



200 AÑOS  
BICENTENARIO  
ARGENTINO



## X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

"Balance y prospectiva de la Educación Superior en el marco  
de los Bicentenarios de América del Sur"  
Mar del Plata 8, 9 y 10 de Diciembre de 2010

### Taller

**Modelos institucionales de gestión de la formación y de la investigación  
*El impacto en la construcción de identidades académicas y de formaciones  
culturales que garantizan la innovación y/o el sostén de una producción de  
excelencia aún en condiciones críticas***

## INSTITUCIONES, SUJETOS Y GESTIÓN

Autores Rosa Martha Romo, José Alberto Hernández, Elba Noemí Gómez:

### Mails de contacto

[rosmar90@gmail.com](mailto:rosmar90@gmail.com)  
[j.alberto.hernandez@gmail.com](mailto:j.alberto.hernandez@gmail.com)  
[ngomez@iteso.mx](mailto:ngomez@iteso.mx)

## **Índice**

Resumen	2
Introducción	2
I.- Refundación de la Licenciatura en Pedagogía. Universidad Autónoma de Nuevo León	7
II.- La gestión en la construcción de la identidad de los internacionalistas de la Universidad de Guadalajara	7
III.- A medio camino. Los formadores frente a la reforma educativa	10

## **Resumen**

El trabajo se orienta a incorporar los significados que los académicos otorgan a la normativa universitaria y a dejar hablar, escuchar, de acuerdo con Kaës, cómo la institución nos contiene, a la vez que “sufrir en nosotros”.

Nos interesa hacer referencia en especial a los mandatos que las universidades han incorporado a través de los distintos modelos de gestión en los que subyacen, bien procesos de organización en torno al campo de conocimiento; o el énfasis en propuestas curriculares; así como aquellos más recientes en los que se privilegia la “alta productividad” con los consabidos criterios tanto de eficacia como de eficiencia en los que se advierte el predominio del desarrollo burocrático acentuando la celeridad del cambio.

Sismos, fisuras que a la vez propician progresiones, temporalidades diferenciadas tanto en el ámbito institucional como en las trayectorias de los sujetos. ¿Cómo son vividos por los actores? ¿Cómo se coexiste con lo instituido? ¿Qué tipo de construcciones colectivas edifican?

Son algunas de las interrogantes bajo las cuales abordaremos las distintas trayectorias y grupos que se instituyen, a la luz de diferentes modelos de gestión en 3 casos universitarios en México: Licenciatura en Pedagogía (UANL), Licenciatura en Estudios Internacionales (U de G), Actualización del profesorado (ITESO).

## **Introducción**

El trabajo aborda tres estilos de gestión, que si bien diferenciados espacial y temporalmente, se encuentran articulados por la reflexión acerca de la forma en que los sujetos habitan las instituciones universitarias y el lugar en el que se colocan. Encontramos así experiencias grupales que conforman identidades muy fuertes de tipo comunitario y que desde la colectividad construyen utopías que sirven como encuadre a proyectos institucionales, grupales y personales. Frente a ello, florecen actualmente otros estilos en los que el modelo de

profesionalización y la conformación identitaria responde a la presencia muy clara de una cultura globalizadora. Otro caso tiene que ver con los procesos de malestar que viven los formadores de docentes bajo las nuevas reformas educativas y los atributos (insostenibles) que de ellos se demanda.

### **I.-Refundación de la Licenciatura en Pedagogía. Universidad Autónoma de Nuevo León**

Las distintas fases en el proceso de aparición, refundación e institucionalización de la carrera de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), nos muestra diversas temporalidades en las que es posible advertir formas de gestión diferenciadas. Nos interesa destacar las similitudes entre el estilo de gestión y la concreción de proyectos académicos desde la perspectiva del análisis de lo institucional (Fernández, 1998), esto es, desde el conjunto de significados bajo los cuales habitaron la institución el grupo de académicos que he nombrado, siguiendo a Landesmann<sup>1</sup> *et al* (2009), en el caso al que aludo: “**Refundadores adherentes**”, por su participación en el proceso de “refundación” de la Facultad de Filosofía y Letras y en particular del Colegio de Pedagogía (1977-1988), en contraste con las dinámicas actuales.

El tipo de gestión apuntado se relaciona a la vez con afinidades político- académicas, toda vez que los estilos de organización y producción en dicha década, están marcados por la prevalencia del trabajo grupal y la creación colectiva, lo que genera identidades grupales fuertes, de tal forma que el referente grupal y sentido de pertenencia a éste, constituye el núcleo del movimiento institucional.

Los proyectos de refundación en la Facultad de Filosofía y Letras se vinculan a propuestas que provienen de la experiencia en la militancia política de directivos y grupos de maestros en distintos grupos de izquierda, así como por el acompañamiento del recién creado Sindicato de Profesores Universitarios, que aunado al activismo y “la insurgencia estudiantil”, culmina en el año de 1969, con el logro de la autonomía universitaria, como lo señala uno de los ex directores de la Facultad, y entonces militante del Partido Comunista:

JHT<sup>2</sup>: En ese mismo año [1969] estalló el activismo estudiantil en la universidad por eso se están conmemorando acá, en actos casi privados, los 40 años de la autonomía porque institucionalmente no hay ni un guiño de que se quieran acordar... (Entrevista 19 noviembre 2009: 6)

Las repercusiones gubernamentales, desde la agitación estudiantil de 1968, aunado al movimiento por la autonomía, se hacen sentir de inmediato y en el mismo año de 1969, el

---

<sup>1</sup> Quienes acuñan el término “Fundadores adherentes”

<sup>2</sup> Pseudónimo: José Hipólito Treviño

gobierno estatal encabezado por Eduardo Elizondo, promueve la apertura de universidades privadas, a través de los vínculos que mantiene con empresarios regiomontanos aduciendo problemas presupuestales para el apoyo a la universidad pública, pero en realidad, con el objeto de desarticular la congregación estudiantil y los movimientos estudiantiles en la universidad pública, veamos:

JHT: Aquí [en Monterrey] empezaron a crearse universidades privadas [...] en el 69 [se funda]: la Universidad de Monterrey, (UDM) y la Universidad Regiomontana (UR) bajo el gobierno de Eduardo Elizondo [...] era gobernador y [...] tenía ligas estrechas con la iniciativa privada...(Entrevista 19 noviembre 2009: 8).

Estos movimientos gestan al interior de la Facultad de Filosofía diferentes estilos de dirección entre los nuevos “grupos” de izquierda, tales como: Espartaquistas<sup>3</sup>, Concepto Estudiantil<sup>4</sup>, frente a los otrora prevalecientes grupos conservadores en la Facultad, cuya formación de origen se ancla a las 2 carreras con las que se constituye en los años 30, y el cambio a ciudad universitaria durante los cincuenta: Licenciatura en Filosofía y Licenciatura en Letras (Amores, 2009: 6).

Dicha apertura dinamiza la vida académica: los espacios de decisión colegiada y la impronta del trabajo grupal se instituyen como modelo de gestión predominante, en tanto que la confrontación en el plano epistémico entre grupos es cada vez más explícita, lo que fortalece la vida académica, toda vez que evidencia diversas posturas, cuestionamientos y formas de abordaje de la complejidad social. La refundación de la Facultad va acompañada de la aparición de nuevas profesiones: Licenciatura en Historia, Pedagogía, Sociología, Lingüística Aplicada (sustituyendo a la anterior Licenciatura en Traducción); y posteriormente la licenciatura en Bibliotecología.

Este crecimiento respondió tanto a la consabida demanda estudiantil que durante la década de los 70’s vivieron las universidades mexicanas, pero también como estrategia política de estos grupos de izquierda en ascenso dentro de la Universidad, ocupando puestos de poder, tal y como lo señala otro exdirector:

---

<sup>3</sup> RM: ¿Dentro de qué grupo militabas?

M T: ... *Espartaquista* en el que yo andaba cerca desde la secundaria; también hice la secundaria por la noche. (Entrevista 20 noviembre 2009: 1)

<sup>4</sup> JHT: paralelamente todo el activismo estudiantil había llevado a la creación de un organismo que se llamaba **concepto estudiantil** en donde había mucha presencia de la juventud comunista y se había estructurado democráticamente (...) Y entonces ahí aparece en un momento dado como una instancia que puede representar posibilidades de promoción académica y política, la pertenecía al partido, la participación en el movimiento... (Entrevista 19 noviembre 2009: 3)

TGV<sup>5</sup>: Se abrieron nuevas licenciaturas porque a mayor número de carreras, profesores y estudiantes, mayor era el presupuesto asignado a la Facultad...(Entrevista 29 noviembre 2009: 12)

Si bien estos momentos de refundación develan enfrentamientos entre grupos, uno de los signos distintivos es que los nuevos proyectos comparten concepciones semejantes en el plano ideológico, académico y político, en especial entre los aludidos grupos provenientes de la izquierda y la integración de académicos extranjeros quienes son invitados a sumarse a la planta docente, lo que favorece nuevas discusiones académicas, con la ya descrita institucionalización del trabajo grupal y la construcción de proyectos colectivos.

#### *1974: Los Normalistas*

El primer coordinador del Colegio de Pedagogía, egresado de Normal Básica, con una fuerte experiencia en ese ámbito y en cargos directivos, cursó la Licenciatura en Filosofía, en la misma Facultad y fue apoyado políticamente por el grupo médico en el proceso de apertura del plan de estudios en el año de 1974. Dicho perfil normalista lo comparte la primera generación de estudiantes quienes en ese momento contaban aún con formación técnica, por lo que acceden a la universidad bajo la expectativa de lograr el grado de Maestría, como sucedió en otras universidades del país<sup>6</sup>, lo que les permitiría, además de contar con posgrado, trabajar en bachilleratos y en la misma universidad. Sin embargo, no prosperó este primer proyecto en gran parte por el clima político que se vivía en la Facultad y también porque se trasladó en forma íntegra el plan de estudios de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), lo que hacía depender el programa de un grupo de profesores de la misma UNAM, muy ligados de igual forma al normalismo. Esto origina el primer gran sismo y el enfrentamiento académico-político e ideológico, así como de estilos de gestión diferenciados y que aún subsisten en la carrera y en la misma Facultad, sin posibilidad de encuentro: “Normalistas *versus* Universitarios”.

#### *1976: Refundadores adherentes*

---

<sup>5</sup> Pseudónimo: Teófilo González Villarreal.

<sup>6</sup> Al respecto Concepción Barrón Tirado, ha documentado las disputas que este tipo de proyectos provocaron en la UNAM, con el consabido retiro de los profesores normalistas de la Universidad y la independencia de esta última, de la Escuela Normal Superior en la Ciudad de México y posteriormente en los estados. (Barrón 1992: 17)

Es este el contexto en el que surge la refundación del Colegio de Pedagogía, ya que se integran nuevos grupos académicos que sustituyen, o bien, conviven con el colectivo fundador de la carrera.

La incorporación de los profesores con adscripción a grupos de izquierda, así como la llegada de exiliados políticos en el año de 1976, conforma un ambiente en el que la militancia se vuelca al ámbito académico y se privilegian estilos de gestión en los que se promueve la participación y construcción de proyectos colectivos y aún cuando prevalecen estilos de control muy rígidos y centralizados en especial en la figura de los directivos, es un período en el que se fortalece el sentido de pertenencia, de colectividad, con una gran capacidad instituyente.

Estas formas de configuración identitaria en las que priva la dimensión del yo-nosotros en el ámbito del trabajo remunerado, se constituyen a través de modelos culturales y formas de organización en las que los actores se conocen, o desconocen, no sólo en el ámbito laboral. Al conformar relaciones subjetivas e intrasubjetivas fuertes, éstas trascienden el ámbito del empleo incidiendo en los estilos de implicación en el trabajo. Las formas de organización laboral y social, inciden en los vínculos familiares y afectivos, lo que conforma un tipo de organización societal-comunitaria, en la que se comparten distintos ámbitos de la vida profesional y privada.

La noción de colectividad permite a los actores incluirse, ser protagonistas y partícipes en la conformación y desarrollo de proyectos colectivos. Los estilos de trabajo y la concepción académica rememora la formación de tribus, en las que los referentes identitarios condensan afinidades académico – políticas e ideológicas.

### *1988-1990 La pulverización y los guiños de la globalización*

A través de la historia de la carrera es posible advertir la conformación de trayectorias personales las cuales se reestructuran, por lo que a la vez, el proyecto académico se va rediseñando en función de nuevas experiencias y vínculos con otros grupos de trabajo externos a la institución y prácticas que abren nuevas posibilidades de desarrollo profesional tanto a los **Refundadores adherentes**, como a la tercera generación de (en ese momento) jóvenes académicos: “**Los herederos**”<sup>7</sup>. Constituido por egresados de la carrera quienes se incorporaron a la planta docente durante la década de los ochenta, apoyando el desarrollo del proyecto propuesto por los primeros.

---

<sup>7</sup> Landesmann, *et al* (2009), quienes también han acuñado esta nominación, la cual coincide con las características del grupo al que hacemos referencia.

A finales de los ochenta, se producen fisuras al interior del colectivo, bien por elegir otras instituciones que permitiesen desarrollar otro tipo de prácticas que cobraban mayor legitimidad en el mundo académico como la investigación. Bien por acceder a proyectos innovadores como la “Universidad virtual”, o bien, por razones de tipo económico a raíz de los bajos salarios que imperaron durante dicha década en las universidades públicas, lo que obligó a buscar compensaciones económicas trabajando en otras instituciones y en especial en universidades privadas<sup>8</sup> de reconocimiento.

Todo ello aunado a las nuevas formas de gestión universitaria en las que la práctica académica se transforma y se sujeta a los mandatos federales, al instituirse la planeación y posteriormente los procesos de evaluación y concursos permanentes para la obtención de recursos, lo que origina estas diásporas en las que los grupos se fragmentan y las trayectorias académicas toman otros rumbos bajo la seducción de propuestas por obtener salarios mejor remunerados, abandonando o distanciándose del proyecto académico y, en ocasiones, de la institución en la que se participó.

Este proceso genera, recordando a Robin: la pulverización de las identidades, en el sentido de que no son posiciones fijas: “Esas posiciones están en movimiento y a destiempo, son los mismos los que pasan de una posición a otra permanentemente” (1998: 35).

A raíz de la diáspora grupal, lo que prevalece a veinte años de distancia es un sentido de desgarramiento, de pérdida, aun cuando se cuente con otras satisfacciones aparece la nostalgia: el “nosotros”, la “comunidad que fuimos”. Predomina la sensación de gran vacío de los que regresan a la institución de origen, o bien, al lugar de refundación y lo habitan nuevamente, pero con otro entorno: un retorno al no lugar.

Es una doble traición: a la fundación y al origen, es también una rebelión frente a la institución que no reconoció la dimensión humana de estos grupos refundadores. Ya que si bien aflora la capacidad de agenciamiento, esto es, de elección y decisión personal, por otra parte habla de la expulsión que generan las instituciones, como en el caso aludido, la prevalencia de bajos salarios, la incapacidad para adecuarse a nuevas políticas de homologación de académicos como ya se venían gestando en otras universidades públicas del país<sup>9</sup>. La ausencia de nuevos proyectos y el abandono de prácticas emergentes en la academia, como la investigación que hasta la fecha ha contado con poco apoyo institucional.

Esto nos plantea la necesidad de seguir pensando las dinámicas que operan institucionalmente bajo los actuales modelos de gestión en las universidades y las crisis identitarias producto no

---

<sup>8</sup> Las cuales cooptaban profesores de prestigio y con experiencia formados en universidades públicas.

<sup>9</sup> Hacia finales de los ochenta inicia el proceso de homologación de académicos en la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)

sólo de los nuevos vínculos de los docentes con la institución, con los pares y con las formas del ser y hacer académico. Aflora de igual forma, la temporalidad en la que los sujetos se encuentran ubicados respecto a su vida profesional, y tiene que ver con las representaciones con las que los académicos habitan la institución en el tránsito entre la etapa de mayor productividad laboral: con trayectorias marcadas por el éxito y reconocimiento, la búsqueda de otros espacios u opciones profesionales, al pasaje progresivo hacia la jubilación y el retiro, por ejemplo.

## **II.-La gestión en la construcción de la identidad de los internacionalistas de la Universidad de Guadalajara**

La gestión ha sido un tema abordado desde varios ámbitos analíticos. En el presente documento no retomo dicho fenómeno como un proceso que condujo a la mejora de la práctica administrativa dentro de la universidad o que modificó de forma sustantiva la organización. Este estudio parte de la perspectiva que percibe la gestión como un fenómeno fragmentador del proceso identitario de los egresados.

La revisión de este proceso gestivo se realiza en la Universidad de Guadalajara (UDG), la cual no ha sido una institución que haya permanecido al margen de las modificaciones que la Universidad en América Latina ha sufrido. A partir de la década de los ochentas, los procesos universitarios se vinculan a la necesidad de obtener nuevas vías de financiamiento y el mantenimiento de la sustentabilidad del proyecto organizativo.

En este proceso de reingeniería, nace la licenciatura en Estudios Internacionales (LEI). La LEI aparece en el seno de la facultad de Estudios Políticos, Internacionales y de Gobierno, para luego integrarse al Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidad (CUCSH). En 1995, como parte de la reforma institucional de la UDG, se crean los departamentos académicos, momento el cual la LEI pasa al Departamento de Estudios Internacionales (DEI). Estas transformaciones institucionales no sólo fueron a nivel macro institucional, sino que sirvió como un momento de ruptura, la cual se traduce en la aparición de nuevos programas académicos y una redefinición de los perfiles de egreso, donde se pretende una mejor vinculación con el mundo laboral.

En este contexto histórico aparece un cambio en la forma en que gestiona dentro de la universidad. La gestión la planteo como una función institucional global e integradora de todas las fuerzas que conforman una organización (Mora, 1999) y la contrapongo a la visión más administrativa que la reduce a un conjunto de diligencias que la organización desarrolla para lograr un fin.

Con este enfoque de gestión, el interés del estudio no radicó en comprender la conjunción de fuerzas dentro de la universidad para la construcción de la trayectoria escolar de los internacionalistas, sino a la profesión como foco de análisis. Ella la entiendo como una construcción social compuesta por dos trayectorias complementarias: la escolar formativa y la laboral; ambas se integran en la construcción de un imaginario social que permite dar sentido de pertinencia e identificación con los demás miembros que integran el grupo profesional que puede ser vinculado al grupo de referencia (Merton, 2002).

Durante la trayectoria escolar, la construcción del imaginario (Castoriadis, 2007) vive un proceso dialéctico entre la voz institucional, representada por la objetividad del curriculum, y por otro lado la personal que está vinculada con la subjetividad del individuo. Por lo cual los cambios en la gestión de la trayectoria han afectado una parte de la forma en que se construye el imaginario de la profesión.

En la revisión histórica del proceso de conformación de la LEI se encontró una primera propuesta curricular que fue articulada por sociólogos, politólogos y economistas que le dieron una gestión muy particular a las primeras generaciones de la licenciatura. Se pudiera hablar que hay un corte temporal en 2003 cuando se introduce una reforma estructural del programa académico y una redirección del perfil de egreso.

Con el cambio en la gestión curricular, el enfoque institucional de la licenciatura incide en las nuevas perspectivas que los alumnos construyen en torno a su identidad como profesionistas. Dicha configuración se ve alimentada por la retroalimentación que se comenzó a tener de los egresados y su capacidad para incorporarse a los mercados laborales locales y nacionales.

Sería muy reductivo tratar de vincular al cambio de gestión como la única causa de la modificación del imaginario de la profesión por parte de los individuos. Pero también sería ingenuo el no darle el peso que le corresponde y las consecuencias que provocó el manejo de la carrera de una forma diferente.

Esta modificación favoreció la acentuación de una división identitaria entre los miembros del grupo profesional. Si bien no provocó el nacimiento de un nuevo enfoque sobre lo que es un internacionalista, si incidió en el fortalecimiento de la línea divisoria de dos concepciones, que si bien, no son contrapuestas, tuvieron un nacimiento simultáneo en la conformación de la identidad del grupo profesional.

Desde su fundación, LEI experimentó la coexistencia de dos visiones acerca de lo que un internacionalista debería realizar e identificarse en el campo laboral. Al tiempo que trabajó en el proceso de construcción de un entorno disciplinar y profesional en la región Occidente de México al ser primer programa académico de su tipo en la región.

El proceso de profesionalización que siguió, dista mucho las propuestas teóricas occidentales (Abbott, 1998; Martin - Moreno, 1982), las cuales argumentan que el proceso tradicional que una profesión tiene que recorrer parte de la constitución de un campo académico antes de la conformación del campo laboral específico. Los egresados de LEI de la UDG han seguido un proceso de institucionalización vinculada más a la realidad que Cleaves (1985) presenta desde las decisiones centrales.

Desde esta experiencia analítica, la profesión se constituyó primero por una serie de actividades que el ámbito laboral empieza a requerir, en algunas ocasiones como fruto del proceso de especialización y fragmentación. Cabe hacer mención que es el momento de aparición del Tratado de Libre Comercio de América del Norte y hay una vinculación de esta profesión con Negocios Internacionales y se ve una posible necesidad de profesionistas preparados en la negociación internacional.

En últimas fechas la tendencias de la construcción de la profesión ha cambiado hacia una visión compleja de la realidad, por lo cual en lugar de centrarse en un solo ámbito del saber, ahora están ubicadas en las fronteras disciplinares, donde la construcción identitaria se convierte en una encrucijada de valores, ritos y costumbres de diferentes ámbitos sociales que implicarán en la construcción de una cultura compartida por los miembros del grupo.

Este sería el caso de LEI, gran parte de su estructura se ubica dentro del ámbito disciplinar de las relaciones internacionales, pero la complejidad del mercado laboral y las necesidades académicas del campo en crecimiento, provocó que se hayan incorporado fuertes componentes sociológicos, económicos e históricos, para complementar el proceso formativo del profesionista, proceso en el cual el sujeto construye una primera imaginación de la realidad laboral a la cual se inserta.

Desde otra perspectiva analítica, las diferencias del proceso de gestión han permitido que existan nuevas formas de identificación del sujeto. Un elemento que influye, pero del cual no se tiene una medición de su nivel de influencia, es la presencia de una cultura globalizadora que ha conducido a un nuevo modelo de profesionalización y una revisión de los procesos de institucionalización.

Este aspecto es donde la gestión curricular apoyó a la acentuación de la división del grupo profesional en varias identidades fragmentarias, puede verse en la implicación que un nuevo modelo de gestión: a partir del 2003, favoreció el que los internacionalistas pusieran los ojos en prácticas que he denominado de gestor, esto es, referidas a la autoimagen de los esencialistas en el desarrollo de procesos administrativos; la cual se contrapone a una visión de tipo académica que es la que caracteriza al otro grupo identitario.

Este escenario abona más a la destrucción de una visión monolítica de la profesión y daría paso a una nueva gestión profesional con su consecuente aparición de nuevos modelos de cultura profesional.

Se ha llegado a un punto de encrucijada en el cual los egresados de LEI estarán conformando nuevas áreas del desarrollo como grupo de referencia y aportará a la consolidación del modelo de gestión de una nueva realidad profesional.

El problema de la dominación política y luego el abandono hacia modelos de tipo neoliberal ha conducido a una discusión del mundo profesional y una revisión del modelo que se tendría que analizar.

Esto nos lleva a visualizar el advenimiento de nuevas formas de gestar el conocimiento y ver todo lo que rodea la construcción social de la profesión, así como la forma en que incide en la realidad profesional.

### **III- A medio camino. Los formadores frente a la reforma educativa**

A partir de la década de los noventa se vienen sucediendo una serie de reformas educativas en América Latina, que se inscriben en las novedades pedagógicas de la época y se invisten de un discurso democratizador, sostenido en escuelas de pensamiento que reivindican la gestión participativa, desde donde adquiere densidad el rescate de lo instituyente. Esta idealidad se decanta de distintas maneras en cada uno de actores que protagonizan la puesta en marcha de la innovación; es decir, en los procesos de gestión encontramos intersticios de fosilización pero también encontramos esfuerzos sostenidos por rescatar la dimensión instituyente, como vuelco hacia lo humano.

Los docentes suelen ser el último paso de la estrategia de implementación de la reforma, se les adjudica la responsabilidad de su concretización; sobre el tema no son pocos los estudiosos que vuelven su mirada sobre el maestro y el respectivo proceso de apropiación e implementación de las prescripciones pedagógicas (Díaz Barriga, 2010; López, 2009; Guzmán, 2005; Torres, 2000; Torres 1999). Como constante en los resultados de éstos estudios encontramos la afirmación de la existencia de un desencuentro entre maestros y reforma, así como la necesidad de hacer coincidir dichas políticas educativas con procesos formativos, para favorecer la participación protagónica de los profesionales de la educación. Aparece un nuevo actor en escena: el formador.

La reforma que sirve de referente al trabajo que ahora presentamos reivindica que si se forma a la mayoría de profesores del nivel educativo involucrado, con el mismo programa de formación, se favorecerá la conformación de un Marco común curricular.

Esta reforma tiene como una de sus peculiaridades la inclusión de las universidades como invitadas para la implementación de los procesos formativos. Esta doble intención coloca a las instituciones de educación superior participantes, que fueron cuarenta y siete a lo largo del país, en un lugar de malabares: se les demanda implementar una propuesta formativa diseñada por un grupo de expertos, con la consigna de no modificar el contenido, ni la organización; con tiempos y procesos de selección, seguimiento, evaluación y certificación preestablecidos. En estas circunstancias, la universidad a la que me referiré como asiento de esta investigación, toma la decisión de involucrarse en esta experiencia con el análisis previo de lo abrupto que resultan las reformas para los profesores y ante ello se planteó la intención de favorecer en lo presencial una atención personalizada.

En el presente trabajo nos preguntamos sobre el formador, sobre su papel de mediador en esta historia transinstitucional, donde la confluencia de diversas instituciones imprime un sello particular a los procesos de gestión y por ende al interjuego entre lo instituido y lo instituyente. Entendemos lo instituido como aquello que aparece frente al sujeto como infranqueable, como una fuerza exterior y fija; mientras que lo instituyente alude al lugar del sujeto actor, que se apropia, que cuestiona, que transforma. Ambas dimensiones siempre son complementarias, siempre son antagónicas y siempre están presentes en la relación entre la institución y el sujeto.

Las circunstancias en que el formador inscribe su actuación en la mencionada reforma es un campo minado: muchos maestros en formación no tenían computadora en su casa y se trata de una modalidad semipresencial; otros tantos no manejaban las mínimas herramientas para el trabajo virtual; un buen porcentaje de maestros vivieron como imposición la formación; algunos más no tenían información ni sobre la reforma, ni sobre el proceso formativo; el pago a los formadores se retardaba hasta dos meses; existía la amenaza de que si los maestros no concluían el proceso pagarían el costo del diplomado o podrían perder el empleo.

El formador tenía un doble mandato: Cumplir con los requerimientos formales de la reforma y, centrarse en la persona del profesor, favorecer la construcción de sentido y movilizar la actoría.

Lidia Fernández abona al análisis del aumento de inseguridad e incertidumbre en las estructuraciones institucionales, “el monto de la tensión y el sufrimiento variaran, por una parte, de acuerdo con el margen de articulación con las diferencias que permiten los modelos pedagógicos operantes y por otra, de acuerdo o en relación con el grado de legitimación y con el valor que dan a los resultados de la formación los mismos sujetos que sufren la violencia de algunas de sus necesidades, rasgos y deseos (Fernández, 1998: 94)

A continuación mostramos tres figuras con que los formadores hacen alusión al lugar en que se colocan y la manera en que recrean la experiencia para hacer frente a la incertidumbre y así, seguir adelante con la encomienda institucional, es decir, muestro el despliegue de lo instituyente. Dichas evidencias son producto de la implementación de grupos de discusión donde participaron el conjunto de los formadores.

Los formadores mencionan que viven el proceso de acompañamiento a los docentes en la oscilación entre la incertidumbre, la expectativa de los resultados, la esperanza de notar cambios de actitud en los profesores, el reconocimiento de la distancia entre la idealidad y la realidad y la empatía con los docentes ante situaciones difíciles. Privilegian a lo largo del proceso reseñado la negociación como medida de sobrevivencia. El formador desarrolla su labor a la mitad del camino: tiene que buscar un equilibrio constante entre cumplir el mandato transinstitucional y al mismo tiempo parecerse a sí mismo, “el sujeto se ve apesadado entre el deseo de satisfacer sus fines y el renunciamiento necesario para que el conjunto pueda funcionar” (Kaes, 2005: 62).

Los tres lugares predominantes que mencionan los formadores para colocar su actoría son los siguientes:

*Vendedores de sueños:* Menciona un formador en referencia a la experiencia “era como convertir a los maestros en apóstoles de las competencias”, una emoción que aparece constantemente en los discursos de los formadores es la desesperanza, que en muchas ocasiones parte de la desesperanza de los docentes; que aunque en variadas situaciones se dan cuenta de que los profesores tienen razón, se viven en la consigna de buscar espacios para movilizar la esperanza, para convencerlos de las bondades que la reforma ofrece para la mejoría de su práctica.

*Ser agente de cambio:* Un elemento que aparece repetidamente en la voz de los formadores, es lo referente al cambio de actitudes; ello se ubica de tres maneras: a) los maestros llegan “con la espada desenvainada”, llegan enojados, llegan apáticos, llegan cerrados y hay que tratar de que “cambien de actitudes”, b) la segunda referencia viene aludida al proceso: “ya en el camino fueron cambiando de actitudes”, el formador se adjudica un papel protagónico durante el proceso, y, c) en torno a los resultados, “al final, logré que cambiaran de actitud”.

*Ser empático:* Este apartado tiene que ver con el equilibrio del formador entre cumplir con lo demandado por las instituciones contratantes y al mismo tiempo atender a la persona. Aparecen tres acepciones: a) escucha activa para entender las circunstancias, la realidad de los maestros, b) la identificación con el malestar de los profesores frente a la imposición y, c) Marcar límites a la empatía: no podían quedarse ahí, habría que buscar estrategias para que los docentes siguieran adelante con el proceso.

Los formadores muestran en los discursos expresiones de actoría, pero ésta se desarrolla, parafraseando a Kaës, entre el ser actor, actuado y expectador. Había cosas que no estaban en sus manos (actuado), había otras en que coincidían con los docentes pero que no podían asumir (expectador) y, en casi todo momento buscaban resquicios de actoría, de innovación, de creatividad; asociado, esto último, con la esperanza (actor). Es un juego constante entre personificar a un personaje y parecerse a sí mismo, es decir, ser actor.

Existe una diferencia entre el actor y el personaje (Goffman, 1964), entre la persona que el sujeto es y el rol que se le pide desempeñar en la compleja trama organizativa. Los formadores son invitados como personajes a realizar una actuación, en esa línea, los sujetos de este texto aparecen en escena en el esfuerzo por cumplir con el libreto y al mismo tiempo dotar de sentido a la realidad. Es una búsqueda de equilibrio entre ser actor y ser personaje. El formador está colocado como un sujeto expuesto a múltiples demandas.

La negociación constante, la búsqueda de equilibrio entre los mandatos y la empatía colorean de manera particular la práctica de los formadores; esta búsqueda de equilibrio es una manera de contener la angustia, el miedo, la frustración; es relativizar para no caer en la fatalidad, ni en la inmovilidad frente a las restricciones impuestas por el exterior y así poder cumplir el mandato para ser recontratados, para atreverse a llamar a su actoría desde la creatividad.

Un reto de las instituciones educativas es no quedarse al margen de la política educativa, pero, ¿cómo incorporar estos nuevos mandatos rescatando a la persona, cómo dentro de estos procesos se van gestando nuevos tipos de prácticas? Las expresiones instituyentes inyectan vida a los proyectos y reconfiguran identidades, al incorporar la voz de los otros. Las reformas educativas en su implementación generan rupturas y desgarramientos en muchos de los actores involucrados al encontrarse frente a una nueva experiencia, lo que deja a muchos aparentemente en el vacío. Pero, aunque las reformas educativas sean en muchas ocasiones campos minados, también, son espacios de personas con capacidad de agencia.

En cada uno de los casos trabajados advertimos esta capacidad de agenciamiento de los sujetos frente a lo instituido, esta búsqueda por la construcción de sentido, por el resguardo de la identidad. Los diversos modelos de gestión que van coloreando la vida institucional editan de diversas maneras la forma en que los académicos habitan y transforman las instituciones educativas, en el interjuego entre lo instituido y lo instituyente; entre ser actor, actuado y expectador al mismo tiempo.

## **Bibliografía**

-Amores, José Emilio, (2009): “Don Federico Gómez en la Universidad”. En *Interfolia. Órgano Bimestral de la Capilla Alfonsina, Biblioteca Universitaria*, Nueva Época, No.2, enero-febrero, Monterrey, pp.20-22.

- Barrón Tirado, Concepción**, (1992): “Reflexiones en torno a las tendencias en la formación del pedagogo”. *Perfiles Educativos*, Núm. 57-58, 1992, México, pp.16-21.
- Berstein, Basil**, (1993): *La estructura del discurso pedagógico*. Morata, España.
- Castoriadis, Cornelius**, (2007): *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores, Buenos Aires.
- Cleaves, Peter**, (1985): *Las profesiones y el Estado: el caso de México*. Colegio de México, México.
- Díaz-Barriga, Frida**, (2010): “Los profesores ante las innovaciones curriculares”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, Universia, vol. 1, núm.1, México, pp. 37-57.
- Dubar, Claude**, (2000): *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Ediciones Bellaterra, Barcelona.
- Fernández, Lidia**, (1998): *El análisis de lo institucional en la escuela: un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales: notas teóricas*. Paidós, Buenos Aires.
- Guzmán, Carolina**. (2005): *Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico*. Universidad de Valparaíso. Revista Iberoamericana de Educación, Chile.
- Landesmann Monique, Hortensia Hickman y Gustavo Parra**, (2009): *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en psicología Iztacala*. Juan Pablos Editor-UNAM, México.
- Martín-Moreno, Jaime y De Miguel, Amando**, (1982): *Sociología de las Profesiones en España*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- Merton, Robert**, (2002): *Teoría y estructuras sociales*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Mora, Julia**. Transformación y gestión curricular. En: *Memorias Seminario Taller Evaluación y Gestión Curricular*, Universidad de Antioquia, septiembre de 1999.
- Kaës, Rene**, (2005): *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales: elementos de la práctica psicoanalítica en institución*. Paidós, Buenos Aires.
- Robin, Regine**, (1998): *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*. UBA, Buenos Aires.
- Torres, Rosa María**, (2000): “Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe”. En: *Los docentes protagonistas del cambio educativo*. CAB/Editorial Magisterio Nacional, Bogotá.