercadización" es introducido al español por Brunner, quien menciona que se trata de una mala traducción de *marketization*, palabra anglosajona con la que se hace referencia a un cambio que se observa a nivel mundial, en el que el eje de coordinación de los sistemas de educación superior se va desplazando desde la esfera pública hacia el mercado (Brunner, 2006).

En el mismo sentido, Scullion, Molesworth y Nixon señalan que la mercadización:

> Convierte al tiempo en un insumo, utiliza criterios económicos como el de "valor agregado" para juzgar si algo es apreciable, crea ambientes donde el crecimiento por el crecimiento mismo perpetúa la necesidad de mercadizarse indefinidamente, y donde la idea de que los estudiantes consumen un servicio ofertado es ampliamente aceptada. (Scullion, Molesworth, & Nixon, 2011, pág. 229)[26]

Por su parte, Ronald Barnett considera que la mercadización es una ideología, y que como tal cuenta con aspectos positivos y negativos. Difícilmente se podría escapar de ella, de manera que recomienda tomar medidas para atenuarla y encontrar mejores formas de vivir con ella. Señala que no solo es posible atenuar sus aspectos negativos, sino resaltar los positivos:

> No podemos escapar de la presencia ideológica en la educación superior de manera que hay que encontrar formas de vivir con ella efectivamente. La mercadización es una de esas ideologías. Como en todas las ideologías, tiene elementos virtuosos y perniciosos. […] Los elementos perniciosos de la mercadización son los que llegarán

[26] La traducción es propia.

> a dominar los procedimientos a menos que sean tomadas medidas para contravenirlos. En el corazón de la emergencia del estudiante como consumidor se encuentra la relación pedagógica. Es posible que no solo los aspectos perniciosos de la mercadización puedan ser aminorados sino también, que sus aspectos virtuosos sean resaltados. Este es probablemente el reto pedagógico crucial de nuestros tiempos. (Barnett, 2011, pág. 50)[27]

Más adelante presentaremos (en el capítulo 5) una reconstrucción de este concepto a partir de los datos aportados por nuestros entrevistados, pero coincidimos en la utilización del mismo para dar cuenta del "cambio de marea" de orden global que se extiende actualmente por los sistemas de educación superior y que está relacionado con cierta lógica de mercado.

Preferimos el término *mercadización* en lugar de *mercantilización* por dos motivos. El primero es que así es como el término es introducido por Brunner. El segundo es que desde nuestra óptica la mercantilización se referiría propiamente a la generación de procesos de intercambio comercial, mientras lo que vemos en la educación superior es que se adopta *una lógica de mercado* para ser aplicada a diversos procesos, muchos de los cuales no conlleven en sí mismos un intercambio comercial.

6.1 Un contexto problemático

El panorama de la educación superior en México aún no se ha planteado en términos de mercadización. Sin embargo se han manifestado diferentes posturas con respecto al aumento de las IESPRI así como de los procesos de privatización sobre la educación pública.

De acuerdo con Kent y Ramírez (1999), el aumento de la importancia de las IESPRI en México es a su vez parte de un debate ideológico y filosófico, mismo que estos autores ilustran a partir de dos posturas extremas. Por un lado, señalan a quienes ven a la educación superior privada como una forma de prolongar y agrandar las desigualdades sociales, así como de minar la cultura e identidad nacional. Por el otro, identifican a los mayores defensores del sector privado, quienes

[27] La traducción es propia.

señalan que esta es la única alternativa viable para los problemas de México, y agregan que el apoyo de la educación superior al desarrollo económico funcionaría mejor a través de la competencia de mercado. (Kent & Ramírez, 1999).

La perspectiva se complejiza, en tanto que los procesos de privatización de la educación superior avanzan de manera persistente, aunque no siempre son evidentes. En tanto, se contempla en México –como en el resto del mundo– la intención de que en el corto y mediano plazo haya un incremento considerable en la matrícula de educación superior, y no se espera que sea el sector público quien pueda costear por sí solo el dar cabida a todos sus estudiantes, de manera que sería necesario de una u otra forma apoyarse en las instituciones privadas para aspirar a una ampliación del acceso a la educación terciaria en las generaciones futuras, o bien, apoyarse en fondos que provengan del sector privado para que las instituciones públicas puedan ampliar su cobertura.

Aquí ya hemos señalado diversas formas en las que el sector privado se ha involucrado con la educación superior, cada vez con mayor intensidad. Estas incluyen la proliferación de las IESPRI, la colaboración en investigación con fines comerciales en las ciudades del conocimiento, la influencia en propuestas de política pública a través de la ADIAT, y el financiamiento a través de créditos para estudiar en escuelas privadas. Todas ellas implican una mayor participación o influencia del sector privado ya sea en la toma de decisiones, en la utilización de recursos y conocimiento especializado, o en las fuentes de financiamiento.

Asimismo, a través del COEPES se han establecido agendas de correspondencia con necesidades regionales del mercado laboral, como condicionantes para la obtención de recursos financieros del Estado para las universidades públicas. E igualmente, se están estableciendo modelos de gestión “como negocio”, orientados al manejo eficiente de recursos, con externalización de costos apoyados en entidades privadas (como en el caso de los bancos involucrados en los servicios financieros que brinda la universidad pública a sus alumnos, administrativos y docentes, o como los servicios de seguridad privada que utilizan en las universidades).

Esta es una tendencia que se observa a nivel global, y no hay indicios de que se pueda dar marcha atrás en este proceso. El tema es delicado porque como ya hemos visto, con la educación superior lo que está en juego es un espacio de gran valor social, y de su futuro depende no solo el estado del resto del sistema educativo, sino la manera de enfocar y proponer soluciones para los grandes problemas sociales.

Sintetizaremos retomando a Didriksson, en una lectura sobre el panorama de la educación superior:

> Las instituciones de educación superior y las actuales universidades están destinadas, sin duda, a desempeñar un papel fundamental en la construcción de sociedades –en plural– diversas y con procesos diferenciados pero también articulados y cooperantes entre sí. Pero no es exactamente esto lo que está ocurriendo en la actualidad.
>
> Más bien nos encontramos en una condición de riesgo general, y no en un proceso suave y bondadoso en el que los conocimientos y los aprendizajes sean la base sustentable de una nueva sociedad. La perspectiva es otra: la de una economía de explotación de los conocimientos, de la inseguridad y de la inestabilidad social, económica y ambiental debido, en mucho, aunque no solo, a los avances de los conocimientos y de las tecnologías de la información y de los objetos nomádicos (Attali, 2007), de la descomposición del medio ambiente, de las guerras y del creciente nivel de opresión política y cultural. (Didriksson, 2010, págs. 182-183)

La complejidad de este contexto problemático en torno a la educación superior en México y el mundo, así como la relevancia del papel que en ella juegan –cada vez de manera más prominente– las IESPRI, nos conduce a plantear interrogantes pertinentes en relación con el objeto de nuestra investigación.

7. Una cuestión por atender

Nuestra investigación tomó como punto de partida a los dispositivos de formación continua no formal para docentes, a partir de los cuales nos dimos cuenta de que los coordinadores de este tipo de dispositivos no logran comprender por qué los profesores “no se quieren capacitar”. Pero al aproximarnos a los sujetos que

participan en este tipo de dispositivos de manera inductiva nos encontramos con una problemática más compleja que apuntaba hacia la relación de los docentes para con sus universidades de adscripción.

Los sujetos que hemos presentado en el primer capítulo, así como las IESPRI de referencia que eventualmente fungen como su entorno inmediato, están inmersos en el contexto problemático de mayor alcance que hemos descrito a lo largo de este capítulo. Para comprender la manera en que vincularemos todos estos elementos, es necesario retomar la perspectiva crítica que anunciamos en la introducción de esta tesis.

7.1 Perspectiva crítica

Como mencionamos en la introducción, una de las características de nuestra perspectiva crítica, que sigue a van Dijk (2003), implica un sesgo ético político que consiste en identificación de problemas sociales en los que acontece la reproducción, confirmación, establecimiento o legitimación de abusos de poder, adoptando una perspectiva explícitamente a favor de los mejores intereses de los grupos dominados.

A lo largo de nuestra investigación fuimos encontrando elementos para identificar que los docentes entrevistados, constituyen un grupo de sujetos a quienes sistemáticamente se intenta dominar (lo que consideramos que aún no se ha logrado del todo en ciertos casos) y cuyos derechos son reiteradamente vulnerados por nuestras universidades de referencia.

Pero al investigar sobre el contexto nacional e internacional (que hemos descrito en este capítulo), nos damos cuenta de que el papel que desempeñan las IESPRI ante sus docentes tampoco es del todo imputable solo a ellas. La mercadización como ideología prominente en el proceso de globalización, se ha insertado incluso en el discurso de la UNESCO, que al menos hasta el siglo pasado había logrado contener la presión de los intereses económicos impulsados por otras instancias internacionales como la OCDE.

Todo este entorno internacional no ha dejado de plasmar su huella en nuestro país, que se ha ceñido a las recomendaciones de estos organismos, y ha adoptado

sus discursos para justificar las decisiones con respecto a educación superior y el papel que en ella juegan las IESPRI.

Por su parte, las instituciones de educación superior, como empresas privadas tienen en principio la finalidad de generar utilidades para no sucumbir, pero además, en el ámbito social, tienen que granjearse su propia legitimidad (Morales, 2013); y administrativamente son presionadas para sujetarse a certificaciones externas enfocadas en indicadores de desempeño que no necesariamente se relacionan con una mayor atención sobre los procesos educativos, la relación pedagógica, o los procesos formativos de los docentes.

7.2 Pregunta de investigación

Sinteticemos: los organismos internacionales; nuestro país con sus sistema de educación superior; las IES públicas y privadas; nuestras universidades de referencia; nuestros sujetos entrevistados. Todos ellos están bajo la influencia de la globalización, siendo afectados en mayor o menor medida, para bien o para mal, por una ideología mercadizante. Muchas preguntas pueden surgir de este encadenamiento.

Nuestra investigación parte de los sujetos, y por ello les damos un peso preponderante sobre su contexto. La pregunta de investigación entonces no girará en torno a la manera en que las personas podrían colaborar para un mejor funcionamiento de las IESPRI; qué medidas tendrían que tomarse para que ellos atendieran mejor las necesidades del sistema educativo nacional o qué se requeriría para que respondieran mejor ante las expectativas de los organismos internacionales. Nuestra perspectiva se ancla en los mejores intereses de los grupos dominados y vulnerados. Entonces la pregunta de investigación se expresa –a través de múltiples interrogantes– con referencia a los docentes de las IESPRI:

¿Cómo es que son dominados y vulnerados?; ¿Cómo se relaciona esta dinámica de subyugación que observamos con las dinámicas de mercadización a las que ellos y las IESPRI están expuestos?; ¿Qué formas y estrategias de resistencia generan ante ello o cómo manifiestan su conformidad cuando ya han cedido a esta dominación?; y por último, ¿cómo impacta todo ello en los procesos formativos de los

docentes, y se refleja en los dispositivos de formación continua no formal que las IESPRI destinan para ellos?.

Todas estas cuestiones están encaminadas a describir las condiciones de existencia que dan lugar a que la mercadización se entrelace con relaciones de dominación y con los procesos formativos en los que están involucrados los docentes que entrevistamos. Pero también nos interesa establecer condiciones de posibilidad para que un futuro más favorable sea factible en función de los mejores intereses de las personas o sujetos que constituyan algún grupo de docentes adscritos a universidades privadas.

En los párrafos anteriores ya han quedado plasmadas diversas consideraciones con respecto a las interrogantes que guían nuestra investigación. Sin embargo podría ser de utilidad contar con una elaboración sintética en forma de pregunta que incluya todos estos aspectos y que les facilite así el continuar su recorrido a través de esta tesis que, como mencionamos anteriormente, no consiste en una exposición lineal y cronológica sobre las etapas que fue siguiendo nuestra investigación, sino en la presentación de una aportación al campo de la investigación educativa desde lo que pretendemos sea una postura crítica, pertinente con respecto a su rigor científico, y relevante dentro de un contexto social determinado. Así pues, la pregunta de investigación podría quedar sintetizada en los siguientes términos:

¿Cuáles son las condiciones por las que se da una relación entre la mercadización, los procesos formativos y las relaciones de dominación a las que están sujetos los docentes de las IESPRI, a partir de los dispositivos de formación continua no formal que se destinan para ellos? Y en el mismo sentido, ¿cuáles serían las condiciones de posibilidad que nos permitieran vislumbrar escenarios factibles, que fueran más favorables para estos docentes y la labor que desempeñan? Y para ello, ¿qué aspectos en torno a los dispositivos de formación continua no formal para docentes adscritos a las IESPRI tendrían que ser considerados?

La pregunta así planteada, implica examinar detenidamente el ámbito de los profesores adscritos a las IESPRI en su relación con los dispositivos de formación continua no formal que estas les ofrecen; identificar las condiciones de existencia por las que estos docentes constituyen un grupo dominado y vulnerado de manera

sistemática; aportar un esquema que sirva como apoyo para proveernos de una explicación inteligible y cognitivamente confiable; comprender cómo es que esto ocurre y explicar cómo es que podría no ocurrir; y por último, promover de alguna manera, que en alguna medida, se pueda operar a favor de los mejores intereses de este grupo dominado a partir de propuestas viables y efectivas.

7.3 Reseña del capítulo

Con las precisiones hechas hasta el momento, estamos en condiciones de concluir este capítulo, reseñando lo que en él hemos expuesto.

Después de que en el primer capítulo describimos a los sujetos y las IESPRI de referencia para nuestra investigación, en el presente capítulo comenzamos por mostrar el crecimiento de la educación superior en nuestro país así como diversos motivos por los que se considera importante. Después de ello revisamos algunos referentes coincidiendo en la necesidad de promover cambios en la educación con miras hacia alternativas en las que las personas y las colectividades cobran un papel preponderante sobre la eficiencia de las estructuras y la búsqueda de resultados preestablecidos. Continuamos entonces haciendo una selección temática sobre el desarrollo de la educación superior en nuestro país y el surgimiento de las universidades privadas.

Después de eso, realizamos otra selección temática para mostrar el cambio en el discurso de la UNESCO sobre la educación superior desde los años 90s y hasta llegar al planteamiento de las sociedades del conocimiento, ya en el siglo XXI. De igual manera revisamos la influencia de la OCDE en el desarrollo de la educación superior en nuestro país y algunas formas en que se fueron llevando a cabo sus recomendaciones. Todo ello nos llevó a identificar procesos de globalización a partir de la mercadización, que se incrementa en la educación superior a nivel mundial.

En cuanto a México, señalamos algunos aspectos que están entrando en juego con el incremento de la participación del sector privado en la educación superior de diversas maneras. Hemos observado diferentes aproximaciones y argumentos a favor de su desarrollo y expansión, pero también hemos identificado riesgos potenciales que eventualmente podrían llevarnos a un escenario de mayor desigualdad y pérdida de riqueza en términos culturales y sociales.

Finalmente, ante este panorama contextual, retomamos la perspectiva crítica para plantear las interrogantes que de manera general guían nuestra investigación, plasmándolas en una pregunta de investigación que las sintetiza.

En el siguiente capítulo nos avocaremos a precisar el sentido que estaremos dando a ciertos términos, apoyándonos en un breve andamiaje teórico, de manera que podamos echar mano de ellos para facilitar las condiciones en que nos adentraremos en la presentación de la vía metódica que seguimos en nuestra investigación (capítulo 4) así como de los hallazgos derivados del análisis sobre los registros del campo (capítulo 5).

Capítulo 3: Andamiaje teórico

Este capítulo es menos extenso que los anteriores. De acuerdo con Goetz y LeCompte, “la investigación generativa se centra en el descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de una o más bases de datos o fuentes de evidencia” (1988, pág. 30). Tal es el caso de nuestra investigación, que ha partido de manera inductiva desde las personas entrevistadas, con la pretensión de generar la teoría después o durante el proceso de análisis de la información derivada de los datos empíricos que recabamos en el campo.

Siguiendo con estas autoras, “la investigación generativa puede iniciarse sin ningún marco teórico particular […] pero también puede estar informada teóricamente” (pág. 31). Este último es también nuestro caso y por ello, siguiendo a Yurén y otros autores, estaremos utilizando la teoría como un andamio, y no como un marco (Yurén & Araújo, 2003), (Araújo, Yurén, Estrada, & de la Cruz, 2005), (Anzaldúa & Yurén, 2011).

Como andamiaje, en este espacio no pretendemos evaluar y comparar conceptos haciendo discutir a los autores sobre una serie de términos; tampoco mostrar todos los referentes que consultamos en diversos momentos de la investigación. En cambio, procuramos hacer una selección mínima de nociones y términos necesarios en función de las necesidades para una mejor comprensión de las elecciones de nuestra vía metódica y el análisis (los que presentaremos en capítulos subsecuentes).

Comenzaremos con un apartado dedicado a los términos de *noción* y *concepto*, para continuar con un rápido esbozo de lo que para fines de nuestra investigación estaremos entendiendo por *conocimiento*, *teoría* y *objetividad*.

Posteriormente abordaremos las nociones de *educación* y *formación*, que a su vez enlazaremos con la de *dispositivo*. A partir de ello, aprovecharemos para hacer una aclaración sobre lo que aquí llamaremos *dispositivos de formación continua no formal para docentes*.

En un tercer apartado nos referiremos a los términos de *perspectiva humanista*, *personalización* y su vínculo con procesos de *autoformación* y

coformación. Agregaremos una precisión sobre el uso de los términos *réplica*, *copia* y *reproducción*.

Finalmente, realizaremos algunas precisiones sobre los criterios sobre los cuales se justifica nuestra *perspectiva crítica*, lo cual eventualmente nos llevará a aclarar el sentido de términos como *dignidad humana*, *eticidad* y *moralidad,* de manera que al finalizar la lectura de este capítulo el lector cuente con más bases para valorar hasta qué punto nuestra presentación cubre las aspiraciones planteadas en la introducción.

1. Nociones, conceptos, conocimiento, teoría y objetividad

La importancia de este apartado radica en que los términos que lo conforman sirve como punto de partida para valorar a los demás, así como a la intención de esta tesis acerca de presentar una aportación al conocimiento desde el ámbito de la investigación educativa. Por ello iniciaremos con los términos de *noción* y *concepto*.

1.1 Nociones y conceptos

Empecemos señalando de manera sucinta, que por *noción* estamos entendiendo en general a *un conocimiento o idea que se tiene de algo*, mientras que por "concepto", siguiendo a Ely Chinoy, nos referimos a "un término general que se refiere a todos los miembros de una clase particular de objetos, acontecimientos, personas, relaciones, procesos, ideas –de toda clase de entidad o unidad" (Chinoy, 1966, pág. 17).

De acuerdo con este sociólogo de la Universidad de Columbia, los conceptos no pueden ser calificados de ciertos o falsos; de correctos o incorrectos, sino que pueden ser analizados "de manera más o menos adecuada y precisa, y son más o menos útiles para fijar nuestra atención sobre aspectos importantes o significativos de la realidad" (pág. 23). Así, sintetizando a Chinoy, la diferencia entre nociones y conceptos estriba por una parte en su grado de generalización, y por otro, en su precisión en tanto esta nos permita una mayor utilidad para interpretar y comprender la realidad.

Por su parte, Quivy y Campenhoudt consideran a la conceptualización como "una estructuración abstracta que da cuenta de lo real […] [y que] no considera todos

los aspectos de la realidad a la que se refiere, sino que sólo expresa lo esencial desde el punto de vista del investigador" (2009, pág. 115). De acuerdo con estos autores, hay dos maneras de estructurar un concepto, dependiendo si esto se hace desde una aproximación inductiva o deductiva. El nivel inductivo de conceptualización produce "conceptos operables aislados" (también referidos como COAs por sus siglas), en tanto que el nivel deductivo produce "conceptos sistemáticos" (pág. 117). Estos dos tipos de conceptos no deben ser vistos de manera lineal y jerárquica, sino de manera dialéctica, y considerando que:

> Finalmente, lo que da valor a un concepto, es también su capacidad heurística, es decir, la ayuda que éste proporciona para descubrir y comprender el objeto de investigación. Es el progreso que éste aporta a la elaboración del saber científico. (Quivy & Campenhoudt, 2009, pág. 129)

Desde esta concepción, entendemos al *concepto* como una adecuación funcional que no es un fiel referente de la realidad, sino la formulación de una *conveniente* abstracción interpretativa de la misma, que nos permite analizarla y comprenderla, con pretensiones de generalización pero que nunca estará completamente agotado y seguirá cambiando con el tiempo. En cambio, la noción, como idea que se tiene de algo (Real Academia Española, 2001), no requiere de la utilidad para el análisis, ni de la formulación con la finalidad de ser confrontada o compartida.

En nuestro caso, siendo que en nuestra investigación el sustento teórico se producirá de manera inductiva, estaremos recurriendo primordialmente a los conceptos operables aislados (COAs), a los que junto con Zemelman también llamaremos "conceptos ordenadores" (Zemelman, 1987, pág. 43).

1.2 Conocimiento

Para poner en uso los conceptos de *conocimiento*, *ciencia y objetividad*, hemos decidido tomar como referente a López Calva, quien a su vez sintetiza y se apoya en las posturas de Edgar Morin y Bernard Lonergan.

Desde esta perspectiva, en principio debemos considerar que resulta imposible separar al sujeto de su propio conocimiento, es decir, que el conocimiento

siempre es de *alguien*, que influye sobre lo que conoce y a su vez es influido por lo que conoce. Así, el conocimiento no consiste en tener una serie de respuestas correctas o irrefutables, y nunca es algo completamente seguro. No consiste en saber lo que "está ahí, afuera, ahora", pues siempre está bajo la influencia del sujeto que conoce y, de hecho, está organizado de forma análoga a la estructura cognitiva del sujeto. (López Calva, 2009b).

Por todo ello el conocimiento es parcial (pues no está fijo y cambia con el tiempo) e incompleto (nunca está terminado o acabado, ni abarca una totalidad), de manera que implica permanentemente el riesgo del error, lo cual no equivale a que siempre esté errado.

En nuestro caso, lo que entendamos por *conocimiento* se vuelve relevante en función de que uno de los propósitos de nuestra investigación radica en realizar una contribución al conocimiento, pero esta contribución requiere de carácter científico. A esto nos referimos a continuación.

1.3 Teoría

La exigencia de rigor científico es una de las características que constituyen nuestra perspectiva crítica, como ya lo hemos mencionado desde la introducción de esta tesis. Asimismo, hemos mencionado que uno de sus propósitos es el de la aportación al conocimiento con carácter científico.

El tema en general es complejo y ha sido una de las grandes cuestiones de debate para la filosofía de la ciencia. Siguiendo con López Calva (2009b), dentro de los diversos tipos de conocimiento, al conocimiento del ámbito científico podríamos denominarle *Teoría*, y se caracteriza por ser un sistema de conceptos que está abierto al error y es receptivo con la crítica, lo que le distingue de la doctrina (por esta razón, no es de extrañar que el autor señale que la mayoría de los juicios científicos, incluso en las llamadas ciencias duras, son probabilísticos, y no de certeza total). Además de ello, la teoría es adaptable y está sujeta a modificaciones.

Por su parte, Goetz y LeCompte identifican las teorías como "complejos cerrados mediante el desarrollo de un conjunto de proposiciones o generalizaciones interrelacionadas de algún modo sistemático" (Goetz & LeCompte, 1988, pág. 59). Su carácter científico estriba en que se acoplan a las reglas del método científico, el

razonamiento lógico y la validación de la comunidad científica (págs. 59-60). Las autoras también señalan que en las Ciencias Sociales se suele distinguir entre tres diferentes tipos de teoría, que serían a) la gran teoría, b) la teoría formal o de alcance medio, y c) la teoría sustantiva. La primera requiere tal grado de predictibilidad y consolidación, que difícilmente podría encontrarse entre las ciencias sociales y humanas. Por su parte la teoría formal se proyecta sobre toda un área de la existencia humana, ya abstraída en forma conceptual. En cuanto a la teoría sustantiva, esta se desarrolla directamente a partir del análisis de datos empíricos, y explica un espacio delimitado de la realidad que puede corresponder a poblaciones, escenarios o tiempos específicos (Goetz & LeCompte, 1988, págs. 60-62).

En nuestro caso, la investigación que presentamos incluye la construcción de teoría sustantiva, pero formulada en términos que puedan hacerla verificable en otros escenarios con características estructurales similares (profesores adscritos a IESPRI, contextos de pujante mercadización, dispositivos de formación continua no formal, etc.) y así, eventualmente poder dar paso a una teoría formal.

1.3.1 Estudio "en" casos

La teoría, como conocimiento científico, "se ocupa de buscar intelecciones de carácter universal, no solamente aplicables a un caso concreto, sino a todos los casos del mismo tipo." (López Calva, 2009b, pág. 208). Esta consideración es importante para nosotros, y es la razón por la que en el título de esta tesis nos referimos a un análisis "en" casos. Lo hemos redactado así siguiendo a María Bertely quien a su vez se apoya en Hymes y Rockwell para hacer énfasis en que lo genérico se expresa "en" cada caso, y que "no se trata de estudiar «una totalidad» a partir «de» los casos, sino «en» casos que están determinados, en alguna medida, por la «totalidad»" (Bertely, 1994, pág. 32).

De esta manera, aunque cada entrevistado es en sí mismo un caso único e irrepetible, a través de cada sujeto encontraremos características "en" su caso que son generalizables en otra infinidad de casos que a partir de sus afinidades podamos considerar como del mismo tipo. Este criterio también es uno de los que han servido para discriminar y seleccionar los comentarios de los entrevistados, pero a ello nos referiremos en el siguiente capítulo. Mientras tanto, baste con señalar que al

entrevistar a profundidad a una “muestra” de diez sujetos, no pretendemos inferir cifras representativas de cierto porcentaje de una población o un universo, sino recabar la información necesaria para elaborar un esquema que permita explicar las condiciones de existencia de una situación actual que podría repetirse en innumerables ocasiones en tanto cuente con características estructurales similares.

1.3.2 El papel de la teoría

Debido a que los sujetos tienen la capacidad de intervenir sobre su propio entorno, consideramos junto con Giddens que el papel de la teoría en Ciencias Sociales tiene un efecto transformador sobre su objeto de estudio, y esto explica también por qué en Ciencias Sociales la teoría no solamente tiene la función de producir generalizaciones, sino que también:

> […] la provisión de medios conceptuales para analizar lo que los actores saben sobre las razones por las que en efecto actúan, en particular donde no tienen conciencia (discursiva) de que lo saben o donde los actores en otros contextos carecen de esa conciencia. Estas tareas son ante todo de carácter hermenéutico, pero son parte intrínseca y necesaria de la teoría social. La «teoría» que interviene en «teoría social» no consiste solo, ni principalmente, en la formulación de generalizaciones (Giddens, 2006, pág. 21).

En nuestra investigación, aparte de lo genérico que pueda ser encontrado “en” cada caso, también estaremos buscando aportar medios conceptuales (los COAs) con los que diversos actores puedan comprender mejor y transformar su realidad social.

Nos queda pendiente la cuestión de que si pretendemos generar teoría social de manera inductiva y cualitativa, ¿cómo justificar la objetividad con la que debería contar una aportación al conocimiento científico con estas características? De esto trata el siguiente apartado.

1.4 Objetividad

Algunos párrafos atrás señalamos que al hablar de conocimiento resulta imposible separar a este del sujeto que conoce. Es decir, que el sujeto es

inseparable de su conocimiento pues su propia estructura cognitiva incide en lo que conoce, y a la vez lo que conoce incide en él (o ella).

De esta manera, si quisiéramos entender la objetividad como una forma de conocimiento desligada completamente de la subjetividad, resultaría imposible ser objetivos, e incluso, correríamos un gran riesgo de generarnos una ilusión de certeza permanente y sólida en el sentido de que las cosas son "así, allá, afuera, ahora", por sí mismas, lo cual es más cercano a una doctrina que al conocimiento científico. Pero esto no significa que no podamos aspirar a la objetividad.

Si logramos entender la objetividad como una forma plenamente subjetiva, entonces sí es posible la elaboración de ideas objetivas.

Mencionamos anteriormente que parte de estos apartados sobre el conocimiento, la teoría y la objetividad están basados en López Calva (2009b), quien a su vez se apoya en Lonergan y Morin. Con respecto a la objetividad, el autor nos explica de qué manera esta es posible, si el sujeto logra transitar por el proceso del desarrollo de la conciencia propuesto por Lonergan. De tal manera que:

> […] cuando el sujeto experimenta atentamente, cuando recopila los datos, comprende de manera inteligente cuando intenta descubrir su intelegibilidad inmanente y reflexiona y juzga de forma razonable cuando reúne las pruebas, pondera la evidencia y llega al juicio, entonces su conocimiento será objetivo. (2009b, pág. 196)

Así, la objetividad es posible si la entendemos como el pleno ejercicio de la subjetividad que, al llevar todo este proceso, permite salvaguardarnos de la ilusión (o el error) de considerar que el conocimiento brinda una certeza permanente y sólida. En el caso de esta investigación, también estaremos siguiendo un procedimiento analítico que describiremos en el capítulo 4, para apoyar nuestra pretensión de objetividad, la cual de acuerdo con Yurén, "sucede cuando la garantía de validez radica ya no en la experiencia del investigador sino en el hecho de que una comunidad epistémica pertinente reconoce los hallazgos como verosímiles y consistentes" (Yurén, 2005b, pág. 64).

Como conclusión a este apartado, destacamos que al proceder de manera inductiva, con un enfoque de descubrimiento, y buscando generar teoría sustantiva y con pretensiones de objetividad en los términos que aquí hemos descrito, estaremos en condiciones de realizar una aportación al conocimiento científico, que a pesar de ser modesta, no dejaría de ser relevante, pues como señalan Quivy y Campenhoudt:

> En la investigación científica no se llega de golpe al nivel superior. Esto no es común. El trabajo científico consiste en pasar de lo menos científico a lo más científico. Transferir los conocimientos del nivel de prenociones al de conceptos operantes aislados, constituye un progreso real (Quivy & Campenhoudt, 2009, pág. 129).

2. Formación y dispositivos

En este apartado señalaremos de qué manera estaremos entendiendo los conceptos de *formación* y *educación*, que posteriormente enlazaremos con el concepto de dispositivo. Asimismo, justificaremos la pertinencia de referirnos a "dispositivos de formación continua no formal para docentes", al mostrar cómo fue que elaboramos esta construcción semántica.

2.1 Educación y Formación

Comenzaremos por mencionar que en el caso de la formación y educación se trata de términos polisémicos con amplias trayectorias, que han sido profusamente desarrolladas por numerosos autores. En nuestro caso, retomaremos la perspectiva de Yurén (2005a), quien hace la distinción entre enseñar, capacitar, educar y formar, como funciones de la docencia entendida como praxis, es decir, como una práctica consciente (por establecer una versión simplificada del concepto, acorde con la utilización que pensamos hacer de él). De esta manera, Yurén describe que:

> Entre las funciones [de la docencia como praxis] están las de enseñar, capacitar, educar y formar. La primera se orienta a favorecer la adquisición de saberes teóricos y procedimentales, la segunda se orienta a contribuir a la adquisición de saberes técnicos, la tercera y la cuarta más que procurar la acumulación o perfección de un cierto tipo de saberes se orientan a desestabilizar el sistema disposicional completo del sujeto, pero mientras que la tarea de educar se orienta a contribuir a que el sujeto se forme para enfrentar los problemas de la vida diaria, la tarea de formar se orienta

> a contribuir a que el sujeto se forme para enfrentar los problemas del mundo laboral. (Yurén, 2005a, pág. 31)

Yurén acota que la función docente de formar no debe ser entendida de manera literal, pues es cada individuo quien se forma a sí mismo. Así, la función docente de formar implica facilitar o propiciar que sea el sujeto quien se forme a sí mismo. (2005a).

De esta manera, junto con Yurén, estaremos entendiendo a la educación y formación como actividades de la praxis docente en las que se facilita o procura que el sujeto se forme a sí mismo a partir de la desestabilización de su sistema disposicional (lo que incluye a todo tipo de saberes), con la distinción de que la educación tiene la finalidad de prepararlo para el ámbito de la vida, mientras que la formación lo prepara para el mundo laboral (2005a).

Ante una finalidad educativa o formativa, lo procedente es implementar formas concretas que coadyuven al logro de dicha finalidad. Esta es la función del dispositivo, concepto al que dedicamos los siguientes párrafos.

2.2 Dispositivos de formación continua no formal para docentes

Desde el título de nuestra investigación hemos estado utilizando esta construcción semántica, y sin embargo aún no hemos especificado una justificación para la elección de sus términos.

Comenzaremos retomando nuevamente a Yurén, para aclarar a qué nos referimos cuando hablamos de dispositivos en el ámbito educativo. Se trata de

> […] un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades, contenidos, métodos, recursos y reglas a las que obedecen formas de acción e interacción) dispuestos de tal manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada, la cual responde o bien a una demanda social, o bien a necesidades individuales. (Yurén, 2008, págs. 29-30).

2.2.1 El dispositivo de formación

Cuando anteriormente describimos los conceptos de *formación* y *educación*, mencionamos que se referían a funciones de una praxis docente. En este sentido, ambos términos se inscriben en el horizonte de lo deseable.

Ya en la práctica (que no en la praxis), nos encontramos frecuentemente con dispositivos llamados “de formación”, pero que en realidad no promueven la formación en el sentido que nosotros aquí le hemos atribuido al término. Este también es el caso de los dispositivos de formación de docentes analizados por Yurén, sobre los cuales ella concluye: “los dispositivos de formación de docentes suelen tener un fuerte peso heteroformativo y por ello evitan la incertidumbre, obturan el ejercicio de la duda y la crítica y, en algunos casos, hasta favorecen el dogmatismo.” (Yurén, 2005a, pág. 45)

Por ello, para efectos de nuestra investigación, estaremos denominando en general *dispositivos de formación* a todos aquellos que estén encaminados a contribuir a que el sujeto pueda enfrentar problemas del mundo laboral, esto por dos motivos. El primero es que, aun cuando en su dimensión ideal el dispositivo apuntara a la función docente de la capacitación, o incluso si en la práctica el dispositivo terminara favoreciendo el dogmatismo, consideramos que idealmente estos dispositivos debieran favorecer la formación, en el sentido que le atribuye Yurén y que aquí nosotros hemos adoptado.

El segundo motivo estriba en que, como hemos señalado anteriormente, el formador o facilitador no forma literalmente a los sujetos; en última instancia son los sujetos quienes se forman a sí mismos, independientemente de las finalidades de los dispositivos o de las funciones docentes que haya de por medio. Como menciona nuestra entrevistada “Irene”:

> Por lo menos yo sí siempre aprendo de todos lados, de todos, así me mandes al curso más rarísimo del mundo, siempre aprendo algo. Hasta cómo no darlo mal. Hasta eso. ¿No? dices: "qué malas están las normas, nunca voy a hacer eso". De que aprendes, aprendes, siempre.

Así pues, hemos dejado de hacer distinciones entre dispositivos de capacitación y formación, para llamarles de manera genérica *dispositivos de formación*.

2.2.2 Formación continua

En el trayecto de nuestra investigación surgieron dudas sobre el término idóneo para referirnos los dispositivos formativos dirigidos a personas que se encuentran laborando como docentes. Encontramos una gran diversidad de construcciones semánticas, sin mucha claridad en los criterios para elegirlas y utilizarlas. Tal es el caso de términos como profesionalización, formación permanente, desarrollo profesional, perfeccionamiento, formación continua, actualización, entrenamiento docente, entre otros.

Debido a ello, llevamos a cabo una revisión documental desde diversas instancias institucionales, misma que por su extensión hemos colocado en el anexo 1. Al cabo de esta revisión concluimos señalando la pertinencia de dar cabida a una diversidad de términos para el mismo efecto. Sin embargo, en esta investigación asumimos que la formación de docentes, siguiendo la clasificación utilizada por Delors y otros (1997, pág. 164), puede ser considerada genéricamente como formación inicial o formación continua. En este sentido, la formación inicial corresponde a dispositivos basados en modelos curriculares para futuros docentes, mientras que la formación continua comienza a la par del ejercicio de la docencia fuera del ámbito de las prácticas profesionales de la formación inicial.

Así la formación continua, desde una concepción amplia, abarca toda la vida después de la formación inicial, ya sea a través de dispositivos formales, no formales e informales. De esta manera, la formación continua puede presentarse como un círculo de lectura informal, un intercambio institucional, un estudio de posgrado, leer un libro o hacer una reflexión; e incluso como un curso de cocina o de meditación, etc.

Consideramos aquí que bajo esta mirada amplia de la formación continua, bajo ciertas condiciones cualquier actividad podría enriquecer la actividad docente, por lo que no es el tipo de actividad que se realiza lo que constituiría una formación

continua para el docente, sino la manera en que el docente se apropie de esa experiencia de aprendizaje y en esa medida también se transforme como docente.

2.2.3 Dispositivos no formales

Referirnos a la generalidad de los dispositivos de formación continua aún es un espacio demasiado amplio para situar nuestro contexto inmediato de observación. Bajo la forma de este tipo de dispositivos podríamos encontrar programas de posgrado tanto como una pequeña reflexión al inicio de una junta de trabajo con los docentes.

Por ello decidimos especificar que nuestro tema de investigación se refiere a dispositivos de formación continua no formal, considerando con Yurén (2005a) que los dispositivos no formales sí se llevan a cabo en contextos institucionales, pero que no conllevan la obtención de un grado académico, como sería el caso de los llamados “dispositivos formales” (entre los que se encuentra el perfeccionamiento docente y la formación permanente).

> […] denomino «dispositivos no formales» a aquellos que se ponen en marcha en el marco de instituciones educativas o de organizaciones de diversa índole (política, social, cultural, religiosa, científica, etc.) para contribuir a que, quienes ya han obtenido algún título profesional o un diploma que acredite una determinada capacidad experta o especialidad, actualicen sus conocimientos o adquieran nuevas competencias para perfeccionar o mejorar su desempeño en un campo de trabajo o servicio (estos dispositivos entran en lo que se denomina «formación continua»). (Yurén, 2005a, pág. 33).

Finalmente, dentro de los dispositivos de formación continua no formal que ofrecen las universidades, hemos elegido solo a aquellos que la institución privada ha diseñado “para” los docentes que ella misma emplea, puesto que a través de estos dispositivos la institución privada refleja en la práctica y de manera explícita (más allá de una posible intención meramente discursiva) las características de su propia perspectiva formativa. Es por esto que al final de nuestra construcción semántica incluimos la preposición “para” junto con el sustantivo “docentes”.

De esta manera, queda ya explicitada la construcción semántica que proponemos: *Dispositivos de formación continua no formal para docentes*, que se expresa desde el título de esta tesis.

3. Perspectiva humanista y personalización

Hasta ahora, nos hemos referido a términos para aclarar de qué manera nuestra investigación enfoca sus pretensiones de rigor científico. Sin embargo hay aún algunos aspectos concernientes a sesgos subjetivos que sería conveniente esclarecer. Goetz y LeCompte señalan que estos supuestos tienen que ver con la naturaleza de la realidad, el conocimiento y los valores (1988, pág. 57). Desde su perspectiva, las elecciones de referentes teóricos

> […] pueden contener sesgos y supuestos acerca del mundo en general y del fenómeno que está investigando. Asimismo, pueden estar influidos por la filosofía de la ciencia social que profesa, por las ideas que ha adquirido en estudios anteriores, por los paradigmas interdisciplinares o del área de conocimiento en que se formó y por otros factores […] explicitarlos facilita la evaluación de las investigaciones, así como la determinación de su alcance o ámbito de aplicación. (Goetz & LeCompte, 1988, pág. 58).

Es por esto que en el presente apartado y los subsiguientes, nos dedicaremos a esclarecer algunas concepciones relacionadas con este tipo de orientaciones, que aunque tienen que ver con elecciones subjetivas, no carecen de sustento en otros referentes teóricos para dar cuenta de ellas.

Comenzaremos entonces delineando las características de una perspectiva a la que hemos calificado como “humanista”. Para describir esta *perspectiva humanista,* lo haremos retomando nuevamente a Yurén, quien la identifica como “aquella cuyo horizonte y criterio último es la dignidad humana, y cuya vía de consecución es el esfuerzo de realización de los valores que contribuyen a satisfacer las necesidades radicales.” (2000, págs. 23-24). Asimismo, la autora considera que en el ámbito educativo esta perspectiva se manifiesta como un proceso en el que se generan “las condiciones didáctico-curriculares para que el educando construya su personalidad y su propio proyecto de vida como sujeto libre y responsable que

respeta la libertad de los otros y que se opone a toda forma de dominación.” (pág. 24).

Para Yurén la dignidad humana está enraizada en necesidades que a lo largo de la historia se han mostrado como constitutivas de la riqueza humana, como la libertad, la conciencia, la socialidad, la objetivación y la pertenencia a la humanidad. (Yurén, 2004, pág. 320), lo cual retomaremos más adelante, al referirnos a los criterios sobre los cuales se justifica nuestra perspectiva crítica.

3.1 Personalización

Otra serie de términos emparentados entre sí, y que estuvieron presentes en nuestra investigación desde el comienzo, fueron los de “persona”, “personalización” y “educación personalizante”. Fueron perdiendo espacio debido a que los entrevistados mencionaron pocas cosas relativas a ellos. Sin embargo rescatamos algunas de sus características para aclarar a que nos referimos cuando usamos alguna de sus variantes.

Así, en el diccionario de Abbagnano, leemos que las ciencias sociales tienden a considerar a la persona como un agente moral; un ser humano “definido por sus relaciones con los demás” (Abbagnano, 1998, p. 912). Mientras que en el de Bragger encontramos que la preeminencia de la persona se muestra en su libertad, “en virtud de la cual determina su propio camino sin estar atada con inevitable necesidad por las leyes esenciales de su especie” (Bragger, 2000, p. 424).

Con estos elementos proponemos una noción de “persona” para identificarla como el ejercicio de la capacidad que puede desarrollar un ser humano, concretamente a partir de la relación con sus semejantes, para autodeterminarse, tomando en cuenta que no está exenta de condicionamientos y que es parte de un grupo social. [28]

[28] Cabe aclarar aquí el sentido específico que damos a la palabra “determinación”, de la cual derivamos auto-determinación, y que entendemos a partir del prefijo “de”, que enuncia una selección o separación. Así, la determinación implica la selección de una terminación o un fin, al igual que la palabra “definición” o “decisión”, todas ellas emparentadas por este carácter selectivo. La “determinación” se refiere más específicamente a la elección de una finalidad o destino en términos existenciales y de sentido, de manera que al hablar de la persona como ejercicio de la capacidad de autodeterminación, nos referimos concretamente al ejercicio de elegir un sentido para la propia existencia.

En nuestro caso, consideramos dos vertientes en las que se expresa la personalización cuando se inscribe en procesos formativos. Por una parte el aspecto que pone el énfasis en la determinación del propio camino (mencionada por Bragger), y por otra parte un segundo aspecto que resalta la necesidad de ser definido a partir de las relaciones con los demás (mencionada por Abbagnano). Estas dos vertientes corresponden en el ámbito educativo a los significados que estaremos atribuyendo a los términos de “autoformación” y “coformación”.

3.2 Autoformación

La misma ambigüedad que se observa en la práctica cotidiana con respecto al uso laxo del término “formación”, se transfiere al uso del término autoformación. Desde un punto de vista instrumental, se le ha utilizado para promover la auto-capacitación de empleados y obreros, reduciendo o externalizando los costos de los empleadores. Así, la autoformación se ha concebido frecuentemente como una competencia deseable para desarrollar desde la escolarización formal, a fin de que cuando los sujetos lleguen a la empresa ya cuenten con ese hábito para seguirse desarrollando por sí mismos de manera no formal. Pero esta no es la acepción con que nosotros queremos referirnos a este término.

En cambio, Pineau identifica la perspectiva de la autoformación en educación como “una voluntad radical de apropiación de sí mismo, de la propia producción.” (Pineau, 1978, págs. 24-25). También Yurén la considera como autoproducción, más semejante a la idea hegeliana de *Bildung* que a la *paideia* griega (Yurén, 2004, pág. 161).

Al retomar a estos referentes, estamos considerando que la dinámica autoformativa implica una progresiva toma de control sobre la apropiación de conocimientos en función de un proyecto personal, de manera que esta progresión se relaciona menos con el alejamiento o la emancipación de las condiciones propias de un dispositivo, y más con el grado de responsabilización del sujeto en la elección de dispositivos concernientes a su propio proceso formativo, en función de un proyecto personal y respondiendo a una motivación o configuración de sentido existencial.

Desde esta perspectiva, la condición autoformativa no radica tanto en la arquitectura del dispositivo, como en el sentido de apropiación del sujeto. Así, una persona podría elegir en un momento dado asumir un dispositivo de tipo heteroformativo, y hacer de él parte de un proceso enteramente autoformativo. La diferencia está en la motivación para elegir participar en el dispositivo, así como en la lógica para asumir esta elección. Sin embargo, no descartamos que el dispositivo pueda contar con elementos que promuevan el sentido autoformativo en sus participantes.

3.3 Coformación

Para la coformación estamos considerando un ejercicio formativo en el que el sujeto se define o se da forma a sí mismo a través de sus relaciones con los demás. Sin embargo, en el ámbito educativo es más frecuente encontrar referencias sobre aprendizaje colaborativo, cooperativo, o grupal.

Para comprender mejor la coformación encontramos un referente valioso en Romero (2006), quien revisa ocho diferentes investigaciones sobre experiencias de aprendizaje relacionado estrechamente con los vínculos entre diferentes actores de dispositivos formativos de la más diversa índole; en México y el extranjero. A partir de ello, Romero identifica la coformación como la conjunción de dos factores, que son: “a) trabajar con otros (como situación formativa) y b) aprender de y con otros (como estrategia de aprendizaje).” (Romero, 2006, pág. 76).

A esta concepción de Romero agregaríamos solamente la precisión de que el aprender de y con los otros de manera personalizante, requiere de un contexto de relaciones dialógicas –donde se considere a los todos los sujetos como personas– pues si la relación entre los sujetos fuera meramente instrumental, estaríamos ante el mismo caso de contar con acceso a una fuente de información que aunque pudiera ser valiosa para la formación, no se diferencia de los datos que se obtienen de una computadora, la transcripción de un informe, un libro, o un documental en video.

Entendida de esta manera, la coformación no necesariamente está implícita en un proceso autoformativo o viceversa. Es decir, que la coformación no es una forma de proceso autoformativo, puesto que no necesariamente conduce a tomar las riendas de la propia formación; y que de la misma manera, tampoco todo lo que es

autoformativo es siempre coformativo, puesto que algunas partes del proceso de autoformación pueden ocurrir en soledad, aunque más tarde sean socializadas (al menos desde la perspectiva en que estamos llevando a cabo el recorte conceptual para esta investigación). Lo que sí estamos planteando, tomando en cuenta lo que hemos descrito previamente, es que para hablar de formación personalizante, sí sería necesario contar con *ambas* dinámicas: tanto la autoformativa como la coformativa, puesto que una no necesariamente incluye o implica a la otra, pero siguiendo a Bragger (2000) y Abbagnano (1998), consideramos que ambas son constitutivas de un proceso de personalización.

4. Criterios para una perspectiva crítica

Otro sesgo importante en nuestra investigación, y que anunciamos desde la introducción, se encuentra en su pretensión de perspectiva crítica. A continuación realizaremos algunas precisiones sobre los criterios en los cuales esta se justifica, relacionados a su vez con los términos de *dignidad humana*, *eticidad* y *moralidad*.

Mencionamos al comienzo de esta tesis, las características generales que identificábamos en una perspectiva crítica, a partir de las aportaciones de van Dijk sobre el análisis crítico del discurso (2003), y la primera de ellas corresponde a un explícito sesgo ético-político en el que se toma una postura a favor de grupos dominados cuyos derechos son sistemáticamente vulnerados. Esa condición del sujeto, cuando se encuentra dominado, está estrechamente relacionada con lo que consideramos que es su dignidad humana.

4.1 Dignidad humana

Para fines de nuestra investigación, consideramos a la dignidad humana como un derecho fundamental de todo ser humano, así como el criterio de base para justificar el sesgo ético-político en nuestra perspectiva crítica. Retomamos de nueva cuenta a Yurén, quien identifica la dignidad humana con las necesidades radicales del ser humano:

> Vista así, la dignidad es la necesidad de cada uno de ser una persona libre, social, consciente y creadora de cultura que busca ser reconocida como tal y, por ende, como miembro del género humano. […] Con base en este principio, se establece el

> criterio crítico: “Es criticable lo que no permite vivir [humanamente] a las víctimas”, entendiendo por “víctima” toda persona a la que se le ha escamoteado su dignidad de una u otra manera. (Yurén, 2004, pág. 320).

En este sentido, sostenemos que los docentes adscritos a universidades privadas representan un grupo dominado, en virtud de que sistemáticamente se vulnera su dignidad a partir de las necesidades radicales que esta implica, lo cual pudimos constatar ante las dinámicas que surgieron en torno a los dispositivos de formación continua no formal que las IESPRI destinan para ellos.

Sin embargo, encontramos en nuestros entrevistados diferentes formas de dar lectura a las condiciones de dominación que nosotros observamos durante el análisis de las entrevistas. Los docentes universitarios de las IESPRI, –los entrevistados por nosotros– reflejaron una gran diversidad de posturas ante sus instituciones de adscripción, en parte porque a algunos de ellos, muchas de las formas institucionales de operar les parecían “normales”. La diferencia entre actuar conforme a la “normalidad” imperante, o el ser capaces de ver y actuar más allá de esa forma de operar, está relacionada con los términos a los que nos referiremos a continuación.

4.2 Eticidad y moralidad

Estos dos términos frecuentemente se manejan de manera indistinta, y otras tantas se les atribuyen significados que sí les distinguen pero intercambiando los ámbitos a los que se refieren, es decir, en general se asume que uno de ellos representa un acuerdo socializado mientras que el otro comporta una decisión del ámbito individual o personal, pero no hay uniformidad entre los autores para asignar el mismo ámbito a un término o al otro. Así, por ejemplo, para Gutiérrez Sáenz (2000) la moral corresponde al ámbito social, mientras que la ética surge de la reflexión personal. (pág. 69). Nosotros en cambio, seguimos a Habermas para quien:

> Dentro del horizonte del mundo de la vida, los juicios prácticos deben tanto su concreción como su fuerza motivadora a la conexión interna que guardan con representaciones de la vida buena, cuya validez nadie pone en duda. En este ámbito ninguna problematización puede calar tan hondo como para poner en peligro el primado de la eticidad existente. (Habermas, 1991, pág. 80)

Así, la eticidad se refiere a las representaciones (socializadas) de la vida buena, que priman en los juicios prácticos sobre lo que Habermas llama el "mundo de la vida". Los sujetos actúan primordialmente tomando en cuenta esta eticidad, pero eventualmente son capaces de actuar conforme a convicciones personales susceptibles a ser expresadas en forma de principios universalizables, a lo cual nos referimos como moralidad. Con respecto a estas ideas morales, Habermas señala que:

> […] llegado el caso, este sistema tiene que ser capaz de funcionar autónomamente, es decir, con independencia de la presión suave, externa, de los órdenes legítimos en el sentido de fácticamente reconocidos. […] Pero es obvio que tales estructuras posconvencionales del super-ego solo pueden surgir en determinados medios. (Habermas, 1991, págs. 88-89).

Así, esta distinción entre *eticidad* y *moralidad* nos será de utilidad para identificar si los distintos contextos en que se inscriben las IESPRI y sus docentes les favorecen u obstaculizan en el ejercicio de una moral postconvencional, y asimismo, referirnos a la eticidad imperante que se ve reforzada por los dispositivos de formación continua no formal para docentes de las IESPRI.

Para concluir este apartado, podemos sintetizar nuestros sesgos subjetivos, afirmando que pretenderemos complementar nuestra búsqueda de rigor científico con una perspectiva humanista de la educación; en la que se contempla un horizonte ideal sobre los dispositivos de formación, de manera que estos promuevan procesos personalizantes, se opongan a dinámicas de dominación favoreciendo la dignidad humana, y que puedan propiciar sujetos capaces de actuar moralmente, más allá de la eticidad imperante de su entorno.

5. Resumen y conclusión del capítulo

En el presente capítulo hemos abordado diversas concepciones sobre términos específicos para la mejor comprensión del uso que estaremos haciendo de los mismos en los siguientes capítulos.

Hemos preferido presentar estas construcciones como un andamiaje, y no como un glosario o un marco teórico, puesto que la extensión dedicada a cada

término así como la del capítulo entero, excede los alcances de un glosario, pero tampoco cuenta con la cantidad de referentes y abundancia descriptiva que sería propia de un marco teórico.

Así, comenzamos el capítulo identificando distinciones entre *nociones* y *conceptos*, a los cuales valoramos principalmente en función de su utilidad para la mejor comprensión y análisis de un caso particular que refleja condiciones generalizables. Continuamos en ese mismo apartado señalando características para describir lo que entendemos por *conocimiento* y *teoría* (como conocimiento científico), y asimismo aclaramos lo que entendemos por *objetividad*, todo ello con la finalidad de explicar en qué sentido consideramos que nuestra investigación puede lograr hacer una contribución al conocimiento de carácter científico y de manera objetiva.

Después, en el segundo apartado, señalamos los significados que atribuimos a los términos de *educación*, *formación* y *dispositivo*. Terminamos el apartado especificando el sentido de la construcción semántica de *dispositivos de formación continua no formal para docentes*, que utilizamos desde el título de esta tesis así como a lo largo del desarrollo del capitulado.

En el apartado número tres, trabajamos sobre los conceptos de *perspectiva humanista* –específicamente aplicada a la educación– y *personalización*. Esta última a su vez la relacionamos con procesos de *autoformación* y *coformación*.

En el cuarto apartado se mencionan los criterios que seguimos para justificar nuestra perspectiva crítica; así como la relación que guarda con lo que entendemos como *dignidad humana*. De la misma manera señalamos las distinciones correspondientes para el sentido en el que estaremos refiriéndonos a *eticidad* y *moralidad*. El apartado finaliza dando pie al presente resumen de capítulo, cerrando así la presentación de nuestro andamiaje teórico.

La función del andamiaje consiste en especificar ciertos conceptos a fin de construir con ellos una estructura sólida y a la vez ligera, para fundamentar la problematización de un tema. Al terminar la construcción de la problemática se suele retirar el andamiaje para dejar en su lugar la problemática ya construida, sin embargo en nuestro caso, la presentación de este andamiaje ha tenido también otra función:

proveernos de un lenguaje común con nuestros lectores para una mejor comprensión a partir de términos que estaremos empleando con cierta recurrencia, así como con respecto a algunas características de nuestra perspectiva y sus implicaciones. Es por ello que también hemos decidido no retirar este andamiaje y asignarle su propio espacio en el capitulado, de manera que apoyándonos en su estructura ligera y a la vez sólida, se pueda inspeccionar mejor nuestra obra y transitar por ella.

Capítulo 4: La vía metódica

A este capítulo le corresponde la presentación de nuestra vía metódica. Le llamamos *vía metódica*, y no *metodología*, porque esta última tiene un sentido etimológico que señala al tratado o estudio acerca del método; o en general, al conocimiento sistematizado acerca del método. En cambio una *vía metódica* describe y justifica la trayectoria de las elecciones relacionadas con el método, a fin de brindar elementos para valorar los procedimientos y soportes que utilizamos, e incluso servir como referente a quien quisiera realizar alguna investigación de naturaleza similar a la nuestra, o implementar en ella diversas mejoras de acuerdo con su contexto particular.

En nuestro caso, junto con la vía metódica también incluimos algunos contenidos de tipo metodológico, pues se relacionan con conocimiento sistematizado acerca de los métodos empleados por otras investigaciones sobre dispositivos formativos, presumiblemente desde una perspectiva humanista, pero esto lo veremos hasta el segundo apartado de este capítulo, en tanto que en el primero especificaremos, siguiendo a Yurén, el *modo epistémico* desde el cual se llevó a cabo nuestra investigación.

El apartado identificado con el número tres dentro de este capítulo está dedicado a la exposición de los *criterios metodológicos* propuestos y llamados así por Hugo Zemelman, los cuales sirvieron para orientar nuestro recorrido por la vía metódica. Asimismo, incluimos la descripción del proceso para determinar lo que con Zemelman denominamos *conceptos ordenadores de base*, así como los *conceptos ordenadores operativos*. Estos conceptos fueron construidos de manera articulada a partir del trabajo de campo, y serán abordados en el siguiente capítulo. De momento solo haremos explícito el proceso que seguimos para llegar a ellos.

En el apartado número cuatro del capítulo en curso, nos referimos al proceso para la elección de métodos de recolección y soporte de datos; especificamos cuáles son y de qué manera se decidió llevarlos a cabo, atendiendo a tiempos y recursos para tal efecto.

Finalmente, en el apartado quinto, nos enfocamos en la elección de herramientas analíticas; describimos aquellas que se utilizaron antes, durante y

después de la recolección de datos en campo. Dejamos para los capítulos posteriores el detalle sobre los hallazgos y sus implicaciones para nuestra investigación.

1. La elección de modo epistémico

La primera elección que exponemos en este capítulo concierne al modo epistémico desde el que nos internamos en esta investigación, es decir, explicamos de qué manera o desde qué perspectivas metódicas, estaremos generando información, su análisis y el nivel de profundidad al que aspiramos llevarle. Para ello, una herramienta valiosa es el aporte teórico propuesto por Yurén (2005b, pág. 65), en el que se sintetizan gráficamente diversos enfoques con respecto a la investigación educativa.

En el eje vertical se encuentran dos polos que representan las perspectivas inductiva o de descubrimiento, y la deductiva o de confirmación, respectivamente (Figura 4).

En nuestro caso, se buscó hacer una aportación al conocimiento desde la investigación básica (generativa), a partir de una aproximación inductiva, que requirió del contacto con el referente empírico antes de generar propuestas teóricas, si bien ello no nos impidió estar teóricamente informados (como lo mencionamos en el capítulo 1) y contar con un “andamiaje teórico” de partida que nos permitió adentrarnos en el campo sin estar completamente desorientados.

Figura 4: Modos epistémicos de la investigación educativa

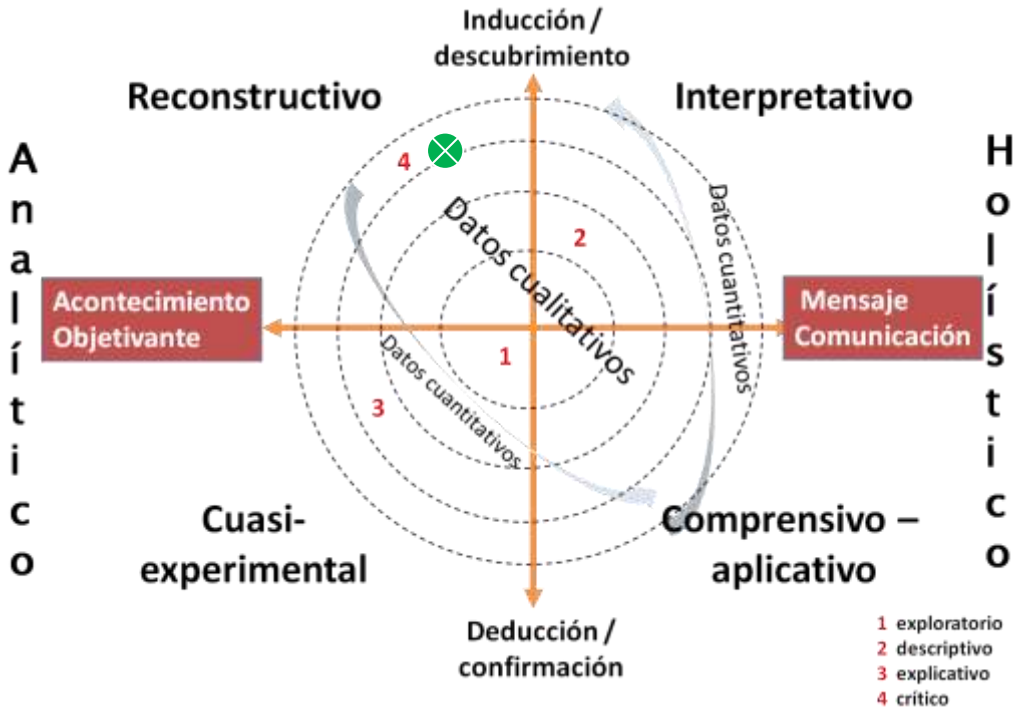


Figura 4. Esquema de modos epistémicos en la investigación educativa. Fuente: Yurén, M. T. (2010, septiembre) Seminario de Estado de la cuestión y problemática. Posgrado del Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

En el eje horizontal los polos corresponden a las perspectivas analítica y holística. La primera demanda analizar elementos de la realidad apoyándose en herramientas de investigación con pretensiones de objetividad, validadas a través de la intersubjetividad de la comunidad disciplinar. Mientras que, en el extremo opuesto, la perspectiva holística comprende la realidad como un todo complejo experimentado u observado desde la subjetividad del investigador.

En este sentido, nuestra investigación se ubica en el cuadrante superior izquierdo, en virtud de que se busca aproximar a la realidad con recursos analíticos que le confieran pretensiones de objetividad, validados por criterios intersubjetivos de nuestra comunidad disciplinar. Pero el análisis realizado utiliza un procedimiento inspirado en la teoría fundamentada de Strauss y Corbin, en la que se confiere cierta libertad a la interpretación para conformar temáticas y determinar su saturación teórica, por lo que no nos encontramos dentro de una perspectiva totalmente reconstructiva. En este cuadrante suele predominar el análisis cualitativo, si bien no

es excluyente del cuantitativo por completo. En el caso de nuestra investigación, el análisis fue cualitativo, prácticamente por completo.

Los círculos concéntricos en el esquema, de acuerdo con la autora, representan el nivel de profundidad al que se busca llegar en el análisis. Partiendo del centro a los extremos encontramos primero un nivel meramente exploratorio. En un segundo círculo, se abarca el primer nivel pero también se llega a describir acontecimientos. En un tercer nivel, se abarcan los dos anteriores buscando además explicaciones que den razón de los acontecimientos investigados. Finalmente el cuarto círculo concéntrico, además de abarcar a todos los anteriores, comprende una perspectiva crítica, capaz de hacer valoraciones y cuestionamientos de acuerdo con finalidades y contextos en los que se inscribe la investigación.

De todas estas posibilidades, nuestro proyecto pretende ubicarse en el 4º nivel, que es el de mayor profundidad, pues procuramos no solo explorar, describir y comprender una situación compleja, sino también hacer una valoración crítica en favor de actores dominados, cuya dignidad resulta amenazada en el contexto de estos dispositivos, e incluso contemplar alternativas de cambio que sean viables y efectivas, para mejorar sus condiciones.

Una vez aclarado el modo epistémico y los alcances que pretendemos abarcar a partir de este, procedemos a examinar los antecedentes metódicos de otras investigaciones sobre dispositivos de formación compatibles con una perspectiva humanista, donde el sujeto es quien se forma a sí mismo. A ello está dedicado el siguiente apartado.

2. Las vías recurrentes

El tema de este apartado se refiere a diversos aspectos metódicos observados en otras investigaciones con fuentes empíricas sobre dispositivos de formación, aceptados por la comunidad disciplinar del campo de la investigación educativa, evaluados a partir de criterios de intersubjetividad de pares.

Nos interesó realizar un trabajo metodológico para conocer los aspectos relevantes del análisis de un dispositivo de formación, cuando presumiblemente se hace desde una perspectiva humanista en la que se considera que es el sujeto quien en realidad se forma a sí mismo, apoyado u obstaculizado por los dispositivos

formativos. Inicialmente saltó a la vista que había una gran diversidad de datos al respecto, al punto de asemejarse al franco caos.

Para llevar a cabo nuestra labor, analizamos artículos de revistas especializadas e indizadas, ponencias en congresos del COMIE, y capítulos de libros disponibles en bibliotecas universitarias –todos ellos posteriores a los estados del conocimiento de 1992 a 2002– que trataron sobre investigaciones con referentes empíricos relativos a la formación, y que pudieran aportar algún antecedente para la vía metódica de nuestra investigación.

Bajo estos criterios encontramos cuatro ponencias, trece artículos de revistas especializadas y once capítulos de libros. En ellos se hace patente la tensión entre los paradigmas sobre formación que González Maura identifica como la concepción instrumental y la concepción humanista (González Maura, 2006, pág. 2) –tensión a la que se alude generalmente de manera indirecta– así como la dificultad para evaluar a los dispositivos, desde una perspectiva humanista, procurando mantener una mirada científica.

Lo primero que debemos considerar sobre la metodología de este tipo de dispositivos, es que su complejidad radica en que, como lo señalan Yurén, Araújo y García (2003), el tipo de formación al que nos estamos refiriendo no es medible ni se puede traducir en una calificación (pág. 5). Entonces, ¿cómo se puede identificar?, ¿cuáles podrían ser sus 'indicadores'?, ¿cómo registrarlos?, ¿cómo analizarlos?

Antoine de Saint Exupery escribió que "lo esencial es invisible para los ojos", y la formación con perspectiva humanista es uno de estos casos, de manera que no es sencillo hacer observaciones que puedan dar cuenta de ella. Además está la cuestión de considerar hasta qué punto es deseable o inevitable que la subjetividad del propio investigador influya en todo este proceso. A esto es a lo que nos referimos cuando hablamos del problema de los observables, de lo cual se ha escrito poco en el ámbito educativo y que también plantea un panorama prácticamente virgen en el campo de la investigación sobre la formación.

2.1 Hacia una categorización metodológica preliminar

En la investigación educativa acerca de la formación de docentes, no todos los investigadores se refieren a los conceptos que les permitieron interpretar a sus

observables; algunos solo mencionan parcialmente la manera en que recabaron sus datos; otros más simplemente se limitan a mencionar sus conclusiones. A menudo mencionan o reflejan que un dispositivo fue exitoso, pero no nos aclaran en qué parámetros se basaron para llegar a esa conclusión. Todo este panorama desigual nos llevó a clasificar la información disponible y hacer algunas distinciones que eventualmente podrían haber sido pasadas por alto.

Toda selección que no sea arbitraria o al azar implica alguna forma de valoración o análisis. En nuestro caso, la discriminación de los textos elegidos ya requirió de un primer filtro analítico. Esta selección de textos nos permitió llevar a cabo una primera categorización.

A partir de la selección de los textos que sugirieran tratar sobre dispositivos de formación desde una perspectiva humanista, elaboramos de manera heurística una distinción básica que consiste en a) el concepto ordenador en relación con los observables, b) su forma de registro de datos y soporte, y c) los recursos analíticos empleados para transformar datos en información valiosa. Postulamos que toda investigación con referente empírico requiere de estos tres aspectos, aunque no todas los reportan, y a veces se les puede utilizar de manera inconsciente.

Para el tema de nuestro interés, el concepto ordenador en relación con los observables, se refiere a una cualidad abstracta que es deseable o necesaria para la formación, pero que se manifiesta a través de un hecho o un comportamiento dentro de un contexto específico, por ejemplo, la generación de diálogo o el pensamiento crítico. Este concepto puede ser identificado por el investigador antes o después del contacto con el referente empírico, y así, ser trabajado predominantemente de manera deductiva o inductiva, respectivamente.

Por su parte, el registro se refiere a los mecanismos o instrumentos que el investigador utiliza para percibir esta cualidad, como podría ser la observación no participante, la entrevista o el método de casos, pero también incluye el soporte sobre el cual se plasman estos datos recabados para su posterior estudio, como el uso de video o el soporte escrito.

Finalmente la elección de recursos analíticos está relacionada con el nivel de profundidad que se pretende obtener de los datos recabados y que influye

directamente sobre la manera en que los mismos serán trabajados, como por ejemplo el análisis estructural o la hermenéutica, a fin de obtener de ellos información (datos con significado) de la que se puedan obtener conclusiones más adelante.

Bajo esta consideración, los trabajos de los investigadores presentados en revistas especializadas o ponencias, reportan frecuentemente al menos uno de estos tres aspectos. Ocasionalmente se reporta alguna combinación de dos de ellos, y excepcionalmente se llega a identificar una combinación de los tres.[29] Por otra parte, en la mayoría de las investigaciones publicadas en capítulos de libro, se reportaron todos.

En este punto, es importante señalar que nos parece deseable que toda investigación indique al menos estos tres aspectos, aunque sea de manera enunciativa, ya que ellos nos permiten hacer una primera valoración con respecto a todo el proceso metódico. Esto es relevante particularmente en el caso de las investigaciones sobre procesos formativos con perspectiva humanista, ya que en ellas se trata sobre finalidades inmateriales.

2.2 El observable de referente directo e indirecto

Comencemos por aclarar a qué nos referimos cuando hablamos de un observable. “Definiremos los observables como datos de la experiencia ya interpretados” (García, 2006, pág. 43). Se trata entonces de un fragmento interpretado de la realidad a partir de un referente empírico; perceptible a través de los sentidos.

Los observables provienen de datos empíricos que a menudo hacen una referencia directa sobre aquello que un investigador está indagando.[30] Por ejemplo,

[29] Solo uno de los artículos o ponencias revisadas lo hizo explícitamente, y fue el de Romero y Yurén (2007).

[30] Cohen y Franco (2006) identifican referentes empíricos e indicadores para posteriormente distinguir entre aquellos que son directos e indirectos:

> El problema básico de la investigación empírica (y de la evaluación) consiste en encontrar referentes empíricos o indicadores para aquellas dimensiones que, en principio, solo han sido definidas teóricamente, y que han de construir el objeto de la investigación (evaluación). [...] Hay que distinguir entre indicadores directos e indirectos. (Cohen & Franco, 2006, págs. 155-156).

si alguien quiere saber cuál es la finalidad explícita de un dispositivo de formación, un observable directo sería lo que textualmente está expresado en el documento oficial sobre el programa del mismo.

Sin embargo, al hablar de formación desde una perspectiva humanista, personalización o movimientos disposicionales –todo ello ocurriendo a partir de procesos internos del sujeto– carecemos de observables directos. Pero esto no quiere decir que no se les pueda analizar a partir de referentes empíricos, aunque sea de manera indirecta.

Los observables indirectos son utilizados en numerosos campos disciplinares con perspectiva científica. Por ejemplo, cuando se demostró la existencia del núcleo atómico no se contaba con ninguna referencia directa, pues no era posible observarlo, ni con el microscopio más potente. Sin embargo, sí era posible observar *sus efectos*, de manera que se contaba con observables indirectos, para dar cuenta de su existencia.

Ahora bien, en los observables indirectos puede haber una diversidad de influencias, y por ello puede ocurrir que no sea posible establecer una relación precisa con el hecho o referente no observable que se esté investigando, sin embargo generalmente sí es posible hablar de indicios.[31] El indicio no es una demostración en sí mismo, pero sí es lo suficientemente convincente como para que se le considere un indicador válido.

De acuerdo con Cohen y Franco (2006) los referentes empíricos o indicadores directos “traducen el logro del objetivo específico en una relación de implicación lógica”, mientras que los indirectos “deben ser construidos. Si un proyecto tiene como objetivo aumentar la participación comunitaria, las metas e indicadores de la misma surgen de las formas en que la participación se expresa. En este caso, la relación entre indicador y meta es de carácter probabilístico y no de implicación lógica” (págs. 155-156).

Sabemos que un indicio guarda una relación de implicación directa con la realidad, pero ya sea bajo la forma de información estadística proveniente de

[31] De acuerdo con la Real Academia Española un indicio es un “Fenómeno que permite conocer o inferir la existencia de otro no percibido”. (2001)

observable directo, o hasta en la forma de una opinión totalmente subjetiva proveniente de un observable indirecto, los indicios son tomados en cuenta porque a menudo son la mejor –cuando no la única– fuente de información de que se puede disponer bajo circunstancias contingentes. Es decir, un indicio suele no ser completamente confiable, pero sí puede ser lo que más nos permita describir y conocer cierta realidad en su contexto, o la mejor opción disponible con la que contamos para analizar algo.

Por ello la utilización de indicios es común en la vida cotidiana para la toma de decisiones importantes, incluso las de mayor trascendencia para una persona o una sociedad, como podría ser el casarse, elegir una carrera, votar por un gobernante, aprobar una ley o construir una identidad personal o colectiva. De esta manera, el indicio proveniente de un observable indirecto en ocasiones puede ser lo único que nos permita percatarnos y dar cuenta de algo que ocurre al interior de un sujeto.

La cuestión del método para esta investigación no radica en determinar si un indicio puede o no provenir de un observable indirecto para dar cuenta de un hecho al interior de un sujeto –este es a menudo lo único y lo mejor que tenemos para aproximarnos analíticamente a una realidad intangible–. Nuestra cuestión sobre los observables ahora, es más bien identificar cuáles podrían ser esas pistas, datos o referentes empíricos del observable indirecto, que pudieran aportarnos indicios sobre lo que posibilita o dificulta un proceso de formación bajo una perspectiva humanista, y cómo pudieran ser registrados e interpretados.

2.3 Los conceptos ordenadores

En "*The dancing men*", Conan Doyle nos retrata a un Sherlock Holmes que sorprende a todos encontrando una minúscula evidencia para resolver un caso en medio de una escena del crimen llena de información dispersa. Cuando el inspector pregunta a Holmes cómo fue posible que observara justamente eso, este le responde: "Porque lo estaba buscando."[32] A esto se le conoce también como *percepción selectiva* (Ausubel, 2002), y en ámbitos de investigación supone en el observador una estructura cognitiva que le lleva a poner más atención en ciertas

[32] "By George!" cried the inspector. "How ever did you see that?"
"Because I looked for it." (Conan Doyle, 2009)

cosas y menor en otras. Esto es inevitable y hasta necesario, pero también requiere de la capacidad para echar mano de conceptos que permitan estructurar, comprender y socializar lo que se ha observado.

Para ello, la estructura cognitiva del investigador se puede expresar en constructos conceptuales vinculados a la experiencia empírica u observable. A este tipo de conceptos les llamaremos, junto con Zemelman, "Conceptos ordenadores" (1987, pág. 43)[33].

Al analizar un dispositivo de formación en ocasiones el observador podría estar buscando indicios de compromiso por parte de los actores. El observable en sí no sería el compromiso, sino las acciones que lo demuestren. En este caso el investigador tarde o temprano requerirá de un concepto acerca de lo que es el compromiso, de manera que pueda definirlo claramente dentro de su estructura cognitiva; antes de entrar al campo si su perspectiva es deductiva, o después de observar y analizar el campo, si su perspectiva es la inductiva.

Con respecto a los conceptos ordenadores revisados en nuestra investigación de manera documental, relacionados con la formación desde una perspectiva humanista, encontramos una gran diversidad, ya que la gran mayoría de ellos se mencionan solo en una o dos ocasiones. Muchos de ellos podrían estar emparentados, como por ejemplo el diálogo y la interacción grupal, pero se expresan a través de conceptos diferentes porque implican construcciones teóricas con connotaciones específicas que en muchas ocasiones no encontraron espacio suficiente para ser completamente aclaradas. Así, identificamos más de veinte conceptos ordenadores, vinculados a los observables, y con indicios de que su dispositivo de referencia fuera analizado desde una perspectiva humanista, implicando la formación desde el sujeto, mismos que enlistamos en el anexo 2.

Esta diversidad en principio nos habla de la gran cantidad de puntos de vista que podrían adoptarse con respecto a la conceptualización de los indicadores para un dispositivo de formación desde una perspectiva humanista. El campo es muy abierto y poco trabajado, lo que también nos habla de un panorama con una puerta

[33] "[…] aquellos conceptos cuya función sea delimitar los campos de observación de la realidad, se denominarán *conceptos ordenadores*" (Zemelman, 1987, pág. 43).

abierta a la creatividad e innovación metódica, y al mismo tiempo sugiere que aún falta mucho por incursionar e investigar en él. Igualmente, nos plantea el reto de estar frente a una realidad multifacética y compleja para ser analizada e interpretada. Todo ello, reafirma la pertinencia científica de nuestro tema de investigación.

En el material revisado, el concepto ordenador más utilizado –principalmente reportado en los capítulos de libro– fue el de las representaciones sociales, seguido por el ejercicio del poder. Las representaciones en este sentido, giraron en torno a lo que los individuos manifiestan acerca del significado de su profesión, así como la construcción o modificaciones sobre su propia identidad. En cuanto al ejercicio del poder, se refirieron principalmente a la manera en que este se utiliza para validar lo que en el dispositivo es considerado verdad o mentira, así como lo que está permitido o prohibido y lo que queda incluido o excluido del dispositivo de formación o capacitación. Los demás conceptos ordenadores fueron utilizados en una o máximo dos ocasiones, aunque muchos de ellos sin duda se relacionan estrechamente. Para más detalles al respecto, sugerimos consultar nuestro anexo 2.

2.4 Instrumentos de recolección y soporte de los datos

Una de las decisiones necesarias que hace el investigador en todo proyecto que involucra fuentes primarias, o el contacto con el campo físico, consiste en la elección de los instrumentos de recolección y soporte de los datos que provienen de un referente empírico, sea directo o indirecto. De acuerdo con Quivy y Campenhoudt:

> La elección de los métodos de recopilación de datos, influye más directamente en los resultados del trabajo: los métodos de recopilación y los métodos de análisis de datos se complementan y deben elegirse a la vez en función de los objetivos y de las hipótesis de trabajo (Quivy & Campenhoudt, 2009, pág. 178).

Por su parte Goetz y LeCompte, quienes se refieren de manera más específica a la investigación etnográfica, señalan que “la replicabilidad, así como la evaluación adecuada de un estudio etnográfico, son imposibles a menos que se identifiquen con precisión y se describan exhaustivamente las estrategias de recogida de datos” (Goetz & LeCompte, 1988, pág. 220).

En este sentido, encontramos también una gran diversidad entre los métodos de recolección y soporte de datos en las investigaciones sobre dispositivos de formación que analizamos, aunque con algunas tendencias más claramente distinguibles en comparación con la elección de conceptos ordenadores.

De esta manera, la preferencia predominante para recabar información fue indiscutiblemente la entrevista, seguida por el uso de cuestionarios, la observación no participante y la recolección de "objetos culturales", que incluye documentos oficiales de diversos niveles institucionales hasta los utilizados para el mismo dispositivo. Otras opciones registradas fueron la interacción grupal (a manera de grupo focal o entrevista grupal), el relato, la autoevaluación, la autobiografía, el uso de videograbaciones, recolección de proyectos de investigación elaborados por los participantes, y se incluyeron en esta categoría a un par de modelos que proponen efectuar evaluaciones en distintos momentos del proceso formativo en torno al dispositivo (antes, durante y después del mismo); también se incluyó un referente que menciona la utilización del método de casos para seleccionar escenarios. Por otra parte, fue notoria la ausencia de la observación participante, salvo por su uso eventual y marginal en un solo trabajo.[34]

José Luis Ramírez (1999, pág. 106) resalta el hecho de que la gran mayoría de los trabajos que reportan estudios sobre programas de formación docente en México, lo hacen basándose en datos que provienen exclusivamente de los propios participantes o los administrativos a cargo de los mismos programas, lo cual –en su opinión– incide en su confiabilidad. Sin embargo, sería difícil conceder mayor relevancia a otras fuentes, sobre todo si pretendemos evaluar un dispositivo desde la perspectiva humanista, donde son relevantes los movimientos disposicionales de los participantes. La elección de otras fuentes –fuera de los objetos culturales– no abona significativamente a estas investigaciones en términos de confiabilidad. En cambio, lo que sí consideramos útil, factible y deseable, es que se realice un cruce de diversos instrumentos de recolección y soporte, puesto que estos se complementan entre sí. También sería deseable contar con un seguimiento que posibilite evaluar el

[34] El inventario de los instrumentos de recolección y soportes que abarcó esta categoría se encuentra en el anexo 3.

dispositivo al paso del tiempo, ya que los cambios internos frecuentemente pueden tardar en aflorar.

Otra observación que vale la pena tomar en cuenta es la de Graciela Messina (1999), en su estado del arte sobre formación docente para los 90s. Messina destaca la poca confiabilidad de los docentes cuando se les interpela en situaciones de entrevista (pág. 12). Sin embargo, más adelante especifica que esto ocurre solo cuando se trata de preguntas cerradas, pues

> […] en las preguntas abiertas el lenguaje se vuelve cotidiano y claro, haciendo referencia inmediata a su quehacer profesional; en las preguntas abiertas los profesores no se sienten interpelados ni evaluados en lo que ellos saben o conocen, sino más bien en lo que piensan autónomamente; aquí aparece un universo lexical manejado con solvencia. (Messina, 1999, pág. 40).

Finalmente, en cuanto al viejo debate sobre el uso de instrumentos para favorecer análisis de tipo cuantitativo o cualitativo, nos encontramos frente a un campo de investigación en el que notoriamente es aceptado y predomina el paradigma cualitativo, y solo en algunos casos se eligió el enfoque mixto.

La elección de formas de recolección y soporte de los datos frecuentemente es mencionada por los investigadores en sus reportes, sin embargo no se suelen especificar los motivos de sus decisiones en este sentido, ni tampoco se detalla si este proceso fue elegido de antemano o definido durante el transcurso del trabajo de campo, obedeciendo a los resultados obtenidos al aplicar un instrumento previo. Esta es una laguna frecuente en detrimento del rigor metódico, que refleja las desventajas de una cultura orientada a resultados. Sin embargo, vale la pena considerar todos estos detalles al informar sobre los métodos que respaldan una investigación, especialmente cuando implica un alto riesgo de modificaciones en los datos a partir de la elección de su forma de recolección y el soporte en que se encuentren, como sucede en investigación cualitativa tanto como en la cuantitativa. Para más detalles sobre este aspecto, sugerimos consultar nuestro anexo 3.

2.5 Los recursos analíticos

Los datos más reveladores o de mayor importancia carecen de valor si no pasan a través de un proceso de análisis que permita obtener conclusiones significativas a partir de ellos:

> Más importante aún para la fiabilidad interna y externa que la especificación de las técnicas de recogida de datos, es la identificación de las estrategias del análisis. […] El investigador debe especificar con claridad y exponer exhaustivamente los procesos de análisis utilizados (Goetz & LeCompte, 1988, págs. 220-221).

El recurso analítico requiere también de congruencia con respecto a las otras elecciones de la vía metódica y, particularmente, de consistencia con los sustentos teóricos construidos o elegidos por el investigador, de manera que permitan articular los conceptos ordenadores con los datos recabados y así generar conclusiones relevantes para un tema determinado.

Para el tema que nos atañe, que implicó la revisión de dispositivos de formación desde una perspectiva humanista, los recursos analíticos referidos son muy diversos, al igual que sucede con la utilización de conceptos ordenadores, o los instrumentos de recolección y soporte.[35] Sin embargo, también podemos observar una tendencia moderada en la que predomina la opción por la hermenéutica como recurso analítico. En este punto es importante señalar que la hermenéutica en sí misma, como actividad interpretativa, se encuentra presente de alguna manera en todas las investigaciones, sin embargo solo son algunas las que apelan directamente al trabajo hermenéutico de manera explícita como recurso analítico. En la mayoría de estas, se acude a la hermenéutica para justificar una interpretación libre y espontánea por parte del investigador, aunque también observamos que frecuentemente se le combina con otros recursos analíticos. Aparte de esto, en todos los casos se advierte la presencia de criterios de validación intersubjetivos, por lo que los indicios emanados de estos análisis no son carentes de objetividad.

[35] El inventario de recursos analíticos que abarcó esta categoría se encuentra en el anexo 4

Muy de cerca a la cantidad de veces en que se apeló directamente a la hermenéutica se encontraron otros dos recursos analíticos; uno fue la elaboración de clasificaciones o indicadores a partir de la comparación de dispositivos, y el otro fue el análisis estructural de Piret, Nizet y Bourgeois, aunque sobre este último, ninguno de los textos revisados especificó de qué manera lo realizó, detalladamente.

Otros recursos analíticos utilizados fueron de naturaleza sumamente diversa; desde el empleo de síntesis descriptivas que resaltaron aspectos relevantes para el investigador (a partir de una observación registrada en video, por ejemplo), hasta recursos complejos y multirreferenciales combinando con frecuencia varias teorías sofisticadas, como la analítica de la identidad de Kastersztein y Blin; la etnografía crítica de Popkewitz, la teoría fundamentada o "*Grounded theory*" de Strauss y Corbin; el análisis a partir de las líneas de poder, saber y subjetividades de Foucault; las representaciones sociales de Moscovici, Jodelet, Abric, Wagner y Elejabarrieta o la reconstrucción de relatos de Pineau, entre otros.

En este sentido, la tendencia fue la de combinar diversos referentes teórico-metodológicos de manera novedosa, lo que por un lado apunta hacia una práctica creativa y en constante enriquecimiento con respecto al empleo de recursos analíticos, aunque por otro lado también observamos una diversidad tal, que difícilmente podrían hacerse comparaciones entre los resultados de estas investigaciones.

Observamos también que la construcción de un modelo analítico frecuentemente se vincula a un referente teórico, lo que permite articular conceptos ordenadores con la elaboración de teoría. Cuando la investigación es predominantemente deductiva este marco teórico se define casi por completo de manera previa a la realización del análisis. Por el contrario, cuando la investigación tiende a ser inductiva o con rasgos de investigación básica, los constructos teóricos pueden partir de un *andamiaje* teórico provisional para consolidarse y completarse hasta después de la implementación del análisis. Para más detalles sobre la frecuencia en la utilización de recursos analíticos que encontramos en investigaciones referidas a dispositivos de formación desde una perspectiva humanista, sugerimos consultar nuestro anexo 4.

2.6 Síntesis de hallazgos en torno a las vías metódicas utilizadas

Para concluir y sintetizar este apartado, señalamos que:

a) Investigar la formación docente desde una perspectiva humanista, se dificulta debido a que se trata de dar cuenta de procesos que no son observables directamente, sino que se pueden analizar solo a través de indicios provenientes de observables indirectos. Esto constituye una dificultad, pero no un impedimento; y de hecho, representa un reto para la investigación que no ha sido suficientemente trabajado en este campo. Aún hay mucho por hacer en este sentido, lo cual agrega pertinencia científica a nuestro tema de investigación.

b) A partir de una selección de investigaciones que metodológicamente pudieran ser sugerentes para el tema que nos ocupa, elaboramos una clasificación preliminar para trabajar la información de fuentes primarias, a partir de tres aspectos:

   i. Los conceptos ordenadores que fueron utilizados en estas investigaciones.

   ii. Los instrumentos de recolección y soporte de datos para el trabajo de campo.

   iii. Los recursos analíticos aplicados a los datos recogidos en el campo.

c) En estos tres ámbitos encontramos una gran diversidad de propuestas sobre lo que conceptualmente se busca observar (los conceptos ordenadores), las formas de aproximarse al campo y la manera de analizar la información generada. Destacan sin embargo el interés por las representaciones sociales, y el manejo del poder como conceptos ordenadores; la elección de la entrevista seguida por la observación no participante, los cuestionarios y las muestras de objetos culturales como instrumentos de recolección y de soporte (con enfoque predominantemente cualitativo); y finalmente, el recurso analítico de la hermenéutica seguida de la generación de indicadores y clasificaciones

por comparación de casos así como el análisis estructural de Piret, Nizet y Bourgeois.

d) En cualquier caso, la mayoría de las investigaciones utilizan más de un concepto ordenador, combinan más de un instrumento de recolección y soporte, y analizan la información apoyándose en más de un recurso analítico. Además de ello, sus métodos pasan por criterios de validación intersubjetiva, aportándoles objetividad.

En congruencia con lo expuesto en el apartado anterior, es de nuestro interés que en la presentación de nuestra investigación queden estipulados de manera explícita estos tres aspectos de la vía metódica (los conceptos ordenadores; los métodos de recolección y soporte de datos; y los recursos analíticos empleados), mismos que consideramos pertinentes para dar cuenta de procesos sistematizados en relación con una investigación del campo educativo (y en general en el de las ciencias sociales), cuando es realizada a partir de referentes empíricos.

Para el caso concreto de nuestra investigación, los conceptos ordenadores se presentan detalladamente en el siguiente capítulo, mientras que la elección de instrumentos de recolección y soporte así como la elección de recursos analíticos se describen en el presente capítulo; pero antes de ello, primero nos referiremos a los *criterios metodológicos* propuestos por Zemelman (1987), los cuales fueron nuestra principal orientación para el recorrido de la vía metódica. A continuación describimos los procedimientos implicados en el seguimiento de dichos criterios.

3. La propuesta de Zemelman

Es común escuchar que la realidad supera la ficción, pero esto también es aplicable a la teoría, al cúmulo de experiencias previas, y las ideologías. Cuando se trata de explorar, describir, explicar y valorar críticamente un aspecto la realidad, desde la perspectiva analítica e inductiva –que es el caso de nuestra investigación– también es necesario disponer de mecanismos de razonamiento para controlar los condicionamientos teóricos, experienciales e ideológicos.

De acuerdo con Zemelman, esta es la función de la problematización. (1987, págs. 37-38), y para hacerla posible nos aporta lo que él llama *reconstrucción articulada*.

3.1 Control de condicionamientos teóricos

Zemelman parte de que la realidad es “procesable y articulada” (pág. 33), lo cual es la apuesta de la ciencia y en general de todo anhelo por conocer. Ahora bien, para comprender o estructurar dicha realidad hemos creado teorías con conceptos que nos explican acontecimientos específicos, sin embargo, cada teoría responde a circunstancias particulares que no necesariamente se mantienen vigentes en el transcurrir del tiempo o al desplazarse a diferentes escenarios. Por ello Zemelman propone controlar estos condicionamientos teóricos, de manera que podamos generar o regenerar teorías a partir de una reconstrucción basada en nuevas observaciones articuladas de la realidad:

> Así pues, es preciso privilegiar el esfuerzo de reconstrucción de lo específico de una situación, respecto a la comprobación de la teoría, pues ésta no debe restringirse a la aplicación de modelos derivados de ella, sino subordinarse a una capacidad de observación articulada de la realidad, de manera que la delimitación de lo real como articulación dinámica no se dé en función de un modelo, ya que, si nos circunscribimos a la aplicación de una teoría, podemos distorsionar la recuperación del movimiento real, dado que sus proposiciones se han construido con parámetros espaciotemporales determinados. (1987, págs. 34-35).

Zemelman propone subordinar la teoría a la realidad. Generar sustento teórico apoyándose en conceptos de amplio alcance, que más que tener gran capacidad de explicación, sean capaces de articularse con otros conceptos, desde diferentes áreas de aproximación teórica (o niveles de realidad, como los llama Zemelman), para entrar en contacto con la realidad y a partir de este contacto reconstruir la articulación conceptual, renovando perspectivas teóricas capaces de aportar nuevos enfoques sobre problemas en contextos particulares y nuevos.

Desde la propuesta de Zemelman no se requiere trabajar con base en hipótesis, sino a partir de conceptos articulables capaces de estructurar nuevas realidades; “lo importante es reconstruir el significado específico que el problema adquiere dentro de una situación concreta, y no probar una hipótesis.” (pág. 49). Otra interpretación de esta perspectiva sería el considerar que en este proceso están incluidas indirectamente varias hipótesis, a las cuales en adelante nos referiremos

más bien como “supuestos”, procurando atender a un vocabulario más acorde con las ciencias sociales. Así, el primer supuesto es de carácter general y consiste en que dentro de las ciencias sociales se puede construir o reconstruir teoría con validez científica a partir de la observación y análisis de la realidad. A este supuesto cabría considerarlo un postulado, ya que ha sido considerado como válido a partir de numerosas investigaciones de carácter inductivo dentro de las ciencias sociales.

Otro supuesto más específico, consiste en que un proceso inductivo de producción teórica es posible gracias a la reconstrucción de conceptos articulados que permitirán hacer inteligible la realidad en su complejidad, atendiendo a los criterios metodológicos de Zemelman.

Por último, un tercer supuesto, con carácter aún más específico, es que la producción teórica inductiva apoyada en la reconstrucción articulada, aportará conocimiento significativo al campo de la investigación educativa con respecto a la relación de los docentes con las IESPRI en torno a los dispositivos de formación continua no formal que se les ofrecen, y que estas aportaciones podrán servir para contrarrestar las condiciones de dominación y vulnerabilidad en que se encuentran los docentes.

Ahora bien, siguiendo la propuesta de Zemelman, nuestra estrategia metódica no se expresa en términos de la comprobación de los supuestos, sino a partir de elementos provenientes del campo o el espacio de realidad sobre el cual estamos investigando, y esto incluye desde la elección del vocabulario hasta la reconstrucción de la lógica subyacente a los procesos mentales de los actores involucrados como criterio de construcción o reconstrucción teórica. Y en este sentido, los principales obstáculos a los que nos enfrentamos para realizar nuestro cometido, son nuestros propios condicionamientos teóricos, experienciales e ideológicos: “La problematización es el mecanismo de razonamiento que garantiza la apertura hacia lo realmente objetivo, mediante el control de los condicionamientos teóricos, experienciales o ideológicos” (1987, págs. 34-35).

Para Zemelman, la clave del control de condicionamientos teóricos está en la selección de los términos para la construcción de conceptos ordenadores, a los cuales se “desvestirá” de la calidad explicativa que adquieren dentro de teorías

específicas, y se les valorará de acuerdo con sus capacidades de inclusión y articulación con otros conceptos y aproximaciones teóricas o niveles de realidad.

En nuestro caso comenzamos por la identificación de distintos niveles de realidad o de aproximación teórica. A partir de ellos fue posible clasificar procesos relacionados de alguna manera con el espacio de realidad en el que investigamos. Finalmente, considerando los niveles de realidad y los procesos clasificados al interior de ellos, determinamos conceptos ordenadores.

A continuación reseñamos el proceso que seguimos para tal efecto, haciendo énfasis en su aspecto metódico. En un capítulo posterior abundaremos sobre los hallazgos y las consideraciones analíticas que nos fueron conduciendo hacia los resultados.

3.1.1 Identificación de niveles de realidad

El área de aproximación teórica o nivel central de realidad desde el cual partió nuestra definición de problema eje corresponde a la perspectiva educativa. Otros niveles de realidad con los que en principio supusimos abarcar dinámicas de interdisciplinariedad a partir de la temática que delimitamos para nuestra investigación, correspondieron a los ámbitos de la filosofía, comunicación, psicología, sociología y ciencias políticas.

Posteriormente, después del análisis preliminar de las primeras entrevistas provenientes del campo, constatamos la limitación de nuestros condicionamientos teóricos, pues nos dimos cuenta de que para distinguir procesos mencionados por los actores era necesario agregar otros niveles de realidad o áreas de aproximación teórica que en principio no habíamos contemplado, como fue el caso de la biología, economía, derecho, mercadotecnia y hasta religión (debido a interpretaciones particulares de algunos entrevistados).

Posteriormente sintetizamos la lista, de manera que nuevamente se redujeron las áreas de aproximación teórica, pero esta vez en función de los temas que fueron apareciendo de manera recurrente en el campo. Así, los niveles de realidad fueron utilizados para clasificar procesos y establecer conceptos ordenadores que fueran lo bastante incluyentes como para abarcar los diversos niveles, y así permitir su mutua articulación.

3.1.2 Clasificación de procesos

Siguiendo a Zemelman, dentro de los niveles de realidad, y de acuerdo con su dinamismo, es posible identificar procesos estructurales y coyunturales, con respecto a una temática seleccionada. Los procesos son estructurales si “los mecanismos dinámicos son ajenos a las prácticas sociales y están sujetos a determinadas regularidades históricas” o bien, son coyunturales cuando “son resultado de las prácticas de los sujetos sociales.” (pág. 45).

De la misma manera, los procesos por su escala espacio-temporal también pueden ser considerados como adscritos al macro espacio-tiempo, o bien como micro espacio-temporales, de acuerdo con su alcance geográfico y duración. (págs. 45-46)

Cabe señalar que Zemelman no especifica qué criterios específicos demarcan estas escalas, por lo que inferimos que tal delimitación se establece en función de cada temática eje en particular. En nuestro caso, realizamos una selección preliminar sobre los procesos que identificamos como más relevantes, y elaboramos una clasificación que fuimos modificando conforme analizamos sucesivas aproximaciones al campo.

Una vez realizada esta clasificación preliminar de procesos adscritos a niveles de realidad o áreas de aproximación teórica, realizamos una primera ronda de entrevistas con los sujetos de estudio en campo, y a partir de su análisis elaboramos una segunda tabla de procesos en la que pudimos constatar cómo resaltaban, por su ausencia con respecto a la primera tabla preliminar, nuestros principales condicionamientos teóricos y experienciales para la problematización.

Con este ejercicio, logramos condiciones favorables para la selección de conceptos ordenadores, de acuerdo con su capacidad de articulación, en el ámbito de realidad en la que se inscribió nuestra investigación.

3.1.3 Selección de conceptos ordenadores

Sin dejar de prestar atención a las sugerencias de Zemelman, elaboramos una selección preliminar de conceptos potencialmente articuladores. Posteriormente depuramos la lista a partir de la modificación de los niveles de realidad y la tabla de clasificación de procesos que cambiaban con las sucesivas aproximaciones al

campo, generando nuevos registros de conceptos potencialmente relevantes, derivados de las entrevistas con diversos actores. Finalmente, de este registro seleccionamos aquellos que consideramos con mayor amplitud y capacidad de articulación entre niveles y procesos.

Cada uno de estos conceptos se reformuló recurrentemente a consecuencia de los otros conceptos a los que abarcaba, para describir la realidad encontrada en el contexto particular de nuestra investigación. De esta manera, la descripción conceptual se apoyó más en el contacto con el campo que en teorías que manejan conceptos con versiones más trabajadas de esos mismos conceptos. El resultado fue una breve selección conceptual confeccionada o recortada específicamente para referirnos a la articulación de los procesos que identificamos en este campo de investigación particular.

3.2 Control del condicionamiento experiencial

Zemelman señala que las experiencias van construyendo el sentido común de un sujeto, orientando su lectura de la realidad. Esto es inevitable, pero el estar conscientes de ello nos permitió evitar algunos puntos ciegos derivados de nuestra percepción selectiva. Para ello el autor en cuestión sugiere ampliar el ángulo de observación, y esto es factible al “comparar el contenido informativo de la propuesta con la información que cotidianamente maneja la población. Ello con el propósito de determinar posibilidades de socialización de los conceptos ordenadores y/o enriquecimiento de los mismos.” (pág. 55). Fue así que durante las aproximaciones al campo pusimos a consideración de los sujetos diversas implicaciones de los conceptos ordenadores y los procesos de articulación que ellos mismos ayudaron a identificar. Después de analizar las entrevistas reformulamos la tabla de procesos estructurales y coyunturales implicados en la problemática, que a partir de ello se vio ampliada y enriquecida considerablemente.

Tomando en cuenta esta diversidad de puntos de vista, y siendo conscientes por contraste de las limitaciones del propio sentido común (muchas cabezas piensan y perciben más que una o dos), consideramos que logramos estar en mejores condiciones para evitar los principales condicionamientos derivados de la experiencia propia y el sentido común, si bien no todos ellos.

3.3 Control del condicionamiento ideológico

Lidiar con el condicionamiento ideológico es aparentemente más sencillo. No se trata de pretender una supuesta neutralidad de horizontes y aspiraciones, sino de controlarlos; ser consciente de ellos y, en la medida de lo posible, manejarlos. Para ello Zemelman nos insiste en estar atentos para "reemplazar el enfoque de lo *deseable*, por el de lo *viable* o de lo objetivamente posible." (pág. 56), y así, estipula la necesidad de mantener el contacto con la realidad en todo momento, asociando la direccionalidad a la presencia de un sujeto social. De esta manera es posible que la direccionalidad juegue un papel activo al momento de elegir una opción resultante de la investigación, y que sea objetivamente posible (lo que también se contempla desde las características que describimos para nuestra perspectiva crítica[36]).

En este sentido fue relevante preguntarnos, por ejemplo, acerca de la pertinencia de realizar esta investigación desde una perspectiva crítica y reflexiva. Este es el tipo de preguntas que en su momento contribuyeron a la "delimitación de la problemática", que también es contemplada en la propuesta de Zemelman sobre criterios metodológicos. A continuación describimos estos criterios, si bien detallaremos los resultados de seguir este proceso hasta el siguiente capítulo.

3.4 Criterios para la vía metódica

Zemelman, además de brindarnos un modelo estructural para la reconstrucción articulada, propone una serie de pasos o etapas para llevarla a cabo, pero como esto a su vez está subordinado a "la definición de opciones viables, sobre la base de las cuales un sujeto social pueda organizar sus prácticas" (pág. 65), plantea denominarles "criterios metodológicos", antes que considerarlos como una vía metódica fija. Estos criterios sugieren llevar a cabo la reconstrucción articulada en 5 tiempos, o mejor dicho en 5 secciones, pues de acuerdo con Zemelman algunas de ellas pueden requerir del retorno a otras anteriores, o de su ejecución en distinto orden:

1. Definición del problema eje
2. Delimitación de la problemática

[36] Ver Introducción y capítulo 3.

3. Definición de los observables
4. Determinación de los puntos de articulación
5. Campo de opciones viables y elección de alternativas (Zemelman, 1987, pág. 66).

Cada uno de estos puntos puede contar con un planteamiento provisional que se modifica conforme el contacto con la realidad demanda nuevas articulaciones, es decir, de manera inductiva, a partir del contacto con el trabajo de campo en la investigación. Sin embargo, la definición del problema eje tiene la función de brindarnos justamente un punto de partida, más que fijar una ruta inamovible.

3.4.1 Definición del problema eje

La definición del problema eje propuesta en los *criterios metodológicos* de Zemelman está expresada en la pregunta que formulamos como culminación del capítulo dos, en los siguientes términos:

¿Cuáles son las condiciones por las que se da una relación entre la mercadización, los procesos formativos y las relaciones de dominación a las que están sujetos los docentes de las IESPRI, a partir de los dispositivos de formación continua no formal que se destinan para ellos? Y en el mismo sentido, ¿cuáles serían las condiciones de posibilidad que nos permitieran vislumbrar escenarios factibles, que fueran más favorables para estos docentes y la labor que desempeñan? Y para ello, ¿qué aspectos en torno a los dispositivos de formación continua no formal para docentes adscritos a las IESPRI tendrían que ser considerados?

Ante este punto de partida para la construcción de la problemática, Zemelman nos recuerda:

> Cualquiera que sea la procedencia de la definición del problema inicial, es necesario que la observación de lo real no se enmarque dentro de los límites que aquella plantea, pues así se evita constreñir la realidad a una convención o formulación teórica que impida la captación del problema. (pág. 67).

Esto quiere decir que el problema eje debe ser confrontado y reformulado a partir de las observaciones y reconstrucción de articulaciones conceptuales que deriven de la investigación en campo, así como de sus contextos. En nuestro caso,

las interrogantes que estamos presentando como pregunta de investigación, sufrieron diversas modificaciones a lo largo del proceso. Para conseguir llegar hasta esta versión final de pregunta de investigación nos fue de utilidad el criterio metodológico de la delimitación de la problemática, al que nos referiremos a continuación.

3.4.2 Delimitación de la problemática

Zemelman explica este criterio metodológico recordándonos que los niveles que expresamos en términos de aproximaciones teóricas no cuentan con contenidos sustantivos, pues solo fueron utilizados como recursos para reflejar el hecho de que la problemática está articulada desde diferentes niveles. Así, el contenido de estas articulaciones en principio no está determinado.

> De ahí que, operativamente, la problematización pueda enunciarse como la formulación de preguntas tendientes a la crítica del problema eje, de acuerdo con las exigencias que resulten de los conceptos ordenadores elaborados desde las distintas áreas temáticas […] Así, podemos concluir que la problemática es la delimitación que resulta de ese conjunto de relaciones posibles, en función de un problema eje. (págs. 68-69).

Técnicamente, la delimitación de la problemática queda definida a partir de la utilización de los conceptos ordenadores, los cuales dependen de su valoración con respecto a la articulación e inclusión sobre los procesos estructurales y coyunturales identificados en los niveles de realidad, y estos no se concretan sino a través de un proceso paulatino que requiere de reiteradas aproximaciones al campo.

Así, después de la primera aproximación al trabajo de campo y el retorno sobre la pregunta eje, estuvimos en condiciones de formular una primera serie de preguntas problematizadoras, las cuales orientaron la siguiente aproximación al campo y permitieron regresar nuevamente sobre la pregunta eje ya modificada, y así sucesivamente durante tres aproximaciones al campo.

3.4.3 Criterios metodológicos subsiguientes

Las tres siguientes secciones que restan, como parte de los *criterios metodológicos* de Zemelman, están separadas de lo que es propiamente la delimitación de problemática. Sin embargo aún están muy relacionadas y se continuaron influyendo mutuamente, de manera que la delimitación de la problemática no quedó totalmente definida sino hasta que se desarrollaron los criterios subsiguientes.

3.4.3.1 Definición de los observables

Zemelman señala con respecto a este criterio metodológico: “La definición de los observables consiste en transformar el conjunto de relaciones posibles contenidas en el problema eje, en recortes de la realidad que cumplan la función de observables empíricos articulables.” (pág. 80).

El observable está constituido por datos empíricos recolectados en las aproximaciones al campo (que en nuestro caso corresponden predominantemente a fragmentos transcritos de las entrevistas que realizamos), que como datos llanos carecen de significado concreto, pues en sí mismos podrían significar cualquier cosa. Es necesario poner al *dato empírico* en contexto y vincularlo con las preguntas generadas en la delimitación de la problemática, a fin de que al tamiz de los conceptos operativos se puedan convertir en lo que Zemelman llama *dato de significado*.

Como podemos ver, la reconstrucción articulada conlleva movimientos que van del planteamiento del problema eje en dirección al campo con sus datos empíricos, y de ahí hacia la delimitación de la problemática, para volver de nuevo al dato empírico y darle significado a través de los conceptos ordenadores.

Zemelman nos advierte y previene sobre la necesidad de “No inferir significados a partir de datos empíricos derivados de una proposición teórica, pues debe mediar la reconstrucción articulada del contexto.” (pág. 83), lo cual nos sugirió hacer primero las observaciones recopilando datos empíricos, para luego hacer las correspondientes articulaciones entre los diversos niveles de realidad. Posteriormente, a partir de esas relaciones, generamos la construcción teórica (función explicativa) de los conceptos ordenadores, con los cuales traducimos los

datos empíricos en datos de significado (los observables). Y una vez que los datos estuvieron en posibilidad de contar con significado, nos encontramos a las puertas del siguiente criterio metodológico.

3.4.3.2 Determinación de puntos de articulación

Con respecto a este criterio metodológico, Zemelman explica que consiste en la especificación de vinculaciones entre datos significativos, con los que se configura el contexto del problema eje: “Los puntos de articulación se determinan mediante el análisis del contenido de cada universo de observables, a partir de las exigencias de contenido de los demás, con base en un razonamiento de relaciones posibles.” (pág. 84). Para nosotros esto significó que en este punto era menester elegir y echar mano de nuestros recursos analíticos, a fin de establecer las relaciones significativas entre los datos que adquirieron sentido a través de los conceptos ordenadores. Los hallazgos de este proceso analítico permitieron vincular distintas facetas de nuestro problema eje, y al combinar los recursos analíticos de manera metódica y validada intersubjetivamente, consideramos estar en condiciones para la generación de conclusiones relevantes y significativas que cumplieran con las expectativas de pertinencia científica y relevancia social, sobre nuestra investigación.

3.4.3.3 Opciones viables y elección de alternativas

Aparentemente, este criterio metodológico está pensado en función de que las conclusiones de una investigación influyan en la valoración de alternativas y su consecuente elección, de vuelta al plano de la realidad social. En este sentido, nosotros lo adaptamos a la redacción de conclusiones, desde una perspectiva crítica, verificando que haya concordancia entre lo observado, los resultados del análisis y las conclusiones.

3.5 Conclusiones para una estructura problemática

El texto que presentamos en este apartado capitular refleja el ejercicio de estructuración y aplicación de los criterios metodológicos propuestos por Zemelman (1987). Esta estructuración aportó la guía para la elaboración de nuestra problemática; asimismo, nos ayudó a contar con un panorama estructural conformado sistemáticamente. De este seguimiento surgieron los conceptos

ordenadores, a los cuales nos referiremos en el siguiente capítulo. Mientras tanto, en los siguientes apartados describiremos los métodos de recolección y soporte de datos, así como los recursos analíticos a los que recurrimos.

4. Los métodos de recolección y soporte de datos

Para la recolección de datos en campo, seleccionamos a los dispositivos de formación continua no formal para docentes de dos instituciones de educación superior privadas para ser observados en el transcurso de 22 meses, a partir de junio de 2011, hasta abril de 2013. A una de estas dos universidades nos hemos estado refiriendo con el seudónimo de *La Franquicia*, mientras que a la otra con el de *La Lugareña*. Sus características contextuales, así como las de los sujetos entrevistados, se describieron en el primer capítulo de manera más detallada.

La observación se realizó en dos modalidades. Cuando fue posible se optó por la observación no participante, a fin de poder centrar la atención del observador en la recolección de datos. Sin embargo, en varios casos esto no fue posible debido principalmente a restricciones institucionales relacionadas con implementaciones de la recientemente aprobada ley de protección de datos personales, que nos obligaron a realizar la observación como un participante, a fin de poder tener acceso presencial a todo el desarrollo de los dispositivos de formación continua no formal para docentes, sin comprometer a la institución con algún dato que pudiera ser revelado involuntariamente.[37]

Asimismo, llevamos a cabo una recolección de objetos culturales, para lo cual destinamos un archivo físico de documentos impresos que fueron recolectados en el transcurso de los meses que duró la aproximación a los dispositivos en campo; entre ellos se incluyen impresos institucionales, convocatorias y materiales didácticos, así como formatos de evaluación y control. Igualmente se respaldaron archivos digitales y mensajes de correo electrónico con consignas institucionales, programas de actividades de diferentes dispositivos de formación continua no formal para docentes, sus fechas y horarios, así como material digital didáctico que utilizaron.

[37] Ambas instituciones brindaron su consentimiento para llevar a cabo la investigación, aunque en una de ellas se nos pidió explícitamente que no realizáramos grabaciones dentro de sus instalaciones.

De la misma manera, realizamos entrevistas exploratorias y a profundidad con los coordinadores y diseñadores conceptuales de los dispositivos observados, así como con otros ocho docentes universitarios de ambas IESPRI, seleccionados por contar con una serie de requerimientos para contemplar diversas posturas ante los dispositivos de formación continua no formal para docentes, y procurando contar con un grupo balanceado en aspectos como su rango de edad, género, instituciones de referencia, de ingenierías y licenciaturas, además de su disposición para comprometerse a colaborar con la investigación de manera formal en tres entrevistas a profundidad distribuidas a lo largo de dos años, así como con la aportación espontánea y honesta de información. Dadas estas condiciones y restricciones, logramos integrar un grupo en el que había algunos docentes que laboraban en las dos instituciones de referencia y pudieron realizar comparaciones directas entre sus dispositivos, mientras que otros solo laboraban en una de ellas. Algunos de tiempo completo y otros de tiempo parcial. Algunos con experiencia actual o reciente como docentes en universidades públicas y algunos con experiencia en otros niveles educativos. También procuramos que todos tuvieran experiencia reciente participando en dispositivos de formación continua no formal para docentes en alguna de nuestras dos instituciones de referencia.

Las entrevistas a profundidad fueron grabadas en video de baja resolución en formato digital para Windows Media Video (wmv), aunque en algunos casos la toma fija no logró un encuadre del entrevistado. Posteriormente fueron respaldadas en un disco duro portátil y en “la nube”, lo que nos permitió recuperar información a pesar de sufrir alguna eventual pérdida física del Hardware.

En el transcurso de la investigación nos dimos cuenta de la conveniencia de utilizar un CAQDAS (Computer-assisted qualitative data analysis software). Así, nos encontramos con el software *Sonal* desarrollado por el sociólogo francés Alex Alber, en 2009 (Alber, Une brève histoire de Sonal, s/f). *Sonal* es un software que se distribuye de manera gratuita y permite acceder al sonido de las entrevistas al mismo tiempo que al texto transcrito por el investigador a través de una interfaz intuitiva que permite visualizar tematizaciones y notas sobre la pista de audio (Alber, 2010). A fin

de sacar el mejor partido posible de esta herramienta de soporte y análisis, fue necesario cambiar todas las pistas de audio a un formato de tipo WAV.

Finalmente, llevamos una bitácora de campo en formato electrónico de Excel para registrar fechas de participación en dispositivos, entrevistas a profundidad u otros eventos relevantes para la investigación. Eventualmente también hicimos grabaciones de audio con resúmenes de conversaciones informales llevadas a cabo con diversos actores de manera espontánea.

5. La elección de recursos analíticos

Para el análisis de los datos nos apoyamos principalmente en técnicas y estrategias derivadas de la teoría fundamentada, creada en la década de los 60s del siglo XX por Barney Glaser y Anselm Strauss, sociólogos norteamericanos de la Universidad de California. Adaptamos estas técnicas y estrategias a los criterios metodológicos de Zemelman, concediendo prioridad a este último en virtud de que su aportación tiene mayor afinidad con las finalidades que persigue nuestra perspectiva crítica, debido a que contempla no solamente la formulación de teoría, sino su vínculo con la detección de alternativas concretas que de alguna manera posibiliten el retorno de la teoría al campo de la acción.

Durante un año a partir de junio de 2010, trabajamos en la elaboración de un estado de la cuestión que consideraba la personalización como un elemento central en el estudio de los dispositivos de formación continua o permanente para docentes. Con los elementos teóricos identificados en esa exploración preliminar, pero también a partir del propio sentido común y de las impresiones provenientes de la fase exploratoria del trabajo de campo (realizada durante el segundo semestre de 2011), ideamos una guía para la primera de tres rondas de entrevistas a profundidad con los ocho profesores y los dos coordinadores de formación continua no formal para docentes, a fin de obtener diez entrevistas a profundidad por cada ronda (treinta en total).

5.1 La primera ronda

En la primera ronda de entrevistas, llevadas a cabo durante el primer semestre de 2012, abarcamos temas como la trayectoria de los entrevistados, su percepción

acerca de los cursos de capacitación o formación que les ofrecían distintas instituciones de educación superior, privadas o no, tanto en el pasado como en el presente. Abarcamos los cursos más recientes que tomaron, los que más recordaban tanto por algo positivo como por algo negativo, y finalmente contemplamos las perspectivas a futuro que le atribuían a este tipo de cursos. Todo ello a través de preguntas abiertas, considerando las observaciones ya mencionadas de Messina (1999).

Posteriormente, apoyándonos en la metodología de la teoría fundamentada, realizamos una categorización abierta (Meccia, 2007), identificamos fragmentos por su relevancia con respecto al tema de partida en nuestra investigación (los dispositivos de formación continua no formal para docentes de universidades privadas), y los agrupamos por temáticas, es decir, tematizamos cada entrevista, identificando recurrencias, motivaciones y, en general, percepciones sobre el contexto. A partir de las apreciaciones de los docentes y coordinadores de cursos, ampliamos las áreas de aproximación teórica o niveles de realidad, así como los procesos estructurales y coyunturales que teníamos previstos anteriormente. Con ellos y las tematizaciones realizadas, procedimos a la recomposición de conceptos ordenadores, siguiendo la propuesta de Zemelman.

Aplicamos un filtro analítico al clasificar los datos recolectados de acuerdo con su origen y tipo de soporte. Así, distinguimos objetos culturales, entrevistas y registros de observación participante y no participante. Procedimos a hacer una revisión simple para seleccionar heurísticamente datos con los cuales conformar una descripción provisional de referencia.

Asimismo elaboramos un perfil de cada uno de los entrevistados connotando ideas básicas con respecto a sus experiencias e impresiones sobre los dispositivos de formación continua no formal para docentes.

Conforme realizábamos la revisión de la primera ronda de entrevistas y los registros sobre las observaciones en los dispositivos, fuimos elaborando una guía de entrevista semiestructurada para la segunda ronda, abarcando preguntas sobre temáticas que aparecieron recurrentemente en la primera ronda. Las preguntas se enfocaron en temas más específicos, como la finalidad de la universidad, el papel del

docente, su relación con los alumnos y la institución, entre otros, nuevamente utilizando primordialmente preguntas de carácter abierto. La guía genérica de la segunda ronda de entrevistas semiestructuradas se puede consultar en el anexo 5.

5.2 La segunda ronda

Con la segunda ronda de entrevistas pudimos delinear temáticas con mayor claridad y dividirlas en grupos que posteriormente darían paso a los conceptos ordenadores. Asimismo, empezamos a identificar relaciones entre ellos (codificación axial). Nuevamente enriquecimos el análisis con apreciaciones teóricamente informadas sobre mercadización en la educación superior y perspectiva crítica. Con todo ello revisamos nuevamente todas las entrevistas realizadas hasta el momento para sintetizar las principales lecturas de cada entrevistado con respecto a nuestros conceptos ordenadores y sus operativos. Asimismo identificamos dudas o huecos que quedaron pendientes y que pudieran ser abordados en la tercera ronda. A partir de ello elaboramos una guía de entrevista semiestructurada para cada sujeto en particular. Hasta este punto, la saturación teórica, derivada del muestreo teórico inspirado en la metodología de la teoría fundamentada (Meccia, 2007), empezaba a manifestarse en algunos temas.

Continuamos trabajando los conceptos ordenadores, modificando algunos, eliminando otros, y esbozando relaciones que pudieran dar cuenta de algunas de sus características.

Al término del análisis de la segunda ronda de entrevistas (llevada a cabo durante el segundo semestre de 2012) nos preparamos para una tercera y última etapa de observación participante en dispositivos de formación continua no formal para docentes, la cual se llevó a cabo durante los primeros meses de 2013, y serviría principalmente para no perder contacto con la contextualización de los sujetos entrevistados, así como con el tema de origen sobre el que había comenzado la investigación. Fuera de eso, la observación ya no aportó mayores datos relevantes o significativos. En cambio, las entrevistas fueron procesadas con nuestro CAQDAS[38] seleccionado para identificar más claramente temáticas, etiquetar categorías de

[38] Software para el análisis de datos cualitativos, por sus siglas en inglés a partir de "Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software."

análisis, y resaltar fragmentos y frases concretas que aportaran datos relativos a los principales temas que la investigación iba develando.

5.3 La tercera ronda

La tercera ronda de entrevistas a profundidad fue realizada durante el primer semestre de 2013. En general los actores confirmaron las lecturas que llevábamos realizadas hasta el momento, haciendo alguna precisión ocasionalmente. A partir de estas entrevistas realizamos una depuración de temas y subtemas que impactaron en la selección de conceptos ordenadores, lo que correspondió a lo que desde la teoría fundamentada se denomina codificación selectiva (Meccia, 2007). Posteriormente concluimos la identificación y ponderación de relaciones entre las temáticas, correspondiente a lo que en teoría fundamentada se denomina *categorización axial*, generando la información de base para la elaboración de un esquema explicativo que permitiera dar cuenta de las relaciones entre los conceptos ordenadores de base. De la misma manera, constatamos cómo la saturación del muestreo teórico al que se hace referencia desde la teoría fundamentada, se reflejó en la parquedad de aportaciones que se derivaron de esta tercera ronda de entrevistas, que en general no hicieron sino reafirmar los hallazgos y tematizaciones de la ronda anterior.

Procesamos la última ronda de entrevistas de la misma manera en que lo habíamos hecho con las dos anteriores, y procedimos a reestructurar una vez más la problemática y sus conceptualizaciones. Adaptamos una propuesta de Van Dijk para relacionar discursos, modelos mentales y modelos contextuales procurando una mirada crítica, y con ello obtuvimos mayor claridad para terminar de especificar las temáticas y a partir de ellas describir de manera más precisa los conceptos ordenadores; articularlos entre sí a fin de poder describir sus condiciones de existencia, y finalmente elaborar diagramas que permitieran explicar y visualizar la cantidad de relaciones que afloraron entre las temáticas principales, así como la cantidad de veces que esas temáticas fueron identificadas a lo largo de las treinta entrevistas a profundidad con los actores. Eventualmente también recurrimos al modelo de análisis estructural de Piret, Nizet y Bourgeois para aplicarlo en algunas frases específicas con significantes sutiles pero con significados relevantes.

Concluimos procurando identificar vías para la construcción de alternativas viables que sean más favorables para el conjunto del sistema social, así como para los actores más vulnerables en todo este contexto. Los resultados significativos de estos procedimientos se plasmaron en el siguiente capítulo así como en el de las conclusiones.

6. Reseña del capítulo

En el último apartado de este capítulo, mencionamos que los recursos analíticos utilizados fueron principalmente una combinación de técnicas y estrategias provenientes de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (Meccia, 2007), supeditadas a los criterios metodológicos de la reconstrucción articulada propuesta por Zemelman (1987), y orientadas por una perspectiva crítica inspirada en el ACD de acuerdo con van Dijk (2003), con el uso eventual del Análisis Estructural de Piret, Nizet y Bourgeois (1996). La secuencia en que se utilizaron fue descrita a lo largo de este apartado, que dividimos en tres momentos correspondientes a cada ronda de entrevistas a profundidad.

En el apartado anterior –el cuarto– describimos la manera en que utilizamos los instrumentos de recolección y soporte, que se basaron principalmente en la recuperación de objetos culturales, la observación predominantemente participativa y la entrevista semiestructurada a profundidad.

Previamente, en el tercer apartado, describimos la propuesta para la reconstrucción articulada de Zemelman, que contempla el control de los condicionamientos teóricos, experienciales e ideológicos desde una aproximación inductiva apoyada en una serie de criterios metodológicos que incluyen la elaboración de una pregunta eje, la delimitación de la problemática, definición de observables, determinación de los puntos de articulación y finalmente la identificación de un campo de opciones viables con su respectiva elección de alternativas.

Anterior a ello, el segundo apartado estuvo dedicado a describir las tendencias metodológicas aplicadas a investigaciones con referente empírico sobre dispositivos de formación desde una perspectiva humanista, las cuales revisamos a partir de tres categorías: sus conceptos ordenadores; los sistemas de recolección y soporte de datos; y por último los recursos analíticos que utilizaron.

El capítulo inició describiendo el modo epistémico en el que situamos a nuestra investigación, a partir de un aporte teórico de Yurén (2005b). Con él identificamos que nuestra investigación es de corte predominantemente inductivo, con una aproximación reconstructiva sobre los datos, mismos que fueron tratados principalmente de manera cualitativa, y con pretensiones de llevar esta investigación hasta un nivel crítico.

Nuestro siguiente capítulo estará dedicado a presentar los hallazgos del análisis de la información recabada en el campo.

Capítulo 5: Problematización y análisis

En este capítulo abordaremos los hallazgos realizados a partir del análisis de los datos de campo, para ello comenzaremos identificando y delineando los conceptos ordenadores, que surgieron a partir de las tematizaciones, conformadas estas a su vez por fragmentos de las transcripciones de las entrevistas a profundidad: nuestros observables.

Posteriormente, en un segundo apartado, propondremos los esquemas que permitieron explicar las relaciones entre los distintos conceptos ordenadores, su relevancia y relación con los contextos inmediatos y mediatos (las IESPRI de referencia, y los entornos nacional e internacional, que presentamos en los capítulos 1 y2).

1. De los observables a los conceptos ordenadores

En el capítulo anterior describimos los procedimientos que seguimos para llegar a establecer los conceptos ordenadores, y cómo es que estos fueron surgiendo de la paulatina tematización de las tres rondas de entrevistas a profundidad con nuestros sujetos de estudio. En este apartado describimos la reconstrucción articulada de cada uno de estos seis conceptos: agencia, mercadización, proletarización, resistencia, introyección y procesos formativos.

1.1 Agencia

> Lobo: Entonces por poner un ejemplo, un profesor asiste al curso básico de didáctica. En este curso básico de didáctica se le plantearon los lineamientos del modelo pedagógico de la universidad, es decir, cómo entendemos nosotros la educación aquí en la universidad, cuál es el papel que debe jugar el profesor como facilitador del aprendizaje, cuál es el papel que demandamos del estudiante como investigador activo de la información que se le requiere en el aula, como participante diríamos en equipos de trabajo, en fin, todo lo que implica el modelo pedagógico.

Lobo pronuncia estas palabras desde su papel como coordinador de los dispositivos de formación continua no formal para los docentes de *La Lugareña*. Es uno de tantos comentarios en los que de alguna manera se refleja un tema central en

las entrevistas; el más recurrente de todos. Se trata de una especie de misión o búsqueda con una finalidad determinada. Piret, Nizet y Bourgeois plantean el escenario como un esquema de búsqueda o misión, en el que un actante principal debe realizar una acción positiva para lograr un fin deseado determinado (Piret, Nizet, & Bourgeois, 1996). Los autores también identifican otros actantes complementarios con diferentes roles, como el ayudante, el destinador[39] y el destinatario (pág. 79).

Así, por ejemplo, en el comentario anterior, un actante principal (el docente) debe realizar una acción positiva (facilitar el aprendizaje) para lograr su misión obteniendo un fin deseado (que el alumno sea capaz de investigar activamente, etc.). Además encontramos herramientas de apoyo cumpliendo el rol de ayudante (el modelo pedagógico y el curso de didáctica básica); un actante que detenta o envía la ayuda con el rol del destinador (la universidad), y otro actante que se beneficia de la consecución del fin positivo con el rol de destinatario (los alumnos). Adicionalmente, algunos de estos actantes, tienen una versión negativa que en este caso no se menciona directamente, pero que aun así están presentes en el discurso. De esta manera –desde el discurso de *Lobo*– el no aplicar el modelo pedagógico y no asistir al curso se convierten en obstáculos para facilitar el aprendizaje, lo que presuntamente acarrearía como consecuencia negativa la carencia de capacidades por parte de los alumnos. Esto queda representado en la figura 5, donde los elementos implícitos en el discurso se ponen entre paréntesis:

[39] Si bien la palabra “destinador” no se encuentra en el Diccionario de la lengua española (Cfr. Real Academia Española, 2001), el término es utilizado en textos especializados en español para tratar sobre análisis originados en el modelo actancial de Greimas. En este sentido, corresponde al destinador aportar la significación ideológica que influye directamente motivando o propulsando la acción del actante o sujeto (Román, 2007).

Figura 5: La agencia desde un esquema de búsqueda

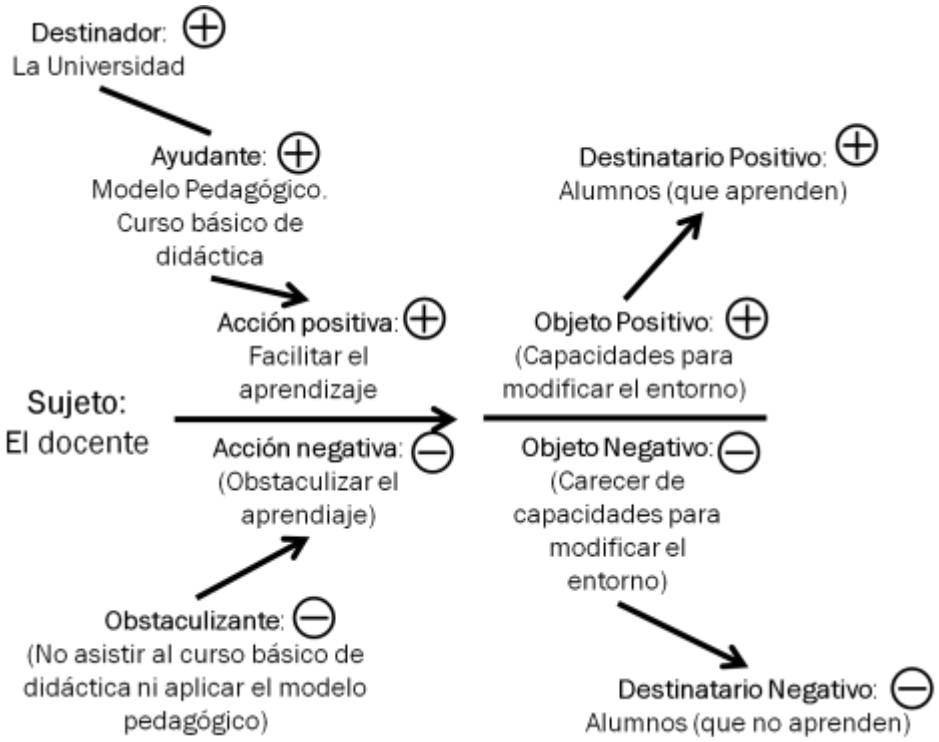


Figura 5. Aplicación del esquema de búsqueda con respecto a la temática de la agencia desde el discurso de "Lobo", de acuerdo con la propuesta de Piret, Nizet y Bourgeois (1996). Elaboración propia.

En el caso que analizamos, el texto permite identificar, además, múltiples búsquedas. Por una parte *Lobo* considera que los docentes tienen la misión de facilitar el aprendizaje, de manera que sus alumnos adquieran capacidades con las que podrían modificar su entorno, pero al mismo tiempo, *Lobo* también se adjudica indirectamente una misión: la de que los docentes adquieran y ejerzan a su vez cierta capacidad para modificar su propio contexto (sus prácticas, su clase, sus alumnos…) al apropiarse del modelo pedagógico, a través de los dispositivos de formación continua no formal que él coordina para los docentes.

Estas alusiones a una misión o búsqueda cuya finalidad es el lograr que otros sujetos (docentes o alumnos) adquirieran y ejerzan la capacidad para modificar sus entornos, es lo que da origen a nuestro concepto articulado de agencia.

Así, la búsqueda de agencia fue el tema de mayor recurrencia en las tres rondas de entrevistas, a lo largo de todo el trabajo de campo. Se manifestó de diferentes maneras tanto en docentes con respecto a sus alumnos y a ellos mismos,

así como entre los coordinadores de los dispositivos con respecto a los docentes. La variedad de finalidades comprendidas dentro de este concepto ordenador dio paso a otros conceptos articulados de menor amplitud, pero con mayor cercanía a los observables: nuestros conceptos operativos.

En el caso de la agencia, encontramos más de 180 fragmentos relevantes en los que de alguna forma se hacía referencia a ella dentro de las entrevistas. En ellos identificamos cinco grupos de subtemas que dieron lugar a los operativos, donde la agencia se manifiesta a través del ejercicio de capacidades[40] para:

A. Enseñar
B. Manejar tecnología
C. Modificar la propia lectura y la forma de relacionarse con el entorno[41]
D. Modificar –o al menos influir– en el contexto social
E. Hacer modificaciones relacionadas específicamente con la vida laboral.

A continuación describiremos cada una de ellas a partir de diversas expresiones de nuestros sujetos de estudio, y posteriormente retomaremos el concepto ordenador “agencia”, para describir sus características de manera sintética.

1.1.1 Agencia para enseñar

Al efectuar las entrevistas para nuestra investigación en torno a dispositivos de formación continua no formal para docentes, no es de extrañar que un tema recurrente fuera el de la capacidad para operar cambios en otros sujetos y el entorno a través de la intervención en procesos educativos, lo cual, para fines prácticos, identificamos más escuetamente con el término de *agencia para enseñar*. Sin embargo sus implicaciones son diversas, e incluso pueden llegar a ser contradictorias, debido a la pluralidad de lecturas que tanto docentes como coordinadores tienen sobre las finalidades de los procesos educativos del nivel

[40] Entendemos aquí a la agencia como el ejercicio de una capacidad, con ciertas características que serán detalladas más adelante. Pero es importante señalar que al hablar de capacidades, las estamos entendiendo en un sentido amplio, como “Aptitud, talento, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo” (Real Academia Española, 2001), y no solamente como una potencialidad en los ámbitos cognitivo o productivo, que son los enfoques desde los cuales se suele usar este término en el ámbito educativo.

[41] Lo cual, da lugar a lo que más adelante señalamos como “Agencia personal”

superior, así como de lo que ellos consideran que deben de ser capaces de hacer en tanto que docentes.

Describiremos básicamente tres aspectos –los más generalizados– que caracterizan a este tipo de agencia, y que a su vez abarcan o se relacionan con otras capacidades que se asumen como necesarias para poder enseñar algo a alguien más. Nos referiremos a ellas como *transmisión*, *actualización* y *mediación*.

En el caso de la agencia para enseñar, estos son los conceptos ordenadores más operativos; pues su capacidad de inclusión es menor y se consideran también más cercanos a los observables. En contraparte, al ser menos inclusivos y tener un nivel de abstracción menor, requieren de mayor flexibilidad en su delimitación, pues como mencionan Trinidad, Carrero y Soriano con respecto a los códigos conceptuales en la teoría fundamentada: “Los códigos conceptuales no son mutuamente exclusivos, pueden solaparse frecuentemente, contando entonces con la propiedad de ser flexibles” (2006, pág. 51). De ahí que en ocasiones no sea tan clara la distinción entre algunos de ellos, o que una misma expresión de un entrevistado pueda dar lugar a dos o más codificaciones conceptuales. En el mismo sentido, Strauss y Corbin señalan la importancia de no perder de vista que la finalidad de estas codificaciones radica en poder comprender y explicar los fenómenos, lo cual es prioritario sobre la delimitación del concepto en relación con la interpretación de los observables:

> El analista codifica para conseguir explicaciones y para comprender los fenómenos y no los términos tales como condiciones, acciones/interacciones y consecuencias. Ésta es una equivocación frecuente entre los analistas principiantes, que tienden a ser muy dogmáticos con respecto a su forma de abordar el análisis y que de manera rígida codifican componentes para el paradigma sin tener una comprensión de la naturaleza y tipos de relaciones que éstos denotan (Strauss & Corbin, 2002, pág. 141).

Así pues, nuestros conceptos ordenadores más operativos, que en este caso corresponden a las codificaciones conceptuales de *transmisión*, *actualización* y *mediación*, pueden parecer menos sólidos o consistentes que los conceptos

ordenadores de *agencia para enseñar*, o que el concepto ordenador de mayor inclusión: *agencia*; sin embargo su valor está en la utilidad que tienen para comprender mejor cómo se conforma la *agencia para enseñar*, cómo se vincula esta con la *agencia* en general, y cómo se hacen todas ellas presentes en el discurso de los entrevistados.

1.1.1.1 Transmisión

Al preguntar a los entrevistados por los principales problemas a los que se enfrentaban como parte de su ejercicio docente, la respuesta más recurrente apuntaba en dirección a los alumnos. Las dificultades para lograr su cometido, frecuentemente requieren de los profesores el desarrollo de habilidades que les permitan establecer mejor comunicación con los estudiantes y generar las condiciones propicias para el aprendizaje.

> Cielo: […] ese es uno de los problemas. Hacerlos ver [a los alumnos] que una disciplina, un orden en los procedimientos no es para mal, y el ser cuadrado en esos aspectos no es malo, es benéfico, entonces esa es una forma en la que... ese es uno de los problemas, hacerles ver, por su educación en casa, que les hacen creer que lo cuadrado es malo, pero yo creo que cuadrado para algunas cosas es malo, pero para otras es necesario, como para lo exacto.

En este fragmento de una entrevista con *Cielo*, a ella se le acababa de preguntar cuál era el principal problema al que se enfrentaba como docente, y en respuesta ella señalaba aspectos en relación con los alumnos: como la eventual dificultad para que ellos comprendan lo que ella pretende enseñarles, pero de manera más generalizada, como algo que ella ha visto y que también es compartido con otros colegas, observa un mal comportamiento de los alumnos, que ella atribuye a que no alcanzan a comprender los beneficios de la disciplina académica. Este tipo de dificultades para lograr *sintonizar* con los alumnos, contactar con ellos, y “hacerles ver” diferentes aspectos, fue referida por varios docentes como el mayor problema al que ellos consideran que se enfrentan dentro de sus actividades como profesores. Por ello nuestra codificación conceptual de *transmisión*, que abarca estas expectativas, es uno de los aspectos más sobresalientes de la *agencia para enseñar*.

La *transmisión*, así entendida, es un aspecto que tanto coordinadores como docentes, proyectan sobre los mismos docentes y eventualmente también sobre sus alumnos. Le hemos denominado *transmisión*, pues encontramos un supuesto que atribuimos al sentido común de algunos entrevistados, que relaciona la capacidad para enseñar con una "transmisión profesional de datos". Sin embargo, bajo la articulación de este concepto incluimos también capacidades que van mucho más allá de la mera transmisión de datos, llegando incluso hasta propiciar una comunicación profunda capaz de desestabilizar enteramente el sistema disposicional del sujeto. Con esta amplitud de articulación, no es de extrañar que bajo este concepto incluyamos capacidades de diversa índole que incluso pudieran llegar a parecer contradictorias, pues provienen de paradigmas muy distintos sobre las finalidades de la educación superior. Sin embargo, todas conllevan expectativas sobre la agencia para enseñar en relación con el tipo de contacto que se establece entre el profesor y los alumnos.

Entre las expresiones que aportaron para la construcción de esta codificación conceptual, las más instrumentales asumen la transformación externa de los alumnos por parte de los docentes. Incluyen capacidades que van desde el generar en los estudiantes una visión positiva hacia el conocimiento, o generar en ellos competencias específicas, hasta lograr motivarlos e interesarlos haciendo una clase dinámica y entretenida para mantenerlos atentos.

Otras expresiones señalan en cambio la capacidad para concientizar y cuestionar a los alumnos a fin de abrir su panorama, como una maestra que se refería a su labor docente de manera poética diciendo "rompo cabezas y corazones, rompo corazas y gano seres humanos de repente".

También incluimos habilidades comunicativas para la enseñanza con connotaciones diversas, como la capacidad para compartir experiencias y conocimientos, brindar retroalimentación o referentes de diversos tipos para ampliar el panorama de los educandos. Igualmente, la capacidad para expresarse de manera pública y "salir al mundo", publicando y difundiendo el conocimiento, o contar con las habilidades necesarias para poder dar una clase a distancia.

Finalmente, otras expresiones se refieren a la capacidad del docente para generar ambientes propicios para el aprendizaje, de tolerancia y respeto mutuo, o bien, para jugar un rol que se perfila en términos como líder, facilitador, tutor, asesor, motivador, orientador y preguntador experto; o bien, a través de llevar a cabo las funciones de supervisión, vigilancia, acompañamiento, aclaración de dudas y colaboración con los estudiantes. Todo ello compatible con una actitud de compromiso con el desarrollo de los alumnos y hasta de las empresas.

1.1.1.2 Actualización

Otro de los aspectos de la agencia para enseñar en el que al menos parece haber un amplio acuerdo, estriba en que los docentes deben ser capaces de realizar su labor en sintonía con las necesidades específicas de nuestro tiempo, sin estancarse en otras épocas:

> Lobo: Las instituciones tienen esta obligación laboral, sin embargo, yo creo que tanto la capacitación pedagógica, como la formación o completamiento de tu formación profesional, es una responsabilidad personal. Si el maestro espera que lo capacite la institución o no lo capacita de manera adecuada, pues él tiene que buscar la manera de capacitarse. Hoy sería una verdadera perdedera de tiempo y una irresponsabilidad el que el maestro no buscara aprender cosas nuevas, tanto en el terreno pedagógico como en terreno personal. Por eso yo he lanzado esta idea en la universidad, que la capacitación no es una obligación, es una responsabilidad, de cada quien. Cada quien debe hacerse responsable de su preparación personal y profesional […]. Es decir, tienen que buscar seguir preparándose, porque no prepararse es una contradicción. El maestro que deja de aprender, deja de ser maestro, el maestro debe de ser un alumno insaciable y permanente.

Sin embargo, la manera en que se entiendan los retos o necesidades del presente para las cuales es necesario actualizarse, no es homogénea, pues también depende en gran medida de las lecturas que el propio docente haga de la realidad que le rodea. Por ejemplo, para *Caminante* el reto de la actualización debe coadyuvar a la multidisciplinariedad, mientras que para *Jorge* se valora en función de que permita desarrollar habilidades para mantener el interés de los alumnos y

conservar los beneficios para la institución. Sin embargo, en todos los casos se implica la expectativa de que sea el docente quien deba ejercer su capacidad para mantenerse actualizado.

Uno de los aspectos más recurrentes en ser vinculado con la actualización se refiere a las llamadas TICs (tecnologías de información y comunicación), que por sí mismas ubicamos dentro de otro tipo de agencia, por lo que más adelante las abordaremos más detalladamente, pero es notorio que una de las preocupaciones más expresadas por los docentes con respecto a su actualización se relaciona con ellas.

Otras acciones que se espera que un docente pueda llevar a cabo dentro del espectro que implica el ser capaces actualizarse, se relacionan con lo que aquí hemos llamado coformación (formarse con otros y a partir de otros) y autoformación (hacerse cargo del propio proceso formativo).[42] De manera más específica fueron mencionadas acciones para demostrar una actitud positiva ante el conocimiento, como el investigar y ser capaz de generarlo (ambas consideradas como parte del ejercicio de una docencia pertinente), profesionalizarse, hacerse un experto y dominar el área de conocimiento respectiva, con capacidad para aplicar nuevos aprendizajes y perfeccionarse en el manejo de herramientas.

Algunas otras expresiones de la actualización se relacionaron más con el ejercicio reflexivo que permitiera al docente darse cuenta de las necesidades propias de la época y así operar una serie de cambios desde su interior mismo; como menciona *Caminante*: “renovarse o morir”, implicando la capacidad de cambiar de mentalidad. Esta apertura mental se identifica también con la expresión de “construirse nuevamente”. Asimismo se señala que el docente debe ser capaz de filosofar, romper sus propios paradigmas y cambiar de una lógica hacia la construcción de otra.

Lobo agregaba con respecto a los docentes y el ejercicio de su docencia: “El carácter es fundamental. Que estén seguros de lo que hacen, que tengan autoestima, que tengan respeto por lo que están haciendo; compromiso”.

[42] Ver capítulo 3

En este punto vale la pena detenernos para mencionar que algunas de estas capacidades aparentemente no modifican el entorno, de manera que cabe interrogarse sobre hasta qué punto es posible considerarlas como una manifestación de agencia. Al respecto argumentamos que se trata de acciones que operan modificaciones al interior del sujeto, por lo que son acciones necesarias para posibilitar otros cambios en el contexto, los cuales sí son visibles; por lo que el hecho de que ciertas acciones se refieran a modificaciones al interior del sujeto, no significa que no estén provocando cambios significativos en el entorno.[43]

1.1.1.3 Mediación

Finalmente, otra de las capacidades docentes frecuentemente implicada en la *agencia para enseñar* consiste en poder mediar entre limitaciones contingentes (como los intereses institucionales o la falta de recursos) y las necesidades de los estudiantes, o bien, poder responder a ambas cosas a la vez:

> Simone: Mira, cumplo con las... trato de cumplir con las expectativas generales, ¿no? hay un diseño curricular y hay un programa, entonces lo interpreto, sí, voy sobres. Entre doxa y episteme. Entre eros y civilización. Entonces, navego en esta... sobre los mismos instrumentos que ellos me dan, y actividades que pueden servir como un recurso alternativo para interpretar la teoría o para generar nuevas prácticas, de análisis, de síntesis... Trato de seguir las reglas, pero hago mi lectura.

Esta faceta de la capacidad de *agencia para enseñar* frecuentemente se traduce en adaptación y manejo de contradicciones a fin de poder continuar generando aprendizajes sin exacerbar las tensiones con el entorno institucional. Así, para el docente de una IESPRI en ocasiones se vuelve necesario dejar de ejercer su capacidad de agencia en otros sentidos, en aras de poder continuar ejerciendo su docencia.

> Paco: No, yo simplemente, por mi forma personal toda mi vida he evitado conflictos. Me doy cuenta que son causas perdidas, y yo no soy ningún líder para andar

[43] El concepto de agencia también ha sido trabajado con connotaciones semejantes por Susan Pick y su equipo de colaboradores (Pick, y otros, 2007).

> convenciendo lo que las instituciones deben tener. No, lo que yo siempre he hecho es procuro adaptar mi trabajo, mi programa, a lo que se tenga, me resigno, me conformo con enseñar lo mejor que puedo, aún sin esos equipos de laboratorio, por ejemplo, o esas visitas, ese respaldo que necesitas. No, pues ahí lo dejo, y obviamente estoy consciente de que podría hacerse mejor, pero no vas a estar cambiando al sistema y generar conflictos.

Estas mediaciones deben poder ser manejadas por el docente, de acuerdo con sus propios criterios, de manera que la docencia se deja ver como un ejercicio lleno de riesgos. Ante ellos, surgen estrategias de lo más diversas, como la de minimizar las diferencias, sin embargo el papel de mediación sigue quedando en manos del docente:

> Irene: O sea yo creo que todos vamos en lo mismo, yo escucho a los directivos lo que quieren, que el nivel académico, que les preguntes esto, que las materias en inglés, que la carga académica, entonces hago eso, explicándoles a los alumnos el porqué y el para qué y el beneficio, y en caso de tener algún problema con algún alumno, aclaro, pido una disculpa, retomo, entonces nunca se ha dado que un problema trascienda a otro nivel ni nada, o sea creo que todos estamos bastante en comunicación.

Otras estrategias en este sentido incluyeron el procurar no llamar la atención e incluso lo que una entrevistada llamó un *performance*: “Yo, juego. Yo estoy en el performance. Ellos me dicen «qué lindo, ¿verdad?» Y yo les digo «¡Ay, sí, lindísimo!» Yo juego, soy parte del performance.”

La mediación del docente se extiende a otros ámbitos. Debe poder mediar entre la búsqueda de nivel académico y la conveniencia administrativa de la institución; entre ser exigente y agradar al alumno; entre el uso de la tecnología de que dispone o abstenerse de ella, entre lo humanístico y lo tecnológico, entre las necesidades de los alumnos y las del entorno; e igualmente, entre la perspectiva de una disciplina predominante y la transdisciplinariedad.

El docente también debe mediar entre aspectos de su vinculación con los alumnos, que una entrevistada describe como “una relación amorosa, con sus altas y

bajas, acuerdos y desacuerdos". Asimismo, la mayoría de los entrevistados coincidió en que es necesario guardar su distancia con respecto a los alumnos, con respeto.

Hay otro aspecto de las mediaciones que tiene que ver con las características propias del docente, de manera que debe mediar entre sí mismo y el entorno; y ello lo hace capaz igualmente de obrar modificaciones. Estas mediaciones entonces requieren de conocer y aceptar sus propias limitaciones cognitivas, y las propias necesidades emocionales. Conocer sus límites, tolerar la incertidumbre en sus constantes relaciones con los alumnos: "nunca sabemos por dónde va a brincar la liebre", nos dice una entrevistada. También implica correr los riesgos propios de la globalización, ante la posibilidad de errar los caminos ante los cambios de paradigmas y los cuestionamientos a las instituciones.

Junto con esta capacidad de mediación en escenarios en los que el docente se ve insertado, se presenta un reto adicional que consiste en volverse capaz de disfrutar lo que se hace, así como mantener la esperanza y convicción de que ello está valiendo la pena; aunque "no siempre logramos lo que queremos, […] solo algunas semillas germinan".

Transmisión, *actualización* y *mediación* fueron los tres aspectos o facetas que describimos –articulando diferentes perspectivas– como categorizaciones conceptuales o conceptos ordenadores más operativos, y que identificamos dentro de la agencia para enseñar, que en general está constituida por las capacidades para operar cambios en el entorno, en relación con procesos educativos. A continuación tratamos el tema de la agencia tecnológica.

1.1.2 Agencia tecnológica

Investigador: ¿Qué es lo que idealmente debería poder hacer un alumno con lo que le enseñan en la universidad?

Irene: Pues algo en su vida. Yo creo que lo que tienen que poder hacer es aplicarlo, o sea aplicarlo en resolver problemas de la vida diaria, aplicarlo en resolver situaciones cotidianas, y que sean herramientas que cuando ellos menos se den cuenta, los estén utilizando. Sí me ha ocurrido, una vez unos alumnos me comentaron que otros alumnos de otro semestre que yo les había dado clase, en un restaurante sobre un mantel de papel estaban haciendo gráficas y estadísticas, y

> estaban haciendo técnicas de estadística, y lluvia de ideas, y gráfica de Pareto y demás. Con todo lo que yo les había enseñado sobre una broma de un alumno, un problema simpático de un alumno, entonces cuando me lo comentaron me dio mucho gusto porque pues aunque era algo trivial, eso es lo que yo quisiera, que en lo que aprenden tengan una utilidad, que les agilice la mente o que sean capaces de resolver problemas.

La agencia tecnológica se relacionó de manera general con el dominio de las llamadas tecnologías de información y comunicación (TICs), sin embargo, en este fragmento de entrevista nos encontramos con la aplicación de una herramienta (una tecnología) que no necesariamente corresponde a las TICs. Siendo que no hubo otro aspecto de la agencia más apropiado para ubicar a este comentario, decidimos considerarlo en el mismo en el que también están ubicadas las TICs. Entonces, en lugar de llamarle *agencia con TICs*, preferimos llamarle *agencia tecnológica*, que abarca el manejo de todo tipo de herramientas, incluyendo por ejemplo a las fórmulas matemáticas, que a pesar de ser intangibles, son constructos artificiales, diseñados para el aprovechamiento del entorno, y por ello las consideramos como una forma de tecnología.

A pesar de que a partir de la justificación anterior ampliamos el alcance de este concepto articulado, no encontramos otros comentarios de coordinadores de cursos o docentes, que se refirieran a la *agencia tecnológica* sin estar relacionados con las TICs. Así, el resto de comentarios nos permitió identificar que la apropiación de herramientas tecnológicas está prácticamente identificada en su totalidad con las TICs; asimismo identificamos que la pluralidad de posturas se manifiesta a grandes rasgos en tres grupos de sujetos: quienes ven a las TICs de manera más positiva; quienes las ven con mayor recelo; y quienes son ambivalentes en cuanto a ellas.

Así, encontramos sujetos que consideran a las TICs como una herramienta “maravillosa” para aprender más, cambiar su forma de enseñar, interesar a los alumnos en los temas del programa y hacerlos más productivos:

> Irene: Pues porque yo me las he ingeniado muchísimo con los mecatrónicos y todo, para meter tecnologías que a ellos los entusiasma, y he visto que esto a ellos los entusiasma muchísimo, muchísimo, entonces no podemos seguir usando plumones y

> pizarrón y dictar, siento que quieren... es que es increíble cómo puedes dar clase, hoy por ejemplo que fui a esa plática, toda mi clase se las di por internet, entregaron tareas y todo, yo siento que de mi hora y media que de clase que no tuve por irme a la plática de Francia, se cubrió igual o mejor que si hubiera estado ahí en el saloncito este, entonces es maravillosa la tecnología, pero la manejan muy bien, toman fotos, te hacen esto, te resumen, te sacan cuadros, hacen gráficas, ellos te enseñan, y los entusiasma muchísimo que estemos en la tecnología.

Este aprovechamiento de la tecnología puede aplicarse de diferentes maneras, y combinarse con otros tipos de agencia. Se puede por ejemplo combinar con capacidades de la *agencia para enseñar* (donde, como habíamos mencionado, es considerada frecuentemente como un aspecto importante de la actualización), o también con finalidades que identificamos más bien dentro de la *agencia social*, como lo menciona *Caminante*:

> Caminante: por ejemplo, los movimientos sociales ahorita, que han sobrevivido y se han fortalecido, ha sido precisamente porque se insertan en la globalización, y hablo yo por ejemplo del EZLN o de los Indignados, o de los Ocupas. ¿Qué han hecho? Aprovechar y pasar las fronteras de manera primero virtual, y después presencial.

No olvidemos que *Caminante* está en el rango de nuestros entrevistados con 60 años o más, y sin embargo su actitud hacia la tecnología es de las más favorables:

> Caminante: A mí ahorita un interés muy grande es la cuestión esta de las nuevas tecnologías. No como me decía alguna compañera: “pues yo no voy a enseñar cómo usar la computadora”. No es para que enseñes cómo usar una computadora. Más que nada es tener un instrumento más para expresarte y eso me gusta, se me hace que te impone nuevos retos también, de investigación también. Porque la investigación virtual, que mucha gente le saca o le da miedo eso, nos representa tal vez una oportunidad muy grande, porque desgraciadamente el libro impreso es muy caro. Y de otra manera es más fácil acceder a bibliotecas y todo.

Otros, como *Jorge*, la aplican con finalidades diversas. En su caso, para mantener actualizada la clase e interesar más a sus alumnos:

> Jorge: he involucrado mucha tecnología en mis clases, involucro tecnología, o sea, desde el uso de blogs, uso de búsqueda de bases de datos, sí lo utilizo eso para... lo utilizo por 2 razones. Para mantener actualizadas a la información de las clases, como mantener interesados a los chicos, a los alumnos, porque muchas veces son los que mejor utilizan la tecnología, entonces, mezclo todas estas técnicas de enseñanza.

Por otra parte, entre los docentes que mostraron más reservas con respecto al uso de la tecnología, no hubo comentarios que sugirieran el deshacerse de ellas por completo. Todos reconocieron distintas ventajas en ellas, como el poder hacer llegar la universidad a alumnos que de otra forma no podrían acceder a ella. Sin embargo, coinciden en tomar ciertas precauciones con respecto a ellas. Así, en ocasiones se aprecian como un recurso fácil para ocupar el tiempo de clase, aunque de alcance muy superficial:

> Paco: […] hasta tienes que usar eventualmente la Lap Top. Yo la uso con mucho cuidado porque el alumno no te sigue. Es demasiada información la que vienen en las Lap, en los software, no te alcanzan los muchachos. Entonces, ven por encima las cosas, como si estuvieran viendo una página de internet, y si tú eres un profesor comodino, pues ya la hiciste, les pones ahí una página y te quedas toda la clase ahí, y el que aprendió aprendió, o no.

Otras veces se mira a las TICs como una tendencia que va en aumento, pero que implica el riesgo de un mayor rezago, así como una pérdida de humanización:

> Peppino di Caprio: Voy a tratar de resumir, porque es un poco complejo para mí. Todos esos cursos de educación a distancia, los tomo porque no quiero rezagarme de las tendencias, pero no estoy a favor de esas tendencias. Sé que a lo mejor el mundo y la modernidad nos está llevando a eso, pero yo lo lamento, yo lamento que sea así, porque me parece que en aras de una mayor comercialización, se está

> perdiendo un carácter profundamente humano que es muy difícil transmitir a través de los sistemas digitales.

También hay quienes consideran que el adoptar institucionalmente el uso obligatorio de las TICs representa dejar de aprovechar la experiencia de docentes que se resisten a utilizarlas:

> Simone: Hay personas de mayor edad, con mayor experiencia y con mucho conocimiento, que definitivamente tienen un bloqueo con la tecnología, y que no le van a entrar. Y también me parecería que para ellos no sería un buen recurso, pero dejarlos fuera también me parecería muy grave, porque hay que aprovechar esas experiencias, esa formación que tienen estas personas.

Finalmente, entre quienes manifiestan claras ambivalencias, encontramos docentes que las utilizan de manera intensiva, pero que al mismo tiempo manifiestan su desaprobación debido a efectos nocivos relacionados con el creciente uso de TICs. Por ejemplo, *Cielo,* que se dedica a la ingeniería de sistemas, por una parte menciona una serie de beneficios:

> Cielo: Yo creo, porque eso lo veo en la parte técnica, que cada vez estoy tomando más cursos en línea, entonces, creo que también va a llegar un momento en que si la modalidad en línea forma parte de nuestro sistema universitario, creo que también se nos va a tener que capacitar así, porque también muchas veces encontramos docentes que trabajan en muchas universidades a la vez, están aquí y allá; docentes que trabajan en la empresa y universidad, o docentes que están aquí más su hogar, como en el caso de muchas que son mamás, entonces creo que en un momento dado la capacitación en línea puede ser muy buena opción, porque nos va a permitir conectarnos en el momento en que podamos darnos nuestros espacios.

Pero al mismo tiempo *Cielo* es consciente de una serie de inconvenientes, como las exclusiones que generan entre quienes no estén familiarizados con ellas:

> Cielo: El *e-learning* lo que hace es que despersonaliza. Entonces, creo que muchas veces es bueno que no se pierda esa parte de seguir interactuando con los seres humanos, creo que ese es un punto que no debemos descuidar. […] yo lo veo en

> personas que no son expertas en el área, y a veces les ponemos una plataforma y nosotros creemos que es muy sencilla, y decimos "no, pues esta", pero la persona se atora mucho, y por más nosotros la retroalimentamos pero la persona se sigue atorando, entonces a pesar de que le digamos se sigue atorando, y es porque a lo mejor le faltan conocimientos previos y aunque le digamos las cosas, para ella es como si le habláramos en chino, entonces creo que dependiendo qué tipo de curso, y a quién va dirigido, es como en un momento dado sí podríamos reemplazar al 100% en línea, y en otros casos creo que se tiene que dar una combinación todavía.

Este comentario de *Cielo*, nos permite identificar cómo desde su percepción, siendo alguien afín a la tecnología, se observan las dificultades de los “no expertos”, y cómo se da cuenta de que lo que para ella puede ser muy sencillo, para otros docentes no expertos pudiera ser como si les “hablaran en chino”; esto es, profundizando en la metáfora, hacerlos extranjeros en su propia tierra; incomunicarlos. Sin embargo, *Cielo* percibe que la pauta marcada por la institución va justamente en ese sentido. Así es como el uso de tecnologías de la información y comunicación paradójicamente dejan incomunicados a cierto tipo de docentes, y esta exclusión se refleja también a través de los dispositivos de formación continua no formal de las IESPRI. Ahora bien, a pesar de esa mirada sobre la tecnología, *Cielo* no está en contra de ella, sino que le gusta, se actualiza en su uso constantemente y también procura que sus alumnos aprendan a utilizarlas.

El caso de *FAN* es similar, pues personalmente se considera un aficionado a las nuevas tecnologías:

> FAN: yo soy aficionado de la tecnología, por ejemplo si tú me enseñas a usar una herramienta en la computadora, yo veo cómo le hago y la pongo aquí en mi clase. Por ejemplo cuando tomamos el de las clases en inglés, nos enseñaron por ejemplo los blogs y los wikis, y yo ya los uso, entonces así como que enriquece la clase, y yo me las ingenio para ver cómo lo hace, porque no en todos los temas es válido. Sí, sí me gusta.

Sin embargo *FAN* también los relaciona con cambios en los alumnos, sobre los que, aunque se resista a hacer un juicio, opina que sí les afecta a través de cierta pérdida de capacidad:

> FAN: […] digo, también un gran vicio hoy en día entre los chavos es el internet, que copian, pegan, piratean todo, y hay que combatir en alguna forma eso, asegurarte que ellos lo hacen. […] les gusta menos leer. La parte de lectura yo creo que está muy deficiente.
>
> Investigador: ¿A qué crees que se deba esa actitud? ¿Alguna hipótesis?
>
> FAN: Pues yo creo que a las pantallas, porque hoy en día hay muchas pantallas, y está la televisión, está la computadora, está el ipad, el iphone, todo. Entonces están acostumbrados a la parte... yo siento que ellos están acostumbrados a la parte visual, la parte del video, a esta generación los ha atrapado bastante, y la lectura la dejan a un lado porque no es necesaria. Y luego, luego, les dejan un libro, y la primera pregunta: "¿y no hay una versión en video, o no hay una película?" Porque ellos están acostumbrados a aprender de esa forma. Digo, no sé si sea bueno o malo, pero la lectura no está bien soportada.

En síntesis podemos mencionar que la agencia tecnológica podría no solo enfocarse en el uso de las TICs, sin embargo estas dominan el imaginario de los docentes sobre el uso de herramientas para operar cambios en el entorno. Ahora bien, en cuanto al uso de TICs, en general todas las posturas muestran cierta ambivalencia, aunque con matices en un espectro que va desde quienes las ven de una manera más positiva e incluso como algo “maravilloso”, hasta quienes las ven con mayor recelo y señalan que hay que ser precavidos en su uso, a pesar de sus beneficios potenciales. El espectro también incluye a quienes simultáneamente las perciben de manera muy positiva, y a la vez con serios inconvenientes.

Ciertamente la cuestión es compleja. y encierra una contradicción, pues mientras que se supone que el uso de TICs se justifica por ser inclusivo al ayudar a que un mayor número de gente tenga acceso a la educación superior, la tendencia hacia la educación en línea va excluyendo tanto a docentes como a alumnos que no las pueden o quieren manejar, o que no cuentan con el acceso a la infraestructura necesaria para ello (hardware, software, ancho de banda), o incluso con

conocimientos básicos sobre cómo usar las TICs o las redes sociales. Sin embargo esta es una tendencia que avanza inexorablemente.

1.1.3 Agencia personal

Como mencionamos en el caso de la *agencia para enseñar*, al considerar que la agencia es una capacidad para operar cambios en el entorno o el contexto, no nos estamos refiriendo a cambios exclusivamente materiales. Muchos de estos cambios pueden ocurrir al interior del sujeto, y aun así representar modificaciones importantes en la manera en que ese sujeto interpreta y resignifica su contexto, de tal manera que, por ejemplo, un cambio de mentalidad puede transformar cualitativamente el mundo entero para una persona, tal y como ella lo percibe. Este es el caso en el que ubicamos a lo que hemos llamado *agencia personal*, puesto que se refiere en general a la capacidad de operar cambios desde el interior del sujeto, y que sin embargo tienen el potencial para transformar cualitativamente su experiencia del entorno, así como dar una direccionalidad determinada a una serie de actos que se derivan de ese cambio interno, como mencionara *Caminante*: "el profesionista necesita saber el para qué de las cosas".

La capacidad de agencia que hemos identificado como personal, en muchos casos se complementa con otras manifestaciones que ubicamos en la *agencia para enseñar*, la *agencia social* o la *agencia laboral*. Los entrevistados, sin embargo las distinguen claramente como en el caso de *Simone* al referirse a aquello para lo que la educación universitaria debiera servir a los alumnos:

> Simone: Resolver problemas. Para vivir, para que supiera cómo vivir, para que tomara decisiones, para que resolviera problemas. Para completar su humanidad.
>
> Investigador: O sea, no solamente problemas de tipo laboral.
>
> Simone: ¡No! No. Eso sería como lo menos, en un espacio de desempleo, creo que el desempleo lo vive mejor una persona educada, que una persona sin educación.
>
> Investigador: Entonces sería educar para...
>
> Simone: Para vivir, si estás armado como ser humano y para vivir, tienes más instrumentos o más recursos para tener una vida diferente, o sea, tal vez una persona educada y desempleada, podría en su terrenito abrir zanjas, sembrar,

> autoabastecerse, mientras que alguien no educado le entra al narcotráfico, entonces, seguro que tiene recursos diferentes uno que otro... o debería, al menos eso debería, porque si la educación solamente está enfocada en la vida laboral, estamos perdidos.

A continuación presentamos una descripción de los aspectos que incluimos como parte de la *agencia personal*, dentro de la cual identificamos cuatro facetas. Hacemos esta subdivisión, como en el caso de la *agencia para enseñar*, para fines de una mejor comprensión y análisis, sin embargo, los límites entre dichas facetas no son del todo claros y a menudo sus manifestaciones superponen entre sí o dan lugar a otras. Esto es normal, como lo mencionamos al explicar las facetas de la *agencia para enseñar*. Conforme las subcategorías se vuelven más específicas, sus patrones pierden claridad, como sucede al realizar un acercamiento extremo a una imagen: las diferencias entre colores se pierden y los contornos se "pixelean". Lo mismo sucede con el análisis de subcategorías:

> Notemos que cuando un analista agrupa los datos en patrones de acuerdo con ciertas características definidas, se supone que no todos los objetos, acontecimientos, sucesos o personas encajan a la perfección en el patrón. Siempre hay algunos casos en que una o varias dimensiones se salen un poco. Eso está bien, dentro de ciertos límites. El ser humano sigue siendo un ser humano aun-que tenga el cabello negro, rojo o rubio. Depende de cuánta precisión quiera tener el analista o hasta qué grado quiera descomponer las clasificaciones en subtipos (Strauss & Corbin, 2002, pág. 130).

Sin embargo, como mencionamos en el caso de la *agencia para enseñar*, a pesar de las eventuales variaciones y contradicciones en una categoría conceptual, su utilidad radica en la riqueza de su articulación y posibilidades explicativas (Strauss & Corbin, 2002, pág. 141).

De esta manera, identificamos cuatro facetas de la *agencia personal*, que nos permiten delinear mejor a lo que esta se refiere: se trata de cuatro tipos de capacidades, que aquí hemos calificado como *intelectuales*, *proactivas*, *relacionales* y *emocionales*. Estas se convierten así en los conceptos ordenadores más operativos –los que están en relación directa con un menor número de observables–

para el caso de la *agencia personal*, que a su vez es parte de la articulación de nuestro concepto ordenador de base: *la agencia*. Procedemos ahora a describir cada una de estas cuatro facetas.

1.1.3.1 Capacidades intelectuales

> Caminante: Siempre tendríamos que estar capacitándonos en lo nuevo. Una parte muy importante que me parece es que el siglo XXI representa una oportunidad de construir con pensamientos nuevos; tecnología nueva, ciencias sociales nuevas. Hasta la filosofía, darle, no una filosofía nueva porque dice uno: –la filosofía qué es, sino la construcción del pensamiento–. Entonces sí, atrevernos a replantearnos nuestra posición en el mundo como seres humanos en todas las dimensiones que tenemos, y entonces la capacitación debería de estar enfocada a eso.

La adquisición de capacidades intelectuales que consideramos como transformadoras del entorno o el contexto, son de naturaleza diversa. Algunas se relacionan con habilidades comunicativas específicas, como leer, poder redactar un texto, habar en público y utilizar campos semánticos de acuerdo con el contexto histórico. Otras se relacionan más con la adquisición de conocimientos, como hacerse de referentes culturales, aprender “hasta de lo malo”, investigar, dar paso a la curiosidad, generar nuevos conocimientos y aplicarlos para resolver problemas; o bien con la capacidad para juzgar; elaborar juicios a partir de ideas: analizar, razonar, pensar o cuestionar, ser capaces de ver las cosas desde diferentes puntos de vista, estructurar pensamientos, y confrontar la teoría con la realidad. Sin embargo todas estas capacidades involucran el desarrollo intelectual de los sujetos sin estar necesariamente vinculadas con alguna tendencia ideológica o política.

En el caso del fragmento que acabamos de presentar, parecería que *Caminante* comienza aludiendo más bien a la faceta de *actualización*, como parte de la a*gencia para enseñar*, sin embargo, al analizar con más detenimiento el fragmento, identificamos que la entrevistada se refiere a algo que va más allá de la adquisición de nueva información, sino de un replanteamiento frente al mundo; un cambio profundo de postura. En este sentido, el fragmento nos muestra más la conexión entre la capacidad de construirse a sí mismo como persona (agencia

personal) y los procesos formativos entendidos como la desestabilización de sistemas disposicionales (ver capítulo 3), que como una mera capacidad de actualizarse, aunque tampoco está del todo inconexa. Simplemente se trata de una cuestión de jerarquización, en una expresión en la que se manifiestas diversas temáticas, pues como mencionamos anteriormente, las codificaciones conceptuales no se excluyen entre sí (Strauss & Corbin, 2002).

1.1.3.2 Capacidades proactivas

Otra de las facetas sobresalientes de la *agencia personal* corresponde a las capacidades que se requieren para “romper el anonimato”, iniciar algo, aventurarse por un nuevo camino o simplemente atreverse a algo. Esta es una cualidad reconocida por solo algunos de los entrevistados sobre los dispositivos de formación continua no formal para docentes de las IESPRI, pero también la identificamos bajo numerosas manifestaciones que de alguna manera se refieren a ella.

> Investigador: ¿Consideras que [estos cursos] amplían tus posibilidades de hacer más cosas?
>
> Irene: Posibilidades y tu visión de que hay más cosas, que puedes investigar por más lados, que no te quedes cerrado, te amplían el universo, te quitan los paradigmas, te atreves a hacer cosas que no habías hecho.

Algunas expresiones que a nuestro modo de ver incluyen este tipo de agencia, hacen alusión a procesos internos que se manifiestan fácilmente hacia el exterior, como el atreverse a preguntar, a correr riesgos, romper el anonimato, hacer propuestas, llevar a cabo una construcción de la crítica desinhibida, pasión por hacer las cosas bien, perder el miedo a decir “no sé”, o bien, no decir “no puedo” y no bloquearse. Otras en cambio se refieren a procesos que en principio no se manifiestan tan claramente hacia el exterior, pero no por ello son menos importantes, pues sus implicaciones pueden llegar a ser aún mayores, como cuando *Caminante* se refiere a "atrevernos a replantearnos nuestra posición en el mundo como seres humanos en todas las dimensiones que tenemos", tomar conciencia de riesgos y oportunidades, vencer el miedo a equivocarse, ponerse retos y tomar decisiones para resolver problemas.

El caso de las *capacidades proactivas* en la *agencia personal* nos muestra que aunque el tipo de acciones a que estas se refieren se disparen desde el interior del sujeto, los docentes y eventualmente los coordinadores de cursos las contemplan como algo que se puede buscar y propiciar a partir de un dispositivo de formación. También concede gran importancia al hecho de romper con la pasividad, de manera que los sujetos puedan realmente convertirse en agentes tendiendo a la autonomía.

1.1.3.3 Capacidades relacionales

Las *capacidades relacionales* de la *agencia personal* frecuentemente se vinculan con otra que hemos incluido bajo el rubro de la *agencia social*, sin embargo las capacidades relacionales normalmente son condiciones anteriores a las manifestaciones de *agencia social*, puesto que también se originan al interior del sujeto y forman una base sobre la cual se cimientan o motivan las acciones de la *agencia social*. Así, un lugar importante en las *capacidades relacionales* de la *agencia personal* lo ocupa el poder llevar a cabo una concientización sobre la naturaleza de las relaciones sociales:

> Investigador: Y entonces esto le serviría a un alumno, esto le podría servir, pues para tener una mejor relación con los otros, saber dialogar...
>
> Caminante: Bueno, a lo mejor así, tal y como lo dijiste se oye hasta… “cómo que es tan simple”, y mejor para eso los mandas a un curso de relaciones interpersonales, o los cursos Gestalt o cosas así, pero en realidad sí, sí. Es para tener un mejor entendimiento del mundo, y sus relaciones sociales que bueno, si vamos con Marx, el trabajo no es más que otro tipo de relación social. Entonces, sí. No solo la subsistencia. Más que nada es eso, ampliarlo. No puede ser nomás la subsistencia.

Otras expresiones que identificamos como manifestaciones de *capacidades relacionales* de la *agencia personal* incluyeron la capacidad para “ver el mundo con mayor amplitud, reconocerlo, entenderlo”, tener más contacto con la realidad, conocer qué es México y la problemática del país, poder desarrollar una identidad profesional e interactuar con otras identidades, y también incluimos bajo esta faceta

a la noción de “ser mejores mexicanos”, en el entendido de que sea cual sea su connotación, implica cierto tipo de relación constructiva con el entorno social.

Bajo esta faceta también identificamos algunos valores que a pesar de ser abstractos también están vinculados a la relación con el otro, como es el caso de la tolerancia, el ser cooperativos, honestos, responsables en sus compromisos así como poder ser humildes. Finalmente, también incluimos el respeto al medio ambiente, que aunque no fue mencionado con frecuencia, consideramos que se refiere a una elección por favorecer cierto tipo de relación con el entorno o el contexto.

1.1.3.4 Capacidades emocionales

> Simone: Me preocupan mucho los jóvenes, me preocupan mucho porque me doy cuenta que cada vez su posibilidad de placer, de amar y de ser felices, cada vez es menos, y me preocupa eso.

El desarrollo de *capacidades emocionales* relacionadas con la *agencia personal* se expresa normalmente en términos ambiguos. Resulta más sencillo identificar otro tipo de capacidades menos subjetivas. Sin embargo, esto no impidió que fueran mencionadas profusamente a través de expresiones como la que acabamos de leer. En otras expresiones se incluyen términos como el desarrollo de la autoestima, seguridad de lo que se hace, madurez, manejo de la frustración, independencia, poder ser como uno es (lo que a su vez se asocia con poder ir identificando lo que a uno le gusta y lo que no), poder sentirse valioso y amado, pudiendo manejar el estrés y sin sentirse ofendidos con facilidad. Todo ello se relaciona con términos más ambiguos, como la capacidad de ser felices, cambiar de vida, vivir y completar la propia humanidad. También hemos incluido en esta faceta a la construcción de valores, en el entendido de que ello requiere un trabajo de reflexión, valoración y priorización interna. Sin embargo este aspecto como tal, no fue mencionado con mucha frecuencia.

1.1.3.5 Síntesis de agencia personal

La capacidad para modificar el entorno o el contexto a partir del interior del sujeto en cuestión, refleja lo que aquí hemos querido describir como *agencia personal*. En esta descripción hemos recurrido a cuatro codificaciones conceptuales (conceptos ordenadores operativos) para señalar distintas facetas de la *agencia personal*, las cuales corresponden a *capacidades intelectuales*, *proactivas*, *relacionales* y *emocionales*. Mencionamos que la distinción precisa entre ellas no es del todo clara, pues sus codificaciones no son excluyentes, sino que más bien cuentan con una función explicativa debido a la cual con frecuencia se complementan entre sí, y unas pueden dar lugar a otras. Sin embargo, distinguimos las referencias que nos parecieron estar aludiendo a la *agencia personal* ubicando como *capacidades intelectuales* a aquellas que derivan sobre todo un proceso de razonamiento y articulación lógica. Como *capacidades proactivas* distinguimos a las que influyen más sobre la motivación de un sujeto para la acción, ya sea que esta se manifieste expresamente o bien, que en una primera instancia ocurra solo al interior del sujeto. En cuanto a las *capacidades relacionales*, estas se distinguen por referirse a la manera en que el sujeto se vincula con su entorno, sea social o ambiental. Finalmente, las *capacidades emocionales* reflejan la fortaleza o la resistencia del sujeto ante las contrariedades y obstáculos que se interponen en el camino hacia su finalidad o cometido.

La *agencia personal* frecuentemente no se manifiesta a través de cambios visibles o inmediatos en el entorno. Sin embargo, las transformaciones a los que se refiere requieren de poder por parte del sujeto para operar modificaciones al interior de sí mismo; con estos cambios la persona se orienta y construye sentido para las acciones y otros cambios que sí son observables, y que pueden llegar a transformar otros contextos significativamente.

Nosotros hemos descrito estas facetas como conceptos ordenadores operativos, no porque las hayamos estado buscando analizar directamente en el interior de los entrevistados, sino porque en nuestro caso los observables fueron primordialmente las frases y expresiones que los entrevistados realizaron con respecto a su manera de entender su actividad docente así como su propia

formación continua y su relación con las IESPRI de referencia, y a partir de esos observables en su discurso, identificamos temáticas y subtemáticas para dar cuenta de su lectura de la realidad, es decir, que obtuvimos indicios a partir de observables construidos con referentes empíricos de manera indirecta (ver capítulo 4).

La dificultad para evaluar este tipo de agencia, así como las implicaciones cualitativas que tiene sobre los otros tipos de agencia, nos advierten de la necesidad de dedicar a ellas mayores espacios de investigación y darles la prioridad que les corresponde en los procesos formativos.

1.1.4 Agencia social

Cuando hablamos de *agencia social* nos referimos a todas esas capacidades de operar cambios en el contexto o el entorno, que de manera directa modifican o influyen en la trayectoria o el devenir de un grupo u organización social. Estas capacidades, al igual que las de la *agencia para enseñar*, se anclan en la *agencia personal*, especialmente en su faceta de *capacidades relacionales*, sin embargo, en el caso de la *agencia social* las expresiones de los entrevistados apelan al logro de resultados que modifican las condiciones de varios sujetos a la vez, o bien, de un grupo social.

Al igual que en el caso de otros tipos de la agencia, la orientación de estos cambios puede responder a una gran diversidad de perspectivas, lo que se refleja a su vez en los comentarios de los docentes. Así por ejemplo, *Jorge* identifica un necesario cambio social con el buen desempeño que los estudiantes puedan tener en las empresas, y a partir de ello –y su autosatisfacción– impactar positivamente en todos los demás:

> Jorge: sí considero que los universitarios bien preparados que ofrezcan soluciones, pueden tener muy buen desempeño de esas empresas, pero sobre todo un desempeño satisfactorio para ellos mismos, y se puede reflejar directamente en la sociedad que participan y en el país y para todos los que ellos tengan algún tipo de relación, pues el crecimiento y logro personal, profesional, lo pueden hacer crecer e impactar a todas las otras personas.

En contraparte, por ejemplo, *Simone* identifica que un desempeño demasiado enfocado en la competitividad y la autosatisfacción efectivamente influye en la sociedad y la modifica, pero de manera negativa. Ella a su vez observa esta lógica en la manera de operar de algunas IESPRI, particularmente en *La Franquicia*:

> Simone: pero si [las autoridades y docentes] operan de otra manera [diferente a la de su ideario], pues los alumnos la operación es la que ven, la que palpan, la que sienten. Esa pragmática permanente. Entonces ellos se vuelven así. Se vuelven "copy-paste", se vuelven fraudulentos. Pueden cambiar al mundo a ser peor de lo que es. No para mejorarlo, porque eso no es la idea. Es que su proyecto es darle en la torre a los otros, y ganarles la partida. Sí porque además el mensaje siempre es la competencia, no el trabajo en equipo, no la solidaridad, no la generosidad, no se desarrolla el ágape, la responsabilidad social, la buena intención, o sea, esta formación de la competencia, de ver en el otro una amenaza en lugar de una posibilidad, una ganancia, un cómplice.

Entre estos dos extremos, que frecuentemente estuvieron representados por *Simone* y *Jorge*, otros docentes se expresaron, por ejemplo, contemplando la importancia de que los alumnos aprendan a considerar en primer término las vías institucionales para instrumentar los cambios:

> Lobo: Pero hay que enseñar a los estudiantes que hay que vivir en los límites institucionales. Esto no significa que yo esté de acuerdo en una subordinación, al contrario. Finalmente si los medios institucionales ya no funcionan, hay que buscar, ¿no? el cambio por otras vías. A lo mejor pareciera exagerado, la rebelión o la revolución son medios incluso contemplados a nivel de la propia constitución, ¿no? cuando dice que el pueblo de México en todo caso tiene el inalienable derecho de darse su propia forma de gobierno, en mi opinión ahí está contemplada la rebelión y la revolución, pero bueno, hay que acotar los límites institucionales, no es a pedradas que se cambian las instituciones, es a través de la gestión civilizada que existe.

Otros simplemente confían en que al aportar su “granito de arena” a través de una docencia que influya en sus alumnos, podrán a su vez influir en la construcción de un mundo y un país mejor:

> Irene: […] a mí me encanta pensar que lo que yo les doy a los alumnos, a la larga, ellos van a ser mejores mexicanos, y al ser mejores mexicanos va a ser un mejor país, y un mejor mundo.

De cualquier manera, la intención de impactar en el mundo social y modificarlo en alguna forma, corresponde a un tipo de agencia que aunque no fue tan mencionado como otros (el de la *agencia para enseñar* o la *tecnológica*, por ejemplo), sí estuvo implicado en numerosas expresiones de los docentes de diversas maneras. Fue así que se habló de la capacidad de responder como sociedad de forma paulatina a los cambios apremiantes que nos requiere el mundo, de transformar al país con agentes de paz; de construir la paz; e incluso se retomó la expresión zapatista de construir "un mundo en donde quepan otros mundos."

También se habló en términos de impacto cultural o ideológico en la gente, de buscar las soluciones para el prójimo más cercano, retribuir a la sociedad; satisfacer necesidades sociales y colectivas, así como "hacer que México sirva", y que se pueda ayudar a resolver las necesidades de la sociedad, pues "todos nos necesitamos".

Otras expresiones recogidas destacan el integrarse a la comunidad; construirla y participar de manera pertinente con la sociedad. Igualmente se planteó como un reto de la globalización: "¿y cómo se puede interactuar y construir algo común? Es el reto de la globalización. No lo sabemos hacer."

Asimismo se aludió al tema, al referirse de distintas maneras a la organización de trabajos en un grupo social u ONGs, con lo que estas se consolidan e igualmente pueden insertarse en la globalización, subrayando que sin dejar de ser independiente se puede formar parte de algo más grande.

Por último, algunas expresiones fueron también más radicales y señalaron que "la línea de la universidad tendría que ser social", y procurar "forjar el espíritu humano como una fortaleza social"; destacaron la búsqueda de que los alumnos tengan un compromiso muy fuerte con la sociedad, aportando conciencia crítica a las sociedades. Cuestionaron "¿Por qué el movimiento 132 no se dio aquí?" e incluso se recordó a Salvador Allende al mencionar que "ser joven y no ser revolucionario es una contradicción biológica."

Las expresiones que nos ayudan a perfilar la *agencia social* son de naturaleza diversa. No encontramos en ella una interpretación básica sobre la manera en que se forjan los beneficios sociales y, sin embargo, es notorio que el tema social está lleno de inquietudes que necesitan ser respondidas. Todo ello nos sugiere que la reflexión y la práctica sobre este tipo de agencia son una demanda latente sobre la educación superior; un aspecto prioritario sobre el que aún hay mucho que hacer, y que varios vinculan con la razón de ser de una IES pública o privada.

1.1.5 Agencia laboral

La *agencia laboral* se refiere, en un sentido amplio, a las capacidades de los sujetos para operar cambios en su entorno en relación con una actividad a partir de la cual obtienen la mayor parte de sus ingresos económicos. Por lo general se asumió que este tipo de agencia estaba contextualizada por relaciones con un empleador a menudo encarnado en la figura de un jefe; y fueron muy escasos los comentarios que aludieron al autoempleo.

> FAN: […] siempre les trato de hacer ver que ellos tienen que resolver sus propios problemas, porque en el momento que yo te contrate, si yo fuera tu jefe, te voy a pedir eso. Para mí el mejor trabajador es el que menos supervisión necesita. A mí una persona ineficiente es la que está más de sus 8 horas en el trabajo, porque no le da tiempo de hacer su trabajo.

Asimismo, fue frecuente el dar por hecho que estas actividades se desarrollarán en el contexto de una empresa; casi no se mencionó a otro tipo de organizaciones, como pudiera haber sido el caso de instancias de gobierno u ONGs.

> Investigador: ¿Qué debería poder hacer un alumno con lo que le enseñan en la universidad?
>
> Jorge: Aplicarlo a las empresas, aplicarlo al área de conocimiento que él decidió, ejemplo, todas las teorías, conocer las bases, las estructuras para poder aportar, participar, ser proactivos, y un beneficio para las empresas. Me refiero porque muchas veces son como operativos, entonces si van a las universidades a aprender nada, y no saben hacer nada en las empresas, ahí se rompe todo el propósito.

También se identificó regularmente a la actividad laboral dentro de un campo profesional vinculado a una carrera, es decir, se asumía que el futuro trabajo de los alumnos tendría que ser en algo relacionado con la carrera que estudiaban, aún cuando sabemos que esto muchas veces no sucede así, pues una parte considerable de los egresados terminan trabajando en algo sin relación con lo que estudiaron en la universidad. [44]

> Lobo: […] las competencias que te va a exigir el medio laboral y que tienes que saber manejar una máquina, desarrollar un proceso, llevar un juicio, como es el caso de los abogados, o elaborar un proyecto como es el caso de los ingenieros o los arquitectos, o hacer un diagnóstico, como los médicos, lo que tú quieras.

Pero también hubo expresiones más críticas que manifestaron puntos de vista justamente contrarios a los ya descritos. Así, por ejemplo *Caminante*, que se ha desarrollado académicamente en el ámbito de las Ciencias Políticas, señala la tendencia a utilizar a los profesionistas como vendedores al servicio de proyectos transnacionales, así como la incongruencia de identificar la formación universitaria con una finalidad de desarrollo económico:

> Caminante: México se está convirtiendo en un país de servicios, porque vaya, de verdad los ingenieros cibernéticos o mecatrónicos... ¿qué sucede en nuestro país con esos profesionistas? Tienen que aplicar un producto realizado en el extranjero, los programas los hacen en el extranjero, y aquí nada más se instalan y se operan. Eso es dramático, ya no existe la construcción del conocimiento local. Y si vamos a mercadotecnia, y si vamos a cualquier carrera, lo único que va a ser, es ser un vendedor, un vendedor de proyectos arquitectónicos, un vendedor de modelos de ingeniería, de lo que quieras. Entonces pues yo creo que sí hay que replantear los objetivos de la universidad; ampliarlos más allá de lo que es la subsistencia, o la sobre-existencia, porque a lo mejor se plantea que en la actualidad el que tiene una maestría, una licenciatura, una maestría o un doctorado, tiene su vida económica resuelta, y es falso. El señor que hace las gorditas en la esquina de mi casa, tiene

[44] De acuerdo con INEGI cerca de 4 de cada 10 personas con estudios profesionales terminados, se dedican a una ocupación en la que no aplican las habilidades de la formación que recibieron (INEGI, 2013).

> más dinero del que yo tengo, y el señor no terminó la primaria y produce más de lo que yo produzco en términos de dinero.

Finalmente, otras expresiones vinculadas a la *agencia laboral* no se refirieron a los alumnos, sino a las capacidades de los propios docentes; por una parte, al hablar sobre cuestiones más administrativas de su relación con la universidad, y por otra, porque algunos de ellos también consideraron estar desarrollando –gracias a los cursos– capacidades que les permiten aumentar sus posibilidades para encontrar más o mejor trabajo, tanto en otras universidades como adoptando responsabilidades como profesionistas independientes, frecuentemente practicando la consultoría.

> Cielo: Yo creo que los cursos técnicos abren puertas, porque permiten que de manera independiente yo pueda ejercer estos conocimientos, y desde luego que eso me ayuda. Me ayuda para mejorar mi economía, me ayuda para mejorar relaciones con otras empresas, y para hacer otras cosas que complementan de alguna manera mi labor docente, ¿por qué? ya no nada más soy una docente teórica, sino también al estar por lo menos un tiempo, unas horas implementando eso en una empresa real, me permite llevar conocimientos más frescos.

Las expresiones que se refieren a la *agencia laboral* tienen una gran diversidad, de manera que las distribuimos en cinco grupos de expresiones. El grupo de mayor tamaño correspondió a capacidades relacionadas con la satisfacción de expectativas de otro sujeto a quien suele conferirse mayor jerarquía, como pudiera ser un jefe o un cliente. Algunas de estas capacidades fueron el poder identificar quién es el jefe, entregar en tiempo, autosupervisarse, ser formales, eficientes, evitar ser corridos, cuidar el aspecto personal, cumplir con lo que se les pide, ser productivos, aportar valor agregado, hacer las cosas con calidad, dar al cliente lo que pide, responder a las necesidades de los consumidores, lograr los objetivos asignados así como coadyuvar al cumplimiento de los objetivos de la organización, entre otras.

En este sentido, cabe señalar que nuestra concepción de *agencia* no solo requiere de la capacidad de operar cambios sobre un contexto, sino que estos

cambios sean de alguna manera elegidos por el agente, lo que significa que desde la *agencia laboral* el seguimiento de órdenes o indicaciones no se puede dar de una manera completamente ciega y unilateral, sino que en alguna medida se asume siempre una toma de postura previa por parte del agente para decidir seguir a otros y responder a sus expectativas.[45]

Otros dos grupos de expresiones de la *agencia laboral*, de tamaño similar, fueron las correspondientes a habilidades para el manejo estratégico de información, y el de capacidades para "abrirse puertas" ampliando las oportunidades laborales. En el primero de estos grupos encontramos expresiones como: saber de qué sirve un resultado, saber qué decisiones tomar o evitar, saber qué hacer con la información, relacionar los conocimientos con lo que ofrecen a la gente, ofrecer propuestas de solución, y actualizar el conocimiento, entre otras. En tanto que en el otro grupo, encontramos expresiones como: poder ir directamente a una empresa a solicitar trabajo, engrosar el currículo, saber cómo manejarse y moverse en la empresa, resolver la propia subsistencia, poder negociar para adquirir bienes, buscar empleo y no quedarse callados ante las inconformidades.

Un grupo de expresiones más pequeño se refirió concretamente a habilidades relacionadas con poder hacer cosas más concretas, como poder aplicar lo estudiado, construir y hacer cosas sin deficiencias técnicas, hacer las cosas de manera competente para el trabajo, usar las TICs adecuadamente en el medio laboral, así como "saber qué es lo que saben hacer".

Finalmente, el grupo más pequeño de todos se refirió al desarrollo de habilidades o capacidades relacionadas con cierta forma de liderazgo o de sobresalir sobre otros compañeros de trabajo, manejar proyectos y subalternos, tener la capacidad de obtener una promoción e incluso poder llegar a ser "de élite".

Todos estos aspectos de la *agencia laboral*, nos muestran que dentro de ella hay una gran diversidad de posturas, las que eventualmente incluso se contraponen, y sin embargo, como temática, la *agencia laboral* tiene un peso considerable que nos

[45] La necesidad de esta toma de postura previa por parte del agente dará lugar a que en nuestro modelo de agencia consideremos que la *agencia personal* antecede en alguna forma a los otros tipos de agencia. Por otra parte, la forma en que un agente ejerce sus capacidades de manera responsable, tendiendo hacia una mayor autonomía, será contemplado en el siguiente apartado como una dimensión de nuestro modelo de agencia.

lleva a identificarla como uno de los aspectos de la agencia que sin duda destacan en el ámbito universitario y que no podría ser dejado de lado. Con ella, completando o complementando a las otros tipos de agencia, que aquí hemos señalado como *agencia para enseñar*, *agencia tecnológica*, *personal* y *social*, estamos en condiciones de proponer un modelo integral de agencia, surgido de manera inductiva a partir de docentes en el nivel superior. En el próximo apartado nos dedicaremos a describir este modelo.

1.1.6 Modelo de agencia para la educación superior

Anteriormente ya hemos publicado avances acerca de un modelo de agencia para la educación superior emanado del trayecto de esta investigación (Alanís & Romero, 2013a), (2013b). Sin embargo, el modelo que presentamos a continuación representa un paso adelante sobre los anteriores, en tanto que incorpora nuevos aspectos provenientes de la culminación de nuestra investigación sobre dispositivos de formación continua no formal, así como los principales comentarios de pares surgidos a partir de las publicaciones previas.

1.1.6.1 Articulación de los tipos de agencia

Una de las características particulares de nuestro modelo, radica en que está elaborado de manera inductiva a partir de los datos emanados de nuestra investigación, que como ya vimos, dio lugar a identificar cinco tipos de agencia, a los que hemos denominado *agencia para enseñar*, *agencia tecnológica*, *agencia personal*, *agencia social* y *agencia laboral*, los cuales ya hemos descrito más detalladamente en páginas anteriores. Estos cinco tipos nos servirán para construir un concepto articulador de agencia, para lo cual hay ciertas consideraciones que debemos tomar en cuenta, ya que el concepto articulado, como menciona Zemelman (1987), en principio se desviste de todo su contenido –tanto teórico como ideológico– para ser recortado en función de un escenario particular, que en nuestro caso corresponde a los dispositivos de formación continua no formal para docentes en universidades privadas. De la misma manera, el concepto articulado funciona como una especie de “paraguas” que abarca numerosas expresiones, que, como hemos visto, en ocasiones incluso apuntan en direcciones opuestas, como por ejemplo en el

caso de la *agencia laboral*. Estas contraposiciones no fueron poco comunes, pues las percepciones de los docentes constantemente reflejaron poca homogeneidad. Así, nuestro concepto articulado de agencia –que abarca una gran cantidad de expresiones que en general se refieren a capacidades para operar cambios en el entorno– tiene como finalidad principal la de poder facilitar la explicación de los procesos que observamos particularmente en nuestra investigación, como una especie de "traje a la medida". Sin embargo, también hemos considerado que a partir de nuestro concepto articulador de agencia es posible aportar un modelo genérico de agencia para procesos formativos formales e informales en el nivel superior.

Comenzaremos pues, por señalar que al hacer la distinción entre los cinco distintos grupos de expresiones que aluden a la agencia, hemos observado que el ejercicio de las capacidades identificadas con la *agencia personal*, de alguna manera anteceden a las otras cuatro, es decir, que las capacidades de la *agencia personal* (que señalamos a su vez agrupadas bajo sus facetas de *capacidades intelectuales*, *proactivas*, *relacionales* y *emocionales*), conforman una base sobre la cual se motiva o posibilitan los otros tipos de agencia. Sin *agencia personal*, los otros tipos de agencia no son posibles, o no tienen sentido alguno. Se convierten en actos carentes de significado para el sujeto, quien terminaría funcionando más como una herramienta, un medio o un mero instrumento para operar cambios en el entorno, que como una persona.

Entonces, desde nuestra propuesta de modelo de agencia para la educación superior, es primordial contemplar la *agencia personal*, que es la que posibilita los otros tipos de agencia, articulados con la *agencia personal* como las alas que se originan en el abdomen de una libélula o un paleóptero (figura 6). Podríamos encontrar otras similitudes a partir de esta metáfora o analogía entre la agencia y la libélula, sin embargo la ilustración tiene fines meramente didácticos, en congruencia con las características de la perspectiva crítica que hemos decidido adoptar.

Figura 6: Facetas de la agencia

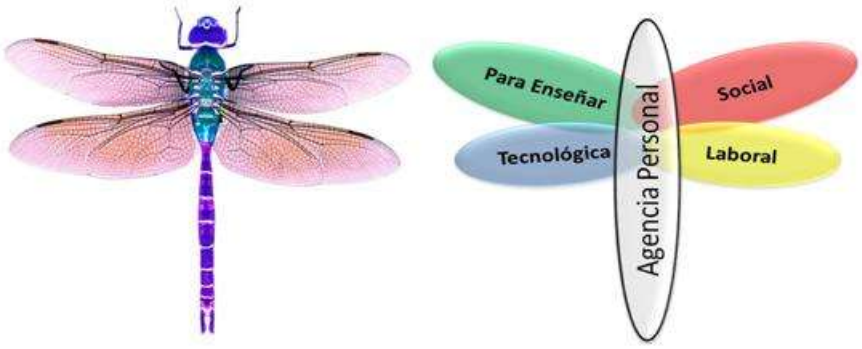


Figura 6. Las facetas de la agencia para la educación superior articuladas a partir de la agencia personal, de manera similar a la articulación de las alas de un paleóptero. Fuente: elaboración propia.

La articulación de estos tipos de agencia a partir de la *agencia personal* en el contexto de la educación superior, se observa como un proceso de desarrollo que va ocurriendo generalmente de manera progresiva, aunque algunas expresiones nos dejaron ver que estas capacidades también se pueden desarrollar en sentido negativo. Esta observación nos conduce a proponer, para fines de nuestro modelo, que la agencia también se puede perder y que los dispositivos de formación que se llevan a cabo en la educación superior pueden transformar efectivamente a los sujetos, tanto en dirección hacia la adquisición y desarrollo de agencia, como hacia la discapacidad y la pasividad de los sujetos involucrados; alumnos y/o docentes.

Pero los criterios para valorar si una capacidad es favorable o desfavorable para la agencia no son homogéneos, como nos lo deja ver la diversidad de expresiones de los docentes y su eventual contraposición. A fin de posibilitar esta distinción, nuestro modelo incluye una propuesta para dimensionar la agencia en la educación superior. Así, proponemos valorar la agencia a partir de tres dimensiones: su *desarrollo*, su *amplitud* y su *poder efectivo*. A continuación describimos cada una de ellas.

1.1.6.2 La dimensión del "desarrollo de agencia"

Desde nuestra perspectiva, desarrollar agencia no es lo mismo que ampliarla, y por ello en los próximos párrafos especificaremos esta diferencia. Para el *desarrollo de agencia* consideramos necesario reforzar el carácter autónomo del agente (Korsgaard, 2008), así como el paulatino transitar hacia lo que Lonergan señala como el cuarto nivel de la estructura dinámica de la conciencia (ver figura 7), en el cual, "el énfasis fundamental […] se encuentra en las operaciones de deliberar, valorar y decidir" (López Calva, 2009c, pág. 59).

Figura 7: Estructura dinámica del desarrollo de la conciencia

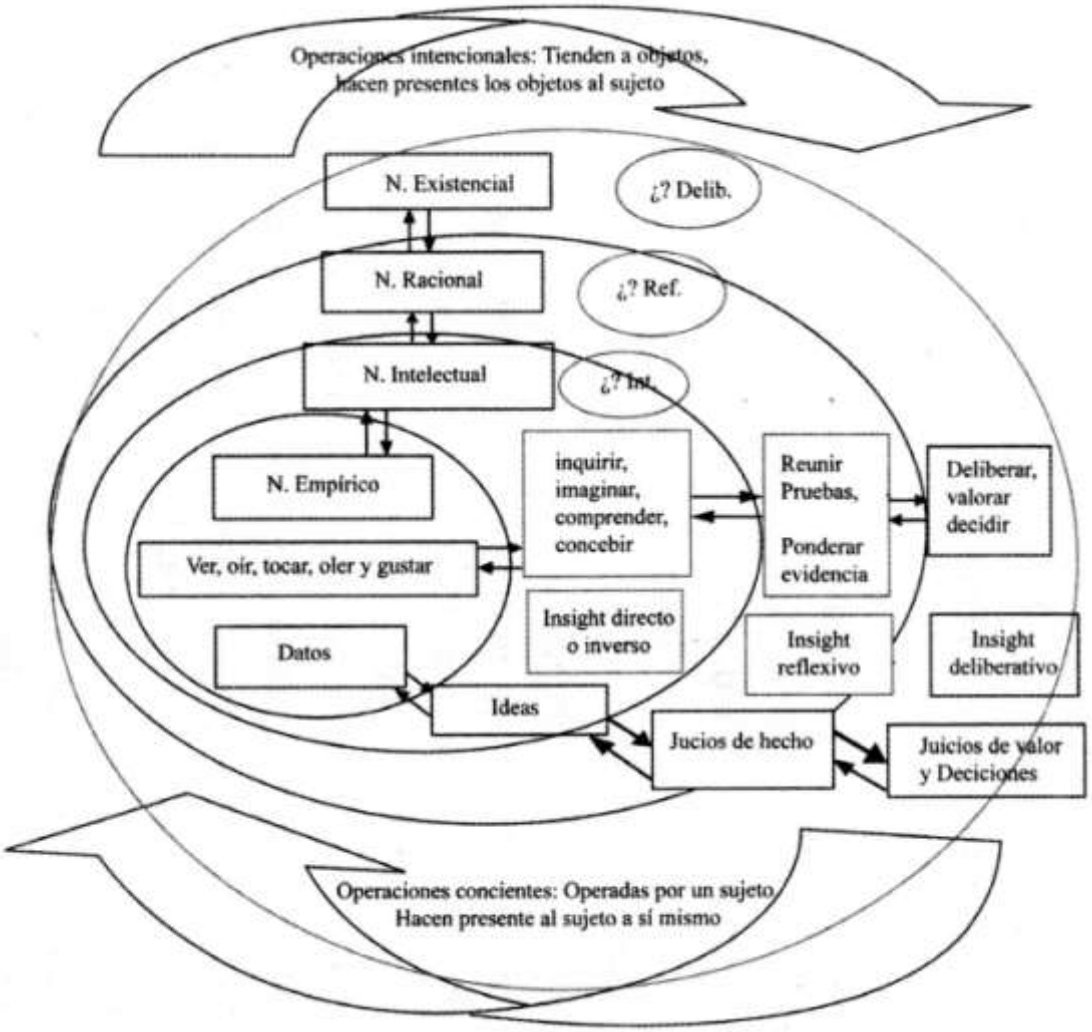


Figura 7. Estructura dinámica del desarrollo de la conciencia de acuerdo con Bernard Lonergan. Fuente: López Calva (2009c, pág. 60).

Siguiendo a López Calva, es en este nivel en el que ocurre lo que Lonergan denomina el *insight deliberativo*:

> Es un acto que "nos sucede" y no una operación que podamos controlar a voluntad, y por ello lo más que puede hacer un sujeto para provocarlo, es crear las condiciones para su emergencia mediante el planteamiento de buenas preguntas para la deliberación y el establecimiento de un buen proceso de deliberación y evaluación. (López Calva, 2009c, pág. 64).

El *insight deliberativo* no es puramente racional, sino un acto de cognición afectiva, pues incluye la voluntad de "querer" algo (López Calva, 2009c, pág. 66). La provocación de este tipo de *Insights* también nos brinda una pauta para la valoración de la dimensión del desarrollo de agencia en los dispositivos formativos; y al mismo tiempo, nos permite identificar que la dimensión del desarrollo de agencia es de carácter moral y trasciende una concepción esencialista de los valores:

> Este proceso supone toda una "conversión moral" en tanto implica dejar por un lado de decidir sustentado en la subjetividad empírica que indica lo satisfactorio o agradable y empezar a tomar decisiones fundadas en la aprehensión de valor; y por otra parte supone dejar de obedecer ciegamente a un código moral establecido por la propia cultura o grupo social –por adecuado que este pueda ser– para abrirse a la incierta e imperfecta búsqueda de valor (López Calva, 2009c, págs. 70-71).

Sintetizamos entonces que la dimensión del *desarrollo de agencia*, nos permite valorar el ejercicio de las capacidades expresadas por los docentes en función de que este implique un mayor grado de autonomía del sujeto, o también, que propicien el tránsito hacia el 4º nivel de la conciencia propuesto por Lonergan –el nivel existencial– y que conlleva el procurar condiciones propicias para el *insight deliberativo*, que no se puede forzar, y que es un acto cognitivo-afectivo en que se pone de manifiesto una toma de postura a partir de una decisión o deliberación de carácter moral, trascendiendo la eticidad propia de una cultura o grupo social (ver capítulo 3).

1.1.6.3 La dimensión de la "amplitud de agencia"

En cuanto a la *amplitud*, esta se refiere en general a la cantidad de opciones reales dentro del espectro de posibilidades de acción, pero también a generar nuevas opciones o adaptarse a nuevas contingencias.

La diferencia entre el desarrollo y la amplitud de agencia puede ser ilustrada metafóricamente por el relato de Aladino y la lámpara maravillosa. Aladino encuentra a un anciano en prisión que sabe muy bien qué es lo que quisiera hacer si tan solo tuviera su libertad: iría por la lámpara y cumpliría los deseos que tiene ya identificados. Se trata de un agente con *desarrollo* avanzado pero con *amplitud* reducida. Aladino en cambio sale de prisión y llega a tener la lámpara en sus manos, pero no tiene idea de lo que quiere hacer con ella, lo que lo convierte en alguien con gran *amplitud* pero con poco *desarrollo* agente.

El cuento nos relata el proceso por el que Aladino logra la autoproducción existencial de su historia personal a partir de la conquista de una agencia con *desarrollo* y *amplitud*. Desde nuestra metáfora, este es el sentido del genio que, al igual que la *agencia personal*, tenemos como una potencialidad al iniciar nuestro recorrido de vida, y permanece oculto hasta no ser conscientemente descubierto, por lo que no le basta la mera adquisición de saberes para ser despertado; se requiere la conciencia de la potencialidad.

La agencia se inscribe así en uno de los grandes dramas de la existencia humana; el drama del ciclo vital en el que cuando tenemos perspectivas de mayor *amplitud* contamos con un *desarrollo* aún muy limitado; y cuando llegamos a la etapa de mayor *desarrollo* agente, nuestra *amplitud* se encuentra ya en proceso menguante. Desde esta perspectiva, la conquista de la agencia es un reto constante que atraviesa todas las etapas de nuestra vida.

En síntesis, la amplitud de agencia se refiere a la cantidad de posibilidades reales entre las que el agente puede elegir; cantidad que se incrementa si el agente puede generar nuevas alternativas o encontrar diferentes maneras de adaptarse a nuevas contingencias. Una vez comprendiendo el *desarrollo* y *amplitud* de agencia podría parecer innecesario contemplar otra dimensión para valorar la agencia, sin

embargo estamos proponiendo una tercera dimensión a la cual hemos denominado *libertad de agencia* y que a continuación explicamos.

1.1.6.4 La dimensión de "libertad de agencia"

Las dos dimensiones ya descritas de la agencia (*desarrollo* y *amplitud*), se encuentran a su vez conjugadas por una tercera dimensión relacionada con la libertad, como sugiere Amartya Sen (1985), no en términos de control procedimental o de las opciones sobre las que se puede elegir (como sería el caso de la *amplitud de agencia*), sino en términos de poder efectivo, es decir, de obtención de las consecuencias deseadas o satisfactorias. En ocasiones, podría no ser suficiente el contar con la voluntad y determinación responsable para llevar algo a cabo, incluso contando con numerosas posibilidades reales de acción. Aún en esas condiciones, los resultados y sus consecuencias podrían terminar siendo los no deseados por el agente, o no conducentes hacia lo que el agente mismo considere como "el bien" (Sen, 1985), lo que puede ocurrir debido al conjunto de contingencias de un contexto siempre cambiante así como de la dificultad para predecir a todos los actores involucrados. Entonces la dimensión de *libertad de agencia*, entendida como poder efectivo, consiste en la obtención de resultados y consecuencias deseadas por el agente, y se vuelve así una dimensión relevante para valorar el ejercicio de las capacidades del mismo; por ello la hemos incluido junto a las otras dos.

1.1.6.5 Modelo y descripción del concepto articulado de agencia

Una vez descritas las diferentes dimensiones sobre las que se expresa la articulación de los diversos tipos de agencia que identificamos de manera inductiva en nuestra investigación, a continuación ofrecemos una representación gráfica de nuestro modelo (ver figura 8), así como una descripción sintética del concepto ordenador de agencia, que hemos construido de manera articulada.

Figura 8: Esquema tridimensional de agencia

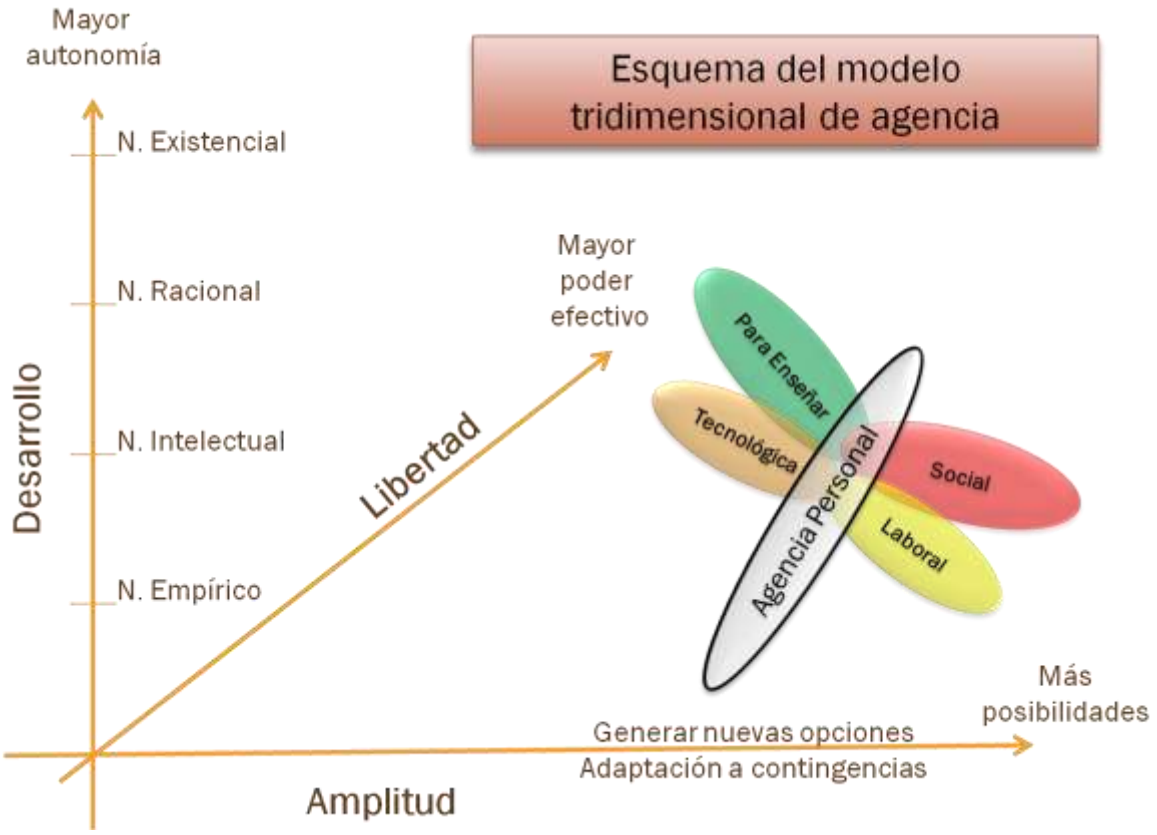


Figura 8. Esquema tridimensional de la agencia como concepto articulado para dispositivos de formación en el nivel superior. Fuente: elaboración propia.

En el esquema vemos representadas las tres dimensiones de nuestro concepto articulado de agencia para dispositivos de formación en el nivel superior.

Estas tres dimensiones se conjugan para hacer posible la expresión de la agencia (nuestro paleóptero) a través de cinco grupos de capacidades identificados como tipos de agencia, los cuales se articulan entre sí a partir de la *agencia personal,* que es el tipo de agencia sobre el que se sustentan los otros cuatro: la *agencia para enseñar*, la *agencia tecnológica*, la *agencia social* y la *agencia laboral*.

Así, sintetizando los párrafos anteriores, consideramos para fines de nuestro modelo de agencia para la educación superior que esta –la agencia– consiste en el ejercicio de la capacidad[46] de una persona para modificar sus contextos[47], a partir de

[46] Más que una capacidad en sí misma, describimos la agencia como *el ejercicio* de una capacidad, entendida esta última en un sentido amplio, y no solamente referida a los ámbitos cognitivo o productivo.

una serie de opciones[48] dentro de las cuales la persona realiza una elección tendiente a la autonomía,[49] guiada por la consecución de lo que él o ella considere como *el bien.*[50]

1.1.6.6 Agencia vs. Competencias

Al presentar avances de nuestro modelo de agencia entre pares, una de las inquietudes generadas se refirió a las diferencias entre agencia y competencias como modelos aplicados al ámbito educativo, dado que la literatura sobre las competencias es cuantiosa y ya se aplica en instituciones de educación superior, como es el caso de una de nuestras instituciones de referencia para esta investigación, que tiene a las competencias firmemente arraigadas a su modelo pedagógico. Al respecto podemos señalar que hablar de agencia, en los términos que estamos proponiendo, implica atender a una finalidad cualitativamente distinta para la educación superior que la sugerida por los modelos de competencias.

Podría parecer que se trata de solo una sutileza, y sin embargo la distinción es necesaria pues seguir a una u otra perspectiva (agencia o competencias) puede derivar en dispositivos y experiencias de aprendizaje totalmente diferentes, aun cuando eventualmente pudieran implicar metas similares en el corto plazo.

La sutil pero necesaria diferencia está en que el enfoque de competencias pretende preparar a los alumnos para la resolución de problemas del mundo laboral o, en el mejor de los casos, el sociocultural; esto es, cuando no se han deformado al punto de convertirse en tributarios de un planteamiento tecnocrático (Coll, 2009).

Desde el enfoque de competencias el sentido de la formación y sus dispositivos está determinado por demandas y exigencias que se proyectan sobre los estudiantes. Así, el sujeto es preparado para lograr la resolución de una necesidad identificada y formulada por alguien más, quien a su vez explicita los criterios o

[47] En la persona misma o alrededor de ella.
[48] Lo que le daría su dimensión de amplitud
[49] Lo que le daría su dimensión de desarrollo, en la cual se entiende a la autonomía como el plano ejercicio del 4º nivel de conciencia propuesto por Lonergan, a través del *insight deliberativo* (donde la persona asume su responsabilidad con las correspondientes implicaciones éticas y existenciales).
[50] Lo que le daría su dimensión de poder efectivo, en congruencia con la propia capacidad de discernimiento moral, y tomando en cuenta las propias contingencias.

condiciones bajo las cuales se puede calificar a otro sujeto como alguien competente. Los dispositivos con enfoque de competencias, asimismo, procuran que grupos enteros de sujetos adquieran las mismas competencias, y para ello estandarizan los resultados esperados; así, la evaluación por competencias idealmente consiste en poner al sujeto en escenarios desafiantes en los que tiene que demostrar que es capaz de resolver cierto tipo de problema a satisfacción de alguien más.[51]

En nuestro modelo de agencia para la educación superior, la finalidad de este nivel educativo no se basa en la resolución de problemas, sino en la modificación del entorno; pues adjudicamos a la educación superior la finalidad de transformar contextos a partir de las personas, pero el sentido de estas transformaciones pretende ser determinado por los agentes mismos, y como veíamos en la descripción del *desarrollo de agencia*, los procesos educativos pueden intentar poner las condiciones para favorecer el *insight deliberativo*, pero este no puede ser forzado ni planeado, así como tampoco se podría evaluar negativamente a quien no lograra experimentarlo.

Así, el *desarrollo de agencia* apuesta por favorecer la paulatina adquisición de autonomía del sujeto, para que este pueda entrar en dinámicas autoformativas y coformativas y a partir de ellas dar sentido a su *amplitud de agencia*, así como parámetros propios para su *libertad de agencia*.

1.1.6.7 Los riesgos de la agencia

Los riesgos que podrían estar latentes en la promoción de un modelo de agencia para la educación superior, tanto para alumnos como docentes, se relacionan con utilizar el término desde una acepción individualizada y cosmopolita (Yurén, 2013); esto es, individualizada porque el discurso de la agencia se ha usado para argumentar que los agentes en lo individual son quienes deberían de ser

[51] En este sentido, un enfoque curricular basado en competencias (ECBC) no podría separase de criterios de utilidad asociados a exigencias externas al sujeto. Se le prepara y evalúa para responder a expectativas proyectadas sobre él:

> […] los criterios para evaluar lo que constituye un nivel "adecuado" o "eficaz" de desempeño de una competencia depende del contexto, pues el nivel de adecuación o eficacia de una realización concreta está irremediablemente asociado a las exigencias de la demanda a la que responde (Coll, 2009, pág. 17).

capaces de activarse y resolver sus propias problemáticas contextuales, quitando responsabilidad a gobiernos y organismos internacionales sobre las condiciones sociales adversas a las colectividades; condiciones que son favorecidas por dinámicas de orden global frente a las que un agente en lo individual tiene poca o nula posibilidad de modificación. Así, el tipo de docente que se fomenta desde esta perspectiva sobre la agencia es "un docente-ciudadano individualizado al que se le pide resolver, con su multifuncionalidad, las tareas que el Estado benefactor ya no asume como suyas" (Espinosa, 2013, pág. 97).

En cuanto al término cosmopolita, se aplica a la agencia cuando esta se identifica con la utilización de un modelo estandarizado de agente que supuestamente podría gozar de validez universal, lo que en realidad provoca que sea alguien más quien decida qué características *debiera* tener un "buen agente", y de manera tácita se excluye a todos aquellos que se resistan a ajustarse a dicho modelo:

> […] el uso de la razón, la exaltación de la ciencia, el aplauso al progreso, los diferentes llamados a la autonomía, a la independencia, a la capacidad de acción, todos han sido y son cuestiones de organización de la sociedad, de formas de gobernar a los otros, de la afirmación política envuelta en ropaje filosófico. (Espinosa, 2013, pág. 98)

Así, mientras que los asuntos de carácter social y político van quedando sujetos a tendencias internacionales apoyadas en infraestructuras gigantescas, los agentes individuales son responsabilizados de su propio devenir, pero pueden hacer poco o nada para intervenir en el curso de las decisiones que marcan el destino de la sociedad. Entendida así, la agencia no sería sino una especie de "enfoque de competencias 2.0", en el que los agentes deben cubrir un perfil preestablecido, pero además, deben aceptar la responsabilidad sobre sus dificultades para adaptarse al sistema global con el cual se esperaría que cooperasen.

El reto para la agencia en la educación de nivel superior entonces es grande, y requiere de poner un énfasis particular en el ejercicio de las capacidades que aquí hemos identificado como pertenecientes a la *agencia social*, sin embargo, ha sido

claro que este tipo de agencia no es contemplado por todos los docentes universitarios, mientras que otros simplemente asumen de manera un tanto ingenua que su buen desempeño y satisfacción individual se reflejará directamente en la construcción de una sociedad, un México y un mundo mejor.

Si tomamos en cuenta estas consideraciones, la educación vista desde la perspectiva de la agencia tiene un gran potencial para transformar entornos personales y colectivos, pero esta transformación necesariamente atraviesa por los dispositivos de formación continua para docentes, como los que encontramos a partir de los casos de nuestros entrevistados. En los próximos apartados nos referiremos a otras temáticas relevantes en relación con este tema. Mientras tanto, cerramos este apartado con una cita de Yurén con respecto a la agencia y los procesos educativos; en nuestras conclusiones retomaremos estas consideraciones sobre la agencia desde una perspectiva crítica:

> En suma, la educación para la agencia obliga a los educadores a poner más atención en la adquisición de capacidades para la crítica, la actuación ética y la *praxis* política, y desde luego también de las que se requieren para el autoconocimiento y la autorregulación. Es ciertamente una tarea ardua, pero sin duda indispensable. (Yurén, 2013, pág. 47)

1.2 Mercadización

Anteriormente, en el capítulo 2, abordamos el tema de la mercadización y describimos características contextuales de la educación superior en México y el mundo. Sin embargo, en el presente apartado abordaremos a la mercadización desde una perspectiva diferente, pues siguiendo los criterios metodológicos de Zemelman (1987), hemos desvestido al concepto de todo contenido teórico para recortarlo ahora a partir de las expresiones de nuestros entrevistados. Así, a continuación presentaremos los fragmentos más representativos que dieron lugar a la elección de este término y posteriormente sintetizaremos una descripción sobre el significado articulador que le estamos confiriendo.

1.2.1 La mercadización como una lógica

> Jorge: pienso que sería bueno generar sistemas, que todos fueran evaluados y demás. Más profesional todo. Yo soy mucho de controles, de todo tipo de controles, de calidad, de relación, de objetivos, y en base a eso pues ya sea reconocimiento, o en un momento dado apoyo o canalizar y todo esto. Debe de ser en todos los niveles, en el de estudiantes, en el de profesores, en el de directivos. En el caso de profesores debe de observarse que al iniciar un semestre ya esté preparado, estructurado, todo el cronograma y demás y en base a eso, que se cumpla pero conforme a todos los maestros que están dando esa materia. Porque muchas veces de repente esta libertad que cada profesor maneje su cátedra, entonces cada quién pone sus ideas y luego muchas veces se repite la misma teoría, o sea 2 o 3 profesores están viendo el mismo tema. Lo peor del caso es que a veces ven el mismo tema pero de distinta perspectiva, o piden distintos resultados, entonces esto llega a veces a confundir hasta a los propios alumnos. Eso es lo que veo, un poquito de mayor estandarización debería de haber, un poquito de mayor control de lo que se estudia y cómo se enseña para un mejor aprendizaje. Sería un mejor indicador de seguimiento y de control; de calidad, porque así se pudiera asegurar el nivel de enseñanza, o sea el mínimo y la forma de cómo enseñarlo, qué se espera alcanzar, porque muchas veces te dicen "bueno tú, tú adáptalo", entonces cada quien conforme a su experiencia, pero llega a existir variaciones en esta experiencia. Entonces por lo tanto sí considero que debe haber por lo menos una base de estandarización y a partir de esos temas cubiertos de cierta forma, bueno ya se pudiera explayar el maestro en otras cosas, profundizar. Pero sí deben de partir todos de la misma base y alcanzar por lo menos los mismos objetivos, y la misma política extenderla para coordinadores y directores, que también cubrieran ciertos objetivos administrativos y académicos, porque muchas veces por otras situaciones distraen sus atenciones, su atención.

Este fue un fragmento largo, pero el conjunto entero transmite mejor la idea que en este caso *Jorge* quería dar a entender, y también refleja mejor lo que nosotros identificamos como mercadización. La insistencia sobre el control, los intentos fallidos por conservar la estructura y el orden en el lenguaje, la reiteración sobre parámetros de estandarización y la intención de abarcar a todos los sujetos:

alumnos, docentes, directivos, administrativos… Todo el fragmento está atravesado por una lógica simple, que pareciera ser impecable; y sin estar hablando de financiar, vender, pagar ni comprar o comerciar con nada en particular. Pero nuestra intención no es realizar una interpretación libre del fragmento, y por ello recurriremos una vez más al análisis estructural de Piret, Nizet y Bourgeois (1996) para identificar la lógica en los elementos del discurso en forma de esquema de búsqueda (Figura 9):

Figura 9: La mercadización en un esquema de búsqueda

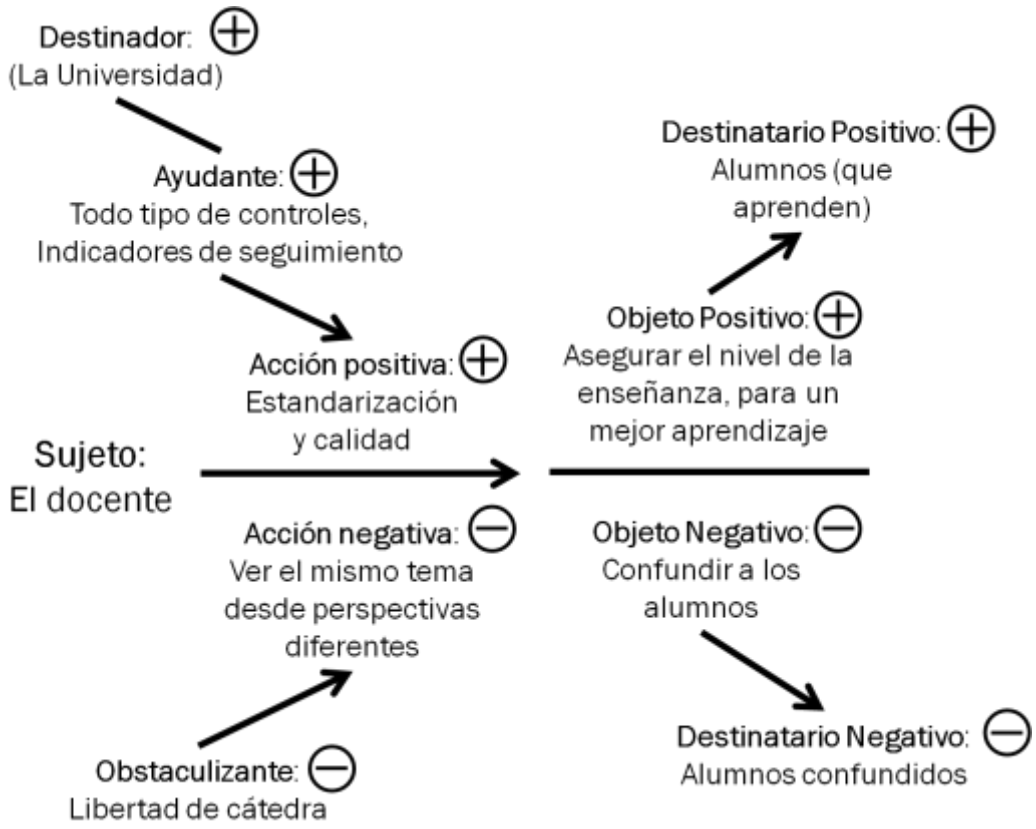


Figura 9. Aplicación del esquema de búsqueda reflejando la lógica de la mercadización desde el discurso de "Jorge". Fuente: elaboración propia siguiendo la propuesta de Piret, Nizet y Bourgeois (1996).

El sujeto principal del discurso, en principio, es el profesor, que tiene como finalidad (determinada por la universidad, que sería el destinador[52]) asegurar un mínimo nivel de enseñanza, con lo cual se asume que habría un mejor aprendizaje. En orden de asegurar ese mínimo nivel de enseñanza *Jorge* considera necesario

[52] Cfr. Román, 2007.

implementar una serie de estándares y controles de calidad. En contraparte, el hecho de ver el mismo tema desde perspectivas diferentes provoca confusión en los alumnos, lo que a su vez *Jorge* considera como el resultado contrario al hecho de poder asegurar un mínimo nivel de enseñanza y aprendizaje. La libertad de cátedra favorece la confusión, en tanto que los sistemas de evaluación e indicadores de seguimiento favorecen la estandarización y la calidad.

En la presentación de nuestro entrevistado (en el capítulo 1) pudimos ver que considera que al ser un profesor adscrito al área de negocios, cuenta con la claridad que le permite identificar que en las universidades la formación continua mantiene a los profesores como productos vigentes para su mercado, y que a su vez ellos, los docentes, trabajan a los alumnos para que sean materia prima de calidad, para ser consumidos por la industria. Esto acarrea beneficio a la sociedad a partir de la satisfacción de los propios egresados. Resumido así, podría parecer un tanto monstruoso, pero para *Jorge* se trata simplemente de una lógica de mercado. La universidad brinda un servicio a las empresas. Los profesores son parte de una cadena productiva que brinda este servicio, y por ello es necesario implementar más controles de calidad (como en una cadena productiva) a fin de estandarizar mejor los procesos y poder asegurar un mínimo de calidad en la enseñanza. Desde una perspectiva enteramente de mercado su razonamiento es completamente lógico y congruente. Es por ello que el entrevistado expresa que “deben de partir todos de la misma base y alcanzar por lo menos los mismos objetivos, y la misma política extenderla para coordinadores y directores.”

Lo que nuestro entrevistado señala no es una mercantilización de la educación superior, en el sentido de que no se centra en un proceso de compra-venta de un servicio determinado, ni en su promoción, sus canales de distribución o los atributos de un producto o servicio. Las expresiones de este entrevistado van más allá, y apuntan más bien a aplicar *una lógica de mercado* a todos los procesos de educación superior, en tanto son vistos como parte de una cadena de producción en la que los alumnos son el producto final, y los consumidores son las empresas.

El control sobre los procesos con el fin de optimizar la utilización de recursos; la eficiencia como valor, y la aplicación de criterios económicos en general a

procesos que se originan en la relación pedagógica, son aspectos que configuran nuestra categorización conceptual de mercadización. Esta es la principal razón por la que preferimos utilizar este término y no el de mercantilización, como lo mencionamos en el capítulo 2.

La mercadización tiene implicaciones que se extienden hasta la estandarización de todos los procesos, así como las funciones de los actores involucrados (profesores, directivos y administrativos), en aras de asegurar un mínimo nivel de calidad en un producto. La eficiencia, entonces se convierte en un criterio para guiar todo este proceso, y con base en ella se toman las decisiones consecuentes y se les considera del todo pertinentes; todo ello dentro de esta lógica de mercadización.

Pero las expresiones de *Jorge*, si bien fueron las que más claramente reflejaron esta lógica, no fueron las únicas que encontramos con este sentido, y asimismo, encontramos más características y matices para articular nuestro concepto ordenador de mercadización, como por ejemplo, al referirse a criterios que influyen en las estrategias para valorar y promover distintos dispositivos de formación continua no formal:

> Acomedida: En el último periodo intersemestral, tuvimos muy poquitos maestros. Como 5 o 10 maestros por curso, y entonces son cosas que realmente no se están aprovechando, […] y espero que con más resultados y lo que ofrezcan los cursos, se vea que es realmente productivo, dedicarse una tarde en una semana a seguirse formando como profesor, y que sean productivos para cada uno. Eso espero.

Los criterios de resultados cuantificables y productividad son importantes desde la perspectiva de mercadización. Por ello se considera prioritario que los procesos formativos den más resultados y demuestren ser más productivos, asumiendo que esto se logra, en principio, asegurando una mayor cantidad de asistentes a los cursos y un mejor aprovechamiento de los espacios, los facilitadores y los recursos

En el caso de la mercadización, como en todas las principales temáticas identificadas, la perspectiva de los docentes no es homogénea, sino diversa. Sin

embargo, encontramos otro caso comentando en un sentido muy similar al del entrevistado *Jorge*, con en esta lógica de mercado donde con toda naturalidad se incluye a los alumnos como resultado del proceso productivo destinado a las empresas:

> FAN: […] siempre considerar y muy importante tomar en cuenta, como principal objetivo, cumplir las necesidades del mercado. Eso es lo que yo considero, o sea, si tú tienes a los empleadores, la primera pregunta no debería ir enfocada a la institución como proveedora sino al cliente. ¿Qué me está demandando mi cliente? Obviamente no me va a salir con una empresa, sino en general qué está demandando el mercado, después de conocer el mercado ¿cuáles son las aptitudes, cuáles son los requerimientos? entonces ya los traduzco para ver qué yo tengo y qué no tengo, y cómo le hago para ofrecer lo que no tengo todavía, ¿me explico? Entonces tomar en cuenta a empresas, tomar en cuenta ya que se conoce la voz del cliente, tomar en consideración lo que tengo y lo que no tengo, o sea profesores e infraestructura, y también considerar al alumno, porque el alumno es importante, y no solamente alumnos que están en la universidad, porque los exalumnos ya vivieron un modelo, un programa, ya ves que en algunas universidades cada 5 años los cambian, ¿cuáles fueron sus resultados en cuanto a eso? tener retroalimentación, que ellos realmente son los que van a llevar a cabo todas esas actividades.

En el comentario anterior, por ejemplo, se asume que la importancia de los alumnos radica en los resultados que reportan en las empresas, en el mercado, después de su egreso. Nuevamente se asume una visión de la educación universitaria como un negocio en el que hay un cliente, y este no son los alumnos, o directamente la sociedad con los cambios que requiere, sino las empresas y el mercado. Incluso se omiten otro tipo de organizaciones donde se podría eventualmente laborar, como en gobierno, ONGs o actividades alternativas por cuenta propia. La universidad se convierte así en un mero proveedor del servicio para la manufactura de recurso humano; servicio que ni siquiera le es pagado por el supuesto consumidor final, sino que en general es cubierto por padres de alumnos, con la posibilidad de costear que se configure a sus hijos para satisfacer las

necesidades de la industria, en donde ni siquiera tienen un lugar asegurado, pues sólo los más capaces podrían aspirar a esta fortuna. Como lo señala *Jorge*:

> Jorge: […] pero, igual que todo, también es importante indicarlo esto, estas oportunidades serán para los mejores calificados, o sea no quiere decir que porque vengan nuevas inversiones va a ser para todos, no, claro, va a haber filtros, entonces como siempre, quienes mejor desempeño tengan, los que mayor compromiso y capacidad de soluciones, bueno pues serán los que tengan estas oportunidades y las aprovechen.

1.2.2 Mercadización aplicada

Las posturas que no tienen una mirada tan positiva acerca de la mercadización se expresan haciendo referencia a los cursos, los alumnos, los maestros, la institución o incluso la aluden como un suceso general globalizado. Así, por ejemplo, cuando *Paco* procura distinguir entre los cursos de formación o capacitación, identifica que la finalidad de estos cursos en la institución de referencia que hemos denominado como *La Franquicia* responde primordialmente a una perspectiva de negocio:

> Paco: […] ¿Aquí? No, aquí es capacitación. Debe haber alguno que otro así, que se puede usar como curso para formación, pero más bien están orientados hacia la parte externa, hacia el *Business*: te ofrezco un curso, y cuánto me vas a dar de utilidad.

Esta forma de razonamiento se percibe como contradictoria con el discurso humanista, con el que frecuentemente comparte escenarios, permeando por toda la institución, hasta llegar a los alumnos, pasando también por los dispositivos de formación continua no formal para docentes. La entrevistada *Caminante* incluso llega a identificar esta perspectiva como “mercadista”, que se asemeja mucho a nuestro término de mercadización:

> Caminante: No creo que exista ahorita una filosofía humanista, creo que ahorita la filosofía, si podríamos llamarle irónicamente filosofía, es monetarista, mercadista. [...] se está haciendo un cambio en el perfil de los alumnos de una manera muy fuerte, y

> también no hay un porqué ni para qué que nos lleve a algo del crecimiento de la persona, no, no hay filosofía humanista. No se está reflejando tampoco en los cursos intersemestrales.

Una de las formas bajo la cual es relativamente sencillo identificar la mercadización, es en el predominio de criterios administrativos sobre los académicos. Estos criterios administrativos a menudo son percibidos como un obstáculo para la labor pedagógica, que idealmente debería jugar un papel protagónico en un proyecto educativo de nivel superior:

> Lobo: [...] el modelo pedagógico debe ser el elemento articulador de todas las acciones de una universidad o una escuela, porque también, el aparato administrativo está al servicio del trabajo académico, y debe coadyuvar con él, y no transformarse en un obstáculo, como sucede en la realidad.

Algunos docentes suelen verse entrampados entre estos requerimientos administrativos y su labor académica, percibiendo que los intereses institucionales responden más a una intención de lucro a partir de los alumnos, que a un genuino interés educativo:

> FAN: Aquí hay un punto que a mí me causa mucho conflicto, por ejemplo, cuando ves a la universidad como negocio, no pasas de esa parte, pues el alumno no lo haces alumno, lo haces cliente. Y aquí es evidente. Los congresos, por ejemplo, nos exigen darles puntos para que vayan y asistan. Y el alumno al final del día pasa con un 5. Entonces eso se me hace... a mi forma de ver las cosas está mal. Estás en una universidad y hacer ese tipo de cosas... está padre que hagan congresos y todo, pero no lo haces para ayudar al alumno, lo haces para tener dinero tú como empresa.

Esta prioridad o jerarquía de intereses a favor de una visión de negocio, desde la perspectiva de algunos de nuestros entrevistados, se refleja a su vez en el tipo de relaciones que la institución establece con sus docentes, a quienes se trata en función de sus resultados y los beneficios comerciales que representan, lo que se hace más evidente cuando los docentes pueden hacer comparaciones entre la institución pública y la privada:

> Paco: Las universidades privadas tienen un enfoque comercial. Es un negocio la docencia. Las universidades privadas te dan el trato a los tres grupos de maestros desde el punto de vista comercial, el mínimo de responsabilidades económicas y el máximo de rendimiento de parte del profesor, y las universidades oficiales, como no están muy preocupadas por ese aspecto de utilidad comercial, pues te dan un trato diferente. En una universidad privada tú no te vas a encontrar eso.

Así, el conflicto de prioridades en ocasiones termina por inhibir el juicio crítico de los docentes, a quienes eventualmente se llega a identificar como “peligrosos” por el hecho de manifestar ideologías que cuestionan la prominencia de los beneficios económicos:

> Lobo: El que una persona, un maestro, tenga una actitud crítica ante un fenómeno de esta universidad, rápidamente es calificado como "rojo", es calificado como conflictivo, y entonces pues yo me doy a la tarea de tratar de desmitificar este tipo de calificativos, y decir, "bueno lo que pasa es que este es un maestro pensante" y bueno, obviamente en las escuelas particulares como esta, que tienen como base un esquema familiar, que alguien diga "es que Carlos Marx dice esto" ya como que les llama la atención y les da preocupación porque obviamente una persona que critica un estado de cosas, llega a ser un elemento "peligroso".

En el mismo sentido, se expresa *Caminante*, que al igual que *Lobo*, también ocupaba al momento de la entrevista una posición de tiempo completo de amplia trayectoria, aunque en universidades diferentes:

> Caminante: Sí hay una ausencia de filosofía, de la que sea, la filosofía es razonar, es pensar, es cuestionar. Pero si no hay filosofía, pues no hay nada de eso, entonces en un ambiente donde no hay, el que lo ejercita, choca, porque no hay un hábito, un ambiente así, una atmósfera, por llamarlo de una manera illichiana –porque también Illich habla del ambiente– no hay ese ambiente para el análisis y la crítica, pues el que analiza y critica está fuera. Definitivamente. Yo tal vez les llamaría maestros, porque la palabra maestros debería estar implícito esto, si rescatáramos los conceptos. Los demás sí podrían ser facilitadores, que es una palabra del mercado.

El ambiente para el análisis y la crítica frecuentemente no es considerado como parte de los resultados productivos que conforman las expectativas sobre el servicio mercadizado de las IESPRI. En este contexto, el avance de la mercadización se observa también como una tendencia creciente más allá de un par de casos aislados; abarcando posiblemente a la generalidad de las escuelas privadas. Algunos docentes muestran su preocupación por esta tendencia frente a las necesidades sociales que son características de esta época:

> Peppino di Caprio: De todas formas sigue siendo como lamentable que, sobre todo en las privadas, es que es un... yo ya no sé cómo plantearlo, pero las privadas ante esta crisis, y estoy hablando de la realidad que yo conozco, igual en México, en Guadalajara, en Europa es diferente, por lo que yo puedo ver, las universidades tienen un serio problema financiero. Está siendo una prioridad para ellos esa parte y están dejando a un lado la esencia educativa, el crecimiento de las personas, integración humana dentro de una sociedad que necesita más de gente buena.

Estas tendencias se perciben por algunos maestros como algo independiente de los discursos de humanismo que a menudo ostentan las IESPRI. En esos casos, la falta de congruencia que se percibe entre el discurso y las políticas administrativas se interpreta como una manera más de apuntalar los procesos de mercadización, en que los alumnos, como producto final, se convierten además en elemento de promoción para atraer a más alumnos con el mismo sentido mercadizante:

> Simone: [refiriéndose a lo que la institución espera de sus alumnos] […] ellos quieren una máquina de producción. Si y además unos voceros del éxito que van a tener garantizado si pasan por estas aulas.
>
> Investigador: A pesar de que haya un discurso institucional de humanismo...
>
> Simone: Ah, eso no tiene nada que ver. Con todo esto del ISO2000, Hizo una gran mella porque ha tenido que ver con criterios de calidad donde todo mundo se tiene que aprender el ideario, la misión, la visión y ... pero nadie llevarla a cabo, ni administrativo, ni cabezas, ni soldados, ni rasos, ni nadie. Porque es lo que legitima, porque es lo que legitima, es un ritual: "Hágase pero no se cumpla".

De esta manera, los alumnos son utilizados desde varios frentes. Manejados –como mencionaba *Jorge*– como materia prima destinada al consumo de la industria y sus empresas. Algunos maestros los ven como productos en proceso de manufactura que deben ser trabajados y pulidos para que no se queden como materia prima barata y de baja calidad. Perciben que las empresas pretenderán emplear solo a los más competentes. Otros docentes perciben que la institución aborda a los alumnos con un discurso humanista mientras que en realidad le interesa utilizarlos como objetos promocionales para poder seguir obteniendo recursos de ellos y sus padres, aunque estos se tengan que endeudar para que sobre sus hijos se pueda llevar a cabo este proceso de acondicionamiento de acuerdo con los requerimientos del mercado.

> Irene: La mayoría de las em... escuelas predomina lo económico. Se supone que aquí predomina más lo humano, pero ya estamos tendiendo a lo económico. Aquí está en tensión, pero en la mayoría de las empresas, generar utilidades. Generar alumnos emprendedores que produzcan empresas y que si están becados luego paguen cuando tengan sus empresas y finalmente lucro

La lógica de la mercadización comprende a los alumnos como mercancía desde diferentes aproximaciones, y de esta manera ellos mismos van entrando en esta lógica de eficientar sus propias acciones con miras a obtener sus resultados, aunque en el proceso su aprendizaje se vea deteriorado y pierdan el gusto por su profesión así como por el aprendizaje mismo:

> Paco: No puedes profundizar. Los alumnos no están con la mentalidad de ver desarrollos, de dónde sale, la ecuación diferencial la ven con pánico "¡uff, esto es muy difícil!" y pierden la belleza de las matemáticas. Ya no puedes explayarte en eso, porque entonces te vuelves un profesor muy teórico, y como hay tanto tema que cubrir, pues no acabas los programas, entonces qué acabas haciendo, pues dando títulos, subtítulos, aplicaciones, y tratando de animar a que investiguen lo que pasó, lo cual no hacen; los alumnos no lo hacen, salvo que les pongas una motivación de que les voy a dar un 10, una calificación si hacen esta investigación y todo, y la

> hacen muy mal. No tienen técnicas de investigación. Entonces, sí, sí ha habido cambios y te tienes que adaptar.

Desde esta perspectiva, la percepción es que finalmente, esos alumnos quedarán a expensas del mercado laboral, con mucha preparación para acoplarse a empresas que no los pueden contratar, y con poca capacidad autoformativa para identificar lo que ellos quieren aprender o hacerse de las redes de recursos para adquirir conocimientos con los que sí puedan construirse un proyecto de vida en el que ellos mismos no sean desechables:

> Simone: Porque entonces no estamos preparando para la vida. O sea, por un lado el discurso es "educamos de manera integral, un ser humano..." ¿no? y luego resulta que solamente educamos para un espacio laboral, para producción, para calidad, para el éxito, y si no logras todo eso, entonces, qué clase de persona eres; si todo tu ser y tu valía y tu estancia en el planeta tiene que ver con este tipo de cosas, pues entonces eres un ser humano de desecho, o un cuasi-ser-humano.

Por otra parte, para asegurar el logro de las metas de aprendizaje correspondientes a los alumnos, la lógica del negocio eficiente exige que se estandarice el trabajo de toda la línea de producción. En este sentido, el papel de los docentes y su capacitación cobran un sentido específico que se inscribe en tendencias internacionales de las que se percibe que difícilmente podría escapar alguna IESPRI:

> Caminante: Lo veo como una situación global. Esto de FIMPES[53] es una cuestión global. Y entonces a mí me gustaría que así como la UNAM dice "no entramos a las evaluaciones de CENEVAL", que así también se pudiera decir aquí, pero una institución privada depende mucho de muchas cosas, entonces no, no se da. Y empiezan el formato de esto, la evaluación de lo otro, las evidencias, toda esa serie que a veces, y lo he dicho también en forma de broma: ojalá fuera esta universidad, sería fantástico. Para mí me sentiría muy bien que fuera esta universidad la que tiene estos problemas. No, es el país que está entrando a una dinámica que no lleva

[53] La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A.C

> ni a mejores resultados, ni a su mejora académica, ni nada. Se pierde el fondo por la forma.

Y los docentes en ocasiones procuran empatizar o estar en línea con esta visión, sin embargo no siempre están satisfechos con ella:

> FAN: […] y lo entiendo, porque si yo fuera dueño de la empresa, pues yo lo veo como un negocio también. Pues estaría enfocado a traer alumnos, pero yo creo que se quedan en ese nivel. En buscar más, más, más, más.

Desde la mercadización como lógica del negocio eficiente, los aspectos formativos que no están directamente encaminados a la competencia laboral para responder a las peticiones del mercado de trabajo en las empresas, se miran como accesorios en función de un mejor desarrollo del producto final, que son los alumnos, y esto es lo que eventualmente justifica su presencia en el currículo:

> Jorge: porque uno piensa que nada más son materias, pero no, hay desde nutrición, hay desde ejercicios de paz, de tranquilidad, de reflexión, muy curiosos. Hay clases también de prácticas de deportes, de rendimiento, entonces cuidan mucho la psicología, cuidan mucho el aspecto personal y sí lo entiendo totalmente, porque en base a este cuidado personal logran un mejor desempeño en lo profesional, ¿no?

Las posturas de los docentes sobre la mercadización reflejaron una gran pluralidad. Algunos aplican la misma lógica de negocio eficiente a su relación con la universidad, ya sea como respuesta al trato que reciben de cada IESPRI, o bien porque también ven a la docencia principalmente en términos de beneficios laborales personales. También encontramos el caso de quien eventualmente mencionó que estaría dispuesto a realizar su actividad de docencia sin recibir ingreso alguno, pero no bajo el esquema actual en el que percibía los intereses de la institución como un mero negocio:

> Paco: En resumen, la docencia es preciosa, yo la seguiré ejerciendo en lo académico y todo, más bien es por puro gusto. Aunque no me paguen. Así a lo macho te digo. Si

> yo encuentro un ambiente así en que yo pueda... yo doy clases y no me paguen nada.

Como mencionamos en el capítulo 1 con respecto a *Paco*, el hecho de que un docente haga este tipo de expresiones no necesariamente significa que llegado el caso efectivamente lo llevará a cabo. Sin embargo son expresiones valiosas pues reflejan un discurso, una lógica, una forma de ver e interpretar el entorno, que implica que el docente está efectivamente percibiendo un ambiente de mercadización en el que no se siente cómodo. Y contrasta la postura de la universidad privada con la que eventualmente él considera que podría atribuirse a sí mismo. En cualquier caso, refleja una desidentificación y un descontento para con la institución.

Otras expresiones vinculadas a la mercadización apuntaron hacia una priorización de cuestiones como el lucro, la conveniencia, mayor comercialización, productividad, criterios económicos, adquisición de bienes, ganancias, aportación de cuotas, matrícula, beneficio de negocios u oferta y demanda, entre otras.

La mercadización también tiene diferentes manifestaciones a las que los docentes se refirieron con distintas expresiones, como una relación estrictamente de negocios, un performance institucional, una mera búsqueda de trabajar por ganar dinero y gastar en cosas, criterios de calidad, búsqueda constante de un mejor desempeño, dar al cliente lo que pida, dar prioridad a lo administrativo sobre lo académico, promover más el negocio que el ocio, políticas económicas fuertes, ahorrarse el sueldo de maestros, no dar apoyo, que todo vaya por objetivos, corresponder al pago que los estudiantes hacen por su educación, y pensar a partir del número de personas que requieren ser capacitadas, entre otras.

A partir de estas dinámicas mercadizantes, los docentes eventualmente pueden percibir a la IESPRI como “una franquicia que simula ser una franquicia”, “muy neoliberales, muy mercantiles, muy comerciales”. Parafraseando a los entrevistados: queriendo retener a los alumnos, básicamente como un negocio o empresa redituable, prefiriendo hacerse de la vista gorda (por ejemplo con respecto a conductas ilícitas, como el uso de drogas) con tal de que sus alumnos sigan pagando, ahorrándose nómina, perdiendo el interés por promover el trabajo académico, quedándose atrás en el apoyo económico a los maestros, viendo a la

educación como una forma de hacer dinero, buscando una educación de calidad con parámetros en donde no se enseña a pensar, valorando el entorno conforme a los recursos económicos, materiales e intelectuales de los alumnos, y con propósitos que se asimilan más a los de una industria comercial; con un fin o propósito egoísta.

Todo ello, desde la perspectiva de los docentes, acarrea una falta de inversión en recursos que realmente se requieren, a la vez que se genera un ambiente en el que se transmite a los alumnos el mensaje de la importancia de ganarle a los otros la partida, la competencia y ver al otro como una amenaza, a la vez que convertirse en emprendedores, que produzcan empresas; perciben también que genera gente que hace las cosas sin estar convencidos, orientados por el seguimiento al resto de las escuelas, provocando la sensación de falta de tiempo para dedicarse al trabajo, e incrementando la presión para hacer clases interesantes y motivadoras en que los alumnos no se aburran.

Lo que estas percepciones correspondientes a dinámicas mercadizantes provocan en los docentes es ambivalente. Por un lado, hay quienes se sienten enfocados a solventar sus necesidades, trabajar para comer, con 3 o 4 trabajos en universidades diferentes, procurando tomar el curso “más indoloro –porque todos son incoloros–“ tratando solo de cubrir administrativamente las necesidades de la universidad, trabajando eventualmente sin que se les pague, incluso desde su casa, con sueldos de abuso, asistiendo al trabajo por necesidad, “pa’ pagar la gasolina de la semana”, con el riesgo de que en un cambio de 15 minutos en el horario puedan perder sus prestaciones. Sin una correlación entre su esfuerzo y las exigencias que se les hacen, lamentando que a veces les pidan que les quiten faltas a los alumnos con tal de que éstos no se vayan a dar de baja o teniendo que asistir a capacitaciones que incluso tienen que pagar ellos mismos. Por otro lado, otros docentes consideran que en este contexto se busca mejorar el trabajo docente, que ellos deben procurar agradar a su clase para mantener su trabajo, que si no son ellos un “producto innovador”, entonces no tienen mercado, que son ellos la herramienta de trabajo de la institución, que todo lo que hagan ellos debe incluir un beneficio personal o a nivel curricular y que las carreras que no tienen suficiente demanda no son necesarias para el conocimiento.

Estas percepciones vinculadas a la mercadización van más allá del concepto manejado por Brunner (2006), en el que se le ve como una tendencia creciente en la educación superior, pública y privada, relacionada principalmente con el incremento de participación de la iniciativa privada en distintas formas de financiamiento. En nuestro caso, más que eso, la mercadización corresponde a una lógica que se refleja en formas de financiamiento, pero de igual manera se extiende hacia otros ámbitos administrativos e incluso académicos.

La mercadización corresponde a una lógica que aquí hemos caracterizado como la de un negocio eficiente en todos sus procesos, lo que de acuerdo con la percepción de algunos de nuestros entrevistados, puede llegar a ser contraproducente cuando se convierte en una prioridad sobre la función social y formativa de la universidad, cosa que como ya hemos visto, sí puede ocurrir.

De acuerdo con las características contextuales que hemos descrito en los capítulos 1 y 2, más que un padecimiento (lo que se asemejaría a una enfermedad curable), podríamos considerar a la mercadización como algo más bien similar a una condición médica; como una especie de circunstancia o tendencia irreversible con la que – como lo menciona Barnett– posiblemente sea necesario aprender a vivir, pero a partir de la cual, es posible también tomar ciertas precauciones o hacerse de hábitos más saludables a fin de evitar o sobrellevar los efectos perniciosos de dicha condición, o incluso ensanchar sus elementos virtuosos (Barnett, 2011). En este sentido cobra relevancia la articulación de nuestro siguiente concepto ordenador, que se presentó como la mayor influencia para amplificar los elementos perniciosos de la mercadización.

1.3 Proletarización

Ya en el capítulo 1 habíamos mencionado que este término surge a partir de uno de los entrevistados (de seudónimo *Lobo*) quien lo utiliza para llamar la atención sobre la mala imagen que pesa sobre los docentes, y cómo han perdido el respeto de la sociedad. *Lobo* señala a las IESPRI como uno de los principales contextos en los que esto se genera: “Yo creo que en ese sentido la educación privada ha proletarizado la figura del maestro”, pero también identifica a los propios docentes con parte de la responsabilidad en este aspecto:

> Lobo: Mira, lamentablemente la imagen del maestro se ha devaluado mucho. Uno, por las propias circunstancias externas, y otra por culpa de nosotros mismos. Si hablamos de los maestros universitarios, lo primero es que hemos proletarizado nuestro trabajo. ¿Qué quiero decir con proletarizar? Que lo hemos cambiado lo que sabemos y lo que hacemos por un salario. Cumple uno en rutina, y esto genera que el maestro no sea respetado.

La proletarización del profesor universitario responde a una forma de valoración del trabajo docente, en la que el criterio preponderante no es tanto un proceso educativo o formativo, sino las actividades que concretamente se realizan a cambio de un salario. Desde esta perspectiva se concibe al docente (o el docente se concibe a sí mismo) como el trabajador de lo que podría ser cualquier otro proceso productivo, y no como alguien que en primer término favorece la formación de personas. El docente proletarizado no sería alguien que busca formar o educar, sino alguien que se convierte en un trabajador que actúa a cambio de un salario, en conformidad con sus jefes, incluso cuando ese trabajo pudiera acarrear consecuencias contrarias a objetivos educativos y formativos. Algunos docentes identifican esta actitud en el trato que reciben por parte de las IESPRI, y que a su vez se refleja de diversas maneras en los dispositivos de formación continua no formal que estas les ofrecen:

> Paco: Pues como todas las universidades privadas, como un objeto de trabajo, con el que quisiera la menor responsabilidad económica, prestaciones mínimas, no hay interés en una superación académica, aunque cada rato ofrecen cursos o actividades, pero empezando desde con lo limitado de tu sueldo y todavía tienes que pagarlo lo que está... o sea que no hay congruencia, ¿no? Las universidades privadas dicen que quisieran que el profesor se superara, pero veo muy poco apoyo para lograrlo.

La percepción negativa sobre los cursos en relación con la proletarización se manifiesta principalmente en una identificación de incongruencia que desmotiva al docente, especialmente en los dispositivos que de alguna manera se relacionan con

temáticas más afines al discurso institucional, como los cursos que tratan sobre el modelo pedagógico.

> Irene: […] entonces cada vez me desmotivan más esos cursos porque no siento que sean congruentes. Sí, por un lado dicen una cosa y por el otro lado no se lleva a cabo.

A diferencia de la mercadización, la proletarización no se refiere a la mejora de procesos para el cumplimiento eficaz de un objetivo determinado. La proletarización evoca más bien a un cierto tipo de relación; una relación concretamente de subordinación o dominación, en la que el movimiento de valores económicos se convierte en la razón principal para que alguien se comporte de cierta manera, lo que se manifiesta, por ejemplo, en expresiones como "el que paga manda". Para algunos maestros universitarios este tipo de relación entra en conflicto con los fines mismos de la formación universitaria, así como con los idearios universitarios, y los discursos institucionales, que frecuentemente se expresan en términos más humanistas, críticos o sociales:

> Simone: creo que la universidad privada no trata bien a sus maestros ni a nadie, en general a nadie creo, ni a los alumnos, ni a los intendentes, ni a los administrativos, vaya, a veces ni a sus rectores mismos, si no son sus dueños los rectores, ni a sus rectores mismos, o sea a nadie, porque el dueño no necesariamente, para empezar no necesariamente es académico, luego, no necesariamente es universitario académico, luego, es un empresario que parte de la premisa de que si paga manda. Y entonces exige de sus subordinados obediencia sin juicio, sin crítica; una obediencia ciega, entonces en un universitario eso pues es muy complicado, porque si eres universitario pues tienes juicio, y estás acostumbrado a manifestarlo y a disentir y a ser crítico y a aportar, y el dueño no está dispuesto a escuchar nada.

Así, para algunos docentes, la proletarización genera un choque de intenciones que se traduce en una desidentificación para con la institución, a partir de la cual también encontramos expresiones de tristeza y decepción. Pero como los profesores de nivel superior frecuentemente están vinculados con otras universidades o al menos tienen relación con otros compañeros docentes que

laboran en otros espacios universitarios, generan puntos de comparación y son testigos de cómo se van modificando y deteriorando paulatinamente las relaciones de la institución:

> Irene: El otro día una maestra dijo, "¡Ay! Estoy dando clases en la “P”, ahí sí te tratan muy bien." Cuando yo la oí a ella decir eso, siendo que íbamos a Tapalehui juntas, y era *La Franquicia* nuestro máximo, sentí horrible, porque ya hemos llegado hasta ese nivel, a buscar escuelas donde nos traten bien. Entonces se ha deteriorado muchisisísimo, entonces eso me da muchísima tristeza, porque no sé cuánto hayan ahorrado en nómina, pero creo que el costo ha sido mucho más alto de lo que hayan ahorrado. Son malas decisiones, muy malas decisiones, muchas.

1.3.1 Más allá de los profesores

Hemos observado expresiones que contemplan la proletarización en distintos niveles de la comunidad universitaria. El trato proletarizado no es algo que esté exclusivamente dirigido hacia los docentes, pues se hace notar también entre administrativos, tanto como en alumnos y padres de familia, quienes se ven afectados por ella de diferentes maneras.

En el caso de los administrativos, la proletarización implica adaptarse a los requerimientos de la institución, aun cuando pudieran ir en contra del ideario, la sociedad o los intereses académicos de alumnos y maestros. Observamos que hay académicos-administrativos que intentan hacer una mediación en la que estos intereses se vean afectados en la menor medida posible, pero igualmente podría haber administrativos que respondan a la proletarización llevando a cabo ciegamente sus actividades independientemente de que vayan en detrimento de los procesos formativos:

> Peppino di Caprio: Hay que adaptarse, yo creo que se tiene uno que adaptar, bueno lo importante de ser crítico es que te das cuenta de los problemas, los analizas, los cuestionas, y más que yo fui de una parte administrativa, pues me doy cuenta realmente que una cosa es estar del lado de los alumnos o de los maestros, y otra cosa es estar del lado de las autoridades, porque de verdad hay veces, problemas que no se pueden resolver como todos quisieran, y tú tienes que resolverlo de alguna

> manera. Entonces en mi caso es algo entendible. Yo sí lo puedo entender; no justificable, los entiendo nada más, sé por qué se dan esas cosas, pero sí creo que hay otros caminos, debería haber otras alternativas en donde se valore a los maestros por lo que son, en donde se logren mejores niveles académicos, sin tener que sacrificarlos por una cuestión financiera o administrativa.

Administrativos, autoridades y docentes; todos los que laboran en la IESPRI se ven afectados por un ambiente laboral proletarizado, que al incrementarse empieza a manifestarse de diversas maneras, muchas veces sutiles y predominantemente no verbales, pues los trabajadores empiezan a tener miedo de perder su trabajo. La dinámica también aflora en algunos dispositivos de formación continua no formal, especialmente cuando en ellos se abren espacios para la expresión de los participantes con respecto a temas institucionales, y cuando a ellos asisten docentes de tiempo completo que también trabajan realizando labores administrativas:

> Irene: Yo estudio a Deming, a Jurán, a los gurús de calidad, y dicen que lo más importante es el ambiente psicológico, que los trabajadores trabajen sin miedo, que den lo mejor de sí, que la camiseta, que no importa, que hay que cuidar el ambiente, todo esto me la paso diciéndoselo a los alumnos, entonces decía a "V." "La estrategia para cómo terminar con el ambiente laboral, el paso 1, el paso 2..." porque definitivamente han tomado muchas decisiones que yo siento que han afectado muchísimo, muchísimo, el ambiente laboral.
>
> […] en el último módulo del curso de "M." estuvieron diciendo "Y" y ellas, bueno hasta "Y" lloró. Entonces, no se escucha muy claro ni nada porque pues todo mundo tiene miedo de que lo corran, pero dentro de todo los gestos, ojos, caras, risitas, pues traen por debajo del agua lo que todos estamos viviendo.

La proletarización afecta directamente a los miembros de la institución, pero también se proyecta en actitudes percibidas en los padres de familia, a quienes se atribuye la idea de que el trabajo docente consiste sobre todo en mantener entretenidos a los alumnos, incluso más que en conducir procesos formativos:

> FAN: […] este factor económico de las familias o el poder económico de las familias tiene que ver dentro de la educación, porque hay papás que te los avientan y te dicen "entretenlos", o sea a ellos ya ni les interesa que les enseñes, la palabra es "entretenlos", “y a ver qué les pones a hacer para que no esté en casa, y si me haces el favor de ponerles tarea mejor, porque así en casa está intentando hacer algo.”

Todo ello, la proletarización entre directivos, administrativos y docentes, así como su asimilación por parte de los padres de familia, desde la percepción de algunos docentes, conduce a la perversión del proceso educativo de los alumnos, lo que se percibe como una tendencia preocupante:

> Caminante: ... y lo que pensé es: "¡Cómo se corrompe tan fácilmente el corazón de un joven!" Eso es súper, súperlamentable, y eso es lo que veo ahora, y viene vinculado con lo que te decía al principio, no existe ya la cuestión de ideales, no existe la misión ni en el discurso […] Es corrupción, y te mencionaba en alguna otra ocasión lo de las palabras que Ivan Illich retoma de Shakespeare... Shakespeare habla de que el aroma más horrible es la putrefacción de la flor más bella, entonces Ivan Illich dice que la corrupción de lo mejor es lo peor. Y corromper a un joven es lo peor. Bueno siempre, siempre en la educación nos enfrentamos a cosas así, pero ahora lo veo como... si antes eran excepciones, ahora lo veo como generalidades, de que el que no transa no avanza, está tomando hegemonía, fuerza. Eso veo.

Esta percepción, aún si se tratara de un caso aislado, nos está refiriendo a un efecto no deseado contraviniendo los procesos formativos que justifican y legitiman la existencia de las instituciones de educación superior, sean públicas o privadas. El que este tipo de situaciones ocurra, aún cuando se tratara de la percepción de un solo docente, ya señalaría un tema que atender con detalle y cuidado para cualquier institución educativa. E incluso, más allá de un efecto no deseado, se trata de la generación de un contrasentido; un efecto en el sentido opuesto a los propósitos educativos y formativos, lo que también es referido por otros docentes, aunque de distinta manera, pero con el mismo tono de gravedad; como “una desgracia social”:

> Peppino di Caprio: […] creo que todo eso se refleja en la calidad humana de la gente que forman. Si los alumnos se dan cuenta que no hay esa calidad humana, ya no se

> la creen. Eso que creo que se venía haciendo, que finalmente no sé si en algún momento lo dije porque se lo oí a una persona, que la función más importante de una universidad es hacer mejores personas, se pierde, se pierde. Los alumnos se dan cuenta que lo importante es el dinero. Es una desgracia social.

Estos podrían ser algunos de los efectos más graves de la proletarización, y en esa cadena en que las relaciones proletarizadas se entretejen, se encuentran involucrados los docentes y los dispositivos de formación continua no formal que las IESPRI destinan para ellos.

1.3.2 Expresiones de dominación

Con referencia a los dispositivos de formación continua no formal para docentes, ya hemos visto expresiones que vinculamos a la proletarización, y que señalan la desmotivación de los docentes para acudir a ellos debido a la falta de congruencia entre lo que se dice en estos cursos –con lenguaje del discurso institucional– y la manera en que la institución trata a los docentes. Señalan también que a los maestros "se les hace ir" a estos cursos, se les obliga y se les amenaza con no ser contratados si no asistieran. Con ello no es de extrañar que algunos tengan la sensación de "ir a la fuerza", teniendo que sacrificar tiempo que habían destinado a vacaciones o a la familia. Algunos también nos mencionan que en una de nuestras instituciones de referencia los directivos manejan como "un castigo" para los mal evaluados el tener que ir a los cursos y se anuncia de manera pública. Algunos maestros también se quejan de que además de que se les cobran los cursos, asistir a ellos significa dejar de ganar dinero por fuera, lo que hace que los cursos sean doblemente costosos para ellos. Asimismo, algunos de estos cursos requieren que el maestro se exprese en cierto sentido específico si quiere aprobar el curso, lo que los hace sentir coerción para pensar de cierta manera o a pretender que no piensan por sí mismos.

> *Peppino di Caprio*: Tomé un curso de ética para la "V", donde primero te hacen leer, leer, leer, y al final te hacen un examen, y si te equivocas te regresas y tienes que leer otra vez todo. Pero hubo un momento desesperante en el que yo ya había leído 3 veces, yo ya había pasado todo el examen y había una pregunta que decía que no

> la había respondido yo bien, entonces ellos o el sistema o quien lo diseñó quería que yo diera una respuesta a como el que lo diseñó lo está pensando, pero nunca me lo dice, entonces yo ya no puedo aplicar mi criterio, ni siquiera puedo debatir, ni siquiera puedo discutir, entonces tengo que contestar a fuerzas lo que ellos quieren para poder acreditar el curso.

En el comentario anterior destaca también que se trata de un curso de ética, de manera que el colaborar con esta IESPRI conlleva la adecuación del pensamiento a criterios que el docente ni siquiera sabe de dónde provienen: “ellos, el sistema o quien lo diseñó…”, y esto en un dispositivo en el que supuestamente se trabaja con la reflexión sobre la acción. Sin embargo, para este docente el curso representaba justamente una renuncia al pensamiento autónomo; una renuncia que tendría que asumir cuando menos como una simulación, si es que quería acreditar el curso y no poner en riesgo su trabajo.

Todas estas formas de proletarización, nos ayudan a perfilar este tipo de relaciones como relaciones de dominación, en las que aparentemente hay un sueldo de por medio que supuestamente las justificaría (y algunos docentes así lo consideran), sin embargo también nos encontramos que muchas de las cosas que se piden a los maestros de manera indirecta en torno a los cursos (o que ellos así lo perciben), no les son mencionadas de manera explícita como parte de su trabajo y tampoco les son remuneradas, sin embargo se les manejan como requisitos para conservar su trabajo, sin que el hecho de hacerlas sea una garantía de que lo podrán conservar.

> Simone: […] hasta te dicen: "si no tomas este curso, no te vamos a dar clases de estas" Al final no te dan clases, pero de todas maneras, pero si no las tomaras, peor. Entonces ahí sí hay siempre esta sensación de ir a fuerza.

Otras expresiones que encontramos en las entrevistas, vinculadas con relaciones de proletarización, se refirieron a que la institución a veces hace públicas sus evaluaciones negativas, mientras que “la misma institución te frena” limitando a las iniciativas de los docentes para llevar a los alumnos más allá del salón de clases. Algunos docentes mencionaron que consideran que para la institución son solamente

un número y que por eso esa relación no les inspira a dar más. También salió a flote el hecho de que a los maestros los suelen contratar por periodos cortos para no generar antigüedad y no tener que darles mayores prestaciones de acuerdo con la ley, lo que eventualmente fue calificado como “condiciones laborales aberrantes”. Además de ello, se mencionó en repetidas ocasiones de manera directa o indirecta el miedo a ser despedidos, y la amenaza constante de perder el trabajo “de un día para otro” o sin previo aviso, lo que algunos identificaron como un ambiente de trabajo caracterizado por “la amenaza como un terrorismo permanente”. Otros docentes perciben de la institución que “antes nos veía más valiosos”, lo que significa que hay docentes se están sintiendo devaluados por la institución.

Como consecuencia de este tipo de relación, algunos docentes expresaron que se les orilla a no involucrarse más con su trabajo, no se les inspira a dar más, de manera que solo “firmamos, terminamos y ¡adiós!”. Otros señalaron que hay maestros que “son profesionales que no encuentran trabajo, y dicen, bueno, pues aunque sea de maestro”, lo cual también demerita el trabajo docente y refuerza su imagen proletarizada. De acuerdo con algunos entrevistados, los alumnos y padres de familia también tienen frecuentemente percepciones desfavorables sobre los docentes y su trabajo; padres de familia que “compran la educación” de sus hijos, alumnos que “nos ven como subalternos” o “que piensa que, como paga, eres un servidor”. Pero sobre todo, la proletarización provoca que el maestro perciba que la institución lo trata principalmente como empleado, o incluso como diría una entrevistada “como un empleado infantil […] un niño explotado”, dado que tampoco se sienten tratados como adultos, se sienten infantilizados.

Las percepciones de los maestros que se refieren a estas relaciones de dominación, contrastan con las de algunos otros que se perciben como “bien cuidados” o “consentidos” por la institución, aún cuando la mayoría menciona de alguna manera que los maestros en general no están bien pagados, que los sueldos están “un poquito castigados”, o que en Finlandia y otros países del primer mundo se les paga mucho mejor. Aún así, algunos se consideran afortunados de poder ejercer su labor docente en estas universidades privadas, al contar con algunas prestaciones que en otros lados o en otras escuelas no hay.

Las reacciones de los docentes ante la proletarización pueden ser muy variadas. Algunos la justifican, otros la niegan, otros más la sobrellevan y finalmente otros se quejan de ella explícitamente, como la maestra que mencionara con respecto a los administrativos y directivos que le estorban para llevar a cabo su labor docente: “si los evaporan, como en 1984, en la obra, no me parecería mal.”

Fuera del ámbito de nuestra investigación, encontramos que la proletarización es un término vigente al analizar las dinámicas universitarias que envuelven a los docentes y la formación de profesionales. Así lo consideran Campillo y Sáenz, quienes señalan diferentes posturas en un debate sobre esta cuestión. De acuerdo con las autoras, por un lado tanto docentes como profesionales

> […] serían considerados proletarios en el mundo desarrollado dónde un Estado cada vez más notarial y un Mercado desregulador van despojando a las profesiones de su capital cultural y a los profesionales de su tradicional autonomía, llegando a ser considerados meros trabajadores en el movimiento maquinal de la institución con las consecuentes insatisfacciones y desmotivación del profesional para comprometerse con la organización dónde trabaja (Campillo & Sáenz, 2013, pág. 133).

De la misma manera, también podría considerarse como proletarización el que los docentes “se sujeten a fines que buscan la rentabilidad (piénsese en el discurso de la eficacia entronizado sutilmente en la universidad) reivindicada por el Mercado (imagen empresarizadora) en atención al empleo” (Campillo & Sáenz, 2013, pág. 133). Sin embargo las autoras consideran que a pesar de la eventual pérdida de autonomía, sería más oportuno hablar de desprofesionalización que de proletarización (pág. 134).

En nuestro caso, dado que nuestra investigación es predominantemente inductiva, estamos presentando la articulación de un concepto ordenador que en principio vaciamos de todos sus contenidos teóricos para reconfigurarlo o recortarlo a partir de las expresiones de nuestros entrevistados. Así, el término *proletarización* surgió *in vivo* (Strauss & Corbin, 2002) desde el vocabulario de los docentes.

Tras describir las principales características de nuestro concepto ordenador de *proletarización*, podríamos hacer una síntesis mencionando que en el escenario de

investigación que trabajamos, la proletarización se refiere a un tipo de relación caracterizada por una dinámica de dominación y un trato cosificador hacia los sujetos, lo que discursivamente se justifica a partir de una percepción monetaria vinculada a la actividad laboral.

Nuestra investigación también permitió identificar que no todos los docentes se perciben proletarizados, sin embargo la observación reflejó que todos se encuentran bajo condiciones que favorecen o propician esta *proletarización*, haciendo de los docentes de las IESPRI un grupo dominado y vulnerado sistemáticamente en sus necesidades radicales.

Entendida de esta manera, la *proletarización* no solo fue identificada por algunos de nuestros entrevistados, sino que también fue corroborada por nuestras observaciones en ambas IESPRI de referencia, y ocasionalmente reproduciéndose[54] a través de los dispositivos de formación continua no formal para docentes.

Ante la diversidad de posturas que los entrevistados expresaron frente a la proletarización, no es de extrañar que otro de los temas que destacaron con respecto a los dispositivos de formación continua no formal para docentes, fuera precisamente el de la *resistencia*, que es al que está dedicado nuestro siguiente apartado.

1.4 Resistencia

En la presentación de los entrevistados ya habíamos adelantado un poco sobre el surgimiento de este tema a partir de *Lobo*, que además de ser docente coordina los cursos de capacitación para profesores en una de nuestras instituciones de referencia. *Lobo* adelantó que a él le parecía que la *resistencia* de los docentes para asistir a los cursos era algo que necesitaba investigarse:

[54] De acuerdo con Maturana y Varela:

> Lo central en el proceso reproductivo (a diferencia de la réplica o la copia), es que todo ocurre en la unidad como parte de ella y no hay separaciones entre el sistema reproductor y el sistema reproducido. Tampoco pueda decirse que las unidades que resultan de la reproducción preexistan o se estén formando antes de que ocurra la fractura reproductiva, simplemente no existen. Más aún, aunque las unidades resultantes de la fractura reproductiva tienen la misma organización que la unidad original y llevan por lo tanto aspectos estructurales semejantes a ella, también tienen aspectos estructurales distintos de ella y entre sí (Maturana & Varela, 2003, pág. 41).

> Lobo: Tenemos actualmente una plantilla de más de 270 profesores, si no mal recuerdo, y de esos acudieron 11 profesores. Si te das cuenta son muy pocos. Claro, no todos lo necesitan, ni todos tenían este problema, sin embargo, seguimos teniendo una gran resistencia a la capacitación por parte de los profesores. No sé si sea parte del cuerpo de tu investigación, pero creo que sería muy interesante también saber por qué los maestros no se capacitan. No se capacitan porque a lo mejor algunos se sienten que no lo necesitan, aunque realmente lo necesitan.

1.4.1 Asistencia obligatoria

Lobo, desde la trinchera del capacitador, con gran experiencia, no tiene una idea clara sobre los motivos por los que los docentes no asisten a sus cursos. En las entrevistas arrojó diversas hipótesis sin que hubiera una que se repitiera de manera consistente, pero en todas ellas asumió que los maestros, en general, requieren de esta capacitación, aún cuando *sientan* que no la necesitan. Nuestra investigación ciertamente arrojó algunas luces al respecto, pero, en su mayoría, sin coincidir con esa hipótesis.

Al igual que con muchas otras temáticas, encontramos una gran diversidad de apreciaciones entre los docentes con respecto a los dispositivos de formación continua no formal que las IESPRI les ofrecen. Este también fue el caso de las posturas frente a la posibilidad de que la asistencia a los cursos se volviera obligatoria. Así, encontramos, en un extremo, a aquellos que expresan indignación ante la falta de interés de sus colegas, atribuyendo esta actitud a una mentalidad propia de una sociedad subdesarrollada:

> Jorge: Sí, porque pasa, ¿eh? Suponiendo hay profesores que dicen de repente [en el transcurso de un dispositivo] "Ya vámonos ¿no?" O sea te lo creo de los alumnos, de los chavos, pero ¡cómo un profesor puede decir "ya vámonos"! No está consciente de la labor, o tiene como esa antigua mentalidad de ser el cómo dicen, "Pobresor", porque no sé, en México se tiene esa idea de los profesores como de que estás ahí, relegado. En lo absoluto, en países industrializados, vamos a decir en países ricos o poquito más inteligentes, les llamo inteligentes porque su capital intelectual lo nutren, normalmente los profesores son gente muy capaces con estrategias, con experiencia, que son también reconocidos en su área. Entonces por eso considero

que sí, es una necesidad hacer conscientes a los profesores de su capacitación, y que sí sea obligada si quieren sustentar ese título. Sí.

En esta expresión del entrevistado *Jorge* encontramos una serie de disyunciones que se implican entre sí y se hacen más visibles al aplicar el análisis estructural a través de lo que Piret, Nizet y Bourgeois identifican como una "Estructura cruzada" (1996, pág. 48). Así, la representación de este entrecruzamiento de ideas podría visualizarse de la siguiente manera:

Figura 10: Sujetos y contextos desde una estructura cruzada

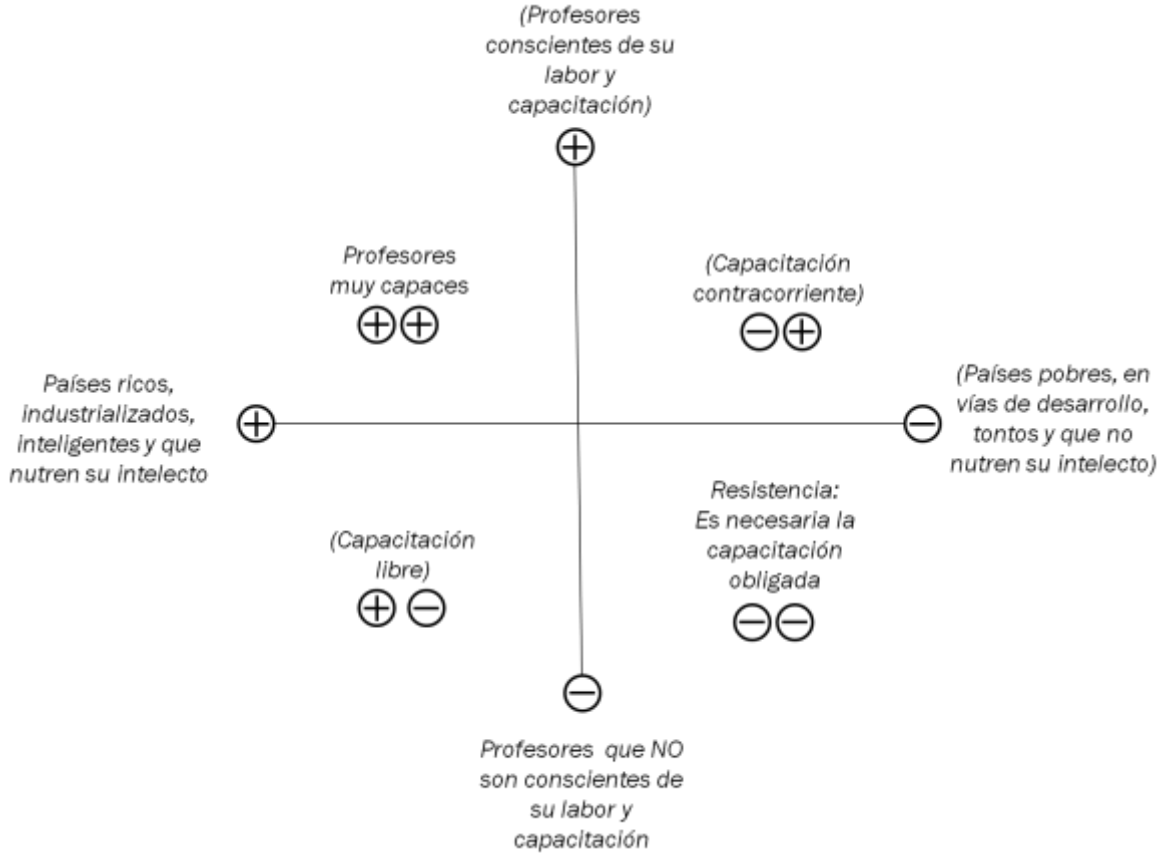


Figura 10. Aplicación de análisis estructural siguiendo el esquema de "estructura cruzada" para ilustrar las relaciones entre los docentes y sus contextos, desde el discurso de "Jorge". Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta de Piret, Nizet y Bourgeois (1996).

Para *Jorge*, entonces, la resistencia a los dispositivos de formación continua no formal se genera en lo que Piret, Nizet y Bourgeois llaman una "realidad fecundada" (pág. 46), en la cual se conjugan, por una parte, una mentalidad

subdesarrollada, pobre y tonta; y por otra parte la falta de conciencia (por parte de los docentes) de la importancia de los propios procesos formativos. Al conjugarse estas dos proposiciones, el resultado es la realidad fecundada donde ocurre la resistencia.

Esta resistencia, desde la articulación discursiva de *Jorge*, no ocurre con todos los docentes que comparten el contexto de un país pobre, subdesarrollado y tonto, pues otros docentes, como él, se enfrentan más bien a la molestia de tener que convivir con "pobresores", inconscientes de la importancia de su capacitación. Desde el discurso de *Jorge*, algo muy diferente sería si se encontrara en otro contexto: el de un país rico, industrializado e inteligente, donde los docentes nutren su intelecto, se les reconoce, y la *resistencia* en este sentido no tiene cabida.

Sin embargo, lo que no encaja en esta lógica de su discurso es la última parte de su conclusión, pues no queda claro cómo es que la asistencia obligatoria a los cursos podría en alguna forma conducir a que los profesores fueran más conscientes de su capacitación.

El plantear la obligatoriedad de la participación en los dispositivos de formación continua no formal, fue una idea recurrente entre varios profesores entrevistados, así como entre los coordinadores de estos cursos, quienes ante los pocos asistentes espontáneos con que cuentan los dispositivos, consideran la obligatoriedad como un recurso eventualmente necesario, aún reconociendo que con ello se generaría una mayor resistencia.

El razonamiento detrás de la intención de hacer los cursos obligatorios fue simplemente la de incrementar el número de asistentes a los mismos, asumiendo que con ello habrá un mayor número de docentes que se beneficiarían de ellos. La resistencia resultante fue percibida como un efecto secundario o un mal necesario. Pero este razonamiento no contempló de qué manera la obligatoriedad de los cursos podría estimular el que los profesores se fueran volviendo más conscientes de la importancia de su propia formación (asumiendo además que no lo están).

Nuestra interpretación es que el razonamiento detrás de los cursos obligatorios más bien va en otra lógica formativa; una lógica desde la cual se asume que la meta de la formación debe ser determinada de manera institucional, e

imponerse para extenderse eficientemente al mayor número de docentes, quienes deberían aceptarla dócilmente y asimilar sus contenidos por el simple hecho de que es algo que se requiere de ellos como parte de su estatus laboral: una lógica de proletarización.

Otros maestros, en contraposición, consideraron que si los cursos fueran lo suficientemente atractivos para los docentes, por sí solos podrían incrementar su convocatoria y se evitarían así las actitudes consecuentes de la resistencia:

> Simone: […] repicas las campanas, y llegan todos los que quieren, y luego ya tienes a todos. Y eso es extraordinario. Porque llegas con todo tu deseo, mientras que si vas obligado, vas muy molesto, vas enojado, y no pones interés, y demeritas lo que hacen los otros, entonces qué necesidad hay de detractores y de... ¿no? Mejor que lleguen los que quieran, y con esos iniciar

1.4.2 La descalificación de cursos

Las posturas desde donde se plantean diversas reservas con respecto a los cursos que las IESPRI ofrecen a sus docentes, van desde el considerarlos poco atractivos hasta identificarlos con una completa simulación. Sobresale el hecho de que en especial estas objeciones vienen de docentes que ejercen intensamente su capacidad autoformativa y buscan constantemente opciones de dispositivos formativos acordes con sus intereses, frecuentemente por fuera de las IESPRI. Los casos más extremos dentro de esta perspectiva fueron representados por *Caminante* y *Simone*.

Caminante, por ejemplo, se pregunta por la escasa participación de los docentes en los cursos y no encuentra una causa específica preponderante (al igual que *Lobo*), sin embargo a partir de su propia experiencia como participante recurrente en este tipo de dispositivos, duda de que los contenidos siempre aporten aprendizajes a los participantes, lo que podría impactar en la falta de interés sobre los mismos:

> Caminante: […] entonces van los que quieren ir, y a lo mejor ese sería el problema porque como que siempre nos vemos los mismos. Sí. A lo mejor sería eso, o tal vez faltaría difusión, porque por ejemplo, o también horarios […] tal vez también dar

> méritos, o puntos o ventajas, a lo mejor pudiera ser dar un incentivo. Me voy a oír medio sangrona. A mí me gusta donde pueda aprender yo algo, ¿eh?

Por su parte, *Simone* fue mucho más explícita e identificó a los cursos con una suerte de ritual derivado de un requerimiento de las certificaciones, en vías de extinción, carentes de sentido, incluso para las mismas administraciones que los implementan:

> Simone: […] para tener determinados créditos cubiertos en su incorporación a FIMPES o a ANUIES, etc. Yo que sé, entonces necesitan ciertos créditos y se mantienen ahí. En cuanto no sea importante cubrir esos créditos creo que tienden a desaparecer, porque creo que no solo para los maestros es una molestia tomar cursos que no tienen ningún sentido ni significado, pues también a final de cuentas creo que es un trabajo extra para las administraciones que le dedican tiempo, dinero y esfuerzo a cursos que ellos mismos no le ven ningún sentido.

Desde esta perspectiva los cursos no solo suelen ser una molestia para los docentes, sino que además se perciben como carentes de sentido y significado, además de ser parte de un enmascaramiento derivado de requerimientos administrativos de las certificaciones; destinados a desaparecer en cuanto deje ser importante para la institución, no digamos ya la formación de sus docentes, sino obtener con ello créditos como parte de sus procesos de certificación.

1.4.3 Ante las resistencias

Con estas percepciones por parte de los docentes resistentes, no es de extrañar que en ocasiones se identifiquen sus actitudes con las de alumnos que igualmente suelen expresar su resistencia ante los docentes:

> Peppino di Caprio: Que te das cuenta que los maestros son como muy malos alumnos. Cuando los maestros toman un curso, parecen niños, eso es increíble, y de lo mismo que se quejan como maestros, resulta que ellos lo hacen como alumnos. Son vicios que se van repitiendo y es difícil salirse de ahí.

En efecto, la resistencia de los docentes se asemeja a la de los alumnos, lo cual también se reflejó en diversas expresiones de los entrevistados. A menudo los docentes se quejan de este tipo de actitudes en los alumnos, e incluso una de las mayores dificultades a las que se enfrentan en su trabajo apunta más hacia actitudes de resistencia en sus alumnos, que hacia los problemas derivados de lidiar con los requerimientos administrativos de la institución. Pero el hecho de que la resistencia de los alumnos sea uno de las mayores dificultades a las que se enfrenta el docente, no implica que la manifestación de su propia resistencia ante los cursos para docentes sea injustificada.

Nuestra investigación se enfocó, entre otras cosas, en indagar sobre la resistencia de los docentes, y lo que encontramos en el caso de ellos, fue que su resistencia a los dispositivos de formación continua no formal que las IESPRI les ofrecen es selectiva, enfocándose principalmente en los cursos que no les parecen interesantes, o que a ellos les parece que no les pueden aportar aprendizajes significativos debido sobre todo a que la agenda de temas para los mismos se construye de manera unilateral y sin considerar sus opiniones, intereses o propuestas.

Otro motivo de la resistencia se refiere al hecho de que les obliguen a participar en este tipo de dispositivos, cuando esto no les reporta mayores ingresos, ni les garantiza el conservar su trabajo, además de que en ocasiones les obligan también a pagar por ellos y sacrificar tiempo que podrían dedicar a su descanso, convivencia familiar u otros proyectos de trabajo remunerado. Finalmente, otra motivación para la resistencia se manifiesta cuando los docentes perciben que la institución realiza los cursos como de relleno; como un mero requisito para cubrir sus acreditaciones institucionales, más que por responder a un genuino interés por los procesos de formación.

Todas estas motivaciones para la resistencia de los docentes eventualmente podrían llegar a extrapolarse hacia la resistencia de los alumnos, de la que los docentes también se han quejado, y ello nos señala hacia otra veta de interrogantes para futuras investigaciones, pero si los docentes dejaran de quejarse sobre la resistencia de los alumnos, o si dejaran de manifestar su propia resistencia de

maneras similares a las de los alumnos, esto no respondería o atendería de ninguna manera a las motivaciones que aquí hemos señalado.

Concluiremos este apartado sintetizando que nuestros entrevistados tuvieron numerosas expresiones vinculadas a la resistencia, aunque con muy diversas posturas frente a ella, lo que dificulta describirla en términos muy específicos. Para describirla sintéticamente, retomaremos a Bernard (2006), quien señala:

> El objetivo es la estancia; es decir, a la vez el ser en su permanencia y el ser que se mantiene vivo (en movimiento). Trabajar en la distancia, es contribuir a la estancia. Por consiguiente, la resistencia también forma parte de este trabajo (págs. 114-115).

De manera que concebimos la resistencia como una forma en la que el sujeto se distancia y busca perseverar en su permanencia; que es parte de su expresión como ser vivo, y que frente a ella se pueden tomar diversas posturas que van desde el sometimiento del sujeto hasta la invitación a la relación personalizante.

Para actuar sobre la resistencia, sería más efectivo partir de atender a sus motivos que a sus manifestaciones. Sin embargo, las estrategias institucionales que identificamos frente a ella se presentan principalmente en dos vertientes; una es la imposición a través de la obligatoriedad (que como hemos visto genera más resistencia, e implica una forma de proletarización), y la otra es la imposición a través de lo que aquí hemos identificado como *introyección*, la cual fue una de las temáticas en el análisis de las entrevistas, y a ella se dedica nuestro siguiente apartado.

1.5 Introyección

En comparación con las otras temáticas a partir de las cuales desarrollamos nuestros conceptos ordenadores, la introyección fue la que tuvo menor número de identificaciones dentro de las entrevistas, sin embargo, la consideramos relevante en función de que apunta hacia un matiz particular en la percepción de las relaciones de los docentes con las IESPRI de referencia, así como con los dispositivos de formación continua no formal que estas les ofrecen. Este matiz consiste en una orientación que tiene la finalidad de modificar la postura de los docentes; su manera de dar lectura al entorno, pensar acerca de él y practicar su actividad docente en ese mismo sentido.

No olvidemos que en este espacio estamos presentando nuestros conceptos ordenadores, los cuales fueron configurados a lo largo del proceso de análisis a partir de las expresiones de nuestros entrevistados. En el caso de la introyección, elegimos este término debido a cierta afinidad que encontramos en relación con el uso que eventualmente se hace de él en el ámbito de la psicología con enfoque Gestalt. Desde esta perspectiva la introyección "es el mecanismo neurótico mediante el cual incorporamos dentro de nosotros patrones, actitudes, modos de actuar y pensar que no son auténticamente nuestros" (Perls, 2013). Sin embargo, el significado que nosotros estaremos atribuyendo a esta codificación conceptual proviene de las interpretaciones realizadas sobre las expresiones de nuestros entrevistados.

1.5.1 Una estrategia ante la resistencia

En el apartado anterior hemos mencionado a la introyección como una estrategia de la institución ante la resistencia. Esta es una de sus facetas, pero no la única. *Acomedida*, que coordina los dispositivos de formación continua no formal para docentes en *La Franquicia*, nos lo deja ver en los siguientes términos:

> Acomedida [...] comenzar a sensibilizar al docente de por qué este programa, qué se busca, qué se quiere y hacia dónde va, para que no se caiga como en este sentido de que "es un curso que me están exigiendo que debo tomar, y no es algo que yo quiera."

Esta primera faceta de la introyección se refiere a tratar de que los docentes piensen de cierta manera y ello se traduzca en una actitud favorable ante los cursos en lo particular, pero también ante cualquier actividad o requerimiento de la institución. En el comentario anterior de *Acomedida*, aparentemente se aspira a que el docente esté informado de las características del programa de formación, pero al final menciona que la intención es que el docente no vaya a pensar que el programa se trata de algo obligatorio que él (o ella) no *quiere*. Este comentario aparece en la última entrevista, cuando *Acomedida* ya sabe que el nuevo programa de formación será obligatorio para los docentes y que además les cobrarán por su inscripción a cada curso, y sin embargo ella quisiera *sensibilizar* a los docentes para que no perciban los cursos como algo obligatorio y que además *quieran* asistir a ellos.

La introyección no contempla la posibilidad de disentir. Se trata de lograr que el otro quiera lo que nosotros queremos que quiera; como cuando se busca que los docentes quieran participar en el programa de formación que les ofrece la universidad aun cuando los temas no les interesen y tengan que pagar por inscribirse a ellos a sabiendas de que legalmente tendrían que ser gratuitos. La introyección también se manifiesta cuando se quiere lograr que el otro perciba que algo *no* es de cierta manera aunque en realidad *sí* sea de esa manera, como por ejemplo, cuando se busca que los docentes no perciban los cursos como algo obligatorio, aunque en realidad sí lo son. Entonces, la introyección va más allá de un mero proceso informativo. La *sensibilización* a la que se alude implica lograr que el docente piense de cierta manera y que perciba las cosas de cierta manera; independientemente de sus propias necesidades, contexto, intereses y procesos formativos o autoformativos.

En el caso del entrevistado bajo el seudónimo de "*Lobo*", que también es coordinador de cursos para docentes –solo que con una trayectoria mucho más amplia que la de *Acomedida*, y adscrito a la otra universidad de referencia– la expresión de la introyección se dio en otros términos, pero en el mismo sentido:

> Lobo: Pues yo creo que sí deberían de ser obligatorios, pero manejados a través de la percepción. Manejarse sobre una venta adecuada de los cursos, es decir que se vea la necesidad de incorporarse a los cursos como parte de la incorporación al modelo pedagógico. […] hay que hacerle ver a los maestros que es necesario que se capaciten para que vayamos en el mismo sentido del modelo pedagógico, pero no manejarlo como un castigo ni manejarlo tampoco como un requisito de que "si no, no te vuelvo a contratar", que es lo que pasa en la educación privada. La capacitación tiene que ser algo natural, algo espontáneo, que sea resultado del deseo de querer hacer las cosas mejor.

1.5.2 Achatamiento del criterio

La otra faceta de la introyección se refiere a lo que nuestra entrevistada *Simone* refirió como "achatamiento de criterio" y en este sentido, los dispositivos de formación continua no formal –desde su percepción– pueden contribuir a ello, especialmente en los cursos que en *La Franquicia* se suelen denominar como "cursos de formación":

Investigador: ¿Por qué crees que a este tipo de cursos se les llama de "formación"?

Simone: Pues porque forman. Si lo piensas ontológicamente, es lo que hace sustancia, lo que da corpus, lo que... el cuenco. Entonces, pues va en ese sentido. Sï, sí.

Investigador: ¿como a delimitar?

Simone: Sí, eso es lo que hacen.

Investigador: En lugar de abrir posibilidades...

Simone: No, no, no. No es para eso. Es para... es un sentido de sustancialidad, o sea, de crear definiciones, fronteras, de marginalizar, de achatar el criterio. […] Una Televisa de la educación.

Desde esta perspectiva, la introyección funciona como una estrategia por la que se va logrando que los profesores se ajusten o adecúen a un perfil docente institucional, en el cual los sujetos no eligen libremente su propia forma de ejercer su docencia, sino que adquieren cierta forma de ver y actuar; de desempeñar su papel como docentes, en conformidad con las expectativas de la institución.

La introyección no se limita a la búsqueda de comportamientos específicos por parte del docente, sino a que este adquiera una forma de pensar o una convicción que le haga autovigilarse en el cumplimiento de sus funciones, siguiendo criterios frecuentemente limitados y de confianza ciega o acrítica hacia los lineamientos institucionales.

La contradicción o incongruencia que encierra la introyección, se revela o se vuelve manifiesta cuando en el discurso de su modelo educativo, la institución menciona que su perfil de docente es el de alguien con mirada crítica que pueda a su vez formar o facilitar la formación de alumnos que también tengan una perspectiva crítica; pero esto no es posible si la institución en la práctica de los dispositivos de formación continua no formal más bien fomenta un tipo de docente acrítico, o de estrecho criterio, achatado, proyectado o definido de manera unilateral desde alguna instancia institucional desconocida.

1.5.3 Otras manifestaciones vinculadas a la introyección

En el transcurso del análisis de nuestras entrevistas encontramos muchas otras expresiones que de diversas maneras estuvieron vinculadas a la introyección.

La mayoría de ellas, por sí solas, podrían asimilarse a frases que cotidianamente se pueden escuchar en boca de los docentes en los pasillos universitarios, y que podrían estar señalando hacia intenciones formativas que a muchos podrían parecer inocentes, honestas, limpias o genuinas. Sin embargo, estas mismas frases, siendo colocadas en contextos en donde se les vincule con la introyección, revelan aspectos con los que se le suele revestir y legitimar; fragmentos discursivos con los que la introyección se puede promover, formas bajo las cuales se le puede dar lectura, y entrever consecuencias que en vinculación con ella se pueden percibir.

Así, al referirse a la introyección se le menciona como una meta, una lógica o una línea de formación; una meta de la universidad desde la filosofía y el perfil del docente. También se manifiesta bajo expresiones como “ir en el mismo sentido del modelo pedagógico”, o ir con la manera de entender la educación en la universidad, lograr que los maestros se vayan adaptando a nuevos tiempos; se habla del papel que debe jugar el docente así como del papel que se demanda del alumno. Se expresa al referirse a los docentes que son “familia” con la universidad; como la intención de hacer a los docentes pertenecer a la universidad; generar en ellos sentido de pertenencia, que el docente se sienta contento en su área laboral, que se convierta en el mejor ejemplo para los alumnos, que cambie su manera de funcionar como maestro, mostrando permeabilidad a las propuestas institucionales; que los maestros cambien, y se apropien “del lenguaje que aquí se utiliza”. Todas estas expresiones se vuelven manifestaciones de introyección cuando implican que el docente empiece a percibir, pensar, y actuar conforme a las expectativas de la universidad como resultado de un proceso que a veces incluso puede propiciar movimientos disposicionales, pero con finalidades predeterminadas de manera unilateral por alguien ajeno al docente mismo, y como parte de una institución, que en este caso se trata de una IESPRI.

La introyección entendida así, se fomenta a partir de lo que los docentes perciben como “la manera de operar de la universidad”, en una “pragmática permanente” en la que “el mensaje siempre es la competencia, no el trabajo en equipo, no la solidaridad, no la generosidad”; a veces a partir de un área cuya finalidad es el modelado o la “formación” del pensamiento del docente; de una

institución que “se detiene” para dar mayores libertades formativas a sus colaboradores; con la expectativa de que la formación que brinda caiga en cascada sobre sus alumnos; impidiendo la reflexión, señalando lo que se debe pensar, y operando en imitación del paradigma publicitario “que te dice compra, toma, vive así, y no te da opción”.

Algunos docentes identifican ciertas resultantes vinculadas con la introyección, que causan estragos en la educación, haciendo que la misión y el ideario universitario desaparezcan hasta del discurso, en un ambiente de corrupción generalizada, hegemónica, influyendo, regulando, disminuyendo o inhibiendo la construcción de la crítica, desde una ausencia de lógica que lleva a “aceptar todo lo que se te dice”. También la vinculamos con lo que los docentes perciben como una pérdida de humanismo, mediada por una institución optando por el desempleo a ultranza, desencadenando “un ambiente de terror”; de inestabilidad emocional y laboral. También se le percibe como el fracaso de la formación, que produce alumnos fraudulentos “copy-paste”, alumnos que terminan cambiando al mundo pero para hacerlo un lugar peor, bajo el proyecto de “darle en la torre a los otros y ganarles la partida”, adoptando y legitimando un discurso aprendido de la sociedad, y finalmente, corrompiendo el corazón del joven.

No podríamos señalar que todas estas expresiones sean la prueba de que la introyección efectivamente esté provocando todo esto, pero sí podemos decir que todas estas expresiones son prueba de que así puede ser percibido por docentes universitarios inmersos en dispositivos de formación continua no formal en las IESPRI. Y de acuerdo con nuestras observaciones y análisis del contexto, estas percepciones no carecen de sentido y fundamentos.

El hecho de que la introyección se realice desde una institución con actores ejerciendo el poder en detrimento de necesidades radicales de sus docentes y, como consecuencia, también de sus alumnos, conlleva para nuestra investigación la obligación de enfocar nuestra perspectiva crítica a favor de estos sujetos, que en este sentido también son sistemáticamente vulnerados y dominados, lo cual observamos igualmente en sus relaciones proletarizadas.

1.6 Procesos formativos

Siendo que la formación representaba un interés presente en la investigación desde sus inicios, era de esperarse que al finalizar el análisis de las entrevistas, el término estuviera presente en uno de los temas predominantes. La investigación en este sentido procuró identificar las formas bajo las cuales se expresaban diversos indicios de procesos auténticamente formativos, dando así lugar a tres aspectos sobre los que analizamos la información recuperada, y a los cuales llamamos: autoformación, coformación y movimientos disposicionales.

1.6.1 Autoformación

Muchos de nuestros entrevistados tuvieron expresiones con las que reflejaron actitudes autoformativas recurrentes, y casi todos (a excepción de los dos coordinadores de cursos) contaban con una maestría terminada, si bien no todos estaban titulados. Esto habla de que en general entre los entrevistados predominaba alguna iniciativa por dar continuidad a sus procesos formativos, aunque con diversos niveles de tiempo de dedicación y formalidad. Estas iniciativas las encontramos sin distinción de edad, género o formación inicial y, en muchos casos, implicaba una preferencia por apoyarse en otras instituciones, distintas a las universidades privadas donde laboraban:

> Paco: Me gusta mucho ir al “C”, es un Centro de Investigaciones en Humanidades; y me encanta ir a ver otro mundo que no es de ingeniería, el mundo de las humanidades, la investigación de la historia, de antropología... cada semana dan conferencias ahí, y no es un curso formal, pero aprendo mucho.
>
> Investigador: Entonces este verano también estuviste yendo al “C”...
>
> Paco: ¡Ah sí! ¡Siempre que puedo! […] incluso hasta con el Instituto de Cultura [instancia gubernamental de nivel estatal], siempre estoy al pendiente de todos los eventos que hay, y cuando me puedo colar o cuando puedo ir, que tengo tiempo, ¡pues ahí vamos!

El nivel de exigencia por parte de los docentes más autoformativos deja en desventaja a la mayoría de la oferta de las IESPRI, donde los cursos siguen una agenda que tiende a volcarse sobre temas remediales arrojados por las evaluaciones

docentes que realizan los alumnos, o temáticas vinculadas a procesos de certificación que poco tienen que ver con los intereses formativos de estos docentes:

> Simone: En La Franquicia no tomé nada, por supuesto, me negué, no había nada qué tomar, nada que valiera la pena. Ningún material, ningún contenido y ningún expositor me sedujo. Nada. Y además no tenía nada valor curricular, entonces, o sea, nada por... no había nada que estimulara mi presencia, y que yo pudiera dejar de ir a esos otros cursos que son espectaculares en la Carlos Septién, y eso que iba yo hasta allá en sábado.

El desencanto de los docentes que cuentan con actitudes autoformativas para con la oferta que les hace su IESPRI de adscripción, es frecuente. Como lo hemos comentado en apartados anteriores, se relacionó con la falta de congruencia entre el discurso y las prácticas institucionales, que reflejaban en las autoridades poco interés por los temas formativos en general, así como por distintos elementos resaltados en la misión, el ideario y la filosofía pregonada en el discurso oficial:

> Caminante: Yo realmente me clavé, leí, investigué... no mucho porque tú sabes que mucho siempre es poco, pero sí hice ese trabajo de investigación para entender, acercarme, vincular y tender puentes entre mi forma de ser y el pensamiento de *La Franquicia* y resulta que las autoridades no lo entienden... quién sabe qué libros han leído ellos. Yo he leído lo que ellos mismos me han prestado, lo que he leído es de la misma institución, entonces sí me sorprendió mucho eso.

A pesar de este nivel de exigencia entre quienes cuentan con actitud autoformativa, otra de las manifestaciones de esta capacidad se expresó como posibilidad de aprender de todo tipo de cursos, como lo manifestara Cielo: “nunca está de más capacitarnos. Siempre es buena la capacitación”; o también en el mismo sentido Irene:

> Irene: Por lo menos yo sí siempre aprendo de todos lados, de todos, así me mandes al curso más rarísimo del mundo, siempre aprendo algo. Hasta cómo no darlo mal. Hasta eso. ¿No? dices: "qué malas están las normas, nunca voy a hacer eso". De que aprendes, aprendes, siempre.

Otras expresiones de procesos formativos vinculados a la autoformación también se manifestaron en palabras como hacerse autodidactas, construir el propio conocimiento, buscar aprender cosas nuevas, hacerse responsable de la preparación personal y profesional, conducir el autoaprendizaje, y desarrollar la capacidad de estar actualizando el conocimiento.

1.6.2 Coformación

Los procesos formativos también se reflejaron en dinámicas de coformación que fueron referidas por los entrevistados en distintos momentos y bajo una diversidad de expresiones, entre las cuales frecuentemente se aludió a la riqueza que se obtiene de compartir experiencias con otros docentes. Al mismo tiempo, encontramos en estas expresiones la queja o el señalamiento hacia una carencia de seguimiento por parte de los cursos, ya que en ocasiones se visualiza al seguimiento a partir de un espacio en el que los participantes de un curso pudieran compartir entre sí los resultados que obtuvieron a partir del mismo; lo cual pudimos escuchar incluso en boca de alguno de los coordinadores de cursos:

> Acomedida: quedaron los maestros muy interesados por ejemplo en formar estas comunidades de... ¿cómo le llamaban ellos?, de autoformación, o donde permitieran crearse espacios donde ellos tuvieran la oportunidad de platicar entre ellos sus experiencias, y de cómo rebotar la información entre uno y otro docente, y creo que era la parte rica, definitivamente escuchar las experiencias de los otros profesores, y ver cómo le hacían ellos, no sé, compartir esas experiencias docentes. No se logró lamentablemente y era una de las tareas; como darle continuidad al curso.

Aunque en la expresión anterior se menciona concretamente el término de *autoformación*, podemos apreciar que la entrevistada se refiere a una dinámica predominantemente coformativa, en la que también se podrían promover actitudes autoformativas.

Otra de las formas en que identificamos la coformación, fue a partir de comentarios en los que frecuentemente se mencionaba la riqueza de la interacción con pares y la convivencia con ellos como uno de los factores más provechosos de la

participación en dispositivos de formación continua no formal para docentes colaborando en una IESPRI.

> Irene: siento muy cercano por ejemplo a "P." ahora, me dice "Hola *Irene*, hola *Irene*", pues antes yo le decía "P." y él "Maestra", y ahora "J" [su nombre de pila], "*Irene*"; entonces creo que estuve con él en los dos cursos, entonces creo que los cursos sirven para eso, para contactar más con lo que realmente somos y muchas veces no nos damos tiempo ni espacio para hacerlo.

Como lo muestra el comentario anterior, la coformación suele trascender los espacios destinados al dispositivo y llegar a los pasillos o las cafeterías donde de una u otra forma continúa, aunque también se mencionó que este tipo de continuidad suele ser efímera, al no ser fomentada por la institución y quedar a expensas de coincidencias de horarios en constante cambio o ahogándose en los pendientes de una acelerada vida cotidiana.

Otro momento en el que se aludió a la coformación, fue al referirse a las ventajas y desventajas de la educación a distancia, pues se reconoce que los cursos presenciales favorecen más la interacción entre los participantes; “el contacto con las personas”. Finalmente, también identificamos que los entrevistados aludieron a la coformación no solo en los dispositivos no formales o formales destinados a ellos, sino en los dispositivos que ellos como docentes conducen para sus alumnos.

En general, pudimos observar que las dinámicas coformativas son generadas por los sujetos dentro o fuera de los dispositivos de formación, y que las instituciones no suelen favorecerlas intencionalmente, si bien eventualmente algunos facilitadores o instructores de cursos pueden promoverlas.

1.6.3 Movimientos disposicionales

Al igual que en el caso de la autoformación y coformación, también pudimos identificar indicios de procesos formativos a través de movimientos disposicionales (modificaciones del sistema disposicional del sujeto en formación) a partir de los dispositivos de formación continua no formal para docentes de las IESPRI, aunque las expresiones que se vinculaban con ellos no fueron muy frecuentes, y en ocasiones se expresaba más como una intención o un deseo:

> Caminante: El maestro que tiene una mentalidad ya de maestro antiguo, no se abre. No sé, o de corazón viejo. Entonces, estos cursos te enseñan a eso, a abrirte. […] Entonces yo creo que estos cursos nos tienen que hacer... creo que estamos en un momento de cambiar todo, y de construirnos nuevamente.

Como hemos señalado en el apartado sobre la *introyección*, en ocasiones los movimientos disposicionales pueden ser provocados buscando el acoplamiento del docente a un perfil determinado de manera unilateral por la IESPRI, sin embargo expresiones de docentes y coordinadores de cursos, nos dejaron entrever que –al menos en el caso de los docentes universitarios– el sujeto en formación suele tener la prerrogativa principal sobre la construcción de sí mismo como resultante de los movimientos en su sistema disposicional provocados a partir de los cursos que toma, aún cuando estos pudieran tener una finalidad cercana a la *introyección*.

> Lobo: Y luego hay maestros que de repente, nos estancamos. Entonces recordando este cuento del budismo zen, ¿qué tal que vaciamos nuestras tazas, para seguir aprendiendo? Y a propósito de esto, muchos maestros que llegan a la capacitación, traen a veces su taza muy llena; llena de prejuicios, llena de paradigmas, y llena de tristezas. Yo creo que lo primero que tienen que hacer es pues vaciarlas, para abrir su corazón y poder aceptarse. No necesariamente aceptar lo que permee, pero aceptarse y reconstruir algo nuevo.

Finalmente, nos dimos cuenta de que los movimientos disposicionales también pueden eventualmente generar en los participantes cierta resistencia; algunos docentes pudieron dar cuenta de ello especialmente a través de experiencias con sus propios alumnos. Asimismo, algunos docentes coincidieron en señalar que el contacto con las nuevas tecnologías podía conducir a cambios disposicionales, especialmente en el caso de los docentes de mayor edad.

Como conclusión a este apartado sobre procesos formativos, podemos señalar que estos efectivamente pueden acontecer en torno a dispositivos de formación continua no formal para docentes adscritos a las IESPRI. Así, encontramos indicios de procesos formativos a través de expresiones de autoformación, coformación y movimientos disposicionales. Sin embargo, también

encontramos que en la mayoría de los casos, estas expresiones se relacionan más con una iniciativa de los propios sujetos, que de las instituciones y sus autoridades.

Con este apartado terminamos la presentación sobre nuestros conceptos ordenadores, a partir de las expresiones que dieron lugar a su construcción. En la siguiente sección de este capítulo explicaremos la manera en que articulamos estos conceptos ordenadores, de manera que podamos hacer inteligibles una serie de representaciones gráficas que nos permitan comprender la manera en que se facilitan u obstaculizan los procesos formativos en torno a los dispositivos de formación continua no formal para docentes adscritos a las IESPRI.

2. Reconstrucción articulada

De acuerdo con Zemelman (1987), la reconstrucción articulada "consiste en la construcción del conocimiento específico de un problema, de modo que este sirva de base a un sujeto social para definir alternativas de acciones posibles" (pág. 57); y más adelante especifica:

> Lo anterior exige razonar el problema con base no en una posición teórica resuelta, sino en las transformaciones que sugiera la inserción del problema dentro de un proceso de especificación creciente, en función de las relaciones posibles en las cuales esté incluido. (pág. 59)

2.1 Relaciones entre conceptos

En el caso de nuestra investigación, siguiendo los criterios metodológicos de la propuesta de Zemelman, la especificación creciente nos ha conducido a la identificación de temas recurrentes en las entrevistas realizadas, y a partir de ellos, a la construcción de conceptos ordenadores articulados entre sí. Esta articulación se establece a partir de las relaciones encontradas en los extractos de las entrevistas; seleccionados por su relevancia y reiteración.

Así, los conceptos ordenadores que ya hemos descrito con mayor detalle en la primera parte de este capítulo, fueron: Agencia, Mercadización, Proletarización, Resistencia, Introyección y Procesos formativos. La cantidad de extractos en los que identificamos una vinculación con cada uno de estos conceptos puede representarse gráficamente, principalmente para contar con un referente que nos aporte un indicio

sobre la reiteración de ellos en las entrevistas. Presentamos esta representación gráfica en la figura 11, donde el área ocupada por cada círculo es proporcional a la cantidad de extractos de las entrevistas vinculados con cada concepto ordenador de base.

Figura 11: Conceptos ordenadores de base

Figura 11. Representación gráfica de la cantidad de extractos de las entrevistas vinculados a cada uno de los conceptos ordenadores de base. Elaboración propia.

A pesar de que el tamaño de cada círculo nos brinda una idea preliminar acerca de la importancia de cada una de estas codificaciones conceptuales, cada una de ellas es necesaria para la articulación de nuestra explicación o modelo de inteligibilidad sobre los dispositivos de formación continua no formal para docentes adscritos a instituciones de enseñanza superior privadas (IESPRI).

La relevancia de cada una de estas temáticas o conceptos ordenadores también tiene que ver con la frecuencia en que cada concepto se relacionó con otro. Así, en una misma expresión eventualmente se podía identificar un concepto ordenador aislado, o bien, dos o más conceptos ordenadores en relación. Por ejemplo, cuando nuestro entrevistado *Jorge* menciona:

> Jorge: Sí, porque pasa, ¿eh? Suponiendo hay profesores que dicen de repente "Ya vámonos ¿no?" O sea te lo creo de los alumnos, de los chavos, pero ¡cómo un

> profesor puede decir "ya vámonos"! No está consciente de la labor, o tiene como esa antigua mentalidad de ser el cómo dicen, "Pobresor", porque no sé, en México se tiene esa idea de los profesores como de que estás ahí, relegado. En lo absoluto, en países industrializados, vamos a decir en países ricos o poquito más inteligentes, les llamo inteligentes porque su capital intelectual lo nutren, normalmente los profesores son gente muy capaces con estrategias, con experiencia, que son también reconocidos en su área, entonces por eso considero que sí, es una necesidad hacer conscientes a los profesores de su capacitación, y que sí sea obligada si quieren sustentar ese título. Sí.

Se trata de una expresión en la que pudimos identificar vinculaciones entre varios conceptos ordenadores: resistencia, mercadización, introyección proletarización y agencia (en su faceta laboral). *Jorge* comienza refiriéndose a un episodio de resistencia percibido por él, y a continuación interpreta esa resistencia y se la explica a sí mismo como el resultado de una mentalidad que se contrapone a la lógica de mercadización. *Jorge* expresa indirectamente la urgencia de introyectar en los docentes la necesidad de capacitarse; que se les proletarice tratándolos como empleados más que como docentes universitarios al obligarlos a asistir a los cursos, y que con ello adquieran o demuestren que ya cuentan con la agencia laboral para hacer lo necesario a fin de conservar su trabajo y poder ostentar el título de maestros y así ejercer su docencia.

Esta interrelación entre nuestros conceptos ordenadores a partir de una sola expresión, podría representarse gráficamente de la manera en que se muestra en la figura 12:

Figura 12: Ejemplo de relación entre conceptos ordenadores

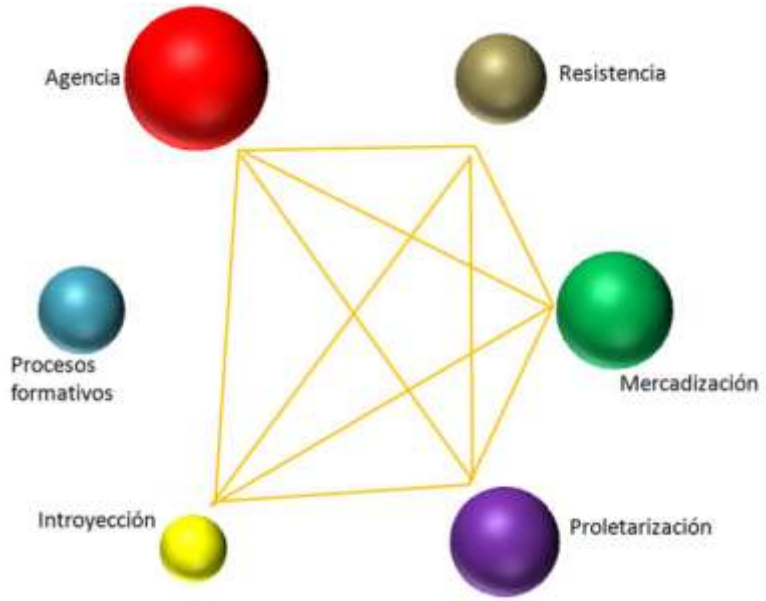


Figura 12. Representación gráfica de articulación de conceptos ordenadores a partir de una expresión determinada. Elaboración propia.

La expresión de *Jorge* que hemos tomado como ejemplo, es en la que por sí sola pudimos identificar una mayor cantidad de articulaciones. Pero las entrevistas aportaron numerosos casos en los que ocasionalmente se vinculaban 2, 3, o más conceptos ordenadores. La cantidad de líneas que se requieren para representar gráficamente todas las vinculaciones identificadas, se puede simplificar haciendo que el grosor o ancho de cada una sea igualmente proporcional al número de vinculaciones entre cada par de conceptos ordenadores articulados; de tal manera que la representación gráfica de estas relaciones nos da como resultado la imagen que podemos ver en la figura 13:

Figura 13: Articulación de conceptos ordenadores

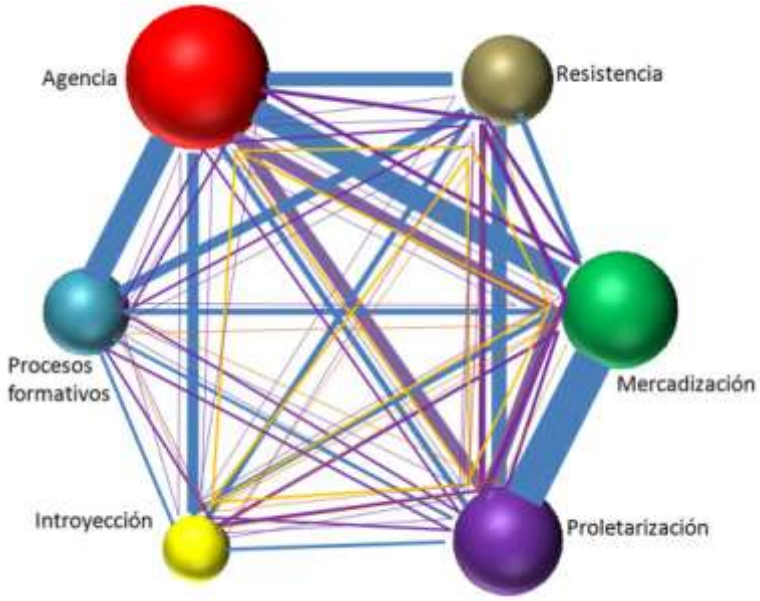


Figura 13. representación gráfica de articulación de conceptos ordenadores considerando todas las vinculaciones identificadas entre ellos. Elaboración propia.

De esta manera, podemos ver que, a pesar de que la agencia representa el concepto ordenador más ampliamente identificado, los dos conceptos más relacionados entre sí fueron los de mercadización y proletarización; seguidos por las relaciones de agencia con mercadización y agencia con procesos formativos. Por otra parte, los conceptos menos relacionados entre sí fueron los de proletarización, introyección y procesos formativos.

2.2 El esquema en el nivel descriptivo

El análisis de estas relaciones y la manera en que se conjugaron o se agruparon en pares, tercias o grupos de mayor tamaño, nos permitió diseñar un diagrama para representar una descripción y explicación inteligible sobre estos grupos de articulaciones. Presentamos este diagrama en la figura 14, y a continuación reseñamos las relaciones que ilustra en un nivel descriptivo.

Figura 14: Esquema de reconstrucción articulada

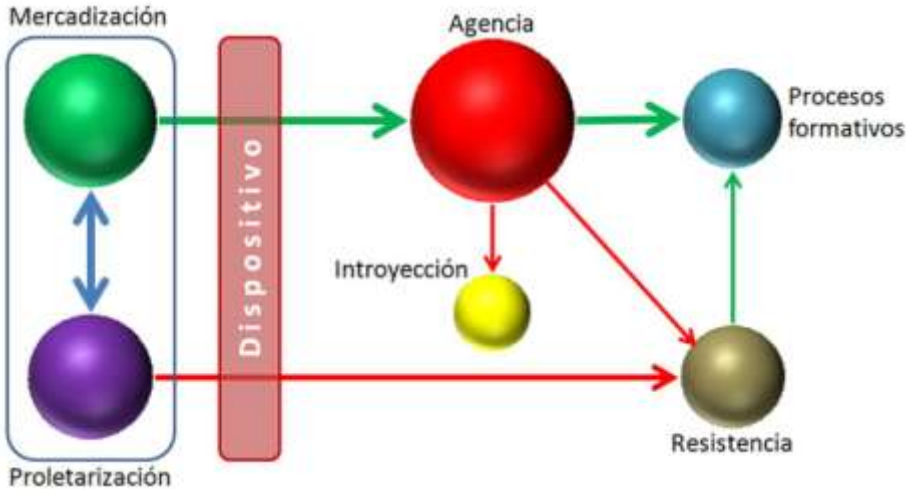


Figura 14. Esquema para la descripción y explicación de la reconstrucción articulada a partir de conceptos ordenadores en dispositivos de formación continua no formal para docentes de las IESPRI. Elaboración propia.

2.2.1 Mercadización y proletarización

Para exponer nuestro esquema partiremos de la relación entre mercadización y proletarización. Ambos conceptos ordenadores ya han sido descritos en la primera mitad de este capítulo, y señalamos la diferencia entre ambos; mientras que la mercadización se refiere a la preponderancia de una lógica de mercado aplicada a rubros que eventualmente quedan fuera del alcance de procesos netamente comerciales, la proletarización apunta hacia la manera de tratar a los docentes en una IESPRI, implicando la primacía de su papel como empleados de una empresa, antes que como docentes con una función educativa de impacto social.

La mercadización también corresponde a la manifestación de una tendencia global que difícilmente podría ser desterrada del ámbito educativo; particularmente en el nivel superior. La descripción del contexto nacional e internacional (presentada en el capítulo 2), nos permite identificar que las condiciones que dan lugar a esta lógica se extienden inexorablemente, por lo que ya difícilmente podríamos concebir el futuro de la educación superior, y particularmente de las IESPRI, sin cierto grado de mercadización en procesos tanto administrativos como académicos. Por ello nos hemos referido a la mercadización como algo semejante a una condición, más que como a un padecimiento de la educación superior.

El caso de la proletarización es distinto, pues más que una tendencia de nivel global, se trata de una priorización de roles con implicaciones sobre el trato que la institución –a través de sus autoridades– tiene con los docentes. Cuando la proletarización se une a la mercadización, como lo reflejan numerosas expresiones en las entrevistas que analizamos, encontramos una serie de consecuencias sobre los otros conceptos ordenadores, pero sobre todo, nos encontramos con una mercadización que en el mediano y largo plazo se vuelve contraproducente. Un ejemplo de ello lo encontramos en este comentario de Irene que ya hemos presentado con anterioridad:

> Irene: El otro día una maestra dijo, "¡Ay! Estoy dando clases en la “P”, ahí sí te tratan muy bien." Cuando yo la oí a ella decir eso, siendo que íbamos a Tapalehui juntas, y era *La Franquicia* nuestro máximo, sentí horrible, porque ya hemos llegado hasta ese nivel, a buscar escuelas donde nos traten bien. Entonces se ha deteriorado muchisisísimo, entonces eso me da muchísima tristeza, porque no sé cuánto hayan ahorrado en nómina, pero creo que el costo ha sido mucho más alto de lo que hayan ahorrado.

La unión de mercadización y proletarización implica una perversión de la primera. La mercadización por sí misma, como una lógica de eficiencia aplicada a procesos educativos, no se ve beneficiada por la perspectiva de la proletarización. La proletarización en cambio, provoca que una perspectiva mercadizante se enfoque en los aspectos no educativos de la labor docente, dando lugar a contrasentidos educativos como son las simulaciones percibidas por algunos de nuestros entrevistados, hasta la “corrupción del corazón” de los mismos alumnos.

El poder distinguir entre mercadización y proletarización, eventualmente podrá permitirnos sacar mayor provecho de nuestra reconstrucción articulada, en tanto que esta pretende servir de base al sujeto social para plantearse alternativas de acción posible. Mientras tanto, señalaremos dentro de nuestro esquema que la vinculación entre mercadización y proletarización atraviesa o permea en los dispositivos de formación continua no formal para docentes adscritos a las IESPRI. Estos dispositivos están representados en la figura 14 por un rectángulo.

2.2.2 Mercadización y agencia

La agencia es el concepto ordenador que surgió en mayor cantidad de veces durante el análisis de nuestras entrevistas, en cierta forma, refleja la finalidad de los procesos formativos y de la educación en general. En nuestro diagrama las flechas representan relaciones que coadyuvan a efectos deseados o favorables en los procesos formativos (flechas verdes), o bien, los no deseados o desfavorables (flechas rojas). En este entendido, la mayor relación que favorablemente puede coadyuvar a la agencia la encontramos en su vinculación con la mercadización; en otras palabras, a partir de las temáticas identificadas entre las expresiones de nuestros entrevistados, la mercadización permeada en los dispositivos puede representar un apoyo para la construcción de agencia. Sin embargo, una primera lectura sobre nuestro esquema igualmente nos permite identificar, como ya hemos mencionado, que la mercadización es propensa a vincularse fácilmente con la proletarización, misma que a su vez se manifiesta como el tema que más favorece la resistencia de los docentes ante los dispositivos de formación continua no formal que las IESPRI les ofrecen. Por su parte, esta resistencia es comprensible y hasta saludable, si la consideramos también como un detonante de procesos formativos principalmente a partir de la desestabilización disposicional y el favorecimiento de estrategias autoformativas como alternativas ante la introyección.

Para no perder a nuestros lectores en la complejidad de la interpretación general de nuestro esquema, lo continuaremos describiendo paulatinamente en los siguientes apartados. De momento, baste mencionar que la relación entre mercadización y agencia, pasando a través de los dispositivos de formación, puede representar una vía para la construcción de agencia, y eventualmente coadyuvar procesos formativos de docentes así como de alumnos.

En este sentido, encontramos que la lógica de la mercadización es especialmente favorable al vincularse con agencia tecnológica y agencia laboral, pues las capacidades comprendidas dentro de estos tipos de agencia (como el manejo de herramientas tecnológicas y las habilidades para conseguir y conservar un trabajo), son afines a la lógica de eficiencia y optimización de recursos que caracteriza a la mercadización, además de que se trata de capacidades

relativamente más sencillas de evaluar en términos medibles, y que sobre de ellas cae el peso del énfasis que demandan políticas educativas nacionales e internacionales (como vimos en el capítulo 2).

En contraposición, al acompañarse frecuentemente de la proletarización, la mercadización nos mostró una vinculación negativa o contraproducente para otros tipos de agencia, como la personal, la social y ocasionalmente la agencia para enseñar. De cualquier manera, es notorio que la mercadización puede impactar en el desarrollo de agencia de los docentes, a partir de su participación en los dispositivos de formación continua no formal que las IESPRI les ofrecen. También encontramos esta vinculación en la manera en que los docentes manifiestan la búsqueda de agencia en relación con sus alumnos, es decir, que la afinidad que los docentes presentan con respecto a la lógica de la mercadización, eventualmente también influye positiva o negativamente en los tipos de agencia que pueden promover entre sus alumnos.

La fuerza del vínculo entre mercadización y agencia será retomada en el siguiente capítulo; mientras tanto continuaremos describiendo nuestro esquema a partir de las vinculaciones entre sus conceptos ordenadores.

2.2.3 Agencia y procesos formativos

Otra fuerte vinculación de efectos favorables quedó representada por una gruesa flecha en color verde entre las esferas correspondientes a los conceptos ordenadores de *Agencia* y *Procesos formativos*. Es importante señalar que esta vinculación solo en pocas ocasiones fue equivalente a que la adquisición de agencia estuviera desembocando actualmente en auténticos procesos formativos. En cambio, por lo general esta vinculación se refería a una aspiración; a la visualización de un deseo o una intención de generar un contexto en el que ambas cosas se combinaran. Pero esto no es poca cosa. El hecho de que los entrevistados vincularan en un solo fragmento expresiones vinculadas de agencia y procesos formativos nos sugiere que ambas pueden ser compatibles desde la percepción de los docentes.

Especialmente en el caso de la *agencia personal*, esta puede funcionar como plataforma no solo para los otros tipos de agencia, sino también para tomar el control

en procesos autoformativos. De la misma manera, otra vinculación frecuente fue la de procesos autoformativos en relación con la capacidad de actualizarse, que identificamos como una de las facetas de la *agencia para enseñar*. Finalmente, aunque con menor frecuencia, los entrevistados también tuvieron expresiones en las que vincularon coformación con *agencia para enseñar*, especialmente al referirse a dispositivos de formación continua no formal en los que el compartir experiencias con otros docentes les ayuda a mejorar sus capacidades para la enseñanza.

Al igual que otras expresiones en las que se vinculó la agencia con auténticos procesos formativos, estas expresiones no siempre implicaron que la relación ya fuera un hecho actual, sino que algunos entrevistados consideraron que si se les permitiera compartir entre sí sus experiencias después de un curso, cuando ya intentaron aplicar sus contenidos, seguramente podrían obtener mayores aprendizajes de los que nosotros hemos descrito como formativos.

Como conclusión a esta vinculación entre agencia y procesos formativos, destacamos que ella no necesariamente se da en forma de relación causal. Sin embargo, su identificación nos sugiere que se trata de una relación desde la que eventualmente se podrían potenciar ambas cosas, lo cual representaría desde nuestra perspectiva un efecto deseable.

2.2.4 Agencia, introyección y resistencia

En las relaciones entre agencia e introyección predominaron las alusiones a la *agencia para enseñar*. Ya familiarizados con el contexto nacional e internacional, no nos sorprende que apareciera esta vinculación reflejando que desde una perspectiva más institucional se percibe que una de las metas de estos cursos es lograr que el docente cambie su manera de ejercer su *agencia para enseñar*, en función de un modelo educativo o una agenda de intereses que buscan serle introyectados. Aun así, la cantidad de expresiones en este sentido, no fueron tantas como las que vincularon la agencia con la mercadización o con procesos auténticamente formativos.

También encontramos algunas expresiones en las que se vinculó la *agencia laboral* con la introyección, especialmente refiriéndose a los alumnos, en el entendido de que en ocasiones se busca “prepararlos” para responder a las necesidades de los

mercados de trabajo, lo cual encajaba tanto con una perspectiva de introyección como con *agencia laboral*.

Asimismo, encontramos expresiones con una vinculación negativa entre *agencia personal* e introyección, es decir, se aludía a una en contraposición de la otra. Esta vinculación la encontramos en expresiones de docentes procurando romper con actitudes de los alumnos que el sistema institucional ya ha introyectado en ellos.

En cuanto a la relación entre agencia y resistencia, esta aparece principalmente en dos vertientes. Una se refiere a la resistencia por parte de los alumnos ante los intentos de los docentes por generar en ellos cualquiera de los tipos de agencia, sin que sobresalga alguno en particular. La otra vertiente se refiere a resistencia de los docentes, y aparece con más frecuencia con respecto a la *agencia para enseñar* y la *agencia tecnológica*, en el entendido de que en ocasiones se percibe a los docentes con resistencia para cambiar sus métodos de enseñanza o para utilizar nuevas tecnologías con sus alumnos.

Finalmente, una vinculación eventual pero interesante, concibe la resistencia del docente en relación positiva con su *agencia para enseñar* o su *agencia laboral*, es decir, se percibe como deseable que el docente incorpore a su *agencia para enseñar* la resistencia ante tendencias globales e institucionales homogeneizantes. De igual forma, se menciona que parte de su capacidad para desempeñarse laboralmente implica también que pueda resistirse de alguna manera a los caprichos de sus empleadores con los que pudiera no estar de acuerdo. Desde estas perspectivas, nos damos cuenta de que la resistencia es un complemento favorable en relación con la agencia.

2.2.5 De la proletarización a la resistencia

La mayor flecha en color rojo dentro de nuestro esquema vincula a la proletarización con la resistencia, atravesando por los dispositivos de formación continua no formal para docentes. Esta relación se manifiesta principalmente a través de dos tipos de expresiones. Por un lado, las que se refieren a la obligatoriedad de que los docentes asistan a los cursos que las IESPRI les ofrecen, la cual al momento de las entrevistas aún no era un hecho, pero ambos coordinadores de cursos se

refirieron a ella de distintas maneras, así como también lo hicieron algunos docentes. Ante esta obligatoriedad los entrevistados en general anticipan que se produciría alguna forma de resistencia por parte de los docentes; aun así, hubo expresiones de coordinadores tanto como de docentes a favor y en contra de implementar la obligatoriedad de asistencia a este tipo de dispositivos.

Por otro lado, encontramos expresiones de resistencia hacia otras formas de proletarización, implicando diversas estrategias por parte de los docentes, que van desde operar bajo el menor esfuerzo, procurar pasar desapercibidos, o inhibir sus iniciativas; tres efectos que en una investigación anterior hemos identificado como manifestaciones de apatía en estudiantes universitarios (Alanís, 2006). Pero en el caso de nuestros entrevistados igualmente hemos identificado otras estrategias de resistencia más proactivas, que incluyen el quejarse abiertamente y la elaboración de propuestas de nuevos dispositivos que resulten atractivos para los docentes a partir de sus contenidos, procurando que la participación en ellos se dé más en función del atractivo propio del dispositivo, que por la obligatoriedad o la exigencia de la IESPRI.

Como conclusión a este tipo de relación entre los conceptos ordenadores de proletarización y resistencia, señalamos que en primera instancia sobresale el hecho de que la generalidad de nuestros entrevistados identifican fácilmente que una política de obligatoriedad para la participación en los dispositivos de formación docente continua no formal, provocaría reacciones de resistencia por parte de los docentes adscritos a las IESPRI. A pesar de ello, algunos piensan que la obligatoriedad debería ser implementada. Otras formas de proletarización se suelen traducir en una resistencia similar a la que manifiestan los mismos alumnos universitarios, y que se identifican con expresiones de apatía. Aparte de ello, eventualmente algunos docentes pueden llegar a recurrir a estrategias más proactivas, pero igualmente aisladas, pues nuestra investigación no develó manifestaciones de resistencia colectivas ante la proletarización.

2.2.6 Resistencia y procesos formativos

La última relación que aparece en nuestro esquema se refiere a la vinculación entre resistencia y procesos formativos. Al analizar los extractos en los que aparece este tipo de expresiones, nos damos cuenta de que algunas formas de resistencia

aparecen en contraposición a procesos formativos, este es el caso principalmente de dinámicas autoformativas, que al implementarse minimizan la resistencia; o simplemente se les ubica a una en contraposición a la otra; una como la situación opuesta de la otra. Algo similar también ocurre con dinámicas coformativas, pero esta identificación fue menos frecuente.

Sin embargo, la relación más frecuente entre resistencia y procesos formativos fue una que apuntó hacia una coexistencia entre la resistencia –principalmente por parte de los alumnos– y movimientos disposicionales propiciados primordialmente por los docentes. Así, algunos de nuestros entrevistados perciben que al sacar a los alumnos de su zona de confort, o al cuestionar la forma de entender el mundo, los alumnos suelen mostrar su resistencia de distintas maneras, que van desde la risa nerviosa hasta manifestaciones de agresividad hacia el docente. Eventualmente se hizo alusión a algo similar al interior de los dispositivos de formación continua no formal para docentes, lo que nos hace pensar que en este tipo de contextos también ocurre el mismo fenómeno, aunque probablemente con menor frecuencia.

Los movimientos disposicionales como parte de procesos formativos, pueden provocar, al menos en un primer momento, resistencia por parte de los sujetos involucrados. Otros procesos formativos, especialmente los de autoformación, en cambio son percibidos en oposición a la resistencia; como su rostro contrario o su contrapartida; la expectativa es que donde se favorecen procesos autoformativos la resistencia debe de ser menor que cuando se imponen procesos heteroformativos o por obligación.

2.3 El esquema en el nivel explicativo

Ya hemos señalado que mercadización y proletarización se refieren a cosas distintas, pues mientras la primera se refiere a una lógica que busca la eficiencia en aras de optimizar recursos de acuerdo con criterios semejantes a los del mercado, la proletarización se refiere a un tipo de relación en la que hay una dinámica de dominación a partir del espacio laboral. Mencionamos también que la mercadización como tendencia, se está expandiendo a nivel mundial desde las más altas instancias institucionales, y que difícilmente podríamos revertirla por completo en el ámbito de la educación superior, además de que eventualmente también puede favorecer

ciertos tipos de agencia y de esta manera colaborar con la finalidad educativa de la universidad, lo que podría ser uno de sus aspectos luminosos. Sin embargo, lo que sucede con la mercadización es que al emparentarse o vincularse con la proletarización potencializa sus aspectos negativos; lo que Barnett llama sus elementos perniciosos (2011, pág. 50), y con ellos atraviesa los dispositivos de formación docente continua. Lo que sucede entonces en relación con la agencia es que se contraviene principalmente a los tipos de agencia personal y social, y eventualmente también a la agencia para enseñar (como hemos descrito en apartados anteriores). Asimismo, se afecta a las dimensiones del desarrollo agente y la libertad de agencia, pues con el énfasis en la eficiencia instrumental se vuelve irrelevante la autonomía del agente para actuar de manera responsable –más allá de la eticidad imperante– así como para dar importancia lo que el propio agente considere como *el bien*.

El efecto resultante, entonces, de la combinación de la lógica mercadizante con el trato proletarizado, deviene en la procuración de una agencia muy limitada, referida solo a sus facetas laboral y tecnológica; unidimensional (pues solo está referida a la amplitud de agencia) y sin anclarse en la agencia personal.

Lo que hemos observado en nuestra investigación es que la combinación de todas estas condiciones, más que propiciar agencia, se traduce en una discapacidad de agencia que afecta los procesos formativos al cerrarle espacios para la autoformación, coformación y movimientos disposicionales; al mismo tiempo favorece la introyección y genera resistencia por parte de docentes así como de alumnos.

Los procesos internos de la IESPRI se pueden entonces volver más eficientes al optimizar los recursos disponibles, pero en contraparte la institución se vuelve ineficaz pues falla en el logro de su cometido formativo. Adicionalmente genera dinámicas de dominación hacia sus docentes vulnerando sistemáticamente sus necesidades radicales, y reproduce esta situación al interior de las aulas, lo que eventualmente termina pervirtiendo a los jóvenes, quienes asimilan e introyectan estas prácticas por encima de los discursos humanistas institucionales.

Ante este tipo de escenarios, la resistencia se convierte en un signo de congruencia con el objeto formativo de la institución. Los docentes que la ejercen muestran mayor compromiso con su autoformación y generan resquicios en los que propician el desarrollo de agencia, principalmente las de tipo personal y social. En ocasiones procuran mantener un bajo perfil para no llamar la atención frente a la institución, que en general los percibe como docentes meramente apáticos, que no se quieren capacitar.

Pero a partir de nuestro análisis también podemos identificar escenarios alternativos., más favorables para la agencia y los procesos formativos. En este sentido, es posible vislumbrar que una IESPRI tome medidas efectivas para anular prácticas de proletarización. Esto reduciría resistencia de los docentes y favorecería procesos formativos vinculados a la agencia, a la vez que tendría que tender a la desaparición de la introyección.

Sin embargo, la sola desaparición de la proletarización no garantizaría la ausencia de los efectos nocivos de la mercadización. Un entorno mercadizado sin límites también terminaría convirtiéndose en un espacio de dominación, pues se sometería a los sujetos y a los procesos formativos a estándares que los cosificarían, además de que al considerársele como un servicio industrial, la enseñanza superior correría hacia la transgresión del umbral crítico después del cual sus efectos se volverían contraproducentes con respecto a sus finalidades (Illich, 2006), lo que a su vez se traduciría en el deterioro de procesos formativos y discapacidad de agencia.

Así pues, no basta con neutralizar la proletarización, también es menester poner límites a la mercadización. Y mencionamos esto considerando junto con Barnett que tampoco es posible erradicarla de la educación superior, y que sus efectos perniciosos predominarán sobre los virtuosos a menos de que se tomen medidas para contrarrestarla (Barnett, 2011).

En este sentido, consideramos que las IESPRI con pretensiones de seguir idearios de corte humanista cuentan con referentes para fijar criterios que les permitan poner estos límites a los excesos de la mercadización, de manera que puedan supeditarla a las finalidades de los procesos formativos, beneficiándose a su vez de los aspectos positivos de la mercadización como tendencia irreversible.

Considerando entonces un panorama sin proletarización en sus procesos institucionales y con una mercadización subordinada a criterios humanistas efectivamente adoptados, nuestras previsiones señalan que la IESPRI estaría en condiciones de hacer énfasis en que sus docentes trabajaran con aspectos relacionados con la *agencia personal*, la *agencia social* y la *agencia para enseñar*, así como en la dimensión del *desarrollo de agencia*. Por su parte, la *mercadización* favorecería particularmente los tipos de *agencia tecnológica* y *agencia laboral*, junto con la dimensión de *amplitud de agencia*. Este favorecimiento transitaría a través de los *dispositivos de formación continua no formal para docentes* y redundaría en menor *resistencia* por parte de los docentes; en el desvanecimiento de procesos de *introyección*; y el fomento de *procesos formativos personalizantes*, apoyados en la *autoformación* y la *coformación*.

Suponemos que difícilmente una IESPRI llegaría a este horizonte deseable en el corto plazo, sin embargo es posible comenzar a tomar las medidas necesarias (viables y efectivas) desde distintos ámbitos, para transitar desde un escenario con predominio de los efectos nocivos de la mercadización amplificados por la proletarización, hacia otro en que se haya desterrado la proletarización y se hayan puesto límites a los embates de la mercadización, beneficiándose a su vez de sus efectos virtuosos. Algunas de estas medidas serán abordadas como parte de nuestro capítulo de conclusiones, que es el que presentamos a continuación, después de una breve síntesis sobre el presente capítulo.

2.4 Síntesis capitular

Este capítulo ha sido el más extenso de todos. Abarcó descripciones sobre la construcción de todos nuestros conceptos ordenadores. Especialmente, en el caso de la agencia, identificamos 5 tipos y con ellos ideamos un modelo para hacerla inteligible en dispositivos de educación superior, y formación de docentes. Asimismo, describimos nuestros otros conceptos ordenadores: mercadización, proletarización, resistencia, introyección y procesos formativos.

En la segunda parte del capítulo, presentamos un esquema para hacer inteligible la articulación entre nuestros conceptos ordenadores de base, y a partir de ello presentar la reconstrucción de las percepciones de nuestros sujetos de estudio

en torno a los dispositivos de formación continua no formal para docentes que les ofrecen las IESPRI. Señalamos la importancia de cada concepto ordenador en función de la cantidad de veces que le identificamos en las expresiones de nuestros entrevistados, así como en la cantidad de veces que se vincularon con otros conceptos ordenadores. Igualmente identificamos vinculaciones asociadas a efectos deseados o no deseados y describimos la naturaleza de las diferentes relaciones entre los conceptos; todo ello a partir de nuestro esquema.

Por último pretendimos llevar nuestra propuesta a un nivel más explicativo, señalando la manera en que las relaciones entre la mercadización, la agencia y la proletarización se traducen en el favorecimiento o la obstaculización de resistencia, introyección y procesos formativos.

Queda ahora pendiente la tarea de presentar nuestras principales reflexiones en torno a las implicaciones de los hallazgos en este análisis, así como algunos comentarios sobre posibles líneas de acción que podrían derivarse de ellos, en congruencia con nuestra pretensión de hacer esta investigación con perspectiva crítica, a lo cual nos hemos referido desde la introducción de esta tesis. A esto nos enfocaremos en nuestro capítulo de conclusiones, que es el que presentamos a continuación.

Conclusiones

Como capítulo de conclusión, nuestro texto comienza haciendo una breve revisión de los cinco capítulos anteriores, en forma de resumen, resaltando algunos de sus principales contenidos. Posteriormente, en un segundo apartado procuramos rescatar lo que podrían ser los principales aportes de nuestra tesis, para el campo de la investigación educativa. Asimismo, retomaremos nuestra pregunta de investigación y haremos una valoración con respecto a la manera en que se le dio respuesta.

En un tercer apartado, reflexionaremos acerca de las implicaciones de los hallazgos a partir de nuestro análisis; del modelo de agencia que hemos propuesto para la educación superior, y de nuestro esquema para describir y explicar la dinámica en torno a los dispositivos de formación continua no formal para docentes adscritos a las IESPRI.

Para el cuarto apartado procuraremos aterrizar toda la investigación, en una visualización de propuestas efectivas y viables, desde diferentes ámbitos, en orden de completar el recorrido hacia nuestra intención crítica, así como aprovechar en su totalidad los criterios metodológicos de Zemelman, pensados para tal efecto.

Finalmente, en el quinto apartado señalamos posibles caminos para continuar con investigaciones afines o complementarias a la nuestra en un futuro; y posteriormente cerramos haciendo una última síntesis valorativa sobre nuestra investigación y sus alcances.

1. El resumen capitular

La presentación de nuestra investigación pasó por cinco capítulos previos a este. Antes del primer capítulo, incluimos una introducción en la que aclaramos el sentido que estamos atribuyendo a una perspectiva crítica, a partir de la cual pretendimos desarrollar toda nuestra investigación. Señalamos así, cuatro características para tal efecto, que fueron el de un sesgo ético-político, rigor científico, utilidad práxica y tono didáctico. La introducción concluyó haciendo una reseña del contenido de cada capítulo.

El capítulo 1 comenzó presentando a los sujetos, a fin de expresar con ello un reconocimiento a la importancia central que se les dio a lo largo de toda la investigación. Presentamos así a cada uno de nuestros diez entrevistados, resaltando sus características docentes, apoyándonos en sus propias frases, y empezando a esbozar desde dónde fueron surgiendo las principales temáticas que posteriormente abordaríamos en otro capítulo. La segunda parte del capítulo 1 consistió en una descripción de dos instituciones de educación superior privada (que abreviamos como IESPRI a lo largo de la tesis), mismas que nos sirvieron de referente inmediato para contextualizar la interacción de nuestros entrevistados con los dispositivos de formación continua no formal que las IESPRI les ofrecen. A estas dos IESPRI nos referimos con los sobrenombres de *La Franquicia* y *La Lugareña*, respectivamente, a fin de salvaguardar su anonimato.

En el capítulo 2 comenzamos viendo el crecimiento desproporcionado de la educación superior en nuestro país desde la segunda mitad del siglo XX y revisamos diversos referentes que justifican su importancia. Retomamos autores que señalan la necesidad de hacer cambios importantes en nuestros modelos educativos, e hicimos una selección temática sobre la historia de la universidad en México, destacando la manera en que se ha incrementado la importancia de la universidad privada. A continuación realizamos otra selección temática para mostrar la manera en que fue cambiado el discurso oficial de la UNESCO, hasta que en el siglo XXI empezó a apelar a *la sociedad del conocimiento*, en consonancia con la OCDE. Asimismo, mostramos la manera en que nuestro país también comenzó a responder a las recomendaciones de la OCDE, y cómo esto nos inserta en una tendencia mundial de creciente mercadización de la educación superior generando un contexto problemático para la misma, y para las IESPRI. Finalmente el capítulo concluyó con el planteamiento de nuestra pregunta de investigación:

“¿Cuáles son las condiciones por las que se da una relación entre la mercadización, los procesos formativos y las relaciones de dominación a las que están sujetos los docentes de las IESPRI, a partir de los dispositivos de formación continua no formal que se destinan para ellos? Y en el mismo sentido, ¿cuáles serían las condiciones de posibilidad que nos permitieran vislumbrar escenarios factibles,

que fueran más favorables para estos docentes y la labor que desempeñan? Y para ello, ¿qué aspectos en torno a los dispositivos de formación continua no formal para docentes adscritos a las IESPRI tendrían que ser considerados?"

Ya en el capítulo 3, presentamos un breve andamiaje teórico para aclarar el sentido en el que utilizamos términos diversos, así como para apuntalar la perspectiva epistemológica desde la que realizamos nuestra investigación. De esta manera, describimos características que atribuimos a términos como *concepto*, *conocimiento*, *teoría* (como conocimiento científico), y *objetividad*. Del mismo modo, distinguimos entre *educación* y *formación*, mostrando de qué manera desarrollamos la construcción semántica de *dispositivos de formación continua no formal para docentes*. Continuamos especificando lo que entendemos por una *perspectiva humanista* así como por *personalización*, término al que vinculamos en el ámbito educativo con la *autoformación* y la *coformación*. A continuación, retomamos las características de nuestra *perspectiva crítica*, y les vinculamos con lo que entendemos por *dignidad humana*. El capítulo concluyó planteando una distinción entre *eticidad* y *moralidad*.

El capítulo 4 estuvo dedicado a detallar nuestra vía metódica. En él comenzamos especificando la elección de un modo epistémico para describir las características de nuestra investigación. A continuación, analizamos las características de otras investigaciones con referentes empíricos en torno a dispositivos de formación analizados desde una perspectiva humanista, distinguiendo sus conceptos ordenadores, sus métodos de recolección y soporte de datos, así como los recursos analíticos que emplearon. Después de esto, describimos la manera en que nos apropiamos de la propuesta de Zemelman para el control de condicionamientos teóricos, experienciales e ideológicos, así como para la aplicación de sus criterios metodológicos, que incluyen la definición de un problema eje, la delimitación de la problemática, la definición de observables, la determinación de puntos de articulación y finalmente la detección de opciones viables junto con la elección de alternativas. El capítulo concluyó especificando cuáles fueron nuestros métodos de recolección y soporte de datos, así como la manera en que aplicamos nuestros recursos analíticos en el transcurso de tres rondas de entrevistas.

Por último, en el capítulo 5 desarrollamos la articulación de seis conceptos ordenadores: agencia, mercadización, proletarización, resistencia, introyección y procesos formativos. En el caso de la agencia, la subdividimos en cinco tipos que identificamos como agencia para enseñar, tecnológica, personal, social y laboral. Describimos lo que caracteriza a cada uno y propusimos un modelo tridimensional para trabajar la agencia en procesos educativos y formativos del nivel superior.

En otra parte del capítulo, ofrecimos una serie de esquemas explicativos para la comprensión de las relaciones entre los conceptos ordenadores previamente descritos. Así, a partir de ellos logramos una reconstrucción articulada en la que describimos la relación entre estos conceptos y explicamos la manera en que la agencia se podría ver favorecida u obstruida en función de la proletarización y mercadización. Con esto terminamos nuestro capítulo quinto y quedamos en condiciones de dar inicio a este, que es el sexto y último capítulo, dedicado a las conclusiones de esta tesis.

2. Valoración de aportes

En el transcurso de nuestra investigación, consideramos haber realizado aportes desde tres diferentes ámbitos para el campo de la investigación educativa. Los hubo documentales; por la elección de formas (el método, el análisis y la redacción), y por los resultados mismos. A continuación los describimos brevemente.

2.1 Aportes documentales

Los principales aportes desde el ámbito documental los encontramos principalmente en el capítulo 2. Si bien es posible encontrar por fuera de esta tesis descripciones más amplias y con más elementos con respecto a la historia de la educación superior en México así como sobre la importancia de la educación superior, no es frecuente encontrarlos juntos y haciendo énfasis en el desarrollo de las IESPRI. A pesar de que las IESPRI representan una tendencia creciente en todo el mundo y de que ocupan un papel destacado en todos los escenarios a futuro previstos por la UNESCO, en México es aún muy difícil encontrar información acerca de ellas y sobre la manera en que se han ido desarrollando, al grado de que actualmente prácticamente cualquier investigación que tenga algo que decirnos

acerca de la universidad privada en México, es relevante o significativa en sí misma, dado el grado de abandono en que se encuentra este campo para la investigación educativa de nuestro país.

Otra aportación documental la encontramos igualmente en el capítulo 2, en una selección temática donde mostramos la manera en que la UNESCO realizó un golpe de timón discursivo al internarse en el siglo XXI, orientándose hacia la sociedad del conocimiento y acercándose a los planteamientos de la OCDE. Es en este contexto que también surge el término de *desarrollo profesional* (CPD por sus siglas en inglés) para referirse a la formación continua de docentes, lo cual podemos encontrar en el aporte documental del anexo 1, mostrando el uso de diversos términos que instancias institucionales, nacionales e internacionales, han tenido para referirse a la formación de docentes.

Asimismo, en el capítulo 4, encontramos una documentación sobre las metodologías seguidas por las investigaciones en torno a dispositivos de formación, desde una perspectiva humanista. A partir de su análisis elaboramos una categorización para evaluar sus vías metódicas, considerando sus conceptos ordenadores, sus sistemas de recolección y soporte de datos, así como los recursos analíticos que emplearon. Con ello pudimos apreciar los principales retos metódicos para este tipo de investigaciones, así como los caminos que en ellas se han transitado de manera más recurrente.

Consideramos que en los párrafos anteriores fueron descritos nuestros principales aportes desde el ámbito documental, pero igualmente consideramos relevantes los aportes metódicos, los relacionados con la manera de hacer nuestro análisis, y las características de la redacción para presentar la investigación en forma de tesis.

2.2 Aportes de forma: el método, el análisis y la redacción

Un método es también un aporte en el ámbito científico. En nuestro caso, procuramos una aproximación inductiva, teóricamente informada. Esto se reflejó en la manera en que utilizamos los criterios metodológicos de Zemelman, apoyándonos para el análisis en recursos provenientes de la teoría fundamentada. Con ellos

trabajamos los datos recogidos en campo a lo largo de 22 meses, a través de 3 rondas de entrevistas con nuestros sujetos de estudio.

Así, la recolección de datos se fue intercalando con las diversas fases del análisis, lo que determinaba la dirección de la siguiente aproximación al campo, y así sucesivamente, de manera que la recolección de datos y el análisis se realizaron paralelamente, y reajustándose mutuamente. Con ello logramos identificar seis temáticas preponderantes y a partir de ellas construir nuestros conceptos ordenadores, así como la reconstrucción articulada en los términos propuestos por Zemelman. Nuestros capítulos 4 y 5 detallan la manera en que realizamos todo esto.

La adaptación que hicimos de los criterios metodológicos de Zemelman nos permitió encarar condicionamientos teóricos, ideológicos y experienciales, y así dirigir nuestra investigación de manera predominantemente inductiva hacia la visualización de alternativas viables y funcionales, en aras de lograr la utilidad práxica que planteamos como parte de nuestra perspectiva crítica. Esto es lo que consideramos como nuestra principal aportación en cuanto al ámbito metodológico y sobre la manera en que realizamos nuestro análisis, dado que ambas cosas están íntimamente relacionadas.

En cuanto a la redacción, nuestra tesis procura fungir más como la presentación de los resultados de una investigación, que como una crónica lineal de las etapas por las que fue avanzando la misma. De esta manera, partimos de la presentación de los sujetos, para representar la importancia central que pretendemos reconocer en ellos.

Asimismo, intentamos que toda la redacción tuviera un tono didáctico sin que por esto cayera en frases demasiado coloquiales, y a su vez pudiera conservar el tono académico, de manera que los lectores la puedan compartir con otros actores del ámbito educativo; esto obedeciendo a las características de la perspectiva crítica que hemos elegido.

Todas estas características de nuestra redacción, nos parecen también un aporte en cuanto a la forma, y complementan significativamente a los que corresponden al método y el análisis.

2.3 Aportaciones en los resultados del análisis

Finalmente, no podríamos dejar pasar los principales aportes provenientes de los resultados de nuestro análisis, uno de los cuales está representado por la propuesta de modelo de agencia para la educación superior. Este modelo puede servir para evaluar y planificar dispositivos de formación con intenciones de favorecer la agencia en el nivel superior, considerando cinco tipos de agencia (agencia personal, para enseñar, tecnológica, social y laboral) conjugados por tres dimensiones que corresponden al desarrollo, amplitud y libertad de agencia.

Otro aporte significativo derivado de nuestro análisis, corresponde al esquema explicativo que elaboramos a partir de la reconstrucción articulada de nuestros conceptos ordenadores. Con este esquema, que presentamos en la segunda mitad del capítulo 5, aportamos una manera de hacer inteligibles las relaciones que dan cuenta de lo que acontece en torno a los dispositivos de formación continua no formal que las IESPRI ofrecen a sus colaboradores, desde la óptica de los docentes y coordinadores de este tipo de dispositivos.

Finalmente, pero no de menor importancia, es el resultado del análisis. En este sentido, pudimos identificar que los docentes adscritos a universidades privadas, efectivamente son un grupo dominado y sistemáticamente vulnerado en su dignidad así como en el ejercicio de su práctica docente, lo cual puede ser observado en función principalmente de las dinámicas de proletarización que atraviesan la vida institucional de las IESPRI, en la que se inserta su relación con los docentes.

3. Reflexiones desde los hallazgos

Hasta este punto, nuestra investigación ha procurado abarcar los niveles exploratorio, descriptivo y explicativo, así como responder a las expectativas de rigor científico, sesgo ético-político y tono didáctico, que planteamos como parte de una perspectiva crítica. En este apartado buscamos reflexionar con el fin de profundizar sobre algunos alcances de los hallazgos que han resultado de nuestra investigación.

3.1 Los sujetos, su contexto inmediato y los dispositivos

Comencemos por los sujetos; pues ellos representan el nodo central de todo este trabajo. Uno de los primeros hallazgos, y que además rompió con un

condicionamiento experiencial propio, fue el hecho de encontrar en los docentes una gran diversidad de apreciaciones y puntos de vista diferentes –a veces diametralmente opuestos– con respecto a los dispositivos de formación continua que les ofrecen las universidades, su relación con las IESPRI, y su manera de considerar la finalidad de su labor docente. Ya con los conceptos ordenadores en articulación, fue posible identificar que estas diferencias pueden comprenderse particularmente en función de la manera en que se ubican con respecto a la mercadización, la proletarización, y la introyección. En este sentido, encontramos toda una gama de posturas entre polos opuestos, representados generalmente por las expresiones de *Simone* y *Jorge*.

Simone, filósofa de formación, pasando de los 50 años, con amplia experiencia en universidades públicas y privadas, maestra "de tiempo repleto", generalmente se caracterizó por una postura crítica; con mucha lucidez y consistencia en su discurso. Manifiesta su preocupación por los jóvenes, su falta de referentes culturales, y considera que la universidad está fallando en brindarles las herramientas necesarias para lidiar con la vida en términos que van más allá de las competencias laborales. Muestra una fuerte resistencia a los dispositivos de formación continua de las IESPRI a los cuales acude básicamente por cumplir con el requisito, y cuando puede los evita, tomando "el más indoloro, porque todos son incoloros". Identifica que *La Franquicia*, de donde ella es egresada, se ha convertido en "una Televisa de la educación", que trata a todos sus colaboradores como empleados y que "achata el criterio" de sus docentes a través de sus dispositivos formativos. Opina que obligar a los docentes a asistir a los cursos es completamente contraproducente. En este contexto, ella se considera actuando como en un *performance*, siguiendo la corriente de los requisitos administrativos, pero al interior del aula define su propia agenda formativa.

Cerca de la postura de *Simone* se encuentra *Caminante*, que pasa de los 60 años de edad, pero no deja de prepararse y está terminando su doctorado en ciencias políticas. Al ser profesora de tiempo completo con cerca de 20 años de antigüedad laboral, fue más cuidadosa con sus comentarios. Ella considera que la situación que percibe en *La Franquicia*, su creciente mercadización y proletarización,

en realidad es una tendencia generalizada, sin embargo, también muestra preocupación por la manera en que esta tendencia está permeando hasta los estudiantes, terminando por corromperlos, lo cual ella identifica con la expresión de Illich de que “la corrupción de lo mejor, es lo peor”.

En el extremo opuesto estuvo *Jorge*, mercadólogo con maestría en educación cursando el doctorado en administración. Su enfoque es completamente de negocios. Ve a las IESPRI con la función de preparar a los alumnos para integrarse al mercado de trabajo, especialmente respondiendo a las necesidades de las empresas, que son sus clientes finales, así como las consumidoras del producto terminado que son los alumnos. Para él los dispositivos de formación continua son parte de los requerimientos de calidad que necesitan implementar las IESPRI, junto con toda una serie de estandarizaciones que abarquen tanto a autoridades y administrativos como a docentes, de manera que se pueda garantizar un mínimo de contenidos en la enseñanza, que no se repitan y que sean uniformes.

Jorge considera que es necesario que los cursos para los profesores sean obligatorios y no entiende cómo puede haber docentes que se resistan a participar en ellos, siendo que el interés debería estar incluido en el ejercicio de su docencia. *Jorge* prepara a sus alumnos como “materia prima de calidad”, pero su gusto por la docencia se apoya principalmente en que lo mantiene actualizado y esto le abre puertas en el ejercicio de su profesión por fuera de la universidad. Está completamente satisfecho con el discurso de valores que maneja *La Franquicia* en función de que este tipo de aspectos son necesarios para que los alumnos puedan ser más eficientes y mejores profesionistas. Cerca de la postura de *Jorge* se encuentran *FAN* y *Cielo*; y hacia el centro encontramos a Irene, que fue cambiando de postura a lo largo de la sucesión de entrevistas, desde una perspectiva más mercadista hacia otra más crítica.

No encontramos en toda esta gama de posturas ninguna posible correlación de género, formación inicial o IESPRI de adscripción. Hay sin embargo, una cierta tendencia a que sean los docentes de mayor edad y tiempo frente a grupo, quienes pueden presentar una mayor perspectiva crítica hacia la institución, sus dispositivos, y la manera de tratar al docente; pero estas ya son especulaciones que en cualquier

caso podrán orientar futuras investigaciones. Lo que pretendemos rescatar con todo esto, es que las posturas de los docentes en estos temas no son de ninguna manera uniformes, y difícilmente podríamos prever un escenario en el que sí lo fueran (que tampoco sería deseable). Cualquier intento entonces por aproximarnos a opciones viables y propuestas funcionales, tendrá que partir de considerar esta pluralidad y coexistir con ella. No podría ser la finalidad de una propuesta que aspirara a la funcionalidad, el pretender erradicar esta diversidad de apreciaciones y posturas. Por el contrario, en un ambiente universitario es necesaria la mayor multiplicidad de miradas, a fin de que los estudiantes cuenten con referentes a partir de los cuales construir su propia forma de plantearse frente al mundo.

A pesar de la diversidad de posturas manifestada por nuestros entrevistados, hubo un aspecto en el que mostraron gran uniformidad, y este fue en la importancia que dan a su propia formación y actualización. Muchos lo hacen por fuera de las IESPRI, buscando cursos y conferencias, o incluso cursando posgrados financiados por ellos mismos. Conducen su participación en dispositivos de formación continua no formal de manera autoformativa; eligen los cursos que más les interesan, y cuando se llegan a sentir obligados a asistir a alguno, se quedan con lo que más les acomoda, quedando en gran medida vacunados contra la introyección. De manera que la preocupación de los coordinadores de cursos con respecto a que los docentes universitarios no participen en sus dispositivos, podría no ser en realidad un problema, o al menos no con la magnitud que ellos lo perciben. E irónicamente, quienes menos disposición autoformativa mostraron entre nuestros entrevistados fueron precisamente los coordinadores de estos cursos.

Entre los docentes, algunos han adoptado ideas más cercanas a la mercadización que otros, y algunos han aceptado como algo normal el trato proletarizado de las instituciones, manifestando además que reproducen estas dinámicas entre sus alumnos, sin embargo, esa es la postura que a ellos les ha funcionado para permanecer en la docencia en medio de un ambiente institucional donde a ellos mismos se les ha tratado como a un grupo dominado y sujeto a las reglas del mercado; presionados para verse a sí mismos como un producto que tiene que ingeniárselas para mantenerse vigente y responder también a las necesidades

del mercado. Aún en los casos más extremos de este tipo entre nuestros docentes entrevistados, no podríamos reprocharles ni el descuido de su propia formación, ni la falta de congruencia entre el discurso que reproducen con sus alumnos y el que aplican sobre sí mismos, y en este sentido, todos ellos son referentes pertinentes para una formación de nivel universitario.

Desde esta perspectiva, entonces, no hay problema alguno con los docentes, a pesar de (o precisamente por) su diversidad de posturas, puesto que todos ellos se mostraron como referentes discursivamente congruentes. Podemos estar de acuerdo o no con ellos, pero de eso requiere justamente la formación universitaria. En cambio, algo muy distinto sucede con respecto a las instituciones, las cuales no guardan congruencia entre sus discursos y prácticas.

Partiendo de nuestras universidades de referencia, podemos ver que ambas instituciones tienen muchas características en común, aún en medio de sus diferencias.

La Franquicia, al ser una institución de inspiración cristiana, maneja su discurso afín al humanismo de manera más intensa que *La Lugareña*, lo cual provoca una mayor resistencia entre algunos docentes, sobre todo en los más críticos, lo que se refleja en su relación con la institución y su participación en los dispositivos de formación continua no formal. *La Lugareña* por su parte refleja humanismo en su misión, pero lo mantiene fuera de su discurso institucional de manera que los docentes son conscientes de que esta universidad funciona primordialmente como un negocio. Esto les genera mucho menos resistencia que en *La Franquicia*, a excepción de las ocasiones en que se les obliga a dar puntos extra a los alumnos a cambio de que asistan a eventos organizados por la universidad, pero en general la relación con esta IESPRI está planteada en términos mucho más positivos.

En cualquier caso, habría que señalar que la participación en los dispositivos de formación continua no formal que ambas instituciones ofrecen es muy baja y sus coordinadores se preguntan qué hacer para que más docentes asistan a sus cursos. La problemática esta está lejos de ser que el maestro no se quiera capacitar, y la preocupación de las IESPRI en todo caso estaría mejor orientada si procurara

acercarse a los genuinos intereses y necesidades de los docentes, en lugar de fijarles una agenda formativa de manera unilateral. Pero en lugar de esto, las IESPRI recurren a la proletarización y la hacen coexistir con discursos humanistas, resaltando también así los peores aspectos de la mercadización.

Las consecuencias de esta incongruencia discursiva sí son imputables a las IESPRI, aunque en su entorno también hay muchas condiciones que no dependen de ellas y que las orillan a priorizar su lugar en el mercado por encima de favorecer procesos formativos.

3.2 Mercadización, proletarización e introyección

En un contexto de mayor alcance, global y nacional, hemos visto cómo se extiende una tendencia hacia la mercadización. Se prevé un crecimiento de matrícula en el nivel superior, aspirando incluso a una cobertura total, pero también se pronostica que esto no será posible sin mayor intervención de la iniciativa privada, financiándola de diversas maneras. A esto es a lo que Brunner se refiere como mercadización, sin embargo, nosotros hemos construido un concepto articulado en el que la mercadización va más allá de ser solo un modo de financiamiento. Para nosotros la mercadización es una lógica de mercado aplicada a todos los procesos institucionales en aras de maximizar su eficiencia.

La eficacia –en este caso el logro de los objetivos académicos– no deja de tener cierta importancia, pero solo supeditada a la eficiencia, que requiere de la optimización de tiempos y recursos, lo cual es comprensible y hasta necesario para la subsistencia de una empresa, y las IESPRI comparten esta contingencia. No obstante, la mercadización se va extendiendo también hacia las instituciones públicas, y es de esperarse que se siga incrementando conforme aumente también su dependencia del financiamiento privado, o el Estado condicione sus presupuestos al logro de ciertos resultados u orientaciones hacia las necesidades del sector productivo.

En nuestra investigación hemos destacado que esta tendencia mercadizante, más que ser tratada como un problema, tendría que ser considerada como una condición inherente a la educación superior. Aquí reiteramos esta idea, primero, debido a que la mercadización, como una lógica, se esgrime desde una ideología, y

estas difícilmente se pueden mutilar de los ámbitos universitarios, como lo señalara Barnett (2011). Segundo, porque esta ideología está reforzada desde diversas instancias nacionales e internacionales, que condicionan recursos al alineamiento con sus discursos y recomendaciones (como las que señalamos en el capítulo 2). Y tercero, debido a los requerimientos financieros para sostener e incrementar el acceso a la educación superior, que obligan a los gobiernos a apoyarse cada vez más en la iniciativa privada. En el caso de las IESPRI, esto significa velar por su sobrevivencia, pues de otro modo el mercado y la competencia eventualmente las pueden hacer cerrar. En el caso de las IES públicas, significa apegarse a intereses de mercado como condición para la obtención de los recursos adicionales que necesitan para funcionar.

Pero todo esto no significa que la mercadización no conlleve aspectos positivos así como riesgos que requieran ser identificados y neutralizados en la medida de lo posible, para prevenir la mayor cantidad de sus potenciales efectos no deseados, como lo plantea también Barnett (2011).

Lo que nosotros encontramos en nuestra investigación es que la mercadización amplifica sus efectos negativos cuando se alía con la proletarización y favorece a la introyección, de manera que si la mercadización es una condición necesaria para incrementar el acceso a la educación superior, nuestras propuestas factibles y opciones viables tendrían que ir encaminadas a contrarrestar la proletarización e introyección, así como a complementar o apuntalar otros efectos positivos que no representan un obstáculo para la mercadización pero que tampoco son favorecidos por ella, como podría ser el caso de algunos tipos de agencia –particularmente la social– o de ciertos procesos formativos a partir de movimientos disposicionales.

En cambio, la proletarización y la introyección sí representan efectos no deseados en tanto que atentan sistemáticamente contra la dignidad de los docentes universitarios, haciendo de ellos un grupo vulnerado y dominado, como lo hemos señalado en el capítulo 5.

La proletarización la encontramos en las dos instituciones de referencia para nuestra investigación, aunque de distintas maneras. *La Franquicia*, sin embargo,

sobresalió mucho más en términos de introyección. Hay expresiones que de pronto parecen inocentes, como “ponerse la camiseta”, “generar sentido de pertenencia”, “sentirse parte de la familia” o “apropiarse de la filosofía y los valores de la institución”, pero que fácilmente pueden usarse en un sentido perverso, como eventualmente sucede en *La Franquicia*. En esta IESPRI, esas frases inocentes de entrada implican un compromiso unilateral por parte del docente, lo que para fines prácticos significa más tiempo de trabajo, sin remuneración o apoyo adicional por parte de la universidad, y sin posibilidades de contar con un reconocimiento de antigüedad laboral (contractual), o acceder a contratos indefinidos. Sí, en ambas instituciones la proletarización se da con reconocimientos orales de por medio, y en ocasiones también implica trabajar sin remuneración, pero en el caso de la introyección, se pretende además que la autoexplotación surja por iniciativa del mismo docente, y que cualquier petición de ayuda adicional por parte de la institución pueda ser bien recibida. Así, se les pide dar tiempo de asesoría personalizada a los alumnos que lo requieran, participar en eventos extracurriculares representando a la universidad, asistir a foros y congresos, participar en la actualización de planes de estudio, elaborar programas, donar suéteres y juguetes, difundir diplomados, asistir a juntas e incluso donar dinero de su propio salario para apoyar la expansión de la institución a través de proyectos sociales, etc., etc. etc. todo ello justificado bajo el “sentido de identidad” en relación con la institución. La proletarización al menos es más abierta, y en ocasiones hasta descarada, con lo cual no deja de ser un abuso; pero la introyección finge estar basada en una comunidad de valores que requieren mayor entrega del docente a cambio de nada por parte de la institución. Y muchos se convencen de ella, lo que la hace aún más creíble, y aún más perversa, pues en caso de resistirse se generan condiciones en las que los docentes más sensibles –como *Irene* o *Peppino di Caprio*– perciben un reproche por su “traición” hacia los valores que la institución pretende representar. Pero esto es un espejismo, y conforme los docentes van pasando los años colaborando con estas instituciones, y van viendo cómo se maneja este discurso, llega el momento en que se decepcionan y empiezan a generar estrategias para vacunarse contra este discurso, e incluso sacar partido de ello, como pudimos ver que ocurrió en el caso de *Irene*.

Sin embargo esta intención de introyección no deja de ser nociva, pues contribuye con una cultura de simulación que termina por filtrarse hacia los alumnos, y además legitima instituciones infectadas de hipocresía, lo que tampoco debe beneficiar mucho a la generación de pautas culturales para la sociedad, lo cual sería la función social que se esperaría por parte de una institución de educación superior, sea pública o privada.

3.3 Eticidad, moralidad y personalización

Otros conceptos que estuvieron presentes en nuestro andamiaje, pero que no aparecieron recurrentemente en las entrevistas, fueron los de eticidad, moralidad y personalización, sin embargo, habiendo concluido la investigación, podemos realizar una reflexión con respecto a ellos. Para empezar habría que mencionar que son conceptos que responden a preocupaciones válidas o legítimas, y que, no obstante, no son compartidas por la mayoría de nuestros entrevistados, o al menos no lo bastante como para aflorar en sus apreciaciones en torno a los dispositivos de formación continua no formal ofrecidos por las IESPRI a sus docentes.

Pudimos observar que los dispositivos promueven cierto tipo de eticidad; una manera normalizada de actuar en la que se espera que el sujeto cumpla con el requisito proyectado sobre él por la institución y sus autoridades. La proletarización y la introyección en cierta forma son un medio para lograr esto; y la mercadización se ve favorecida con ello. A pesar de las resistencias, los sujetos terminan por caer en dinámicas donde finalmente hacen lo que se les pide con tal de evitarse mayores problemas, y no arriesgarse a ser *fichados* por la institución. En este sentido, estos dispositivos obstruyen el desarrollo del sujeto moral, como alguien capaz de elegir el rompimiento con la normalidad institucionalizada, asumiendo sus costos y consecuencias. Pero esto no quiere decir que no hayamos visto a algunos de nuestros entrevistados dar este paso. *Peppino di Caprio* tuvo que decidir entre pedir una liquidación completa o perder la posibilidad de dar clases en *La Franquicia* definitivamente; *Caminante* renunció a su trabajo, luego de 20 años, sin esperar liquidación alguna y sin asegurar su pensión. *Simone* consiguió que no la volvieran a “invitar” nuevamente a dar clases, después de amenazar a la institución con una

demanda laboral. *Irene* lidió con toda la burocracia hasta lograr que la dejaran dar un curso que ella propuso sobre un tema que a ella le parecía necesario.

Muchas veces los obstáculos que la institución pone, y que sus dispositivos refuerzan, se convierten en acicates para que algunos docentes decidan arriesgarse a sabiendas de las represalias, las incomodidades y los obstáculos. No es esa la intención de estas instituciones y más bien, es a pesar de ellas, que los sujetos aún son eventualmente capaces de llevar su acto moral más allá de la eticidad preponderante. Lo lamentable es que sea a este tipo de docentes los que las instituciones van haciendo a un lado, paulatinamente. Y es una pena porque probablemente este tipo de docentes serían los más cualificados para formar a otros con sentido crítico, y con capacidad de decidir y llevar a cabo actos igualmente morales.

En cuanto a la personalización, consideramos que esta no se promueve intencionalmente desde los dispositivos. Incluso en cierto sentido parecería que es algo que se evita. Lo pudimos ver por la manera en que los dispositivos predominantemente obstaculizaron la autoformación y la coformación; sin promover que los participantes se adueñaran de su propio proceso formativo, o bien, que se formaran a través del encuentro dialógico para aprender de los otros y con los otros. Eventualmente algunos dispositivos lo promovieron, pero fue más como un efecto secundario que como una intención concreta. En cambio, observamos la falta de espacios para dar continuidad y seguimiento a los cursos a través de los cuales los docentes se podrían sentar a compartir experiencias y enriquecer sus aprendizajes.

Nuevamente, observamos que *a pesar de* las instituciones y sus dispositivos, la personalización a través de la autoformación y coformación, se puede dar. Los docentes elijen sus cursos dentro o fuera de las IESPRI, y en ellos se encuentran con otros y platican, y se vuelven a reunir por su cuenta. Desafortunadamente la institución no promueve estos espacios y, como mencionaba *Irene*, estos grupos no suelen durar mucho debido a la gran cantidad de actividades que todos tienen como parte de su trabajo, que cambia de horario cada semestre y así, les dificulta seguirse encontrando.

3.4 Mercadización y agencia en la reproducción del dispositivo

Los dispositivos de formación continua no formal para docentes pueden reproducirse en estructuras similares en los salones de clase, y de ahí igualmente pueden reproducir sus estructuras hacia cualquier otro ámbito social en el que participen los alumnos, o al menos incidir en ellos, como por ejemplo en empresas, organizaciones formales e informales, hogares, asociaciones y comunidades de la más diversa índole. Lo que los alumnos aprenden en la escuela también es una forma de relación social, y por ello los dispositivos pueden ser de gran trascendencia para la transformación de la sociedad.

A menudo escuchamos expresiones señalando que la escuela no es *como el mundo real*, sin embargo, como hemos visto, los dispositivos de formación efectivamente contienen mucho de lo que la realidad social es, y de la misma manera, se puede ver en ellos mucho de aquello en lo que la realidad social se puede convertir.

Mercadización y agencia fueron los temas de mayor recurrencia y con una vinculación positiva al final de nuestra investigación. La fuerza de este vínculo nos sugiere que hay potencial para impulsar la agencia a través de la mercadización, aunque esto no funciona igual con todos los tipos de agencia. Una lógica mercadizante puede favorecer con cierta facilidad la capacidad de agencia tecnológica así como la laboral. En cambio, si la mercadización se alía con la proletarización, resulta desfavorable para propiciar capacidades de agencia personal y social, ya que sus maneras de operar se contraponen. De la misma manera, algunos aspectos de la agencia para enseñar pueden ser obstaculizados por una mercadización proletarizada.

Tomando estos aspectos en cuenta, podríamos visualizar dispositivos que propicien la capacidad de agencia de manera integral, apoyándose eventualmente en un entorno escolar mercadizado, siempre que para ello se pueda evitar la proletarización, y se tomen medidas adicionales para impulsar los tipos de agencia que normalmente no son tan compatibles con una lógica de mercadización, es decir, la agencia personal, la social y la agencia para enseñar. Sin estos aspectos la educación de nivel superior se convertirá –en manos de las IESPRI (y seguidas de

cerca por las IES públicas)– en un reproductor y amplificador de las amplias brechas sociales, tecnológicas y económicas que atraviesan nuestras sociedades, pero además dejando a estas sociedades en manos de sujetos incapaces de operar cambios más allá de lo que sus empleadores o el movimiento del mercado les requiera. Si esto no ha sucedido todavía, irónicamente se debe justamente a esos docentes que no se quieren capacitar, y que insisten en su autoformación consistentemente, así como en resistirse a la introyección, brindando a los estudiantes referentes para mostrar que aún otros tipos de agencia son posibles.[55]

4. Opciones viables y propuestas funcionales

Desde la introducción de esta tesis enunciamos cuatro características de nuestra perspectiva crítica, apoyándonos para ello en van Dijk, quien considera que los análisis con perspectiva crítica deberán poder funcionar, a fin de considerarse relevantes (2003). De manera similar, Zemelman nos insta a reemplazar lo deseable por lo viable u objetivamente posible (1987). El alcance de nuestra investigación no nos ha permitido poner en práctica todas sus implicaciones críticas –todavía– pero aun así procuramos presentar en este apartado una serie de opciones viables (es decir, alternativas que puedan ser llevadas a cabo), a través de propuestas funcionales (con potencial de aportar los resultados esperados). Para ello, intentaremos abarcar los tres componentes propuestos por López Calva (2009a) para llevar a cabo una transformación educativa hacia su mayor humanización, mismas que corresponden al nivel de las prácticas educativas concretas, la estructura organizativa de la educación, y la cultura educativa.

4.1 Cambios desde los sujetos

Empezaremos por los cambios que atañen a los sujetos que protagonizaron en gran medida nuestra investigación: los docentes universitarios. No vamos a

[55] Una de las conclusiones personales a partir de esta tesis, tras 4 años de investigación y trabajo académico, apunta a que cuando los sistemas enfrentan dificultades recurrentes para la adaptación de los sujetos a los mismos, o simplemente para la obtención de resultados pertinentes, lo más probable es que la problemática surja del sistema mismo, antes que de los sujetos; por muy meticuloso o sofisticado que sea el diseño del sistema. Este es el caso de los dispositivos de formación continua no formal para docentes de IESPRI que pudimos observar.

proponerles que se hagan cargo de su propio proceso formativo, porque esto es algo que, hasta donde pudimos ver, ya hacen. En cambio, les instamos a prestar atención a la manera en que funcionan las relaciones sociales dentro de los dispositivos a los que ellos asisten como parte de sus propios procesos formativos, y que tomen conciencia de cómo estas relaciones se pueden reproducir en otros espacios sociales, comenzando por sus aulas, dando lugar a pequeñas pero significativas modificaciones sociales. Podrán elegir entonces las que les parezcan más formativas y entonces experimentar constantemente con diferentes esquemas organizativos atendiendo a los diversos tipos de agencia y procesos formativos.

Así, otra propuesta en el nivel de las prácticas docentes, es hacer uso del modelo de agencia que estamos presentando para revisar las finalidades de su labor docente en términos de agencia en lugar de –o además de– hacerlo a través del enfoque de competencias. En este sentido, es importante recordar que la *agencia personal* se encuentra en la base para propiciar los otros tipos de agencia, de manera que podría ser de su interés el contemplar cómo se propician las capacidades intelectuales, proactivas y relacionales dentro del aula, y experimentar con ello de manera consciente, además de hacer lo propio con los otros tipos de agencia que sus asignaturas requieran. Asimismo, prestar atención para evitar dinámicas de proletarización e introyección activas ya desde el interior de los salones de clase a través de las relaciones entre docente y alumnos.

Todavía concerniendo a los sujetos, aunque ya por fuera del espacio áulico, les sugerimos autoevaluar la propia capacidad de *agencia para enseñar*, en términos de sus capacidades para la transmisión, actualización y mediación. El solo hecho de hacer esto consciente incidiría en sus trayectorias autoformativas, y si además esto se pudiera hacer en grupos de pares, formales o informales, las dinámicas coformativas podrían incrementar su personalización, así como favorecer sus procesos de formación continua (formales o no) como docentes.

Finalmente, como recomendación para los docentes universitarios que decidan optar por la resistencia, procurar que esta no sea reactiva y aislada, sino ponderada conscientemente y, de ser posible, acompañada por pares, a fin de que no resulte tan desgastante y eventualmente pueda dar paso a modificaciones

efectivas. Y quizás esta sería la principal recomendación para los docentes universitarios en general, y no solo para los resistentes: procurar no quedarse solos; acompañarse, compartir las experiencias, logros y dificultades; y no solo por razones formativas, sino en general para mantener vivo el ánimo y no perder el espíritu. Todas estas, son expresiones personales un tanto informales, pero derivan también como manifestaciones de la puesta en práctica de estas recomendaciones, desde un ámbito personal. En este sentido, sí hemos logrado poner en funcionamiento nuestras propuestas y darles, al menos a estas del ámbito personal, una utilidad práxica.

Para los coordinadores de cursos, que no puedan evitar el tener que seguir lineamientos institucionales con respecto a las temáticas de los dispositivos de formación continua no formal para docentes que a ellos les toca implementar, vimos que en ocasiones depende de ellos el que la participación en los dispositivos se vuelva efectivamente obligatoria, por lo que sería recomendable no insistir en este aspecto. En cambio, el enfocarse en dar mayor seguimiento a los participantes permitirá identificar los aspectos de los dispositivos que favorecieron más a los procesos formativos de los docentes, así como promocionar a través de ellos las réplicas o copias de los dispositivos más funcionales.

Otro aspecto para ser considerado por los coordinadores de cursos, es que no descuiden su propia formación. Entre nuestros entrevistados los coordinadores fueron quienes menos se mostraron involucrados en su propia formación, pues a diferencia de los docentes entrevistados, no mencionaron asistir a ningún dispositivo como participantes por su propio interés, ni tenían ningún posgrado, ni mostraban mayor interés por realizarlo en el corto o mediano plazo. El atender su propia formación además les permitirá empatizar mejor con los docentes a quienes ellos dirigen sus cursos así como comprender mejor sus resistencias y necesidades. Eventualmente, los coordinadores también podrían tener mayores posibilidades que los docentes para incidir en modificaciones estructurales de la institución concernientes a los dispositivos de formación continua no formal que ellos gestionan, pero las propuestas para este nivel las trataremos en nuestro siguiente apartado.

4.2 Cambios desde la estructura organizativa institucional

Para las IESPRI las alternativas viables y factibles en relación con los dispositivos de formación continua no formal dirigidos a sus docentes, son más sencillas, dado que la acreditación por FIMPES, en línea con la UNESCO, ya no demanda ni menciona concretamente la implementación de este tipo de dispositivos, pues solo piden asegurarse de la calidad de los procesos educativos (lo que es ambiguo y puede documentarse sin necesidad de recurrir a los dispositivos de formación continua no formal). Esto abre las puertas para dejar de implementar cursos remediales en los que se obliga a participar a los profesores, generando resistencias innecesarias, así como mayores costos a partir de dispositivos de poca utilidad y a veces también de dudosa calidad.

En cambio, podrían favorecer el que los docentes participaran en dispositivos elegidos de manera autoformativa, dentro o fuera de la institución, acreditando cierta cantidad de horas respondiendo a sus genuinos intereses y necesidades, e incluso eventualmente apoyándolos en proyectos autoformativos y coformativos de diversas maneras, generando así, además, una mayor personalización y compromiso para con la institución. De la misma manera, sería conveniente que se tomara en cuenta que hay docentes que ya están participando en dispositivos de formación continua formal, como cursos de especialidad, maestría o doctorado, así como su participación en proyectos de investigación. Esto debido a que cuando las IESPRI contemplan hacer obligatoria la asistencia a los dispositivos no formales, suelen ser indiferentes a los procesos formales en los que los docentes pudieran ya estar involucrados.

También sería factible propiciar espacios voluntarios de coformación para promover la reflexión sobre la propia práctica docente, en los que puedan encontrarse profesores de distintas edades y representando a distintas disciplinas, dado que numerosas investigaciones dan cuenta del provecho formativo que se obtiene de tales dispositivos. La universidad bien podría apoyarlos con recursos de infraestructura dejando que la organización corriera por cuenta de los propios docentes, aunque supervisando eventualmente su desarrollo o contratando a algunos de ellos para coordinar el dispositivo. Los resultados de estas experiencias

podrían documentarse y a partir de ellas realizar nuevas aportaciones a la investigación educativa desde las mismas IESPRI, con lo cual comenzarían a internarse más en estos ámbitos que normalmente quedan fuera de su alcance.

Naturalmente que sería aconsejable que todos estos esfuerzos fueran de alguna manera remunerados a los docentes, y que no se les hiciera coerción para que participaran en este tipo de proyectos, lo cual sin duda terminaría por hacerlos fracasar. En todo caso, si no hubiera recursos financieros disponibles, la institución puede ofrecer su respaldo para conseguir apoyo de otras instancias, o al menos dar un sustento más formal al reconocimiento de los participantes. También podría exportar estos modelos de dispositivos a través de sus departamentos de vinculación o extensión universitaria, con lo que además favorecería su influencia en otros niveles educativos. Estas alternativas son viables y podrían ser efectivas; o al menos representan una mejor opción que el obligar a los docentes a pagar por asistir a cursos ideados por alguien que unilateralmente dice conocer sus necesidades, pero que en realidad solo está interesado en mejorar sus indicadores y puntuaciones de las evaluaciones internas.

Otro punto a considerar para las IESPRI se refiere al llamado *perfil docente*. Considerando las reflexiones que expresamos en el apartado anterior, más que procurar la uniformidad en sus actitudes hacia la institución y los alumnos –lo cual es un campo fértil para la simulación– lo viable es trabajar a partir de sus diferencias en posturas y apreciaciones, evitando la introyección y sus efectos nocivos. En este sentido, para favorecer la formación de agencia de manera integral, es recomendable propiciar que a partir de la pluralidad en la planta docente se puedan desarrollar diferentes tipos de agencia de acuerdo con el perfil de cada profesor, cuidando solamente de que no falten quienes puedan apuntalar cada tipo de agencia, particularmente la personal, por hallarse esta en la base de todas las demás. Del mismo modo, no descuidar que haya quienes puedan fomentar mayor agencia social, ya que es un rubro al que con frecuencia se le considera poco o de manera superficial, siendo que es indispensable para no caer en concepciones nocivas de la agencia (como la agencia cosmopolita), además de que la agencia social se

relaciona con una de las principales funciones de la universidad así como con su justificación en términos de proyecto educativo.

4.3 Alternativas de organización estructural a gran escala

Hasta donde pudimos observar dentro del alcance de nuestra investigación, el panorama de la educación superior en México aún no se ha planteado en términos de mercadización. Lo más cercano a ello, como lo planteamos en el capítulo 2, en el apartado sobre mercadización, son las posturas extremas señaladas por Kent y Ramírez con respecto al incremento de importancia de las IESPRI, en las que se debate entre quienes por un lado, señalan a la educación superior privada como una forma de prolongar y agrandar las desigualdades sociales, así como de minar la cultura e identidad nacional. Por el otro, los defensores del sector privado señalan que esta es la única alternativa viable para los problemas de México, y agregan que el apoyo de la educación superior al desarrollo económico funcionaría mejor a través de la competencia de mercado. Desde nuestra perspectiva estos extremos no son necesariamente excluyentes. Podemos apoyarnos en la iniciativa privada para impulsar el acceso a la educación superior, y que esta responda a las necesidades del desarrollo económico del país, pero no quedarnos solamente eso. El estado podría influir en las IESPRI más de lo que hasta ahora lo ha hecho (como en el caso de la revisión más estricta de RVOES) y no necesariamente de manera invasiva. Podría por ejemplo ofrecer estímulos financieros o fiscales a las IESPRI que incursionaran en proyectos para incorporar a su currículo elementos para reforzar la identidad nacional así como el enriquecimiento cultural del alumnado. También podría buscar reforzar estos aspectos por la vía corta, incorporándolos a los requerimientos de los RVOES, así como a los parámetros de calidad de FIMPES y ANUIES.

Por el mismo tipo de vías se puede incidir en las estructuras de las IESPRI para poner algunos contrapesos a la tendencia mercadizante que irremediablemente las influye, así como prevenir de alguna manera la proletarización y la introyección. De hecho esto ya se hacía en cierta medida, por ejemplo, en el esquema anterior de acreditación de FIMPES a través de criterios concernientes a la proporción entre docentes por asignatura y docentes de tiempo completo; o con respecto a contar con

un área dedicada a la investigación, generando algún tipo de resultados. Lamentablemente estos criterios recientemente se han flexibilizado, pero continúan ejemplificando la manera en que el gobierno federal y otras instancias instituidas pueden presionar a las IESPRI para que no se guíen exclusivamente por su propia lógica de mercadización, y en todo caso incorporen a esta los requerimientos estructurales para prevenir o al menos dificultar la proletarización e introyección.

En cuanto a la prolongación y ensanchamiento de las desigualdades sociales a través de la universidad, el problema trasciende a nuestras fronteras, como lo hemos señalado en nuestro capítulo 2. En este sentido, Marginson (1999) argumenta que las IESPRI se ubican en un mercado posicionado en el que compiten no solo por recursos, sino también por prestigio, dando lugar a dos segmentos mutuamente excluyentes, el de las IESPRI que compiten por estatus y el de las que compiten por volumen de matrícula e ingresos. De acuerdo con Marginson esta división tiende a ampliarse con el tiempo, debido a que las universidades que compiten por prestigio, lo hacen en función de la producción de *bienes de estatus*, como investigaciones, patentes, premios o reconocimientos, etc.; mientras que las de acceso masivo compiten por ingresos lo cual no les permite invertir en bienes de estatus, y con ello se van ampliando paulatinamente las diferencias sociales a partir del conocimiento.

No olvidemos que estamos procurando que nuestras propuestas se ubiquen en terreno de lo viable, de manera que podamos conjugar que el acceso a la educación superior no ensanche las brechas sociales ya existentes. En este entendido, recomendamos se destinen recursos públicos para las instituciones de educación superior que generen bienes de estatus a partir del conocimiento, sean públicas o privadas.

La asignación de recursos públicos a la educación privada ha sido duramente criticada en México, no obstante, las IESPRI requieren de criterios mercadizantes para asegurar su subsistencia y solo entonces enfocarse en una finalidad educativa. Si su soporte es necesario para que el gobierno pueda cumplir con su cometido de extender el acceso a la educación superior, ello también es motivo para que se les puedan brindar apoyos financieros condicionados a objetivos que favorezcan la equidad en el acceso y la producción del conocimiento. De esta forma, si se apoyara

con fondos públicos directamente a las IESPRI con proyectos de producción de bienes de estatus a partir del conocimiento, se favorecería la fractura de la brecha que separa a las IESPRI de prestigio de las que compiten por la obtención de recursos. Los beneficios de la propiedad de estos bienes podrían repartirse entre el Estado y el investigador, dado que la IESPRI ya habría recibido un beneficio económico a cambio, así como en términos de prestigio. La propuesta es potencialmente viable y efectiva, pero reconocemos que para llevarla a cabo aún se requeriría de mayor investigación y gestión política, a fin de afinar sus detalles.

4.4 Modificaciones culturales en torno a la educación superior

De los cambios necesarios, efectivos y viables que podríamos vislumbrar en torno al ámbito que López Calva (2009a) llama cultura educativa, el más significativo sería sin duda un cambio de mentalidad con respecto a la finalidad de los estudios universitarios, en el sentido de que su meta principal no es (o no debería ser) la preparación de alumnos para que al terminar puedan encontrar trabajo en una empresa. Es necesario ir más allá del *cliché* del trabajo en la empresa; tampoco tendría que ser para asegurar la subsistencia y ganar dinero; concepción muy difundida que ya empieza a erosionarse, pero que aún está muy arraigada en el imaginario de nuestra sociedad.

Ganar dinero, asegurar la subsistencia o abrir las puertas de oportunidades laborales, son metas que pueden ser favorecidas por una formación universitaria, pero que no son su principal finalidad, que más bien tendría que dirigirse hacia apuntalar la realización de un proyecto personal de vida a partir de decisiones propias, a favor del beneficio social y del entorno, con base en el acceso, producción y difusión del conocimiento; contribuyendo así a la aportación de soluciones para los grandes y pequeños problemas a los que nos enfrentamos como especie, e influyendo en la transformación del sistema educativo en su conjunto.

Considerando lo anterior, otro cambio cultural podría verse enriquecido por el cambio de un paradigma de competencias hacia uno de agencia, pues el primero implica la capacidad de resolución de problemas de acuerdo con estándares fijados por instancias ajenas al sujeto, mientras que la capacidad de agencia parte de que sea cada sujeto quien elija la manera en que transformará sus diversos contextos,

comenzando por sí mismo, y sin dejar de lado su capacidad de *agencia social*, lo que le permitiría participar en el forjado de estructuras comunitarias y de solidaridad, e influir en la vida política de su comunidad, evitando así los riesgos de la agencia cosmopolita.

Por otra parte, también es necesaria una mayor concientización sobre la trascendencia del rol docente; considerar su labor como arquitecto y constructor de futuro, comunicador del legado hacia las siguientes generaciones, y como consecuencia de todo ello, revalorar su profesión así como la importancia de mejorar sus procesos formativos. Asimismo, hacer conciencia –en ellos y en la sociedad– del potencial de reproducción social que encierra cada dispositivo de educación o formación para contribuir a la transformación de las relaciones colectivas.

De la misma manera, sería beneficioso para los docentes un manejo más consciente de su capacidad de mediación (a la que nos hemos referido al describir la *agencia para enseñar)*, para que contemplen que constantemente tendrán que estar oscilando entre los intereses de autoridades, padres, alumnos y los propios; entre lo necesario y lo contingente; entre eficacia y eficiencia, o eventualmente entre mercadización y agencia.

Finalmente, propiciar el hacernos más conscientes de las dinámicas de proletarización e introyección, de los abusos que estas encierran y de la manera en que las instituciones las están proponiendo como pautas culturales que también se reproducen socialmente. En este mismo sentido, contemplar las manifestaciones de resistencia más como señales de alerta, que como causas del enrarecimiento del ambiente organizacional; y entender que el obligar a adultos a participar en cualquier tipo de dispositivo formativo es una práctica más cercana a la dominación que al desarrollo humano.

5. Prospectivas y ponderaciones finales

Este es el último apartado de nuestro texto, y en él señalaremos algunas vetas para nuevas investigaciones que se podrían abrir a partir de la nuestra. De la misma manera, realizaremos una valoración final de todo este esfuerzo, revisando de qué manera se cubrieron las expectativas sobre el mismo.

5.1 Caminos para continuar

Comenzaremos pues, resaltando que nuestra investigación incursionó en temas sobre los que en general se ha investigado poco, de tal forma que a partir de ellos se podría profundizar en una gran diversidad de aspectos, de los cuales a continuación enumeraremos solo algunos. El primero que salta a la vista es prácticamente todo lo que pueda estar relacionado con las IESPRI, dado que aún es poco lo que se investiga de ellas, especialmente en comparación de lo que se investiga en IES públicas.

Igualmente es importante mantenerse atentos a las maneras en que la mercadización, entendida como incremento de financiamiento privado en la educación superior, se va abriendo paso en nuestro país; los posibles vicios en los que incide, sus contingencias y las opciones que abre, y de manera muy particular, cómo se está propagando al interior de la institución pública.

Otra veta para la investigación se encuentra asimismo en toda la gama de intervenciones que el Estado puede tener con respecto a las IESPRI, desde la manera en que ha promovido o frenado su crecimiento, hasta las diversas formas en que podría controlar sus eventuales excesos en los ámbitos académicos, administrativos y laborales.

Con respecto a la agencia también hay mucho que se requiere investigar dentro del ámbito educativo; desde la documentación de consecuencias derivadas de sus posibles acepciones, la construcción del concepto en su aplicación a la educación, sus ventajas, desventajas y riesgos frente a otros modelos como el de competencias, y el análisis sobre su aplicación con diversas perspectivas. Del modelo que aquí hemos propuesto aún hay también mucho que se puede investigar; cuestiones sobre cómo funciona en la práctica, si sería posible adaptarlo a otros niveles educativos y bajo qué parámetros; de qué maneras se pueden observar los distintos tipos de agencia que aquí hemos propuesto o si habría otros que debieran ser considerados; cómo detonarlos, cómo incorporarlos al currículo, cómo evaluar a cada uno o a todos juntos.

Asimismo, sobre los dispositivos de formación continua no formal para docentes, valdría la pena verificar si los elementos de nuestra explicación son

enteramente aplicables en otros casos particulares y de igual manera en otros niveles educativos o hasta qué punto podrían ser observados en instituciones públicas. También sería deseable incursionar en el diseño de dispositivos con la finalidad específica de promover la agencia, y en el caso de la formación continua no formal para docentes, generar dispositivos centrados en la *agencia para enseñar*.

Un detalle que podría ser muy interesante de verificar es el que concierne a la manera en que va cambiando la percepción de los docentes con respecto a sus instituciones de adscripción conforme van ganando edad y experiencia laboral; las experiencias que influyen para que un docente sea más crítico o más ingenuo ante sus empleadores, la forma en que su compromiso organizacional se expresa y la manera en que entra en tensión con otros aspectos de su vida personal. También revisar si la capacidad crítica y de resistencia frente a la institución, o bien la falta de ellas, se refleja en el salón de clases.

Finalmente, pero no por ello menos importante, ampliar la investigación acerca de la proletarización e introyección; la manera en que estas se reflejan en el aula, así como en otros ámbitos institucionales; sus efectos en los sujetos, los costos que generan para la institución y su impacto en los procesos de aprendizaje. Todo ello en distintos tipos de institución y niveles educativos.

5.2 Valoración final de la investigación

En la introducción de esta tesis anunciamos la intención de adoptar una perspectiva crítica, y especificamos sus características. Ahora, al llegar a este último apartado queda al lector la tarea de valorar si estas han sido atendidas satisfactoriamente. Nuestra investigación identificó en los docentes adscritos a las IESPRI a un grupo dominado; vulnerado sistemáticamente en sus necesidades radicales al ser sometido a prácticas de proletarización e introyección. Seguimos los mejores intereses de este grupo de manera explícita, lo que se manifestó como un sesgo ético-político a través de toda la investigación, misma que fue realizada con el rigor científico que precisó en cada etapa. Asimismo, procuramos presentar esta investigación en términos comprensibles y comunicables con respecto a los sujetos que forman parte de este grupo dominado. Finalmente, aportamos con nuestra investigación propuestas factibles y con capacidad para transformar efectivamente la

realidad, en al menos un sentido relevante en favor de los intereses que perseguimos. Con todo ello consideramos satisfechos los requerimientos para cubrir las expectativas de perspectiva crítica en los términos que nos la planteamos.

De la misma manera, nos ubicamos en un tema escasamente atendido dentro del campo de la investigación educativa, el de las IESPRI, que es aún incipiente en México, y del que urge abundar, considerando su proliferación, cantidad de instituciones, docentes y alumnos, así como el papel que se vislumbra que pueden desempeñar a futuro. El solo hecho de abarcar este tema ya le concede a nuestra investigación pertinencia científica, pero además de ello hemos incursionado en el tema de la agencia para la educación superior, desarrollamos un modelo para fundamentar su eventual aplicación y evaluación, e igualmente aportamos un esquema explicativo para hacer inteligible la manera en que entran en relación diversos elementos estructurales en torno a los dispositivos de formación continua no formal para docentes de las IESPRI. Todo ello fundamentado desde una perspectiva inductiva con un trabajo de campo de varios meses, analizado cualitativamente con el rigor necesario para sostener que sus resultados son objetivos en los términos que planteamos en nuestro capítulo 3. De manera que podemos considerar igualmente satisfecha la expectativa de rigor y pertinencia científica para el campo de la investigación educativa.

En cuanto a la relevancia para nuestro contexto social, en el capítulo 2 argumentamos en torno a la importancia de la universidad en la transformación de la sociedad, así como del papel que se vislumbra para las IESPRI en el panorama de la educación superior. En este sentido, nuestra investigación no solo aportó un análisis relacionado con estos temas, sino que aportó opciones con efectividad viable para incidir en la transformación de estos contextos, abarcando diversos ámbitos, y por ello consideramos también satisfecha la expectativa de relevancia social que planteamos en la introducción.

Por último, algunas de nuestras propuestas han dado lugar a transformaciones propias en la práctica docente; otras pueden dar pie a nuevos proyectos relacionados con el desarrollo de agencia así como con prácticas para contrarrestar la proletarización e introyección. La misma publicación de esta tesis conlleva el

planteamiento de una postura de manera pública, y esta refleja a su vez compromisos del CONACyT; de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, el Instituto de Ciencias de la Educación, nuestro cuerpo académico de *Organizaciones y procesos de formación y educación*, así como de los miembros del comité tutoral y los revisores de este trabajo, pero particularmente compromete a quien escribe estas líneas a responsabilizarse por sus contenidos y a procurar actuar de manera congruente con lo que aquí se ha sostenido.

Pero entre todas las satisfacciones mencionadas anteriormente, sobresale por mucho la que se refiere al hecho de poder contribuir a pensar desde la universidad, en torno a los grandes problemas y alternativas a los que nos enfrentamos como sociedad, a través de un proyecto que ha implicado el ejercicio de la agencia en todas sus facetas y en todas sus dimensiones.

Referencias

Abbagnano, N. (1998). *Diccionario de Filosofía* (3ª ed.). México: Fondo de Cultura Económico.

Aboites, V. H. (2010). La batalla por la identidad de la educación superior. Una lucha de siglos y un año clave: 2010. En A. García Gutiérrez, & M. Guerra Álvarez, *La educación de los mexicanos: el sistema de educación nacional ante el siglo XXI* (págs. 135-161). México: UAM-Xochimilco.

ADIAT. (13 de abril de 2011). *Declaración de Mérida*. Recuperado el 20 de mayo de 2012, de ADIAT: http://www.adiat.org/es/blogtema.aspx?tema=56

ADIAT. (20 de febrero de 2012a). *Declaración de Monterrey. XXIV Congreso ADIAT 21-23 Marzo del 2012. "Sociedad y Economía del Conocimiento para impulsar la Competitividad y el Desarrollo Sustentable de México".* Recuperado el 20 de mayo de 2012, de Sitio web de la ADIAT: http://www.adiat.org/es/documento/blog/320.pdf

ADIAT. (15 de febrero de 2012b). *ADIAT - Consejo*. Obtenido de Sitio web de la ADIAT: http://www.adiat.org/es/columna.aspx?id=34

Alanís, J. F. (2006). *En busca de un sueño: Apatía y sentido de vida en jóvenes universitarios de la Universidad La Salle Cuernavaca [Tesis de Maestría en Desarrollo Humano].* Puebla: UIA.

Alanís, J. F., & Romero, C. (2013a). Aportación teórica sobre la construcción de un modelo conceptual de "Agencia" para el nivel superior, a partir de apreciaciones de profesores y una síntesis teórica interdisciplinar. *XII COngreso Nacional de Investigación Educativa.* Guanajuato: COMIE y Universidad de Guanajuato.

Alanís, J. F., & Romero, C. (2013b). Hacia un concepto articulado y tridimencional de agencia para dispositivos en educación. En M. T. Yurén, & C. Mick, *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos* (págs. 351-378). México: Juan Pablos.

Alber, A. (7 de julio de 2010). Voir le son: réflexions sur le traitement des entretiens enregistrés dans le logiciel Sonal. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*(5).

Alber, A. (s/f). *Une brève histoire de Sonal*. Obtenido de Sonal - Logiciel de retranscription d'entretiens: http://www.sonal-info.com/page/une-br%C3%A8ve-histoire-de-sonal

Altbach, P. (2002). Perspectivas comparadas sobre la educación superior privada. En P. Altbach, & M. Á. Porrúa (Ed.), *Educación superior privada* (págs. 7-24). México: Centro de estudios sobre la universidad, UNAM.

Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education.* París: UNESCO.

Álvarez, G., & Ortega, J. C. (2011). El papel del sector privado en las configuraciones sistémicas estatales de la educación superior en México. *Estadística del cuestionario 911 (Versión 2)*. México: CINVESTAV, Universidad Veracruzana.

ANUIES. (septiembre de 2004). *Documento estratégico para la innovación en la educación superior.* México: ANUIES / IPN. Obtenido de Sitio web de la ANUIES.

Anzaldúa, J., & Yurén, M. T. (2011). La diversidad en la escuela. Prácticas de normalización y estrategias identitarias en el caso de estudiantes gay de nivel medio superior. *Perfiles educativos, 32*(133), 88-113.

Araújo, S. S., Yurén, M. T., Estrada, M. J., & de la Cruz, M. (enero-marzo de 2005). Respeto, Democracia y política, negación del conseso. El caso de la Formación cívica y ética en escuelas secundarias de Morelos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10*(24), 15-42.

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva.* Barcelona: Paidós.

Barnett, R. (2011). The marketised University: defending the indefensible. En M. Molesworth, R. Scullion, & E. Nixon, *The marketisation of higher education and the student as consumer* (págs. 39-51). Abingdon: Routledge.

Barreiro, J. (1992). Educación y concienciación. En P. Freire, *La educación como práctica de la libertad* (págs. 7-19). México: Siglo veintiuno.

Bernard, M. (2006). *Formación, distancias y tecnología.* (M. T. Yurén, C. Navia, C. Romero, G. Balderas, C. Saenger, & O. García, Trads.) Barcelona: Pomares.

Bertely, M. (1994). Retos metodologicos en etnografia de la educacion. *Coleccion pedagogica universitaria*(25-26), 31-46.

Bjarnason, S., Cheng, K.-M., Fielden, J., Lemaitre, M.-J., Levy, D., & Varghese, N. V. (2009). *A New Dynamic: Private Higher Education.* París: UNESCO.

Bragger, W. (2000). *Diccionario de Filosofía* (14ª ed.). Barcelona: Herder.

Brunner, J. J. (2006). *Mercados universitarios: Ideas, Instrumentaciones y Seis Tesis en Conclusión.* Santiago: FONDECYT.

Brunner, J. J., Santiago, P., García Guadilla, C., Gerlach, J., & Velho, L. (2008). *Mexico. OECD Reviews of Tertiary Education.* Obtenido de Sitio web de la OECD: http://www.oecd.org/mexico/37746196.pdf

Campillo, M., & Sáenz, J. (marzo de 2013). La universidad desde sus imágenes. Profesionalización, desprofesionalización o proletarización en la universidad contemporánea. *Athenea Digital, 13*(1), 121-137.

Chinoy, E. (1966). *Introducción a la Sociología.* Buenos Aires: Paidós.

Cohen, E., & Franco, R. (2006). *Evaluación de proyactos sociales* (7a ed.). México: Siglo XXI.

Coll, C. (2009). Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido del aprendizaje escolar. En COMIE, *Conferencias Magistrales del X Congreso Nacional de Investigación Educativa.* Veracruz: COMIE.

Conan Doyle, A. (2009). *The adventure of the dancing men.* Recuperado el 3 de abril de 2011, de Ignis Art Creative Design: http://www.ignisart.com/camdenhouse/canon/danc.htm

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo xxi, presidida por Jacques Delors.* México: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Didriksson, A. (2010). La universidad del conocimiento: una visión de futuro desde el 2010. En A. García Gutiérrez, & M. Guerra Álvarez, *La educación de los mexicanos: el sistema de educación nacional ante el siglo XXI* (págs. 179-212). México: UAM-Xochimilco.

Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. (s/f). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio.* Recuperado el 22 de febrero de 2011, de Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio: http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/SistNaldeFCySP/docs/Sistema_Nacional_de_FCySP.pdf

Ducoing, P. (2005). En torno a las nociones de formación. En P. Ducoing, *Sujetos, actores y procesos de formación Tomo II: Formación de docentes (Normal y Universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional. La investigación sobre alumnos en México. Recuento de una década (1992-2002)* (págs. 73-170). México: COMIE - Grupo Ideograma.

Durham, E., & Sampaio, H. (2000). La educación privada en América Latina: estado y mercado. En J. (. Balán, *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio* (págs. 77-128). Cuernavaca: CRIM-UNAM.

Espinosa, J. (2013). "Que nadie crea que está entre sus derechos ser bruto", o agencias docentes del cosmopolitismo. En M. T. Yurén, & C. Mick, *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos* (págs. 75-104). México: Juan Pablos.

Fairlie, A., & Frisancho, D. (1998). Teoría de las interacciones familiares. *Revista de investigación en Psicología, 1*(2), 41-74.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M., & Champion Ward, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro* (2ª ed.). (C. Paredes de Castro, Trad.) Madrid: Alianza / UNESCO.

FIMPES. (mayo de 2009). *Manual para la Aplicación del Sistema de Acreditación.* Recuperado el 16 de mayo de 2013, de Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior: http://www.fimpes.org.mx/phocadownload/015_manual-fimpes.pdf

FIMPES. (21 de noviembre de 2012). *Manual para la Aplicación del Sistema de Acreditación FIMPES a través del Desarrollo y Fortalecimiento Institucional.* Recuperado el 16 de mayo de 2013, de Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior: http://www.fimpes.org.mx/phocadownload/V3/Manual/Inicio.html

Galaz, J. F., Gil, M., Padilla, L., Sevilla, J. J., Martínez, J. G., & Arcos, J. L. (marzo de 2009). Mexican higher education at a crossroads: topics for a new agenda in public policies. (S. Yamamoto, Ed.) *Higher education forum, 6*, 87-101.

Galaz, J. F., Padilla, L. E., Gil, M., & Sevilla, J. J. (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Calidad en la educación*(28), 54-69.

Galaz, J. F., Padilla, L., & Gil, M. (2007). The Increasing Expectation of Relevance for Higher Education and the Academic Profession: Some Reflections on the Case of Mexico. En M. Kogan, & U. Teilcher, *Key challenges to the academic profession* (págs. 49-62). Kassel: UNESCO Forum on Higher Education Research and Knowledge / International Centre for Higher Education Research Kassel.

García Santamaría, B. (2012). *Características de programas institucionales de formación docente y/o académica en cuatro universidades públicas estatales de la región centro-sur del país. Estudio exploratorio.* Cuernavaca: [Tesis de Maestría] ICE - UAEM.

García, R. (2006). *Sistemas complejos.* Barcelona: Gedisa.

Gelpi, E. (2001). La atención a la diversidad y el reto de la globalización. En A. Sipán, *Educar para la diversidad en el siglo XXI* (págs. 19-30). Zaragoza: Mira.

Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración.* Buenos Aires: Amorrortu.

Gobierno del Estado de Nuevo León. (s/f). *Definición de la ciudad del conocimiento*. Obtenido de Monterrey Ciudad del Conocimiento: http://www.fhdesignstudio.com/cic/acercade.html

Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

González Maura, V. (2006). El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*(38), 1-15.

Gutiérrez, R. (2000). *Introducción a la ética.* México: Esfinge.

Habermas, J. (1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad.* Barcelona: Paidós.

Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada.* México: Joaquín Mortiz.

Illich, I. (29 de septiembre de 2006). *La convivencialidad.* Obtenido de Bievenidos a una lectura con Iván Illich: http://www.ivanillich.org.mx/convivencial.pdf

Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8*(2), 1-11.

INEGI. (16 de gebrero de 2012). *Estadísticas por tema. Volumen y crecimiento. Población total por entidad federativa, 1895 a 2010.* Obtenido de Instituto Nacional de Estadística y Geografía - Temas estadísticos: http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=mdemo148&s=est&c=29192

INEGI. (2013). *Conjunto de datos: Indicadores (porcentajes)*. Obtenido de Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE). Consulta interactiva de datos: http://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/proyectos/bd/encuestas/hogares/enoe/2005-2010/porcentajes.asp?s=est&c=10839&proy=enoe_porcentajes

Kent, R. (2004). Private sector expansion and emerging policy responses in Mexican higher education. *17th Annual Conference of the Consortium of Higher Education Researchers.* Twente: Alliance for International Higher Education Policy Studies.

Kent, R., & Ramírez, R. (1999). Private higher education in Mexico: Growth and diferentiation. En P. G. Altbach, *Private Prometheus. Private higher education and development in the 21st Century* (págs. 85-99). Westport, CT: Greenwood Press.

Korsgaard, C. M. (2008). *The constitution of agency. Essays on practical reason and moral psychology.* Oxford, NY: Oxford University Press.

López Calva, J. M. (2003). *Educación Personalizante. Una propuesta integradora.* México: Trillas.

López Calva, J. M. (2009a). *Educación humanista. Una nueva visión de la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morin. Tomo 1.* México: Gernika.

López Calva, J. M. (2009b). *Educación humanista. Una nueva visión de la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morin. Tomo 2.* México: Gernika.

López Calva, J. M. (2009c). *Educación humanista. Una nueva visión de la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morin. Tomo 3.* México: Gernika.

López-Calva, L. F., & Vélez, R. (octubre de 2003). *El concepto de desarrollo humano, su importancia y aplicación en México.* Recuperado el 2 de noviembre de 2012, de Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo México: http://www.undp.org.mx/IMG/pdf/Cuadernos2003-1.pdf

Lugo, E. (2008). Innovaciones curriculares: retos para los actores del cambio. In E. Lugo, *Reformas educativas. su impacto en la innovación curricular y la formación docente* (pp. 67-88). México: Casa Juan Pablos / UAEM.

Marginson, S. (diciembre de 1999). *The enterprise university comes to Australia.* Obtenido de Sitio web de Aurtralian Asociation for Research in Education: http://www.aare.edu.au/99pap/mar99470.htm

Marsiske, R. (2006). La universidad de México: Historia y Desarrollo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*(8), 11-34.

Maturana, H., & Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano.* Buenos Aires: Universitaria / Lumen.

Meccia, E. (2007). Crónicas de un mundo pequeño. Una aplicación de la teoría fundamentada para el análisis de trayectorias de travestis en situación de prostitución. En S. Masseroni, *Interpretando la experiencia. Estudios cualitativos en Ciencias Sociales* (págs. 99-152). Buenos Aires: Mnemosyne.

Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-49.

Montemayor, C. (2010). Universidad pública y privatización del conocimiento. En A. García Gutiérrez, & M. Guerra Álvarez, *La educación de los mexicanos: el sistema de educación nacional ante el siglo XXI* (págs. 163-178). México: UAM-Xochimilco.

Moon, B. (julio de 2007). *Research analysis: Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices.* Obtenido de Sitio web de la UNESCO: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151685e.pdf

Morales, M. D. (2013). *Construir la legitimidad. Estrategias de una institución de educación superior privada.* México: ANUIES.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* París: Santillana / UNESCO.

Muñoz Justicia, J., & Sahagún Padilla, M. A. (2010). Análisis cualitativo asistido por ordenador con ATLAS.ti. En C. Izquierdo, & A. Perinat, *Investigar en psicología de la comunicación. Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas* (págs. 299-363). Barcelona: Amentia.

Nacional Financiera. Banca de Desarrollo. (s/f). *Universidades incorporadas*. Obtenido de Financiamiento universitario: http://www.universitariosnafin.com/index.php?a=naf&c=index:universidades

OCDE. (1997). *Examens des politiques nationales d'éducation. Mexique. Enseignement supérieur.* París: OCDE.

Oficina de educación para la región Asia-Pacífico de la UNESCO. (2005). *Regional Guidelines on Teacher Development for Pedagogy-Technology Integration.* Bangkok: UNESCO.

Perls, F. (2013). *El enfoque Gestalt y testigos de terapia* (20ª ed.). (F. Huneeus, Trad.) Santiago de Chile: Cuatro vientos.

Perren, J. (enero-junio de 2008). Transición demográfica. Modelos teóricos y experiencia latinoamericana. *Nómadas*(18). Obtenido de Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.

Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U., & Givaudan, M. (2007). Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE). *Interamerican Journal of Psychology, 41*(003), 295-304.

Pineau, G. (1978). Les possibles de l'autoformation. *Education Permanente*(44), 17-30.

Piret, A., Nizet, J., & Bourgeois, E. (1996). *L'analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines.* Bruselas: DeBoeck Université.

Popkewitz, T. S. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente.* (J. M. Pomares, Trad.) Barcelona: Pomares-Corredor.

Popkewitz, T. S. (2000). El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales. *Perfiles educativos, XXII*(89-90), 5-33.

Presidencia de la República. (17 de enero de 2008). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. *Diario Oficial de la Federación*.

Presidencia de la República. (9 de enero de 2012). *México Universitario*. Obtenido de Notas informativas: http://www.presidencia.gob.mx/index.php?p=74432

PROMEDLAC. (marzo de 2001). *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI.* Obtenido de Sitio web de la UNESCO: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2009). *Manual de investigación en ciencias sociales.* México: Limusa.

Ramírez, E. (11 de abril de 2011). *Construyen 10 ciudades del conocimiento*. Obtenido de El economista.mx: http://eleconomista.com.mx/sociedad/2011/04/11/construyen-10-ciudades-conocimiento

Ramírez, J. L. (1999). Los programas de formación docente de profesores universitarios: resultados y limitantes. *Perfiles educativos, 21*(85-86), 104-125.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española - Vigésima segunda edición*. Recuperado el 2 de abril de 2011, de Real Academia Española: http://buscon.rae.es/draeI/

Rodríguez, R. (2004). Entre lo público y lo privado. La polémica de las universidades "patito" en 2003. En G. T. Bertussi, *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva* (págs. 431-467). México: Miguel Ángel Porrúa y UPN.

Rodríguez, R. (12 de enero de 2012). Crédiito educativo con subsidio del estado ¿quiénes se benefician? *Campus. Milenio Diario*, pág. 5.

Rogers, C. R. (1980). *El poder de la persona.* México: Manual moderno.

Román, N. (2007). *El modelo actancial y su aplicación.* México: Pax.

Romero, C. (2006). Tesis Doctoral. *Autoformación, coformación y trayectancia: las claves olvidadas en la formación del profesional de la educación. Estudio en caso.* Cuernavaca: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Romero, C., & Yurén, M. T. (2007). Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación. *Reencuentro*(49), 22-29.

Sandoval, V. (23 de marzo de 2012). Candidatos prometen agendar ciencia; Adiat espera hechos. *Milenio Monterrey*, pág. http://monterrey.milenio.com/cdb/doc/noticias2011/69508a81215c1944961855c574f8ef07.

Scullion, R., Molesworth, M., & Nixon, E. (2011). Arguments, responsibility and what is to be done about marketisation. En M. Molesworth, R. Scullion, & E. Nixon, *The marketisation of higher education and the student as a consumer* (págs. 227-236). Abingdon: Routledge.

Sen, A. (abril de 1985). Well being, agency and freedom: the Dewey lectures 1984. *The journal of Philosophy, 82*(4), 169-221.

SEP. (Septiembre de 2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006.* Obtenido de UNESCO International Institute for Educational Planning: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico%20Programa%20nacional%20de%20educacion%202001-2006.pdf

SEP. (2014). *Principales cifras*. Obtenido de Sistema Nacional de Información Estadística Educativa: http://planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/

SEP, SESIC, IESLAC y UNESCO. (2003). *Informe Nacional sobre la Educación Superior en México.* México: Secretaría de Educación Pública.

SEP, Subsecretaría de Educación Superior. (s/f). *Bienvenida*. Obtenido de COEPES, Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior: http://www.coepes.sep.gob.mx/

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Medellín: Universidad de Antioquía.

Trinidad, A., Carrero, V., & Soriano, R. M. (2006). *Teoría fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional.* Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.

Tuirán, R. (27 de febrero de 2011). La educación superior en México: avances, rezagos y retos. *Campus Milenio*, pág. http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/la_educacion_superior_en_mexico_avances_rezagos_y_.

Tuirán, R. (27 de septiembre de 2012). La educación superior en México 2006-2012 Un balance inicial. *Campus Milenio*, págs. 60-65.

Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: a century of public school reform.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

UNESCO / OIT . (2008). *The ILO/UNESCO recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and The UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997).* Obtenido de Sitio web de la UNESCO: http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495e.pdf

UNESCO. (1995). *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior.* París: UNESCO.

UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción.* París: UNESCO.

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO.* París: UNESCO.

UNESCO. (2006). *Teachers and educational quality: monitoring global needs for 2015.* Montreal: UNESCO.

UNESCO. (5 de junio de 2012). *UNESCO strategy on teachers (2012-2015).* Obtenido de Sitio web de la UNESCO: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775E.pdf

van Dijk, T. A. (2003). La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak, & M. Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso* (págs. 143-177). Barcelona: Gedisa.

Vargas Llosa, M. (22 de enero de 2011). La civilización del espectáculo. *El País*(1000), pág. En portada.

Yates, C. (noviembre de 2007). *Teacher education policy: International development discourses and the development of teacher education.* Obtenido de Sitio web de la UNESCO: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001557/155738E.pdf

Yurén, M. T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética.* México: Paidós.

Yurén, M. T. (2004). ¿La autoformación es olvido del otro? (Una mirada desde la filosofía). En A. Castañeda, C. Navia, & M. T. Yurén, *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización.* (págs. 157-174). México: Limusa-UAEM.

Yurén, M. T. (agosto de 2004). Mirando la educación con y para los excluidos. Herramientas para la crítica ético-política de la educación. En Internacional Network of Philosophers of Education, *9th. Biennial conference of voices of philosophy of education* (págs. 318-328).

Yurén, M. T. (2005a). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En M. T. Yurén, C. Navia, & C. Saenger, *Ethos y autoformación docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (págs. 19-45). Barcelona: Pomares.

Yurén, M. T. (enero-junio de 2005b). Mirando la educación con y para los excluidos. Herramientas para la crítica ético-política de la educación. *Ensayos pedagógicos, 1*(1), 49-70.

Yurén, M. T. (2008). Dispositivos de formación sociomoral, mecanismos de exclusión y fugas autoformativas. En C. Romero, & M. T. Yurén, *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela* (págs. 25-48). México: Juan Pablos.

Yurén, M. T. (2013). Educación para la agencia. Miradas diversas, preocupaciones compartidas. En M. T. Yurén, & C. Mick, *Educación y Agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos* (págs. 23-51). México: Juan Pablos.

Yurén, M. T., & Araújo, S. S. (septiembre-diciembre de 2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8*(19), 631-652.

Yurén, M. T., Araújo, S., & García, O. (2003). La formación cívica y ética en secundarias. Un examen crítico. (Reporte final de investigación). *Memoria Electrónica (CD-ROM) del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa* (págs. 1-7). Hermosillo: Consejo Mexicano de Investigación Educativa [COMIE].

Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales.* México: Colegio de México.

Anexos

Anexo 1: Revisión de términos referidos a la formación docente

Al realizar nuestra investigación preliminar sobre antecedentes de la formación, formación de docentes, formación para docentes de nivel superior, educación superior privada, etc. nos fuimos encontrando con diversos referentes que en ocasiones apelaban a un mismo término para describir diferentes nociones o caracterizar conceptos distintos.

A la inversa, también hemos encontrado el uso de términos gramáticamente diferentes para referirse a una misma noción, o bien, a nociones tan similares que resultan intercambiables en el marco de un discurso generalizado, pues no cuentan con mayor profundidad conceptual y su uso en la práctica tiene una aplicación indistinta. Tal es el caso de los términos para referirse a diversas facetas de los procesos formativos orientados genéricamente a "contribuir a que el sujeto se forme para enfrentar los problemas del mundo laboral" (Yurén, 2005a, pág. 31), a los cuales, en el caso de los docentes, también se les ha dado por llamar "formación de docentes", entrenamiento docente (*teacher training*), o más recientemente desarrollo profesional, entre otras acepciones.

Cada uno de estos términos tiene su propia historia y contexto de surgimiento y socialización, vinculado con el entorno socio-cultural de donde surge y la utilidad que le adjudican los miembros de cierta comunidad. Pero con el paso del tiempo el uso del término puede ser retomado por más actores e irse consolidando como un concepto, o bien, puede ser utilizado en la práctica como una mera noción, carente de una especificidad relevante para el análisis de la realidad.

1.1 Los términos usados por la UNESCO

Para ejemplificar esto, realizamos una selección temática sobre documentos de la UNESCO relacionados con la formación de maestros así como con la educación superior, de manera que pudiéramos documentar el uso que en ellos se hace acerca de los términos para referirse a lo que genéricamente hemos denominado formación de docentes.

Iniciamos nuestro recorrido con un documento de la UNESCO de 1966 titulado “The ILO/UNESCO recommendation concerning the Status of Teachers”, editado en conjunto con la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Se observa el uso de los términos “programas de preparación de maestros” o más llanamente “preparación”; así mismo se referían a “educación en servicio”, “programas de entrenamiento en servicio” y cursos de actualización (*refresher courses*). Este documento fue retomado en 1997, cuando la UNESCO editó otra publicación con el título de “The UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel” en el que a su vez utilizaron los términos “preparación para la profesión”, y, específicamente se utilizó “scholarship”, que literalmente sería traducido como “beca”, pero en este caso se refería concretamente a procesos formativos de docentes universitarios, presumiblemente en función de que no serían financiados por el profesor. La beca es definida de la siguiente manera:

> ‘scholarship’ means the processes by which higher-education teaching personnel keep up to date with their subject, engage in scholarly editing, disseminate their work and improve their pedagogical skills as teachers in their discipline and upgrade their academic credentials. (UNESCO / OIT , 2008, pág. 48).

Fuera de esta precisión, no se encuentra algún otro término para referirse a la formación de docentes que pudiera sugerir un uso exclusivo o particularmente aplicado a docentes de nivel superior. Por otra parte, no se volvió a utilizar esta acepción –con este mismo sentido– en documentos posteriores de la UNESCO referentes a la educación superior.

Es importante destacar que en el documento de 1997 se observa un énfasis en considerar la docencia como una profesión. Mientras que en el documento de 1966 se consideraba al profesorado como “las personas en escuelas que son responsables por la educación de los pupilos” (pág. 21), en 1997 se especifica que la docencia es una profesión en tanto que: “Es una forma de servicio público que requiere de conocimiento experto de personal con educación superior y habilidades especializadas adquiridas y mantenidas a través de un riguroso estudio a lo largo de toda la vida, e investigación.” (pág. 49).

De manera posterior al documento de 1966, pero anterior al de 1997, en 1995, en el “Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior” (UNESCO, 1995), se hablaba de la formación para docentes en instituciones de educación superior bajo los términos de “perfeccionamiento profesional”, “formación profesional”, “capacitación profesional de maestros”, y “formación pedagógica” como un aspecto particular del perfeccionamiento profesional. En ninguno de estos casos el documento ofreció una definición o descripción más detallada de estos términos. Tampoco se mencionaron formación continua ni desarrollo profesional.

En 1996, en la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, llevada a cabo en La Habana, Cuba, se mencionaba la superación pedagógica del profesorado, los sistemas de “formación avanzada, continua, crítica y abierta”, los posgrados y la formación de docentes e investigadores. También se habla de educación permanente, pero con respecto a toda la sociedad como destinataria. (UNESCO, 1998). No se mencionaba específicamente a la formación continua ni al desarrollo profesional.

En 1997, el informe Delors se refería a la formación del personal docente, dividida a su vez en formación inicial y formación continua, aunque sin dar mayores detalles específicos de lo que se entendía por cada una de ellas. (Delors, y otros, 1997, pág. 164).

En 2001, en la “Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre las políticas educativas al inicio del siglo XXI” (PROMEDLAC, 2001), se utilizan los términos “formación docente” dividida a su vez en formación inicial y formación continua, o bien, formación inicial y formación en servicio. No se define más específicamente ninguna de ellas y solo se utilizan los términos. No se define ni establece una correlación directa entre formación docente y desarrollo profesional; y en todo caso se sugiere que este último podría ser parte –junto con otros elementos– de una visión más integral de la formación docente.

En 2005, en “Las sociedades del conocimiento” se retoma al Informe Faure de 1972 “Aprender a ser” para mencionar que a partir de ahí se empezó a concebir la

formación inicial de los adultos en general era incompleta y que por ello debía reactivarse en forma continua, por lo que la educación a lo largo de toda la vida se constituía como una forma fundamental de la construcción de la persona. (UNESCO, 2005, pág. 84). Menciona que esta educación para la vida trasciende la actividad profesional para cobrar su significado en tres niveles:

> […]niveles íntimamente ligados entre sí, aunque las prioridades puedan variar según las personas y las etapas de la vida. Esos niveles son: el desarrollo personal y cultural, que es el que da sentido a la existencia de cada individuo; el desarrollo social, que se refiere al lugar ocupado en una comunidad, la ciudadanía, la participación política y la sociabilidad; y el desarrollo profesional, que guarda relación con el empleo no precario y de calidad, el vínculo con la producción, la satisfacción profesional y el bienestar material. (UNESCO, 2005, págs. 84-85).

Aún con estas descripciones provisionales, se comprende al desarrollo personal, el desarrollo social y el desarrollo profesional, como tres niveles de la educación para toda la vida, entendida ésta a partir del informe Faure como destinada a toda la sociedad en general, y no necesaria o específicamente referida a la formación de docentes.

También en 2005 la región Asia-pacífico de la UNESCO publica un borrador de trabajo titulado “Regional Guidelines on Teacher Development for Pedagogy-Technology Integration”. En él se define al desarrollo profesional como:

> […] una variedad de actividades, tanto formales como informales, diseñadas para el crecimiento personal y profesional de los profesores con respecto a la integración de pedagogía y tecnología. El desarrollo profesional incluye el desarrollo individual, educación continua, educación en servicio o desarrollo del personal, así como varias actividades que desarrollan profesionalmente. (Oficina de educación para la región Asia-Pacífico de la UNESCO, 2005, pág. 55).

En 2006, en el documento titulado “Teachers and educational quality: monitoring global needs for 2015”, los términos utilizados son “entrenamiento y preparación inicial”, y comienzan a utilizarse con frecuencia las siglas CPD: Continuous Professional Development (desarrollo profesional continuo), descrito

como entrenamiento en el trabajo (on-the-job training). (UNESCO, 2006, pág. 71). También se utiliza frecuentemente el término de “entrenamiento en servicio”.

En el documento de 2007 editado por la UNESCO “Research analysis: Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices” (Moon, 2007), se utilizan nuevamente las siglas CPD, “desarrollo profesional” y “Teacher training” principalmente, aunque también “educación docente”, “educación docente pre-servicio”; “entrenamiento basado en la escuela” y “desarrollo docente”. Aparentemente “educación docente” se utiliza en contextos de formación inicial, mientras que “entrenamiento docente” se usa con equivalencia a CPD en contextos de formación continua. En ningún caso se hace descripción alguna de cualquiera de estos términos.

También en otro documento de trabajo de 2007 editado por UNESCO y titulado “Teacher education policy: International development discourses and the development of teacher education” (Yates, 2007), se utilizan las siglas CPD, se habla de educación y entrenamiento continuos, educación en servicio, entrenamiento en servicio y programas de entrenamiento basado en la escuela. Todo ello sin describir el significado de ninguno.

En 2009 UNESCO edita dos documentos importantes relacionados con la educación superior. Uno es titulado “Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education” (Altbach, Reisberg, & Rumbley, 2009). En él se dedica un capítulo a la “centralidad y la crisis de la profesión académica” (pág. 89), y se menciona la importancia de contar con buenos profesores: “Ninguna universidad puede lograr el éxito sin personal académico bien calificado y comprometido. Ni un campus impresionante, ni un currículo innovador produce buenos resultados sin grandes profesores.” (pág. 89).

No se menciona al desarrollo profesional. El término solo aparece una vez en todo el libro y no para referirse a los profesores, sino en el contexto de la “educación ejecutiva” para adultos que trabajan. (pág. 160). Tampoco se menciona a la formación continua. De hecho, solo se mencionan de manera escueta y equivalente

a los términos “entrenamiento apropiado” y “programas de posgrado” con respecto a la cualificación de académicos. (pág. 92).

El otro documento de 2009 se titula “A New Dynamic: Private Higher Education” (Bjarnason, y otros, 2009). Al igual que el anterior, este es un documento especialmente elaborado para tratar el tema de la educación superior privada, como un documento base para la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO en 2009. El documento dedica uno de sus capítulos al aseguramiento de la calidad, y en él dedica solo unas breves líneas para referirse indirectamente a la preparación de los profesores. Por su brevedad lo citamos íntegramente:

> Debido a que la enseñanza y el aprendizaje son centrales para la misión de cualquier institución, se brinda mucha atención a la calidad y cualificaciones de los profesionales que están enseñando y a cómo el aprendizaje de los estudiantes es apoyado. Se espera que las instituciones documenten suficiente número de profesorado calificado para asegurar la coherencia y continuidad de los programas que están siendo ofrecidos. (pág. 100).

En ningún momento, en todo el documento, se menciona el desarrollo profesional, ni tampoco ningún otro término que haga referencia a algo que pudiera asimilarse a un dispositivo destinado al docente por parte de la institución; ni siquiera en términos de posgrados. La calidad educativa queda supeditada completamente a instrumentos de certificación.

En 2012, la UNESCO edita “UNESCO strategy on teachers (2012-2015)” (UNESCO, 2012). No menciona a la educación superior. Utiliza los términos de “entrenamiento docente”, “desarrollo profesional” y “desarrollo profesional en servicio”. Ya no se utilizan las siglas CPD. Se destaca al desarrollo profesional como forma de mejorar la calidad de la educación.

Así, a lo largo de esta selección temática, ilustramos que se puede hacer un rastreo sobre el uso de los términos y los contextos de nivel educativo así como temporales, sobre los que se utilizan. A continuación veamos la manera en que estos términos fueron utilizados por otras instancias.

1.2 Los términos usados por la OCDE, SEP y ANUIES

Al realizar un ejercicio similar al que mostramos con la UNESCO con respecto a documentos de la OCDE, SEP y, ANUIES, comprobamos que en general no hay una descripción básica sobre el uso diferenciado de los términos, a partir de documentos institucionales oficiales. La excepción podríamos encontrarla en un documento de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, que depende de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. Ahí se pretende definir en conjunto a la formación continua y la superación profesional, utilizando de manera redundante el término de superación profesional dentro de su misma definición, de manera que no queda claro si este es parte o no de la formación continua. Posteriormente divide los "servicios de formación continua y superación profesional" en tres rubros (Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, s/f, pág. 45):

- Actualización: se refiere a poner al día los conocimientos de la formación inicial.
- Capacitación; tiene la finalidad de preparar a los maestros para desempeñar diversas funciones como parte de su labor: segunda lengua, asesorías académicas, uso de TICs, etc.
- Superación profesional: se da a través de estudios de especialización, maestría o doctorado.

En cuanto a la Subsecretaría de Educación Superior, el tema no aparece con frecuencia. Se habla escuetamente de la "profesionalización del personal académico", así como de su "habilitación y superación permanente" (Tuirán, 2012, pág. 11), y para desarrollarlo se hace referencia a la consolidación de perfiles con estudios de posgrado, pertenencia al SNI, participación en PROMEP[56] (programa que promueve estudios de posgrado y promoción de profesores de tiempo completo para universidades públicas), y programas de aseguramiento de la calidad. No se ofrece mayor descripción sobre el significado de estos términos.

[56] Actualmente renombrado como PRODEP.

En cuanto a instituciones privadas, solo se refiere al mejoramiento de su calidad a través de los criterios de los RVOES. (Tuirán, 2012, pág. 15).

Por su parte, en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, se hace referencia a la "capacitación de los profesores" para mejorar la calidad de la educación, que es el primero de sus objetivos. Y cuando toca el turno de referirse a la educación superior en este sentido, se menciona el PROMEP[57], programas de maestría y doctorado; y también se habla de "apoyar los programas de capacitación, formación continua y superación académica de los profesores de asignatura" (Presidencia de la República, 2008, pág. 18). El tema no se menciona posteriormente.

La OCDE al referirse a la educación superior en México en 1997 (OCDE, 1997) utiliza predominantemente el término de "perfeccionamiento del cuerpo de profesores", aunque también utiliza "formación profesional" (págs. 109-110). Pero posteriormente, al editar su revisión de la educación terciaria para México en 2008 (Brunner, Santiago, García Guadilla, Gerlach, & Velho, 2008), utiliza escuetamente el término "desarrollarse profesionalmente" incluyendo metas personales y en relación con el entorno. Sin embargo hace más énfasis en la formación permanente (la obtención de posgrados), retoma al PROMEP, y promueve las certificaciones para asegurar la calidad. Insta a las instituciones a contratar personal calificado (pág. 109), y señala la importancia de que los académicos "asuman responsabilidad por dar forma a su rol y perfil de trabajo" (pág. 98).

Finalmente la ANUIES en una sola publicación (ANUIES, 2004), se refiere a "formación docente", "capacitación docente", "profesionalización de la práctica docente", "actualización", y "superación profesional". Destaca su capacidad para enlazar los diferentes términos, pues en una sola línea, junto a una viñeta que dice "Formación continua", se puede leer como un principio para innovar en la formación del profesor universitario: "Mejorar y actualizar la práctica de formación del profesor mediante el acceso y la continuidad en una formación permanente para profesionalizar la docencia." (pág. 87).

[57] Actualmente renombrado como PRODEP.

Como conclusión a esta revisión, no resulta factible considerar preferencias por algún término en concreto por su contenido conceptual. Y en cuanto a su uso, no nos parece pertinente considerar una distinción más allá de la generalización de distinguir, como lo hace Delors, la formación inicial de la continua.

Hemos revisado con atención el trabajo de García Santamaría (2012) y encontramos una extensa documentación de trabajos en torno a la formación docente en instituciones de educación superior, sin embargo, no encontramos elementos suficientes para sostener su propuesta de utilizar el término de “desarrollo profesional” en detrimento de otras acepciones. En este sentido consideramos, como lo hiciera Ducoing con respecto a los usos del término “formación”, que conviene reconocer la ruptura con posiciones unívocas y simplificadoras (Ducoing, 2005, pág. 74) y, así, sentar la pauta para no rigidizar la utilización de términos en nuestra investigación a menos de que, siguiendo la lógica propuesta por Chinoy, la utilización espontánea de un término específico se convierta en un obstáculo para dirigir la atención sobre aspectos importantes o significativos de la realidad (Chinoy, 1966).

Anexo 2: Inventario de conceptos ordenadores en investigaciones sobre dispositivos de formación con referentes empíricos analizados desde una perspectiva humanista

En el siguiente listado se incluyen 22 diferentes conceptos ordenadores que fueron utilizados en investigaciones de referente empírico sobre dispositivos formativos analizados desde una perspectiva humanista, entre el año 2002 y el 2010, encontradas en artículos de revistas especializadas e indizadas, ponencias nacionales del COMIE (CNIE 2003, 2005, 2007 y 2009), y libros accesibles en bibliotecas universitarias.

Cada uno de estos conceptos implica una construcción teórica por parte de los investigadores que en muchos casos no quedó del todo clara en sus escritos, dado el espacio reducido para dar cuenta de sus investigaciones, sin embargo nos sugieren diversas formas de aproximarnos al manejo de los observables:

1. Presencia de diálogo
2. Impacto “de 360º” con respecto a los participantes (en sus alumnos, compañeros docentes y directivos)
3. Presencia de coformación
4. Competencia autoformativa
5. La construcción de trayectancia (apoyándose en el concepto de Michel Bernard)
6. El ejercicio del poder
7. La generación de *capabilities* (apoyándose en el concepto de Amartya Sen)
8. Las representaciones sociales sobre el quehacer docente
9. La manifestación de pensamiento crítico
10. La generación de espacios intersticiales para la formación
11. Eventos biográficos
12. Estilos de eticidad (apoyándose en Yurén, Habermas y Kohlberg)
13. Los soportes de las actividades
14. Los estilos de mediación

15. Las figuras académicas (apoyándose en la distinción de tareas y actividades de Blin)
16. Las finalidades programáticas
17. Concepciones y creencias (desde la perspectiva del Conocimiento Base de la Enseñanza)
18. Interactividad y contextos (desde la perspectiva del Conocimiento de Contenido Pedagógico “PCK”)
19. Factores de identidad y formación
20. Representatividad curricular de elementos del dispositivo
21. Las prácticas e interacciones
22. Los significados que dan cuerpo a una cultura

Anexo 3: Inventario de instrumentos de recolección y soporte de datos en investigaciones sobre dispositivos de formación con referentes empíricos analizados desde una perspectiva humanista

En el siguiente listado se incluyen 15 instrumentos de recolección y soporte de datos que fueron utilizados en investigaciones de referente empírico sobre dispositivos formativos analizados desde una perspectiva humanista, entre el año 2002 y el 2010, encontradas en artículos de revistas especializadas e indizadas, ponencias nacionales del COMIE (CNIE 2003, 2005, 2007 y 2009), y libros accesibles en bibliotecas universitarias.

1. Observación no participante
2. Observación participante
3. Entrevista (individual de diversos tipos)
4. Cuestionarios
5. Relato o testimonial
6. Sesiones de grupo (grupo focal o entrevista grupal)
7. Objetos culturales (documentos, programas, etc.)
8. Autoevaluación
9. Autobiografía
10. Video como soporte
11. Proyectos de investigación elaborados por los participantes
12. Evaluación en tres tiempos (antes, durante y después del dispositivo)
13. Método Delphi (aplicado a la elaboración de cuestionarios)
14. Viñetas narrativas (por parte de un observador)
15. Método de casos (para la elección de escenarios)

Anexo 4: Inventario de recursos analíticos empleados en investigaciones sobre dispositivos de formación con referentes empíricos analizados desde una perspectiva humanista

En el siguiente listado se incluyen 17 recursos analíticos que fueron utilizados en investigaciones de referente empírico sobre dispositivos formativos analizados desde una perspectiva humanista, entre el año 2002 y el 2010, encontradas en artículos de revistas especializadas e indizadas, ponencias nacionales del COMIE (CNIE 2003, 2005, 2007 y 2009), y libros accesibles en bibliotecas universitarias.

Cada uno de ellos implica un referente teórico que no siempre es detallado por el investigador. Se enlistan sólo aquellos que fueron mencionados explícitamente.

1. Descripción sintética a partir de un registro
2. Comparación y clasificación
3. Hermenéutica
4. Método trascendental (Lonergan)
5. Teoría fundamentada ("*Grounded Theory*" de Strauss y Corbin)
6. Análisis estructural (de Piret, Nizet y Bourgeois)
7. Metáfora (Ricoeur)
8. Saber, poder y subjetivación (Foucault)
9. Análisis genealógico (Foucault)
10. Análisis multirreferencial (Ardoino)[58]
11. Representaciones sociales (Moscovici, Jodelet, Abric, Wagner y Elejabarrieta)
12. Analítica de la Identidad (Kastersztein y Blin)
13. Modelo transformacional del conocimiento (el CBE y PCK en Grossman, Wilson y Shulman)
14. Reconstrucción de relatos (Pineau)
15. Análisis factorial (estadístico)
16. Casos extremos (Goetz y LeCompte)
17. Etnografía crítica (Popkewitz)

[58] A su vez apoyado en el pensamiento complejo de Morín.

Anexo 5: Guía genérica para la segunda ronda de entrevistas

Introducción a la entrevista

Reiteración de confidencialidad

¿Cuáles son los principales problemas a los que te enfrentas como docente?

Comentarios sobre actitudes de sus alumnos frente al aprendizaje. ¿Cuáles son?, ¿por qué serán así? Aventurar hipótesis.

¿Qué crees que es lo que idealmente debería poder hacer un alumno con lo que le enseñan en la universidad? ¿Para qué le debería servir la universidad a un alumno? Aventurar hipótesis

¿Qué crees que es lo que tus directivos directos y la rectoría esperan que hagas con tus alumnos?

¿Y qué es lo que tú tratas de hacer o lograr con ellos?

¿Cómo haces para mediar entre lo que la institución te pide y lo que tú quieres lograr?

¿Qué tipo de cosas te suelen funcionar para ello?

¿Eso cómo lo puedes evaluar?

¿Cómo describes tu relación con los alumnos? ¿Podrías proponer una metáfora?

¿Se puede tratar a los alumnos como iguales?

¿Cuál consideras que es tu profesión?, ¿es a lo que dedicas mayor tiempo de trabajo?

¿Cómo crees que es visto un maestro universitario por la generalidad de sus alumnos?

¿Cómo crees que es visto un maestro universitario en general?

¿Cómo es visto un maestro universitario por esta universidad? ¿Cómo trata la Universidad a sus profesores?, ¿predominio de lo administrativo, u otro?

¿Con quién se puede dialogar más a gusto, con la universidad (rectoría y directivos), compañeros maestros o con los alumnos?

Abundar sobre para qué sirven los cursos recientemente tomados

¿Por qué crees que a este tipo de cursos se le suela llamar “cursos de formación”?, ¿qué es eso de formación?

Si tuvieras mucho dinero, ¿seguirías dando clases?

Si pudieras cambiar mágicamente uno o hasta tres aspectos relacionados con el ejercicio de tu profesión docente, ¿qué pedirías?

Aventura un imperativo categórico: un principio, recomendación o consejo para actuar bien dirigido a cualquiera que vaya a dar clases en universidad

Recuerda y repasa tu trayectoria como docente… identifica si ha habido cambios en tu persona, y en la manera en que te concibes como maestro (menciona alguno)… Identifica ahora si esos cambios se han reflejado en tu forma de dar clases (¿fueron para bien?, ¿podrías dar un ejemplo?)…

Para ficha técnica

Elige un seudónimo.

Edad

Años dando clases

Años laborando en la Franquicia y la Local

Universidades donde has dado clase,

¿Otras escuelas? (prepas, secundaria…)