

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**



**TESIS**

**SABERES DE LOS ACADÉMICOS: UN  
ANÁLISIS DE SUS PRÁCTICAS Y DISCURSOS**

**PRESENTA  
GUADALUPE CHÁVEZ GONZÁLEZ**

**PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN  
FILOSOFÍA CON ACENTUACIÓN EN ESTUDIOS  
DE LA CULTURA**

**DICIEMBRE DE 2014**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



SABERES DE LOS ACADÉMICOS: UN ANÁLISIS  
DE SUS PRÁCTICAS Y DISCURSOS

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR  
EN FILOSOFÍA CON ACENTUACIÓN EN  
ESTUDIOS DE LA CULTURA

PRESENTA

GUADALUPE CHÁVEZ GONZÁLEZ

ASESOR

JOSÉ MARÍA INFANTE BONFIGLIO

DICIEMBRE DE 2014

## RESUMEN

El propósito de esta tesis es dar a conocer el estudio realizado sobre los discursos-saberes de profesores de la Universidad Autónoma de Nuevo León, buscado identificar los valores, esquemas ideológicos e imaginarios que están presentes en esos discursos y prácticas de saber. El análisis de las emisiones discursivas es de tipo sociocultural y lingüístico, éstas se recogieron en entrevistas de cierta profundidad que los sujetos brindaron de forma voluntaria. Se sostiene que las prácticas de producción y reproducción de saber de los académicos se rigen predominantemente por una visión tradicional influida por motivos pragmáticos de conceptos y nociones como verdad, realidad, compromiso, responsabilidad, tal visión se proyecta en el trabajo que desarrollan en la institución, es decir, las conocidas y tradicionales funciones de docencia, investigación, tutoría y vinculación. Los saberes que en este trabajo se analizan no son científicos propiamente dichos, son un particular conjunto de saberes que conforman el bagaje cultural de las personas (incluye el saber científico), los que de forma explícita o implícita se hacen presentes en los discursos que se elaboran; son los saberes producto de la experiencia y del conocimiento de sentido común, expresados mediante un lenguaje más o menos profesional y con diferentes grados de formalización. Esos saberes, son constitutivos y constituyentes de las estructuras cognitivas de los profesores, moldean su subjetividad y adquieren una concreción específica en estas emisiones discursivas. La investigación es de tipo cualitativa, procede inductivamente, desarrolla conceptos y comprensiones partiendo de los datos, estudiando a las personas en su contexto y situaciones en las que se hallan. La entrevista sigue un modelo de conversación normal y no solamente de un intercambio de preguntas y respuestas, tratando de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Es una investigación a pequeña escala, que busca interpretar los significados subjetivos que los individuos aplican a su acción e intenta descubrir qué valores incorpora la gente a dicha acción. Es interpretativa, no estadística, porque busca comprender las acciones de las personas, los significados más que las causas; en función de ello es que se atiende al análisis del lenguaje, de los discursos y sus contextos, tratando de descubrir cómo la gente interpreta de modo diferente el mundo en que vive. La revisión de los discursos-saberes de los profesores se hace mediante el análisis crítico del discurso o ACD, enfoque interdisciplinar que nace a partir de la lingüística crítica y considera el lenguaje (los discursos) como una forma de práctica social que, puede reproducir la dominación o, resistirse a ella.

# INDICE

## Páginas

<b>Capítulo 1. Introducción.</b> -----	1
1.1 La pregunta de investigación -----	4
<b>Capítulo 2. Teorías y conceptos para la comprensión de los saberes</b>	
2.1. El tema de los saberes y su importancia.-----	8
2.2 Saber y conocimiento: definiciones y tipos.-----	11
2.3. Comunidades: epistémicas, de saberes, de sentido, discursivas. -----	24
2.4 Prácticas sociales y prácticas discursivas.-----	29
2.5 Académicos y saberes en educación superior.-----	34
2.6 Los estudios del discurso y su aplicación en el campo de los saberes.-----	35
<b>Capítulo 3. Académicos, profesiones y áreas de conocimiento</b>	
3.1 Quiénes son los académicos.-----	45
3.2 Académicos y profesión académica.-----	46
3.3 La dedicación a las instituciones educativas como profesión.-----	53
3.4 La investigación sobre académicos en México. -----	57
3.5 Cultura académica, cultura profesional, cultura científica.-----	61
3.6 Entre disciplinas científicas y disciplinas académicas.-----	69
<b>Capítulo 4. El contexto educativo e institucional</b>	
4.1 La educación superior como contexto.-----	75
4.2 El contexto académico del cambio.-----	78
4.3 El mito fundacional y la ‘liturgia’ universitaria.-----	87
4.4 Los espacios de las prácticas de producción de saber.-----	89
4.5 Áreas de conocimiento y prácticas de saber en la universidad.-----	99
<b>Capítulo 5. Estrategia metodológica.</b>	
5.1 El objeto de estudio.-----	112
5.2 Procedimiento o ruta de investigación.-----	115
5.3 Discurso, análisis del discurso y análisis crítico del discurso (ACD).-----	117
5.4 La producción de saberes en la conversación o entrevista.-----	121
5.5 Los discursos como prácticas de producción de saberes.-----	124
5.5.1 El modelo de Van Dijk para el análisis crítico del discurso.-----	138
5.6 Sobre el lenguaje y los discursos de especialidad.-----	140
5.7 Los discursos profesionales, académicos o de especialidad.-----	145

## Capítulo 6. Resultados

6.1 Saberes y discursos de los académicos, esquemas que los influyen. -----	151
Figura 4. Los saberes de los académicos, temas analizados.-----	153
6.2 La universidad, la docencia y el cambio.-----	154
6.3 Saberes y compromiso ético en la universidad.-----	171
6.4 Nuevas responsabilidades y compromisos frente a los cambios.-----	181
6.5 Saberes sobre investigación, una visión particular.-----	188
6.5.1 Desglosando los saberes sobre la investigación.-----	191
6.6 Saberes y significados explícitos y no explícitos.-----	197
6.6.1 Caso 1: MMED/CsS/04. -----	198
6.6.2 Caso 2: HING/ME/05.-----	205
6.7 El saber cómo creencia verdadera.-----	212
6.8 La importancia de las metáforas en el saber de los académicos.-----	225
6.8.1 Metáforas cotidianas del saber académico.-----	228
<b>Conclusiones.</b> -----	237
<b>Referencias Bibliográficas.</b> -----	245
<b>ANEXOS.</b> -----	257
<b>I. Esquema conceptual y metodológico.</b> -----	258
<b>II. Nomenclatura asignada a las entrevistas.</b> -----	259
<b>III. Datos de los informantes.</b> -----	260
<b>IV. Emisiones discursivas que se analizaron.</b> -----	261

## Índice de Figuras

Tabla 1. Áreas del conocimiento.-----	101
Figura. 2. Síntesis esquemática del ACD.-----	139
Figura 3. Saberes y discursos de los académicos.-----	150
Figura 4. Los saberes de los académicos, temas analizados.-----	153

## Índice de Tablas

Figura 1. Espacios de producción de saber.-----	91
---	----

## **Capítulo 1**

### **Introducción**

El propósito de esta tesis es identificar y analizar los valores, esquemas ideológicos e imaginarios que están presentes en los discursos de los académicos o profesores, aquellos que regulan sus prácticas de saber, de producción y reproducción del saber en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y sobre lo que en ella hacen; el análisis de sus emisiones discursivas se realiza desde una cierta perspectiva lingüística y social, éstas fueron recogidas mediante entrevistas que los sujetos aceptaron brindar de forma voluntaria, respondiendo a la petición que se les hiciera. Analizar en la práctica los discursos emitidos respecto de su quehacer en la universidad, conlleva el análisis de una cierta realidad cotidiana y del saber (integrado éste por conocimientos, habilidades, valores) que orienta las actitudes o el accionar de los profesores en la institución. Se acepta que la vida en la universidad es una realidad interpretada por las personas, y como tal, tiene el significado subjetivo de un mundo coherente (Berger y Luckmann, 2008), producto de un construcción

intersubjetiva, así que, lo que los profesores viertan al respecto es importante para la comprensión de la dinámica universitaria.

El saber, el conocimiento, es el elemento principal con el que se trabaja en la universidad. Todo gira en torno a mostrar, compartir, producir saberes porque existe consenso respecto de que al hacerlo, se contribuye a la mejora de la humanidad. Los diferentes saberes que las personas portan se manifiestan mediante varias expresiones o productos, de los cuales el lenguaje constituye la más importante al efecto de los intercambios. Se reconoce que las ciencias constituyen una forma apreciada de saber, las cuales aparecen en el elemento de una formación discursiva y sobre un fondo de saber que no es científico pero posibilita la aparición de un modo más estructurado, aceptado y legitimado de conocimiento.

Dicho esto, es necesario precisar que los saberes que en este trabajo se analizan, no son los saberes científicos propiamente dichos, son un particular conjunto de saberes que forman parte del bagaje cultural de las personas (lo que incluye el saber científico), los que de forma explícita o implícita están presentes en los discursos que elaboran sobre las actividades sociales que realizan en un tiempo y espacio determinados (la academia, la universidad), producto mayormente de la experiencia y de un conocimiento del sentido común, expresados mediante un lenguaje más o menos profesional y con diferentes grados de formalización.

Los saberes son constitutivos y constituyentes de las estructuras cognitivas de los profesores, quienes en la práctica discursiva centran buena parte de sus emisiones a partir de la enseñanza, la investigación, la gestión, la tutoría y otras actividades. Los saberes moldean la subjetividad de los profesores, provienen de diversas fuentes (Tardif, 2004) y adquieren una concreción específica en estas emisiones discursivas,

cuyo énfasis se acerca a un conocimiento de sentido común sobre lo académico (Berger y Luckmann, 2008), que sin lugar a dudas posee rasgos del lenguaje de su especialidad científica o académica.

El análisis del saber, de las percepciones y las creencias sobre las tareas académicas, conlleva una observación en conjunto del discurso, el contexto lingüístico del discurso y la sociedad (Van Dijk, 1999 y 2003; Fairclough, 1995 y 2003), relacionando el decir de los profesores con algunos elementos que los influyen, como la carrera de procedencia, el estatus laboral, la academia o el grupo disciplinario al que pertenecen. Es por ello que se describen en torno al trabajo principal, ciertos aspectos que se han considerado necesarios para contextualizar nuestra unidad de análisis, que son los discursos emitidos por sujetos específicos.

En sus discursos, las personas describen sobre todo su quehacer académico, el que da sentido a su función en la universidad, con lo cual también fortalecen su subjetividad y su identidad como profesionales, dado que los discursos se emiten desde un particular lugar y espacio de desempeño. Estos intercambios también proyectan un cierto compromiso ético con la educación y los procesos de cambio social e institucional. Este trabajo académico comprende una dimensión ética incuestionable, ya que, teniendo como referente la tarea de educar, presenta diversos asuntos en los que el sujeto ha de realizar un razonamiento ético-práctico: hacer elecciones, según algunos criterios o preferencias para determinadas acciones, y, elaborar argumentos o razones para validar o legitimar las acciones realizadas, ya sea que se apoyen en la normatividad o en la autonomía racional del agente (Cullen, 2009).



Como toda investigación, esta aspira a conocer y analizar algunas situaciones problemáticas que surgen de la realidad institucional, la de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), ya sea tematizando, dando nombre a aquello de lo que no se habla, aclarando o explicando un hecho o fenómeno sucedido, aportando elementos para la comprensión de situaciones, prácticas y sujetos sociales emergentes, etc. Subyace a ella el propósito de vincular de forma pertinente lenguaje y pensamiento, entendiendo que se percibe una ‘realidad’ (se la piensa) y se la expresa con palabras, mediante un lenguaje específico con determinados grados de formalización, que aspira a dar cuenta de “una serie de hechos que las apariencias presentan como separados” (Castro Nogueira, 2005) y que la ciencia puede traducir con cierta objetividad (en la medida en que esto es posible en el campo de lo social).

### **1.1 La pregunta de investigación.**

Un problema de estudio procede de la realidad que observamos y se crea mediante el lenguaje, es producto entonces, de una realidad particular que tiene significado para esta comunidad de sentido de la que procede. En nuestro caso, expresa el interés (presente siempre en nuestro trabajo académico) por los profesores, sobre su discurso; el qué dicen y cómo lo dicen, sobre las diversas prácticas en la universidad. Se justifica porque en el pasado reciente, quince o veinte años atrás, la Universidad ha cambiado mucho su estructura y funcionamiento, lo que ha conducido a modificar tanto la propuesta formativa que ofrece como las condiciones de trabajo de los sujetos que en ella laboran. Todo ello propicia la aparición de nuevas situaciones, ofreciendo posibilidades múltiples para los académicos, pero también tensiones, dilemas y a veces contradicciones que se proyectan en su decir.

La pregunta de investigación se ha planteado así:

*¿Cuáles son los valores, esquemas ideológicos e imaginarios presentes en los discursos de los académicos que regulan sus prácticas de saber, de producción y reproducción del saber en la Universidad Autónoma de Nuevo León?*

A manera de supuesto (hipótesis, en cierto modo) se sostiene, que las prácticas de producción y reproducción del saber -expresadas en los discursos- que realizan los profesores en la universidad se rigen de manera predominante por una visión tradicional influida por motivos pragmáticos de conceptos y nociones como verdad, realidad, compromiso, responsabilidad, tal visión se proyecta en su trabajo docente, de investigación, y en general en casi todo lo que realizan en la institución.

Los profesores son portadores de un conjunto de saberes diferenciados producto de diversas fuentes y momentos vividos, adquiridos o transformados en un determinado ambiente o clima institucional, mismo que influye en sus pensamientos y define sus acciones, lo cual debiera tener algún valor para esta institución educativa. Las prácticas discursivas de saber se producen principalmente a propósito de las actividades que constituyen la misión de la universidad (docencia, investigación y extensión); dichas actividades están sustentadas por conocimientos que se hayan institucionalizados, conformando un cierto suelo de saber, sobre éste, es que los académicos producen o reproducen sus discursos y/o saberes.

Para apoyar el tema de investigación, se recurre a algunas teorías que tratan de elucidar lo que el saber es (donde son referentes importantes Foucault, 2009 y 2006; Villoro, 2004); Charlot, 2006; Beillerot *et al.*, 1998, y Tardif, 2004), así como las que privilegian el estatuto social del conocimiento (Berger y Luckmann, 2008), y por

ende, su construcción como producto de un tiempo y lugar histórico particular (Gergen, 2011); también se contextualiza el trabajo de los profesores en esta institución universitaria, y se describen las diversas tareas que realizan, porque todo ello permite un análisis pertinente de los discursos. La estrategia metodológica se focalizó en la revisión de la literatura sobre el tema, incorporando los planteamientos teóricos y conceptuales útiles a la tesis que se han mencionado. La selección de la muestra se hizo por conveniencia, a partir de las posibilidades y relaciones de la tesista, y se definió la entrevista no estructurada, según la descripción de Cohen y Manion (2002: 380) o semiestructurada, como la técnica idónea para la recolección de los datos, porque ésta ofrece la posibilidad de entablar una conversación un tanto más abierta, sin dejar de reconocer sus ventajas y limitaciones. Con la información recabada, se realizaron actividades de organización y sistematización de los datos: transcripción de entrevistas, análisis de los discursos y del lenguaje e identificación de los temas a explicitar.

Los discursos-saberes de los profesores se han abordado mediante el análisis crítico del discurso (ACD) (Van Dijk, 1999 y 2003; Fairclough, 1995 y 2003; Wodak y Meyer, 2003), un enfoque interdisciplinar que nace a partir de la lingüística crítica, considera el lenguaje como una forma de práctica social y analiza cómo la dominación se reproduce y se resiste con los discursos. Los principios que guían el trabajo bajo este enfoque, han permitido centrar los asuntos o temas que se revisaron.

El presente informe de investigación está organizado de la siguiente forma:

Un capítulo uno, donde se abordan aspectos sobre teorías y conceptos para la comprensión de los saberes, del lenguaje y de los discursos; un segundo capítulo describe algunos de los elementos que contribuyen a comprender la ‘vida’ de los

profesores en la universidad y una cierta caracterización individual; un capítulo tercero que aborda aspectos sobre el contexto institucional y los espacios en los que se desenvuelven los entrevistados; un cuarto capítulo que explica la estrategia metodológica y el enfoque del análisis crítico del discurso; un quinto capítulo en el que se abordan los discursos-saberes de los académicos mediante el ACD a partir de la identificación de implícitos, presupuestos lingüísticos, marcadores del discurso y otras recursos lingüísticos que permiten identificar los esquemas cognitivos o los imaginarios que los influyen. Al final se encuentran las referencias bibliográficas y algunos anexos.

## Capítulo 2

### Teorías y conceptos para la comprensión de los saberes

“el saber (...) escapa siempre a las definiciones que se dan de él, como la arena escapa a los dedos de la mano que intenta retenerla”.

(Malglive, 1991)

#### 2.1. El tema de los saberes y su importancia.

El tema de los saberes ha concitado discusiones de diverso tipo desde la época del clasicismo greco-romano, aunque no siempre las respuestas han dejado satisfechos a todos los usuarios o destinatarios de las definiciones creadas. En esta investigación se usa la idea del saber como algo más amplio que el conocimiento, que trasciende la confrontación con la realidad o supera la condición de información, incluyendo ideas (e ideologías) y valores subjetivos en la aceptación de los ‘datos’ de la realidad, en el entendido de que los saberes se producen o crean en una comunidad histórica y se vinculan con el quehacer concreto de quienes ostentan o detentan ese saber. En todos los saberes -en su producción o en su transmisión- hay, además de conocimiento, relaciones de poder y de imposición hegemónica de una visión del mundo y de las cosas que no necesariamente se corresponden con el valor de verdad

de las ideas o modos de aprehensión de la realidad, pero están presentes (a veces en el nivel inconsciente) y poseen una cierta relevancia, dado que en torno a ellos se asumen compromisos y responsabilidades.

En las comunidades epistémicas los saberes son el punto medular de su existencia en tanto que son a la vez producciones de una época y lugar determinado, pero sólo subsisten mediante la aceptación y validación que de dichos saberes hacen tales comunidades. Las comunidades pueden ser tanto locales como globales, aspecto que ha de entenderse según el espacio de que se hable. En la universidad los saberes globales crean o transmiten una cierta comprensión de la institución y sus propósitos; los saberes locales, serán aquellos que se producen en los diferentes lugares que forman parte de la universidad.

Los académicos poseen un lenguaje profesional, con cierto grado de formalización y actúan o realizan sus actividades en función de un orden o método, utilizando funciones cognitivas de análisis y síntesis como se hace en la ciencia para producir conocimiento, pero lo que se revisa en las entrevistas son los saberes que se hacen presentes en la realidad cotidiana sobre la universidad y sobre lo que hacen.

Las descripciones sobre el saber y el conocimiento, así como los tipos o formas en que éste se presenta son útiles para comprender lo que dicen los académicos, no se cuestiona el valor de verdad de sus discursos, como tampoco se establecen tipologías al respecto. Se identifican temas, considerados como macroestructuras semánticas (Van Dijk, 2003) que representan el asunto (o asuntos) de que trata el discurso y explican la coherencia general de los textos y las conversaciones. A través de los temas-discursos se analizan los saberes, su

producción y circulación en la universidad, bajo la idea de que esta es una vía posible para ampliar la comprensión de los sujetos, la institución y sus procesos.

En el siglo XX se produjeron transformaciones significativas sobre el saber y sus concepciones, así como sobre la verdad en torno a éste, de tal manera que las bases epistemológicas sobre las cuales se habían construido ciertas disciplinas y saberes, así como también las creencias y los valores que sustentaron tales saberes fueron sometidos a juicio, se cuestionaron, pues. Los cambios se desarrollaron desde las primeras décadas del siglo, pero su difusión se generalizaría a partir de la segunda mitad.

Tanto en el aspecto lingüístico como epistemológico, las transformaciones comienzan con el trabajo del Círculo de Viena (Kraft, 1986) y sus análisis sobre el *Tractatus logico-philosophicus* de Wittgenstein (publicada en alemán en 1921)<sup>1</sup>, obra escrita en forma de aforismos en los que el autor plantea problemas centrales a la filosofía relacionados con el mundo, el pensamiento y el lenguaje. Las investigaciones van a colocar en primer término los condicionamientos socio-históricos y psicológicos de la actividad investigadora y del investigador, lo que comportará una revalorización especial del contexto subjetivo del descubrimiento de las teorías, y una nueva forma del tratamiento de la interpretación frente a la explicación, propiciando un cierto diálogo ciencia/sociedad, que permite a los científicos abrirse más al mundo, al que no solamente buscan describir y explicar, sino también interpretarlo, comprenderlo, transformarlo. Lo que cambia en el pasado siglo es la importancia que se le da al lenguaje en el origen de nuestros actos, de

---

<sup>1</sup> Según explica Kraft (1986: 24), la vida del Círculo se desarrolla en el período de 1929-1939.

cómo construimos nuestra convicción de lo que es real a partir de ese mismo lenguaje, e incluso, la idea de para qué hacer ciencia, entre otros aspectos más.

En tiempos posteriores, Immanuel Wallerstein (2005) realiza un aporte importante al debate epistemológico sobre las ciencias sociales, cuando reconoce que desde hace tiempo se produjo una profunda ruptura en las formas de valorar y practicar los saberes y *epistemes*, lo que ha provocado en general, la aceptación de que todo saber adquiere la conciencia del enraizamiento de los conocimientos en los respectivos contextos sociales -un saber importante según afirma Edgar Morin (1999)-, porque para estudiar al mundo no basta con aislar partes de él. Las aportaciones de Wallerstein son una referencia importante al analizar la ‘verdad’ en el discurso de los académicos que para efectos de esta investigación se recabaron.

## **2.2 Saber y conocimiento: definiciones y tipos.**

El tema de los saberes, su adquisición, su transmisión, su producción, es importante en todos sentidos para una universidad, ya que los saberes son la materia prima con la que se trabaja. En el desarrollo de la ciencia moderna se ha dado mayor énfasis al saber teórico-científico, poniendo en tela juicio todo saber producido que no cumpla los parámetros del llamado método científico; no obstante, hoy en día existe una amplia tendencia hacia la aceptación de nuevas formas de saber no proposicional, como el saber hacer o el saber narrativo.

En español *saber*, *conocer*, *creer* son términos que se ofrecen con varias definiciones, pero casi todas remiten a términos semejantes o relacionados. Algunas de las entradas que ofrece el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2009) para estos términos, son las siguientes: para *saber*, conocer algo, tener noticia o



conocimiento de algo, tener habilidad para ello; para *conocer*, averiguar mediante facultades intelectuales o entender, saber; para *creer*, tener por cierto algo, pensar o estar persuadido de ello, tener algo por verosímil o probable, dar crédito a alguien. Así, saber, conocer y creer se entremezclan en la práctica.

Según describen Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi (1998), en la lengua francesa ‘saber’ es ante todo un verbo y tiene múltiples usos; también se le usa como sustantivo desde el siglo IX, y desde entonces, hasta el siglo XIX se le emplea sólo en singular. “El saber es el conocimiento adquirido mediante el estudio y la experiencia” (Beillerot *et al.*, 1998: 21). El saber es, lo que es sabido, lo que ha sido adquirido, un estado estático y una apropiación íntima, algo que no ha de ser olvidado ni perdido.

Desde esta perspectiva, se usa el término saber como un campo más abierto que el del conocimiento y menos sistematizado que el de una disciplina; incluye conocimientos dispersos y fragmentos de disciplinas académicas y se constituye en una base que orienta las conductas de las personas. El saber posee niveles que no siempre están organizados, están dispersos, por lo menos inicialmente, y suelen recuperarse en situaciones específicas. Se reconoce entonces, que en una base de saber, pueden existir distintos umbrales de refinamiento: la positividad, la epistemologización, la cientificidad y la formalización, son algunos de ellos (Vasco Uribe, 2008). La dispersión también se refiere a aquellos saberes implícitos de una sociedad, como los que subyacen a las opiniones y a las expectativas, a las costumbres y a las prácticas cotidianas, personales o institucionales.

En los discursos de los profesores, los saberes se manifiestan con mayor o menor claridad, algunos de forma explícita, otros más, están implícitos y todos poseen diverso grado de refinamiento, mayormente en el caso que se estudia, ya que

proviene de personas educadas, profesionales formados en alguna de las carreras de la universidad.

Desde su importancia o uso, históricamente se ha discutido de manera amplia acerca de dos diferentes tipos de conocimiento: el 'saber qué', en lengua inglesa el *knowing that*, y el 'saber cómo' o *knowing how*. El primero tipo se reconoce como conocimiento teórico y está asociado con la mente; el segundo, está vinculado con lo corporal (físico), es pues, un conocimiento práctico (Manrique, 2008). A decir de Dewey, los filósofos han inventado la distinción entre teoría y práctica, o entre hacer y pensar, tal distinción ha producido una serie de pseudo problemas acerca de las relaciones entre la mente y la realidad. Para el autor de *Democracia y Educación* (1995) como para muchos pragmatistas, no existe tal dicotomía: saber y hacer, pensamiento y acción, son aspectos indivisibles del mismo proceso, que es básicamente un proceso de adaptación al mundo.

Para Foucault (2006), saber es el “conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar”. De esta forma,

- 1) un saber es aquello de lo cual se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada; se refiere aquí al dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico;
- 2) un saber es el espacio en que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos en que trata en su discurso;
- 3) un saber es también el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman; en fin,

- 4) un saber se define por las posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso.

En todo caso, es fundamental recordar que “existen saberes que son independientes de las ciencias, pero no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma” (Foucault, 2006: 306-307). El saber surge de un sistema de positividad, es decir, de condiciones materiales que se traducen en palabras y discursos; es más que conocimiento, constituye el conjunto de los objetos, las ideas sobre ellos, los conceptos y las teorías que apoyan esas formulaciones o generan otras nuevas. Están presentes en las prácticas de los sujetos de diversas formas, en diferentes niveles, poseen por ende, componentes racionales, éticos y también subjetivos.

Así, la práctica discursiva que llamamos académica, conformada por elementos científicos, disciplinarios, profesionales, pedagógicos y prácticos, se define porque forma un tipo de saber académico e integra todo esos elementos, incluyendo un conocimiento de sentido común.

El conocimiento, según explica Villoro (2004), *es* un proceso psíquico que acontece en la mente de un hombre, pero también *es* un producto colectivo, social, que comparten muchos individuos. Según su origen, causas y consecuencias, que pueden ser internas o externas, es posible que el conocimiento sea abordado por diversas disciplinas, como es el caso de la fisiología, la psicología o la ciencia social, según dónde éstas ubiquen su origen (Villoro, 2004:11). De estos diversos aspectos, la filosofía se preocupa por la justificación y validez del conocimiento y para ello, analiza conceptos, los clarifica, los sistematiza: el análisis de los conceptos

epistémicos es tarea de la filosofía y, la explicación de los hechos de conocimiento, asunto de la ciencia. El filósofo mexicano reconoce que filosofía y ciencia se requieren mutuamente para resolver los problemas que atañen al conocimiento, pero recomienda que no se confundan ni sus preguntas ni sus métodos. El análisis epistémico de Villoro se realiza en torno a tres términos cuyos campos semánticos están imbricados: creer, saber, conocer y a partir de ellos es que en la filosofía existen dos tipos de estudios sobre el conocimiento: los que analizan el llamado ‘saber proposicional’ y los que se enfocan en el saber que se corresponde con la realidad, ‘saber práctico’ (que antes llamamos ‘saber qué’ y ‘saber cómo’, respectivamente). Ambos provienen de las ideas que Platón propuso en los Diálogos *Teetetes* y *Menón*.

A partir del *Teetetes*, se considera al conocimiento como un acontecimiento puramente intelectual, desprendido de sus relaciones prácticas. Saber es entonces, creencia verdadera y justificada<sup>2</sup> (Villoro, 2004), destacando la importancia de las creencias como base del saber; entonces la creencia verdadera y justificada es saber proposicional, es 'saber qué', saber teórico. En el *Menón*, explica el autor, se ofrece un enfoque alternativo que posibilita la comprensión del conocer por motivos prácticos, dado que el interés por saber es para poder actuar, vivir. De esta forma, siguiendo a Villoro (2004: 17-18), puede entenderse que tanto en el *Teetetes* como en el *Menón*, el saber es una forma de creencia verdadera y justificada en razones, pero sólo en el *Menón* se presenta como una guía para la práctica. Lo que en cada uno de estos diálogos se expresa, es una intuición básica acerca del conocimiento; para el *Teetetes* la creencia debe tener razones que aseguren alcanzar la realidad, para el *Menón*, el

---

<sup>2</sup> Según Van Dijk (2002: 7), esta postura sostenida desde tiempos antiguos, hoy en día ofrece poco a los analistas del discurso.

conocimiento responde a la necesidad de orientar nuestra vida en el mundo. Villoro ofrece la posibilidad de equilibrar la importancia de ambas formas de saber-conocer.

Desde la perspectiva de la sociología del saber o del conocimiento, lo que interesa es “el estudio de las condiciones sociales bajo las cuales aquél resulta efectivamente producido, transmitido, utilizado” (Altamirano, 2002: 25); para esta disciplina el conocimiento es un producto social y como tal debe estudiarse. Fue Émile Durkheim uno de los primeros que se ocupó del problema del conocimiento, pero las bases de una verdadera sociología del conocimiento aparecen con Max Scheler<sup>3</sup> -a quien se debe el nombre- en la Alemania de la década de 1920 y un poco más tarde, será Karl Mannheim el que la introduce en el habla inglesa (Berger y Luckmann, 2008: 16, 23); posteriormente, Robert Merton contribuirá a este tipo de estudios, estableciendo lo que llamó estructura normativa de la ciencia (Altamirano, 2002). Estos trabajos se dedicaron principalmente al estudio de la ciencia y a la producción del conocimiento científico en tanto que producto de una estructura normativa y de la aplicación racional del método científico.

El constructivismo -cuyo desarrollo es simultáneo a Mannheim y Merton, ya que tiene vinculación con la sociología del conocimiento- introduce la idea de que el conocimiento no es el mero resultado de la aplicación racional del método científico, sino que es la consecuencia de procesos sociales, idea que vendrá a reforzarse con los estudios de tipo microsociológico que privilegian la interacción social, el papel del sujeto, la subjetividad y la intersubjetividad para producir la realidad y el conocimiento.

---

<sup>3</sup> El trabajo de Scheler (1991: *Sociología del Saber*. Argentina: Leviatán) se publicó mucho tiempo después, por lo que la orientación que se reconoce como predominante en la sociología del conocimiento, es la de Mannheim.

Para el constructivismo, el conocimiento es un proceso social e histórico, y en este proceso de construcción “las realidades sociales son a la vez objetivadas e interiorizadas” (Giménez, 1997). Dichas realidades remiten, por una parte, a mundos objetivados, como las reglas, las instituciones, etc., y por la otra, se inscriben en la subjetividad, se constituyen mediante formas de sensibilidad, de percepción, de representación y de saberes (este fue el gran tema de discusión en el origen de la sociología del conocimiento). La vertiente no presenta una sola cara y uniforme, más bien, posibilita diversas orientaciones teóricas (y metodológicas), como las que ofrecen personajes tan diferentes como, Pierre Bourdieu, Norbert Elías, Anthony Giddens, Peter Berger, Thomas Luckmann, Jean Piaget, Paul Watzlawick, Kenneth Gergen, y otros más. Aunque no existe coincidencia total entre ellos, conservan en parte los mismos temas centrales de discusión, las diferencias estriban en el mayor o menor peso que otorgan, por ejemplo, a la estructura y/o a la acción, o en la forma en que conciben la relación entre conocimiento científico y conocimiento ordinario o de sentido común, en la manera en que conciben la historicidad, así como en “la mayor o menor consistencia imputada a la identidad de los actores sociales (...) en el papel otorgado a la reflexividad epistémica en la construcción del objeto sociológico”, según afirma Gilberto Giménez (1997:3).

En seguida se incluyen ideas de algunos autores vinculados al constructivismo o construcción social, éstas han orientado parte de nuestro análisis sobre la producción y los discursos de saber de los académicos.

Los planteamientos de Peter Berger y Thomas Luckmann (2008), parten de la tesis de que la realidad se construye socialmente y es la sociología del conocimiento la que debe analizar los procesos por los cuales esto se produce. Los autores ofrecen

definiciones en las que tratan de evitar los detalles semánticos, en un afán de que dichas definiciones puedan ser útiles tanto al hombre de la calle como al filósofo; así, ‘realidad’ es una cualidad propia de los fenómenos que se reconocen como independientes de la propia volición; ‘conocimiento’ es la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas. Destacan de forma especial el compromiso del investigador de lo social en la tarea de comprender la realidad y el conocimiento, dado que la apreciación sociológica de la ‘realidad’ y el ‘conocimiento’ se ubica a cierta distancia intermedia entre la comprensión del hombre de la calle y la del filósofo. Es decir, recuperando su propio ejemplo, “Lo que es ‘real’ para un monje del Tibet puede no ser ‘real’ para un hombre de negocios norteamericano” (Berger y Luckmann, 2008: 13). No hay entonces, *una* realidad o *la* realidad, sino “realidades” y por el ende, el “conocimiento” será lo que al interior de estas diferentes condiciones se acepte o se entienda por conocimiento, planteando con ello el problema de la legitimación o validación del saber en una sociedad determinada, organización particular o grupo.

Para Berger y Luckmann, lo importante es estudiar los modos generales por los cuales las ‘realidades’ se dan por ‘conocidas’ en las sociedades humanas, incluyendo todo lo que una sociedad considera como ‘conocimiento’, sin detenerse en la validez o no de dicho ‘conocimiento’. Estos autores clarifican su interés, señalando las diferencias entre el tipo de análisis que ha de hacer la sociología del conocimiento y el que hace la filosofía. Las tesis de estos autores se inscriben en la corriente del construccionismo social, y han ganado terreno en el mundo académico y en las investigaciones de tipo interpretativo, porque introducen esta visión relativista (en el

sentido de relativo a, relacionado con), que pone en un predicamento el asunto de la ‘verdad’, aspecto sacralizado por cierta perspectiva de la ciencia.

En torno a este enfoque sobre la construcción social de la realidad, Berger y Luckmann reconocen como precursores de la sociología del conocimiento a Marx, Nietzsche, Mannheim, Dilthey y Weber. Son Scheler y Mannheim los que encabezan, respectivamente, las dos concepciones que se forman en torno al construccionismo social, a saber, la ‘concepción moderada’ y la ‘concepción radical’. Desde la perspectiva de los autores, y a efectos de diferenciarla de lo que otras disciplinas hacen, la sociología del conocimiento debe ocuparse de todo lo que se considere “conocimiento” en la sociedad: “debe, ante todo, ocuparse de lo que la gente ‘conoce’ como ‘realidad’ en su vida cotidiana, no-teórica o pre-teórica”. Berger y Luckmann (2008: 29) reconocen como influencias importantes en su propia investigación, la de Marx, Schutz (Escuela Austriaca), Weber y Mead (Escuela de Chicago), de ahí la incorporación de la perspectiva dialéctica en su texto sobre la construcción de la realidad social. Así, son los sujetos individuales y autónomos los que construyen cotidianamente su sociedad, lo que hacen por medio de significados subjetivos, y bajo presupuestos socio-psicológicos que funcionan en el análisis de internalización de la realidad social.

El trabajo de Berger y Luckmann (2008), posibilita en esta tesis, el acercamiento a los valores, esquemas ideológicos y representaciones que traducen los saberes de los académicos (de la UANL), porque es en la vida cotidiana y las prácticas de saber-poder que se expresa el orden social, reconociendo a éste como el resultado de un continuo proceso dialéctico compuesto por tres momentos simultáneos, sobre los que no entraremos en detalles, que se evidencian en todos los



fenómenos sociales: *externalización, objetivación e internalización*. En algunos de los programas de investigación del análisis crítico del discurso (Wodak y Meyer, 2003), pueden identificarse las ideas de Berger y Luckmann.

Producto de su trabajo psicoterapéutico, la perspectiva de Paul Watzlawick (2001) que se inserta en el construccionismo social<sup>4</sup>, es conocida como “construccionismo radical” y muestra como se construye socialmente el conocimiento a partir de considerar que la realidad es producto de la comunicación. Su planteamiento es similar a algunas ideas anteriores; el autor sostiene que es peligroso creer que existe una realidad y acepta que hay innumerables versiones sobre la realidad, las que, además de que pueden ser muy opuestas entre sí, son también producto de la comunicación (de los intercambios), y como tales, no son el reflejo de verdades eternas y objetivas (Watzlawick, 2002: 7).

Para el construccionismo radical, conocer es no sólo pensar sobre la realidad, sino también construirla o transformarla; la realidad es en muchos sentidos resultado de la comunicación (verbal y no verbal) y el conocimiento no es un producto sino un proceso, múltiple y plural. El conocimiento no es, según el constructivismo radical, distinto de la realidad que nos rodea, sino que ambos son momentos de un mismo proceso inacabado y siempre inconcluso. Conforme a estas ideas, es necesario pensar en la multiplicidad de formas de conocer (de saber) y en la arbitrariedad de nuestra toma de posición entre diversas estrategias cognoscitivas.

También en la línea constructivista, Kenneth Gergen (2006; 2011) afirma que tanto la verdad como el conocimiento (incluso el científico) no son entidades del más

---

<sup>4</sup> Para el construccionismo social, la realidad no existe como hecho objetivo, sino que es una construcción más dentro de las construcciones mentales que realiza una persona a partir de la interacción (relaciones) permanente con su entorno.

allá, ni están sujetas a una razón superior u objetividad pura, sino, más bien, se construyen lingüísticamente en las relaciones sociales. Gergen (2006: 48) sostiene que la idea más fuerte del construccionismo “es aquella según la cual nuestra concepción del conocimiento del mundo y del yo tiene su origen en las relaciones humanas”, lo que incluye al saber, la razón la emoción y la moralidad, que “no residen en la mente del individuo, sino en las relaciones” (Gergen, 2006: 49). De esta forma, toda verdad adquiere su validez en el marco de la comunidad que la construye y la legitima como tal; el entendimiento de la realidad se construye, negocia y renegocia en el lenguaje, como un juego discursivo. Los juegos del lenguaje en los cuales emergen las verdades compartidas -realidades conversacionales, según una idea de Shotter (1993)- por una comunidad tienen un valor funcional: coordinan a los diferentes sujetos en torno a visiones construidas sobre la realidad.

En un sentido no lejano a estos construccionistas, Bourdieu (1999), siguiendo la idea de Hegel,<sup>5</sup> afirma que “todo lo real es relacional”, con lo que destaca, que lo que existe en el mundo social son relaciones, no interacciones o lazos intersubjetivos entre agentes, sino relaciones objetivas que existen independientemente de las conciencias y de las voluntades individuales. Así, en consonancia con estas ideas, el conocimiento y los saberes de los académicos proceden de un campo, trama o configuración de relaciones objetivas entre posiciones (Bourdieu, 1999); son relacionales, resultado de un cierto entendimiento de la realidad que se negocia y se renegocia en el transcurrir de dichas relaciones.

---

<sup>5</sup> Hegel, G.: “Todo lo racional es real y todo lo real es racional”, afirmación que aparece en la introducción de su obra *Elementos de la filosofía del derecho* (1821).

Jacky Beillerot *et al.*(1998), más que preguntarse qué es el saber, se preguntan a qué se llama saber. Explican las que consideran fuentes del pensamiento europeo sobre el saber: una relacionada con ver, con forma, con imagen, que lleva al discernimiento, y otra relacionada con la experiencia y la sabiduría. Teniendo como referencia las ideas de Foucault, los autores aceptan que el saber es una práctica de discurso, cuyo efecto es formar, mediante esa misma práctica, producir, un conjunto de elementos de discurso a los que se encuentra de manera regular de discurso en discurso. Saber es todo lo que una época puede decir (sus enunciados) y ver (sus evidencias).

Desde su postura particular, Beillerot *et al.*, distinguen la noción de saber, de la noción de conocimiento. Según afirman, el conocimiento conduce a la selección de los datos pertinentes y al rechazo de los que no lo son de un amplio espectro de saberes, se basa en la asignación de un lugar determinado a los datos de acuerdo con un modo de organización dominante que aplica la simplificación y la separación.

Loa autores explican que en el uso, hay una especie de oposición entre el conocimiento, que remite a la teoría -a menudo entendida como “contemplación”-, y el saber, que pone énfasis en las prácticas, tanto del espíritu, como de la transformación del mundo, la segunda conclusión es que hay contigüidad entre los términos ‘saber’ y ‘poder’ (el poder es la capacidad de modificar el ambiente), contigüidad que tiende a significar que saber es casi saber hacer, que saber y práctica de saber están íntimamente ligados. Beillerot *et al.* (1998),desarrollan una amplia argumentación respecto del saber hacer, que realizan a partir de que distinguen un saber discursivo y prescriptivo (un saber cómo hacer; v. g. los críticos de arte) de un

saber hacer. Concluyen, entre otras cosas, que el saber decir no agota su finalidad en sí, sino en su realización.

Bernard Charlot (2004), también privilegia la relación con el saber, pero agrega que toda tentativa de definirlo hace aparecer a un sujeto que mantiene con el mundo una relación más amplia que una relación de saber. Buscar el saber es instalarse en un cierto tipo de relación con el mundo; pero en realidad, hay una pluralidad de relaciones que el sujeto mantiene con el mundo. Se trata de la relación del sujeto como razón con el saber, como idea, sin pretender que sólo a través de la razón es posible aprehender el mundo, porque ello significa ignorar el conjunto de lazos que une al sujeto con el mundo y a los otros de múltiples maneras.

Según Charlot, no es lo más importante elaborar inventarios sobre el saber, porque el saber no existe más que en formas específicas, así que, no son objetos naturales los que se llamarían ‘saber’, sino las formas específicas de relación con el mundo (objetivado en un determinado modo de saber). De esta manera, es la relación con el saber la que es ‘científica’ o ‘práctica’, y no ese saber en sí mismo. La práctica es una forma de saber o mejor dicho, hay saber en las prácticas. La práctica moviliza informaciones, conocimientos y saberes, y en ese sentido es exacto que hay saber en las prácticas, pero eso no significa todavía, que *sea* un saber.

Explica Charlot (2004), que se trata de un *saber cómo* o *knowing how*, mejor traducido por “saber hacer... algo...”. Este saber no se refiere a una proposición sino a una actividad compleja, la misma que no puede ser verdadera ni falsa, simplemente existe o no. ‘Saber hacer’ no describe propiamente un conocimiento, sino la cualidad de una acción o de un conjunto coordinado de acciones... un ‘saber hacer’ puede ser una forma de comprobar un conocimiento, pero no se confunde con él.

En sus investigaciones sobre los docentes, Maurice Tardif (2004) identifica ciertos saberes en función de las fuentes sociales de adquisición y de los modos en que se integran en el trabajo académico. Ofrece un esquema para abordar los saberes docentes, que identifica por su naturaleza y procedencia principalmente, y son: saberes personales, saberes procedentes de la formación escolar anterior, saberes procedentes de programas, libros y otros materiales, saberes producto de su propia experiencia en las dinámicas que desarrolla en el ámbito educativo.

Así, es posible aceptar que los saberes de los profesores son múltiples y sus orígenes diversos; ese “saber” no es una categoría autónoma y separada de las demás realidades sociales, organizativas y humanas en las que se encuentran: “el saber es siempre el saber de alguien que trabaja en algo concreto con la intención de realizar un objetivo cualquiera” (Tardif, 2004: 10).

El saber de los académicos expresado en sus discursos, no es una cosa que fluctúe en el espacio, es el saber de ellos, en cuanto personas, con sus identidades, experiencias de vida, en relación con los demás actores de la institución y con los elementos constitutivos de su trabajo. Su adquisición, transmisión y producción es una práctica social, situada en un momento histórico y en un contexto determinado, y estas condiciones que se expresan (explícita o tácitamente) en dichos saberes.

### **2.3 Comunidades: epistémicas, de saberes, de sentido, discursivas**

Los saberes han de ser aceptados como tales por una comunidad, por un grupo de personas y/o instituciones que deciden que eso es un conocimiento válido. En el campo de la educación superior, los académicos forman parte también de

comunidades que se constituyen en torno a profesiones, disciplinas, grupos de investigación y/o academias.

Para que una creencia sea saber, explica Villoro (2004), debe fundarse en razones suficientes, pero dichas razones sólo adquieren tal condición en la medida en que haya un sujeto que tenga acceso a ellas y sea capaz de entenderlas; que sean válidas para un conjunto de sujetos que comparten un marco conceptual común, el cual se expresa en ciertas creencias básicas acerca de la realidad y que delimitan lo que se acepta como existente. El sujeto en cuestión es el sujeto epistémico pertinente de tal creencia y las razones que le son accesibles; el conjunto de sujetos epistémicos pertinentes para una creencia, es lo que llama Villoro, “comunidad epistémica pertinente” (2004: 147).

Las comunidades científicas, tienden a articularse, entre otras cosas, en función de preocupaciones respecto de asuntos como las condiciones epistémicas, teóricas y metodológicas adecuadas para la producción de conocimiento y en su seno, así como en otros ámbitos, se producen debates que pueden inducir, en algunos casos, a pugnas más o menos frontales, que tienden a ser resueltas ya sea por la vía de construir consensos mínimos, ya -en casos extremos- por la constitución de comunidades cerradas y excluyentes (Brito, 2007).

Cada comunidad epistémica<sup>6</sup> delimita un conjunto de razones accesibles, de acuerdo con la información de que puede disponer, con su nivel de tecnología, con el desarrollo de su saber previo y con el marco conceptual básico que supone. Para

---

<sup>6</sup> La organización del profesorado en cuerpos académicos para promover y/o estimular la producción científica, es una modalidad de estas comunidades epistémicas.

juzgar la objetividad de una justificación aducida sólo son pertinentes los juicios de los miembros de esa comunidad epistémica (Villoro, 2004).

En los estudios sobre relaciones internacionales (Haas, 1992; Haas y Adler, 1992) también se utiliza este concepto de "comunidades epistémicas", aplicado a la codificación del conocimiento; cualquier actividad de codificación implica la existencia de códigos que son comprensibles por los actores de la comunicación. Una comunidad epistémica se define como un marco dentro del cual puede tener lugar la codificación. Desde la perspectiva de Maldonado (2003) el concepto "comunidades epistémicas" es útil para estudiar grupos en diversos ámbitos, pero especialmente aquellos que trabajan en relación con los sistemas informacionales (Castells, 2002).

Por su parte, María del Mar Rodríguez Romero (1998), utiliza la noción de "comunidades discursivas" y se apoya en Diane Macdonell (1991), para afirmar que las comunidades discursivas son asociaciones de identidades y discursos que crean su particularidad entre aquellas personas que se ven a sí mismas como miembros y participantes en sus discursos. Esta noción, a decir de Rodríguez Romo, trata de capturar el carácter social de la producción de conocimiento y la arbitrariedad de cualquier posición epistemológica, puede ser muy útil, entre otros usos, para dar cuenta de la complejidad y ambigüedad de la innovación o cambio educativo y capturar las formas cambiantes en que se manifiesta.

Las comunidades discursivas del cambio educativo usan términos que reflejan los discursos que producen y que además las crean; el de la excelencia (o la calidad educativa) es un ejemplo típico de ellos. Así, las Según Rodríguez Romero, las comunidades discursivas del cambio educativo se rigen por ciertas pautas, entre ellas, las que conectan la excelencia con la idea de progreso y su percepción en los países

occidentales de la sociedad actual, donde se valora la contribución de la educación al mantenimiento de dicho progreso.

Julieta Haidar (2006) hace referencia a la categoría de ‘formación discursiva’ en el sentido en que lo hace Foucault en *La arqueología del saber* (2006), explica que para el análisis del discurso, su aplicación fue hecha por Pécheux, Haroche y Henry que articulan la categoría de formación discursiva a la de formación ideológica y formación social. Para definir la categoría de formación discursiva, Foucault hace una serie de planteamientos sobre la constitución de los objetos del discurso. Una formación discursiva se define si se puede mostrar cómo cualquier objeto del discurso encuentra en ella su lugar y su ley de aparición, si se puede mostrar el nacimiento simultáneo o sucesivo de objetos que pueden excluirse sin modificarse el discurso mismo (Haidar, 2006).

Una variante de estas formas de saberes, es el concepto de comunidades de práctica, introducido por Lave y Wenger (1991, en Wenger, 2001) quienes, centrándose sobre las prácticas de los individuos, identifican a grupos de personas comprometidas en la misma práctica, comunicándose regularmente unos con otros sobre sus actividades (todos aprenden de todos...).

Philippe Maubant (2004) recurre a una noción que se nos presenta útil para la comprensión de este tipo o nivel de saber, el llamado “saber en uso”, en referencia al saber que se produce en la práctica, en el momento preciso de hacer las cosas que un académico hace en la universidad. Afirma el autor que en el centro de las relaciones entre saberes y prácticas, se sitúa el “saber en uso”, noción acuñada por Gérard Malglaive (1991) a raíz de sus trabajos en la pedagogía para adultos (y para el trabajo) la cual remite a la articulación que se produce entre los diversos tipos de



saberes que posee un actor (como los mencionados por Tardif, 2004) y su práctica. Malglaive define la competencia como un sistema compuesto por ingredientes de toda naturaleza, psíquicos, cognitivos y conativos y de todos los orígenes, innatos, biográficos, educativos, así como de modalidades de estructuración que permitan a una persona actuar eficazmente.<sup>7</sup>

Así, el “saber en uso” representa el aspecto dinámico de la competencia, la que se define como un sistema de representación y tratamiento articulado de saberes, compuesto por: representaciones de objetos, situaciones o fenómenos y representaciones de dispositivos de tratamiento de dichos objetos, situaciones o fenómenos, como procedimientos organizados u organizables a desarrollar en la práctica. En particular, el ‘saber pedagógico en uso’ corresponde a un sistema de representación de saberes y tratamiento articulado de saberes pedagógicos que está conformado y traduce las relaciones entre los saberes pedagógicos que poseen los profesores y la práctica pedagógico-académica que realizan. La caracterización del “saber en uso” como representación da cuenta de las imágenes y significaciones referidas a aspectos cognitivos y a conductas sociales, compartidas por un grupo (Maubant, 2004), que consideran tres campos: el del saber, el del valor y el de la acción.

Puesto que es un saber que se produce en la frontera donde concurren los saberes y la práctica de los profesores, en la mayoría de los casos se trata de un saber que permanece oculto o implícito en la acción, es un saber del cual el sujeto-actor no

---

<sup>7</sup>Malglaive définit la compétence comme un système constitué d’ingrédients de toute nature, physiques, cognitifs et conatifs et de toutes origines, innés, biographiques, éducatifs, ainsi que des modalités de leur structuration permettant à une personne d’agir efficacement. (Maubant, 2004: 93) Trad. realizada con apoyo de JM Infante.

tiene clara conciencia que lo posee y lo utiliza, de cuáles son sus características ni de cómo lo ha adquirido. Lo anterior implica que una parte de este saber puede ser explícitamente declarado por el profesor en su práctica, pero otra parte queda implícita y esa fracción requiere ser recuperada en la acción pedagógica o en el trabajo académico.

#### **2.4 Prácticas sociales y prácticas discursivas.**

Las prácticas son el espacio y el momento en que se objetivan las relaciones entre la estructura-universidad y el sujeto-profesor, es decir, el proceso de subjetivación de lo institucional mediante el *habitus*, tal como lo ha explicado Pierre Bourdieu (1979, 1980, 1984, 1988, 2001, 2003). Las prácticas equivalen a relaciones de saber-poder, puesto que permiten a los agentes actuar según ciertas condiciones y circunstancias.

El concepto de *habitus* de Bourdieu es un elemento importante para comprender las prácticas. La noción de *habitus* pertenece al lenguaje de la filosofía clásica desde hace tiempo; se deriva de la forma del verbo latín *habere* y de la noción griega de *hexis* que tienen igual significación (portarse -bien o mal- estar en buena o mala condición) y si bien, no ha sido inventada por Bourdieu, a él se debe el uso específico que se le da hoy en día. A decir de Alicia Gutiérrez (2012), Bourdieu retoma ambos términos (*habere* y *hexis*), conservando el sentido fundamental de condición, manera de ser, estado del cuerpo, disposición duradera, pero integrando este concepto a una teoría original de las relaciones entre las estructuras subjetivas y las estructuras objetivas (Gutiérrez, 2012). La noción aparece en varias partes de su obra y podría resumirse como conductas que se dirigen a alcanzar ciertos fines sin

que esos fines estén conscientemente elaborados y buscados. Se trata de un sistema de disposiciones pero a la vez de comportamientos concretos, es decir, un sistema de esquemas de producción de prácticas que a su vez permite la percepción y la interpretación de esas prácticas; son esquemas estructurados-estructurantes de las prácticas cotidianas. Permiten una economía de cálculo, haciendo al sujeto adaptado a las condiciones de la existencia de la vida cotidiana en sus prácticas privadas o públicas. El *habitus* se manifiesta precisamente por el sentido práctico, es decir, por la capacidad que tiene una persona para moverse y orientarse en la situación en la que se ve implicado, sin recurrir a una reflexión consciente.

Si bien el *habitus* es capaz de generar nuevas prácticas, una persona puede presentar resistencia cuando se le presentan cambios (como algunos de tipo académico o institucional) de improviso, que orientan al desempeño de prácticas poco conocidas. Es semejante al cambio de contextos culturales (aún dentro de la misma sociedad) que obliga a readaptaciones, reajustes y a veces lleva a contradicciones (Infante, 1998).

Esta investigación se ha propuesto identificar y analizar los valores, esquemas ideológicos e imaginarios presentes en los discursos-saberes de los profesores de la Universidad Autónoma de Nuevo León; es decir, lo saben, creen saber y hacen (según sus palabras) sobre aspectos como la docencia, la investigación y la difusión del conocimiento, lo que se analiza bajo la idea de que todos esos saberes son producto de dos situaciones básicas que constriñen de alguna forma, su actuación: la exigencia profesional (e institucional), y, el compromiso ético con las personas que son parte de los procesos académicos y educativos. Ambos aspectos no siempre van por la misma vía, lo que genera tensiones en casi todas las acciones vinculadas con el quehacer

profesional de los académicos; es decir, así como “la pedagogía, está constituida por tensiones y dilemas” (Tardif, 2004: 97), también lo está el trabajo académico cuya definición incluye todas las actividades que la propia universidad establece para cumplir sus propósitos formativos.

Las prácticas de saber de los académicos son múltiples y variadas, pero se centran en el trabajo docente, sencillamente porque en la UANL la docencia define el resto de las interacciones que se produce en la universidad, pero también porque las emisiones discursivas que se recogieron derivan, en la mayor parte de los informantes hacia la actividad docente y académica.

Los académicos trabajan con seres humanos, su relación con el objeto de trabajo se constituye sobre todo, como señala Tardif (2004), por relaciones sociales donde las negociaciones y estrategias de interacción son la constante. Además, en el trabajo pedagógico y didáctico, los profesores no tienen el control directo y total sobre su objeto de trabajo (puede haber consecuencias no buscadas), ya que nadie puede obligar al alumno a aprender si él mismo no se empeña en el proceso de aprendizaje. En la parte académica organizacional, satisfacer rasgos, perfiles, indicadores o estándares, tampoco depende exclusivamente de los profesores, sino también de quien los califica. Los académicos *son*, según si cubren ciertos rasgos o atributos establecidos como los ideales para una condición tal.

El trabajo docente (y académico) posee las características de las ciencias humanas y sociales: no son predictivas, no desarrollan técnicas materiales eficaces desde el punto de vista causal, se formulan en un lenguaje natural “impreciso”, son plurales, están continuamente en mutación y ofrecen pocas posibilidades de control sobre las situaciones concretas. Docentes y académicos recurren en sus actividades

cotidianas principalmente a conocimientos prácticos que provienen del mundo vivido, de los saberes de sentido común, de las competencias sociales. Casi todas las técnicas que utilizan más que apoyarse en las llamadas ciencias positivas, lo hacen en los saberes cotidianos, en conocimientos comunes, sociales, basados en el lenguaje natural (Tardif, 2004: 99-101).

Igualmente que en las ciencias sociales, las técnicas del trabajo docente se enfrentan con la cuestión de la contingencia, la complejidad, la singularidad y la axiología, precisamente por ser su objeto un sujeto o grupo de sujetos, seres humanos, situaciones humanas (Tardif, 2004). Esto provoca problemas desconocidos para los científicos de las ciencias naturales y los profesionales de otras áreas técnicas cuando observan la tarea de los docentes. Como sucede con las elaboraciones que toman los indicadores<sup>8</sup> que orientan hoy en día la evaluación de la actividad académica,<sup>9</sup> sustentada en productos ‘objetivos’ que pocas veces dan cuenta del aporte real que en el mundo de la academia o de la ciencia realizan tales productos. Esto provoca un tipo particular de relaciones saber/poder que no siempre se resuelven a favor de los académicos.

En cuanto a las técnicas educativas que se desarrollan, sucede en la práctica que con todo y la formación especializada, la mayoría de las veces, los profesores tienen que tomar decisiones y desarrollar estrategias de acción en plena actividad, sin poder apoyarse en un “saber hacer” técnico-científico que les permita controlar la situación con total seguridad (con todo y manuales de procedimientos, cuando estos existen). Esta condición permea el resto de las actividades que se realizan en

---

<sup>8</sup> En teoría, un conjunto de referencias objetivas, no controversiales y de fácil comprobación.

<sup>9</sup> Como el Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

educación, como la propia investigación, la tutoría, la gestión, etc., las que, no obstante los empeños de los administradores por hacerlas funcionar en el marco de reglas y disposiciones muy puntuales, suelen tener efectos dispersos.

Las condiciones que describe Tardif se refiere sobre todo a los docentes, a quienes trabajan principalmente en las aulas, pero pueden observarse en lo general en el ámbito académico: la coerción, la autoridad y la persuasión suelen hacerse presentes en las interacciones que los profesores tienen entre sí, con sus superiores jerárquicos, ante las tareas que deben realizar y aún con las diversas instancias que evalúan dichas tareas, constituyéndose este ámbito en una especie de arena política en la que confluyen, se producen o reproducen saberes de diverso tipo, los que se hacen presentes en el discurso de los académicos.

Las ideas del párrafo que sigue, son de interés especial para esta tesis, que se planteó estudiar los discursos-saberes de los académicos y su vivir tensionados entre la exigencia profesional y el compromiso ético. Al respecto, explica Tardif (2004), que el desarrollo del trabajo académico, posee dos dimensiones que contribuyen a su definición. La primera es el hecho de que, este trabajo exige una inversión constante de tipo afectivo y cognitivo (que se refleja en sus discursos); es decir, hay siempre una implicación personal: “un profesor no sólo ‘hace su trabajo’, sino debe también empeñar e invertir en ese trabajo lo que él mismo es como persona” (Tardif, 2004: 104). Por eso es que su personalidad, sus pensamientos y su afectividad, se convierten en cierto modo, en instrumento de trabajo. Esto, muy frecuentemente acarrea como consecuencia una sobrecarga mental para quien se desempeña en un trabajo de esta naturaleza (como otros que se basan en las interacciones personales).

La otra es la dimensión ética, que con frecuencia se deja de lado en beneficio de la racionalización de la organización del trabajo. Se encuentra, es cierto en las grandes finalidades educativas y en el sistema normativo de la universidad, pero desaparece o se desdibuja en beneficio de consideraciones presupuestarias y administrativas. La profesión académica no puede desembarazarse de ciertas cuestiones de poder y de los problemas relacionados con valores, pues sus decisiones repercutirán siempre en seres humanos, personas capaces a la vez, de emitir juicios de valor, que poseen derechos: “la dimensión ética no es un elemento periférico, sino está en el mismo centro del trabajo” (ibídem, p. 107). La dimensión ética se manifiesta, en primer lugar, en el trabajo con estudiantes; también en el componente simbólico de la enseñanza y de los intercambios académicos (lingüísticos), puesto que esto impone la necesidad de abrirse a los otros; se manifiesta también la dimensión ética en la elección de los medios para evaluar, para enseñar, para investigar, para capacitarse, etc., sobre los que, sin embargo, cada vez tiene menos control.

## **2.5 Académicos y saberes en educación superior.**

En el ámbito de la educación superior, donde se produce, circula, y se transmiten conocimientos y saberes, hay diversos tipos y categorías, como los disciplinares, los académicos y los pedagógicos<sup>10</sup>; los tres tipos contemplan dosis de saber proposicional y saber práctico, pero adquieren su propia síntesis en cada sujeto

---

<sup>10</sup> En diversas emisiones discursivas de los académicos es posible identificarlos; se analizan algunos de ellos en los capítulos 4 y 5.

a través de las diversas prácticas en el ámbito educativo y de la mediación de sus esquemas de ideas, creencias y valores.

Los saberes disciplinares provienen de la profesión y de las disciplinas que le dan fundamento; estos saberes otorgan los primeros rasgos que identifican a los agentes sociales académicos y son producto de la socialización en la que participan al estudiar una carrera. Los saberes pedagógicos son los que contribuyen a desarrollarse como docentes, en un aula (presencial o virtual) y conduciendo grupos diversos. Requiere del saber disciplinario, porque para enseñar hay que dominar alguna disciplina o parte de ella (el saber designado para ser enseñado).

Los saberes académicos son producto de una serie de actividades -y a la vez se proyectan en ellas-, como la escritura (en artículos, ensayos o reportes) de trabajos de reflexión, análisis, crítica o investigación; también, los diversos escritos que se realizan para dar cuenta de un material procesado para ser enseñado, como las síntesis y notas de clase, los esquemas, las presentaciones audiovisuales, y también la planificación de tareas para el aula, así como las investigaciones concretas que se realizan cuando participan en diseño o rediseño curricular y/o elaboración de programas de estudio. Los saberes académicos comprenden a la vez, dosis de los anteriores; en conjunto, todos contribuyen a reforzar la identidad y el sentido de pertenencia a una institución o ámbito de desempeño.

## **2.6 Los estudios del discurso y su aplicación en el campo de los saberes**

Para el análisis de los saberes se recurre también a los enfoques provenientes de la lingüística, de la pragmática y del análisis del discurso. Se considera sobre todo el saber en uso, expresado mediante un lenguaje en uso (Fairclough, 2010), un saber



cotidiano, un saber narrativo; se revisa lo que dicen los académicos identificando en sus emisiones algunos elementos lingüísticos como los deícticos que permiten observar cómo los agentes se posicionan frente a las cosas (yo), se incluyen o se excluyen de algo, afirman o niegan, los que marcan un tiempo y espacios determinados, los que separan el *aquí* y el *allá* o el *nosotros* y *ellos*, así como también aquellos mediante los que se sanciona un hecho o se alaba. En forma general se consideran aspectos relativos a emisiones más amplias o actos de habla (Austin, 2008; Searle, 1997; Ducrot, 1982; Pêcheux, 1978; Grice, 1989), mediante los que los académicos describen, explican, argumentan, hacen algo con las palabras, en ellos se revisan algunos implícitos y presuposiciones (Ducrot, 1982), expresiones que por discreción, temor o cortesía se reprimen o no se dicen abiertamente.

De los estudios del discurso existen diversos enfoques y metodologías, en particular el *análisis crítico del discurso-ACD-* mediante las investigaciones de Fairclough (2010), Fairclough y Wodak (2008), Wodak y Meyer (2003) y van Dijk (2003) ofrece ideas importantes para los objetivos de la presente tesis, porque proporciona elementos que apoyan el análisis de las emisiones discursivas de académicos, bajo una perspectiva crítica. Es decir, los saberes, en tanto que producto de una comunidad (científica, profesional o académica) que a su vez pertenece a otra más amplia, se someten a ciertas formas preexistentes que definen más o menos las maneras de decir y de hacer diciendo sobre la institución y lo que en ella se hace. El ACD también estudia el discurso como una práctica social, como un decir en un contexto (como lengua en uso), de ahí su importancia para abordar el problema planteado. En los párrafos que siguen se describen algunos de los aspectos significativos de este enfoque.

La vida social ha de entenderse como una serie de redes interconectadas de prácticas sociales de diferentes tipos (económicas, políticas, culturales, etcétera), cada práctica tiene un elemento semiótico, no propiamente lingüístico, pero si comunicativo, que precisa una interpretación (Fairclough, 2003). Centrarse en las prácticas sociales permite combinar la perspectiva de la estructura y la perspectiva de la acción (idea que remite al *habitus* de Bourdieu).

Una práctica significa dos cosas a la vez: es una forma permanente de actuar en lo social y es también un dominio de acción e interacción que además de reproducir las estructuras posee el potencial de transformarlas (Fairclough, 2003: 180). Para Giddens, es la capacidad de agencia: “ser un agente es ser capaz de desplegar un conjunto de poderes causales, incluido el poder de influir sobre el desplegado por otros” (2006: 51). La agencia es la capacidad de los sujetos-agentes de obrar de otro modo si así lo quieren, de intervenir en el mundo, es decir, modificar las estructuras dadas.

Las prácticas, en tanto que prácticas de producción, constituyen los escenarios en los que se produce la vida social y según explica Giddens (2006), incluyen los siguientes elementos: una actividad productiva, medios de producción, relaciones sociales, identidades sociales, valores culturales, conciencia (y conciencia práctica, reflexión, reflexividad), y además, una semiosis. Todos estos elementos se hallan relacionados, presentándose una constante influencia mutua entre los elementos y el todo y viceversa. Hacer análisis crítico del discurso, es analizar las relaciones dialécticas entre la semiosis<sup>11</sup> (incluido el lenguaje) y otros elementos de las prácticas

---

<sup>11</sup> Entendida como cualquier forma de actividad, conducta o proceso que involucre signos, incluyendo la creación de un significado. En [www.retoricas.2012/02/definicion-de-semiosis](http://www.retoricas.2012/02/definicion-de-semiosis)

sociales, pero el papel de la semiosis no ha de darse por supuesto, sino que debe establecerse su influencia o grado de importancia mediante el análisis (Fairclough, 2003).

Para Fairclough (2003), la semiosis interviene en tres formas en las prácticas sociales: en primer lugar, como parte de la actividad social, porque los actores inscritos en cualquier práctica producen representaciones de otras prácticas, así como representaciones (“reflexivas”) de su propia práctica, en el transcurso de su actividad dentro de la práctica. Significa que recontextualizan otras prácticas (Bernstein, 1998), es decir, que incorporan a su propia práctica mediante nuevas lecturas esas otras prácticas. Una segunda forma en que la semiosis se hace presente es la representación; ésta es un proceso de construcción social de prácticas que incluye la autoconstrucción reflexiva, las representaciones participan en los procesos y en las prácticas sociales y los configuran.

Por último, la semiosis interviene en las “realizaciones” de las particulares posiciones existentes en el seno de las prácticas sociales. Las identidades de las personas que operan en determinadas posiciones en una práctica sólo se hallan parcialmente especificadas por la práctica misma. Las personas que difieren por su clase social, por su género, por su nacionalidad, por su pertenencia étnica o cultural, por experiencia de la vida generan diferentes “realizaciones” de una posición concreta (Fairclough, 2003).

Un profesor cuya trayectoria profesional y académica es producto de una cierta cultura de trabajo, de esfuerzo propio, realiza valoraciones específicas sobre la universidad y el uso de sus recursos humanos y materiales, las cuales podrán ser diferentes a las que elabora un profesor que proviene del extranjero (aunque haya

arraigado aquí) cuya formación profesional ha sido dotada con otras características. También las actividades en la universidad, serán igualmente percibidas de diferente forma.

La semiosis, como parte de la actividad social constituye las variedades discursivas, las diversas maneras de actuar, de producir la vida social, en modo semiótico (como la conversación cotidiana, las reuniones en distintos tipos de organizaciones, las entrevistas políticas o de otro tipo y las críticas o comentarios a los libros). Los discursos son diferentes representaciones de la vida social cuya posición se halla intrínsecamente determinada (acordando con Giddens -2006-, siempre habrá una cierta capacidad de agencia que es posible poner en práctica para modificar dicha posición); los actores sociales de distinta posición ‘ven’ y representan la vida social de maneras distintas, con discursos diferentes. La semiosis en la realización de los puestos constituye los estilos. Los estilos son formas de ser, identidades, en su aspecto semiótico (los académicos de diversas áreas científicas suelen distinguirse entre sí de diversas formas).

Las prácticas sociales (Fairclough, 2003), construidas de un modo concreto en forma de redes, constituyen un orden social -por ejemplo, el actual orden emergente neoliberal y global del nuevo capitalismo, o, en un plano más local, el orden social de la educación en una sociedad particular y en una época concreta-.

El aspecto semiótico del orden social es lo que podemos llamar un orden del discurso en coincidencia con la idea de Foucault (2009); el orden del discurso es la manera en que las diferentes variedades discursivas y los diferentes tipos de discurso son ubicados juntos en la red de prácticas sociales. Un orden del discurso es una estructuración social de la diferencia semiótica, equivale a un particular ordenamiento

social de las relaciones entre las diferentes formas de generar significado, es decir, de producir discursos y variedades discursivas diferentes. Destaca Fairclough, en concordancia con Foucault (2009), que un aspecto de este orden es el dominio (el poder), ya que algunas de las formas de generar significado son dominantes o mayoritarias en un particular orden del discurso, y en cambio, otras, son marginales, o de oposición, o 'alternativas' (Fairclough, 2003).

Por otro lado, es fácil observar que las universidades hoy se han vuelto más complejas y algunas poseen una cierta tendencia hacia la administración tipo empresarial, lo que implica uso de tiempos y espacios muy diferentes a los usos tradicionales de mayor cercanía y apertura. Las jerarquías se imponen imprimiendo una cierta distancia social, que se mantiene entre profesores y estudiantes, entre funcionarios, profesores y/o trabajadores en general, que se concreta entre otras formas, mediante comunicados escritos y citas para hablar con funcionarios de cierto rango, siempre separadas con antelación. En ello se observa un orden del discurso, de decir y hacer cosas, eso es de fácil constatación. No obstante, de acuerdo con Fairclough (2003), un orden del discurso no es un sistema cerrado o rígido, sino más bien un sistema abierto que queda expuesto al 'peligro' como consecuencia de lo que sucede en las interacciones efectivas. En la práctica el orden se altera, se modifica, se transforma porque las emisiones discursivas (y las acciones todas) nunca están del todo absolutamente condicionadas. En cierto modo, el riesgo es parte de todo sistema.

La importancia del lenguaje en la comunicación humana es indudable, por ello se estudian sus usos y las formas que adopta en los diversos ámbitos de la actividad humana. El lenguaje es una producción humana, netamente cultural, resulta de la acción constructiva del sujeto, como ha afirmado Piaget, posibilitada por el desarrollo

de la función simbólica y de otros aspectos cognitivos; además, “refleja en todos sus elementos tanto la organización económica como la sociopolítica de la sociedad que lo ha generado” (Bajtin/Voloshinov, 2009). En la práctica, el lenguaje se presenta como “juegos de lenguaje”, idea de Wittgenstein (2000), mediante la que explica que, a través de la enseñanza ostensiva de la palabra se establece una conexión asociativa entre la palabra y la cosa. Todo el proceso del uso de palabras es uno de esos juegos por medio de los cuales se aprende la lengua materna, como también lo es, el todo formado por el lenguaje y las acciones con que está entretelado (p. 25). Mediante el lenguaje nombramos el mundo, lo comunicamos y compartimos con los demás, lo que hacemos mediante discursos que proyectan nuestras ideas.

El análisis de los discursos es una vertiente de investigación filosófica, social y lingüística que adquirió fuerza durante el siglo XX (particularmente a partir del *Tractatus* de Wittgenstein), y hoy en día mantiene su importancia entre las comunidades académicas y sociales. A este tipo de estudios, puede considerársele una disciplina, una ciencia interdisciplinaria o una transdisciplina, según afirma Van Dijk (1995, 2008), pero lo relevante es que con el nombre *análisis del discurso* (AD) se hace referencia al enfoque o enfoques que estudian el discurso, es decir, el uso del lenguaje en unas situaciones determinadas, de tal manera que, así considerado, el AD estudia la totalidad de enunciados de una sociedad, ya sean orales o escritos.

Casi todos los autores que dan cuenta del desarrollo histórico o conformación del campo de estudios del *análisis del discurso*, coinciden en asignarle la primera alusión al tema a Harris (1952). Así lo refieren Charaudeau y Maingueneau (2005), quienes afirman que el término de ‘análisis del discurso’ proviene de un artículo de Z. S. Harris, escrito en 1952 (Garrido 2002 en particular, menciona dos artículos) donde

consideraba por tal la extensión de los procedimientos distribucionales a unidades transoracionales. Harris se refirió al uso de ciertos procedimientos propios de la gramática estructuralista aplicados a unidades superiores a la oración. No obstante, será hasta mediados de la década de los 60, según refieren Charaudeau y Maingueneau (2005), que empiezan a aparecer las corrientes que moldean el actual campo del análisis del discurso. Van Dijk (1995), por ejemplo, establece el año 1963 como inicio de esta vertiente.

Aunque haya diversas maneras de hacer AD, los orígenes de esta disciplina se hallan en los primeros estudios que traspasan la oración como unidad de análisis, así como también en el hecho de que a partir de entonces, los estudios del lenguaje se hacen considerando las actuaciones concretas por unos interlocutores concretos (no se toma la lengua en un sentido virtual sino real) en un contexto determinado. Surge así una manera diferente de acercarse al hecho lingüístico, lo que supone un cambio metodológico y un cambio de unidad de análisis (CVC, 2013).

Los primeros estudios de este tipo se desarrollan en universidades anglosajonas y se centran sobre todo en el análisis de la conversación, de ahí que con frecuencia se identifica al AD con el análisis de la conversación y se reserva el término de discurso, frente a texto, para producciones orales. Los textos, o sea, las producciones escritas, se estudian de forma más cercana por la lingüística del texto, corriente originada en universidades de Centro Europa; hoy en día convergen ambos enfoques. Aunque no es fácil hacer la historia del AD, sí puede decirse que su constitución es resultado, por un lado, de la confluencia de diversas corrientes como la antropología, la sociología, la psicología, interesadas en el discurso y, por otro lado, del resurgimiento de disciplinas discursivas más antiguas, como la retórica

clásica, de donde se derivan teorías que reconocen la relación entre discurso y hablante-orador-audiencia (Van Dijk, 2003; Charaudeau y Maingueneau, 2005; Calsamiglia y Tusón, 2007; Rodríguez Alfano, 2004).

De entre las definiciones de análisis del discurso que se ofrecen en diversos textos, están las tres que Charaudeau y Maingueneau incluyen en su *Diccionario de análisis del discurso* (2005: 33): El análisis del discurso como estudio del discurso. Concebido así, sin mayor especificación. Se trata del estudio del uso real del lenguaje por locutores reales en situaciones reales; en él coexisten enfoques diversos, como el análisis de la conversación, la etnografía de la conversación y la sociología lingüística interactiva. Otra forma, es el análisis del discurso como estudio de la conversación; se estudia el discurso como una actividad fundamentalmente interactiva (sobre todo en los países anglosajones). También, el análisis del discurso como punto de vista específico sobre el discurso.

Puede decirse en definitiva, que el análisis del discurso es como una designación amplia para referirse al conjunto de disciplinas y aproximaciones metodológicas cuyo objeto de estudio es el uso lingüístico de modo contextualizado (el decir en contexto). Entre las diferentes disciplinas que suelen englobarse bajo esta denominación, destacan, la etnografía de la comunicación, el propio análisis de la conversación, la pragmática, la teoría de la enunciación y lingüística textual (Van Dijk, 1995).

En los últimos tiempos el AD ha tomado especial relevancia en los estudios sociales porque su aplicación permite entrever cómo funcionan características sociales de los participantes (sexo, clase, origen étnico, posición y diversos rasgos culturales) que no siempre se evidencian en otros tipos de estudios. Los métodos del



AD son generalmente cualitativos y permiten la descripción detallada de las estructuras y estrategias de los discursos de los hablantes en sus diferentes dimensiones. Por eso se distinguen del análisis de contenido (usado en el ámbito de la psicología) que es un método más bien cuantitativo que se aplica a grandes cantidades de textos en los que es posible observar algunas propiedades.

Para finalizar este capítulo se incluyen los tipos de hacer análisis del discurso, según la visión de Rodríguez Alfano (2004): 1. El análisis lingüístico. Que se aboca a estudiar con mucho detalle las estructuras del discurso como objeto verbal; 2. El análisis de la conversación. Enfoque que se concentra en el estudio del discurso como interacción; 3. El análisis crítico del discurso (ACD) que puede trabajar desde cualquier aproximación anterior, pero lo hace desde una perspectiva social, política y crítica, enfocando la manera en que se usa y se abusa del discurso para establecer, legitimar o ejercer -resistir- el poder y la dominación. Esta última modalidad, es la que mayormente se usa en el análisis de las entrevistas ofrecidas por los académicos. Esta tipología de Rodríguez Alfano (2004), agrega detalles a la propuesta de Charaudeau y Mainguenau, incluida antes.

## **Capítulo 3**

### **Académicos, profesiones y áreas de conocimiento**

#### **3.1 Quiénes son los académicos.**

Los académicos en la universidad son producto de las condiciones propias del desarrollo de la institución, la cual, cuando es pública se ve sujeta a las lógicas establecidas por las instancias políticas administrativas gubernamentales, como es el caso de la asignación de los recursos económicos, que nunca es expedita o automática. La Universidad Autónoma de Nuevo León ha vivido un crecimiento constante en medio de las dificultades propias que generan los procesos de cambio y la consecuente necesidad de adaptación a partir de las nuevas políticas educativas de los años 90 del siglo pasado. Muchas universidades hicieron recorridos similares, como lo consignó desde 1983 Burton R. Clark (1991), al afirmar que el crecimiento descomunal y la multiplicación de sus actividades de las instituciones de educación superior a partir de la segunda mitad del siglo XX, hizo de ellas organizaciones complejas cuyo funcionamiento no siempre resulta fácil de describir, interpretar y

comprender, pero es claro que define el trabajo y la existencia de las personas que laboran en ellas.

Buen número de los académicos que trabajan en la UANL, son profesores porque se incorporaron a la institución al término de sus estudios de licenciatura, sin formación específica para la docencia, lo que sigue siendo una práctica frecuente. La habilitación del colectivo docente empezó a aumentar a partir de los años noventa por la vía de los posgrados, aunque aún no se conocen estudios que hablen del tipo de relación entre la obtención de posgrados y su impacto en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (o en la cantidad de libros, artículos o ponencias que escriben).

No obstante, la consolidación de espacios formativos de posgrado ha colaborado en forma importante en la profesionalización de la investigación, sin negar que presentan algunas limitaciones derivadas de las exigencias apresuradas de acreditación, que no respetan los diversos procesos y tiempos de maduración, necesarios tanto para los sujetos en formación como para la realización de las tareas de los tutores y miembros de comités tutoriales (García Salord, Grediaga y Landesmann, 2002).

### **3.2 Académicos y profesión académica**

La organización de los profesores se desarrolla en torno a las diversas academias, las que no necesariamente responden a una disciplina, sino que hoy día se presentan más bien alrededor de líneas curriculares o de los diferentes niveles formativos que conforman cualquiera de las carreras (formación general, formación básica profesional, formación profesional, etc.) en la UANL.

El término ‘académicos’ tendría en un primer momento cierta relación con la Academia o escuela de Platón, en la que el filósofo enseñaba en los jardines de *Akadémos* (Comte-Sponville, 2005). A partir de esa antigua idea, la academia se considera una institución de enseñanza y los académicos son quienes forman parte de ella. Academia también es una expresión que designa cualquier agrupación de hombres cultos o expertos, solía aplicarse también a los centros literarios, científicos o artísticos que no impartían enseñanza, sino que protegían y fomentaban cualquiera de esos campos del saber.<sup>12</sup> Académico, es un término que se utiliza para calificar a aquello que es propio de la escuela, universidad, de la academia.

Para efectos de esta tesis, por academia se debe entender el espacio imaginario (que puede estar emplazado físicamente) donde se organiza la transmisión de los saberes “de punta” en una sociedad (Infante, 2012). Los académicos son también profesores, docentes, maestros, investigadores, catedráticos que laboran en esta institución realizando tareas relativas a la producción, transmisión, difusión o gestión del conocimiento científico y saberes diversos. Son intelectuales (Brunner, 1989), profesionales del conocimiento y sus saberes son fundamentales para la concreción de los propósitos formativos de la institución.

Socialmente, los académicos pertenecen al estrato de los intelectuales y/o científicos, sobre ellos prevalece una visión más o menos generalizada de que son personas con conocimientos y habilidades, precisamente intelectuales que les permiten incidir, no solamente sobre la formación de las nuevas generaciones (a través de la enseñanza y de la investigación), sino también sobre los asuntos de la universidad y de la sociedad en general. Al respecto pueden discutirse varios temas,

---

<sup>12</sup> La Academia Mexicana de la Lengua y la Academia Mexicana de Ciencias, son un tipo de ellas.

pero estamos haciendo referencia a una visión que es fácil de constatar en la realidad cotidiana, particularmente porque “el intelectual y su actividad constituyen un fenómeno cada día más prominente en la organización y en el movimiento de las sociedades contemporáneas” (Brunner, y Flisfisch, 1989).

La intelectualización de la vida social contemporánea, la transformación del mundo en objetos de conocimiento (todo, o casi todo, se puede conocer), se relaciona con la división social del trabajo y la diferenciación social; el hecho se percibe en casi todos los ámbitos, mediante el uso, por ejemplo, de terminologías de especialidad que se incorporan en toda clase de discursos.<sup>13</sup> Esto es, según afirman Brunner y Flisfisch (1989), porque existe un claro interés de actualizar o poner en obra un capital cultural socialmente acumulado, de forma que las dimensiones científico-tecnológica<sup>14</sup> y la cultural propiamente dicha, adquieren centralidad en la sociedad contemporánea.

Acerca de los intelectuales, afirman Brunner y Flisfisch (1989), no existe una definición universalmente aceptada; la alusión incluso, suena un poco excesiva, sobre todo porque predomina la idea de que los intelectuales son, en términos generales, las personas en las que predomina el uso de la inteligencia, en oposición a quienes trabajan de forma manual (esta división implica de entrada la exaltación de un grupo por encima de otro, que se considera de menor rango o calidad).

---

<sup>13</sup> Un término de moda entre funcionarios de los diferentes niveles de gobierno (del DF), es “transversalidad”, dice un comentarista de la TV nacional (mayo 8, 2013), aunque no deja claro el contexto en que se expresa. En educación se usa para significar el efecto de que un asunto, tema o problema, se proyecte y se concrete a través de todo el programa o currículo formativo.

<sup>14</sup> El caso de la ‘popularización’ de los nombres de los ingredientes activos de los medicamentos es también paradigmático.

Los debates sobre la función del intelectual han oscilado entre dos posiciones, más o menos conocidas, la de los que llaman los guardianes del conocimiento objetivo y la de los defensores del compromiso político (Pecourt, 2008: 274).

Las nociones de intelectual, intelectuales, pertenecen a un campo semántico complejo y cargado de valores, que de entrada hace una diferenciación entre lo que considera más valioso de lo que se observa menos fundamental: el ámbito del intelecto y de las habilidades culturales y discursivas altamente desarrolladas; y, el ámbito del trabajo manual (la masa, lo práctico, las rutinas cotidianas, el lenguaje ordinario, lo común, las referencias concretas y las situaciones inmediatas). En parte debido a esto último, es que se fue desarrollando la idea de que las universidades debían formar intelectuales, surgida a partir de los variados aspectos que caracterizan su actividad y los que refuerzan su perfil, como la formación y la comunicación, derivando hacia combinaciones tales como intelectual/cultura e intelectual/poder (Brunner y Flisfisch, 1989).

Los intelectuales son por excelencia los hombres cultos<sup>15</sup>, esa es su posición diferencial en la cultura, pero ¿sobre qué bases se establece dicha diferenciación? Como se puede percibir, un primer criterio es esta contraposición que se destaca entre labores manuales y labores intelectuales, la cual conlleva una diferencia de rango. Consecuencia de ello, es que esta separación acarrea también una diferenciación entre las profesiones libres y los oficios, la cual se proyecta socialmente y tiene sus efectos en la propia organización de las instituciones de educación superior.

---

<sup>15</sup> Entendiendo aquí "culto" en su versión elitista de posesión de una formación intelectual superior a la media.

En las sociedades modernas, la diferenciación se refuerza mediante los títulos académicos, los cuales son otorgados por instituciones formalmente establecidas para ello. El hombre culto es el que posee un título y una carrera profesional. Los hombres educados darán paso a los que se encuentran en posesión de los conocimientos aplicables. No basta entonces, poseer un cúmulo de saberes, si estos no son aplicables o útiles, pierden vigencia y quien los posee también (Brunner y Flisfisch, 1989).

Los intelectuales se sitúan como sujetos en el campo cultural en cuanto que portadores de determinadas posiciones y ejecutantes de ciertas funciones, en contextos que entrelazan estrechamente situaciones de poder y situaciones de mercado. Desde el punto de vista de ese sujeto que es el intelectual, el campo cultural aparece como un conjunto de condiciones que el intelectual enfrenta o utiliza, con grados de libertad variables (autonomía relativa, según Bourdieu; agencia, según Giddens). De acuerdo con Brunner y Flisfisch (1989), el conjunto de condiciones que el intelectual enfrenta e instrumentaliza pueden analizarse según una triple distinción:

Primero, la actividad intelectual consiste en procesos de formación y expresión. En estos procesos hay un condicionamiento por determinados aparatos, que son específicos respecto de cada tipo de proceso. Es decir, los intelectuales actúan en el campo cultural de la sociedad condicionados por aparatos formativos y por aparatos de comunicación.

Segundo, una vez que el intelectual ha consolidado su capital cultural, el campo cultural se le presenta como un dominio articulado de posiciones que le plantea un doble problema: cómo acceder a posiciones que le permitan desempeñar

su actividad, y cómo realizar su capital cultural a través de productos, materiales y simbólicos. Estos problemas exigen del intelectual comportamientos estratégicos, y ellos definen un segundo punto de vista: el de las estrategias elaboradas por los intelectuales para valorizar y realizar su capital cultural.

La valorización y la realización del capital cultural se relacionan estrechamente con la búsqueda de influencia (poder), tal como lo destaca la tradición gramsciana. Aquí es donde aparece un tercer orden de cuestiones: las que se relacionan con las condiciones que le permiten al intelectual convertir su saber en influencia. Es decir, cuáles son las modalidades que adopta en la práctica específica del intelectual la conversión del saber en influencia (Brunner y Flisfisch, 1989).

Desde esta visión, se reconoce que los profesores son intelectuales, se forman en instituciones reconocidas por el estado, actúan en el campo cultural de la sociedad, a partir de su trabajo con la formación de nuevas generaciones de profesionales; consolidan un cierto capital cultural, que de entrada les permite accionar en los espacios profesionales y educativos; en cierto modo realizan su capital cultural a través de productos, materiales y simbólicos (Brunner y Flisfisch, 1989): dedicarse a la formación profesional y cultural de otros sujetos abre esa posibilidad, que se traduce en oportunidades de diseñar para la enseñanza (materiales y dispositivos diversos), así como para la investigación, sea ésta teórica, práctica, de corto o amplio alcance. Lo que aquí es importante decir, es que no todos logran diseñar y poner en práctica las estrategias necesarias o pertinentes para valorizar y realizar su capital, ya sea porque así lo deciden o porque circunstancias ajenas a ellos impiden la concreción de sus posibilidades. Esta investigación muestra en cierto modo este aspecto, el capital cultural que es posible vislumbrar en los profesores a través de sus discursos,



es obviamente diferente, y por ende, sus posibilidades de realizarlo también, lo que ha propiciado ubicaciones diferentes en la estructura universitaria; no obstante, es necesario decir que en el ambiente universitario, el capital cultural no siempre define todo, el ingrediente político interviene también.

La valorización y realización del capital cultural, no siempre se traducen en influencia o poder, o los efectos son escasos o temporales en este sentido. Aunque no podemos determinar con certeza qué tanto los académicos-intelectuales logran convertir su saber en influencia, sí es posible arriesgar la idea de que lo hacen menos de la mitad de los académicos entrevistados (entrevistas 4, 5, 7, 12, 13).

Las modalidades que adopta en la práctica la conversión de saber en influencia se relaciona con diversos aspectos, no solamente relativos a los saberes, habilidades y actitudes que conforman su perfil profesional (en el imaginario social existen esquemas que tipifican a los intelectuales de las diversas ramas del conocimiento), o porque se desarrolla una docencia ejemplar, sino también cuando se poseen relaciones sociales influyentes previas a su inserción a la institución universitaria o ganadas posteriormente, así como por el hecho de pertenecer a un grupo que ha consolidado con antelación ciertos márgenes de influencia político-administrativa (los médicos, los abogados, los ingenieros).

En todo caso, para lograr convertir el capital cultural en capital social o influencia, no es determinante la sola antigüedad o larga permanencia en las funciones (existen muchos casos en las universidades), pero sí lo es lograr un reconocimiento social (por investigaciones, asesorías o trabajo con la comunidad). Por las condiciones actuales en que operan las universidades públicas del país -bajo un cierto estilo gerencial-, esto se logra también al ocupar un puesto administrativo,

especialmente si se muestra un desempeño relativamente eficiente y eficaz, y sobre todo, la lealtad necesaria al grupo al que se pertenece.

Las ideas anteriores, funcionan en lo general para comprender la formación de los científicos, la que se sustenta en un cuerpo específico de saberes, que a su vez, son validados por una comunidad (científica) particular. En algunos aspectos muy definidos o especializados, el científico puede alcanzar mayores reconocimientos que el intelectual; pero con frecuencia se le reclama que sus reflexiones y eventuales aportaciones no van más allá del ámbito de su especialidad. Esto se aplica principalmente a los científicos que se concentran en un área de saber (medicina, física, biología, matemáticas, etc.) y se desligan de lo social, lo que en teoría, no sucede con los llamados científicos sociales. De alguna forma, los científicos sociales se asimilarían más a la idea de intelectual descrita en párrafos anteriores.

### **3. 3 La dedicación a las instituciones educativas como profesión.**

En las sociedades modernas las profesiones tratan de operaciones intelectuales asociadas a responsabilidades individuales; el material de base es extraído y recreado de las ciencias y del saber teórico, el que conlleva aplicaciones prácticas y útiles. Las profesiones son transmitidas por una enseñanza formalizada, tienden a su autorregulación en asociaciones y sus miembros tienen una motivación altruista.

En las sociedades modernas, la profesión se considera un tipo particular de actividad caracterizado por un poder social considerable y un elevado estatus social. Presenta un notable grado de institucionalización y de capacidad técnica que supone una preparación especializada y reconocida por una institución, posee también reglas y licencias de carácter oficial, un fuerte sentimiento de honor, de clase y de

solidaridad que permite asegurar el monopolio del servicio; códigos morales que prescriben su responsabilidad con la sociedad, más un fuerte sentimiento de vocación o servicio hacia los sujetos que atiende en el campo particular de que se trate, según coinciden diversos autores (Benavides *et al.*, 2009).

La aparición de la estructura profesional en la sociedad del siglo XX se relaciona con la noción de “profesión liberal”, considerada como la asociación o grupo que aspira a monopolizar un ámbito particular de actividades en la sociedad. Este es el caso de las llamadas profesiones ‘académicas’ (Parsons, 1979 en Clark, 1991), que precisan un determinado ámbito de competencia y se apoyan en tres criterios que describen su sentido más general: 1) Formación técnica en toda regla, acompañada por un procedimiento institucionalizado que dé validez tanto a ésta como a la competencia de los individuos así formados, dando primacía un campo determinado de conocimientos. 2) Dominar la tradición cultural, haber logrado su comprensión y haber adquirido la habilidad para utilizarla en algunas de sus formas de uso. 3) Contar con algún medio institucional de garantizar que la citada competencia se vaya a aplicar a actividades socialmente responsables.

La profesión académica, según Burton Clark (1991), involucra a una congregación académica grande y difusa cuyos miembros sirven no sólo como fuerzas centrales del trabajo de universidades y colegios sino como los principales portadores de los valores de la ciencia y el aprendizaje superior. Conforme a esta idea, Grediaga (2001) afirma que los académicos constituyen un tipo específico de rol ocupacional. Son responsables directos del proceso de enseñanza-aprendizaje y realizan las tareas de investigación para desarrollar el conocimiento en los distintos campos del saber especializado que cultivan dichas organizaciones.

Siguiendo ideas de García Salord *et al.* (2001), podemos afirmar que en esta universidad los académicos conforman un grupo de profesionales caracterizados por la diversidad, la heterogeneidad y la complejidad. Son diversos porque provienen y pertenecen a diversas formaciones disciplinarias y académicas; son heterogéneos porque aún al interior de cada comunidad académica, se evidencian las diferencias, y son siempre grupos complejos porque, para comprender un poco sus dinámicas o relaciones es necesario considerar por lo menos, que existen diversas dimensiones desde las cuales es posible observarlos.

Desde la perspectiva de Francesc Pedrò (2004), el concepto profesión académica es muy reciente y fue acuñado en el mundo anglosajón, hacia 1969, donde adquiere un amplio sentido ya que permite a sus miembros reconocerse como parte de un colectivo profesional, refuerza su identidad que a la vez, se ve apoyada por las asociaciones y sindicatos a los que se afilian y mediante los que negocian sus condiciones. Esta descripción, como el mismo autor acepta, no se corresponde exactamente con lo que sucede en el resto del mundo europeo ni en América Latina, donde apenas hasta hace poco tiempo se asume la docencia universitaria como profesión. Se evidencia entonces, que la expresión profesión académica, no es unívoca, como resalta Pedrò (2004).

En esta universidad pública (donde se hizo este estudio), la más grande del norte del país, se asentaron a través del tiempo expresiones como maestro, catedrático o docente para llamar a quienes ejercen funciones de este tipo. En todo caso, el término ‘académico’, que se usa inicialmente como adjetivo y se aplica sobre todo al colectivo, está presente desde 1971 en la *Ley Orgánica* de la universidad, pero se generalizó con el Reglamento del Personal Académico, dado a conocer en 1996:

El personal académico está integrado por las personas que ejercen funciones y realizan actividades de docencia, investigación, difusión y extensión del conocimiento y la cultura; así como aquellos que realizan sistemática y específicamente actividades académicas de naturaleza técnica o auxiliares relacionadas con las actividades anteriores (UANL, 2001; art. 6)

En la denominación ‘personal académico’, se integran las funciones que la universidad ha de realizar vía el trabajo de los profesores y profesoras, tales características conforman además, su ‘perfil’, y están con ello, dotando de una cierta identidad a las personas que participan en estas tareas. Hoy día existen otras funciones como la de vinculación, gestión y tutoría que se consideran también como parte de los rasgos de ser profesor o profesora.

Hoy en día se reconoce que la profesión académica involucra a una congregación más grande y difusa cuyos miembros sirven no sólo como fuerzas centrales del trabajo de universidades y colegios sino como los principales portadores de los valores de la ciencia y el aprendizaje superior (Clark, 1991). Por su parte, Rocío Grediaga (2001), destaca que los académicos constituyen un tipo específico de rol ocupacional. Son los responsables directos del proceso de enseñanza-aprendizaje que concluye con la obtención de certificados que otorgan las instituciones de educación superior, ellos realizan las tareas de investigación para desarrollar el conocimiento en los distintos campos del saber especializado que cultivan dichas organizaciones. No obstante que se trata hoy en día de impulsar las diversas funciones de los académicos, la docencia sigue siendo (y seguirá así, aunque cambien las técnicas para hacerlo) la actividad central en el trabajo que se realiza en las universidades.

Aunque la profesión académica se forja más bien en el campo de trabajo que en las aulas (no existe un título de académico), existe una clasificación oficial de programas de estudio por campos de formación académica (INEGI, 2012), donde la Educación encabeza la lista, lo que da cabida a una consideración más amplia sobre el trabajo que se realiza en las instituciones educativas.<sup>16</sup>

Así, la idea de profesión académica va ganando espacio y aunque existen formas diferentes de concebirla o comprenderla, es posible reconocer en ella, al menos dos aspectos aparentemente dicotómicos; por una parte, quienes la ejercen exhiben una gran heterogeneidad debido a la enorme diversidad de perfiles y condiciones, pero, por la otra, comparten al menos, dos rasgos que tienden a unificarlos: la tarea de formar al resto de los profesionales que van a ir a la sociedad, y, el hecho de compartir, pese a la existencia de una enorme cantidad de disciplinas y especialidades, la misma materia prima de trabajo: el conocimiento (Aguilar Hernández, 2002). De ahí que hay quienes la llaman la profesión de profesiones, pues no sólo interviene en el control de su propia producción, sino que indirectamente influye en la determinación las oportunidades de empleo de otras profesiones (Gil Antón *et al.*, 1994).

### **3.4 Las investigaciones sobre académicos en México**

Las investigaciones sobre los académicos, sus funciones y actividades, adquieren relevancia desde finales de los años ochenta, cuando trabajos representativos como los de Burton Clark (1991), Tony Becher, (2001), José Joaquín

---

<sup>16</sup> La publicación del INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, está avalada por la SEP y la ANUIES.

Brunner (1989); en México el de Rollin Kent Serna (1986) y de Ana Hirsch (1996), a los que se suman los desarrollados a partir de los años noventa. Desde entonces, se han dado a conocer otras producciones que abonan de manera importante a este campo de estudio como los de Gil Antón *et al.* (1994), Galaz Fontes (1999), García Salord, Landesmann y Gil Antón (1993), Rocío Grediaga (2001), entre otros. Los análisis realizados ya no se limitan a abordarlos como sujetos que enseñan o reproducen conocimiento, sino que se van acercando a las diversas dimensiones que conforman su función; tampoco se reducen ya al nivel micro o áulico (que fue la tendencia inicial), sino que consideran el nivel macro o social en el que se inserta el trabajo de los docentes, propiciando que se recurra a diferentes plataformas teóricas y conceptuales para ampliar la visión sobre la profesión académica.

Precisamente a partir de mediados de los años noventa, el tema adquiere centralidad a raíz de los cambios en el estatus y trabajo de los profesores del nivel superior, resultado de las políticas educativas, que establecen nuevas condiciones a la academia. Las percepciones dominantes sobre el trabajo académico, en lo general se asociaban a la producción y transmisión de conocimientos y se enfatizaba su carácter desinteresado, neutral, independiente (libertad de cátedra). A partir de la globalización, como señala Ordorika (2004), las percepciones culturales acerca del trabajo académico han sido puestas en cuestión y se encuentran en entredicho, en buena medida porque debido a ello la autonomía tradicional de las instituciones académicas y sus profesionales frente al Estado y el mercado se ha visto reducida. Situación que alcanza a otras universidades.

En el desarrollo de este campo temático se producen trabajos (Galaz Fonte, 1999; Gil Antón, 1994; y García Salord, 2003) que describen y analizan la

producción de investigaciones, contribuyendo a su consolidación mediante los diversos elementos teóricos o metodológicos que ofrecen. Inicialmente el interés se expresa sobre todo en las universidades públicas de la capital del país UNAM y UAM) y en una del noroeste, abriéndose con ello un campo de estudio (Gil Antón *et al.*, 1994) que se fortalece por la conformación de la Red Mexicana de Investigadores sobre Académicos (RDISA) hacia finales de los años noventa que realiza el proyecto *La reconfiguración de la profesión académica*,<sup>17</sup> donde se ponen de manifiesto los retos, las tensiones y contradicciones que las nuevas condiciones generan a los académicos; posteriormente se realizaron otros estudios que abordan diferentes dimensiones.

A partir de la revisión de estos estudios, se consigna aquí, que la producción de diversas investigaciones y textos que hablan del interés por los académicos se ubican desde 1994; el tema se vuelve relevante porque es en el personal académico en quienes se evidencian la gran cantidad de cambios que para entonces se habían producido en las instituciones de educación superior (Gil Antón *et al.*, 1994).

Los avances en este campo de estudio se expresan en una variedad de trabajos publicados sobre todo, entre 1989 a 1999, como refiere Gil Antón (1999), así como los enfoques y las metodologías abordadas. Otros autores enfatizan la necesidad de profundizar en la caracterización de los cambios ocurridos en el sistema de la educación superior mexicana y su influencia en los procesos de construcción de la identidad de los académicos. Susana García Salord (2001), aborda la diversidad de las trayectorias académicas (en la UNAM) en términos de heterogeneidad y establece a

---

<sup>17</sup> Vinculado al proyecto *The Changing Academic Profession*, impulsado por la *George Washington University* y la *University of Kessel*, en Alemania.



la mezcla como condición de existencia de lo diverso, evidenciando que en estos grupos hay ciertos términos de negociación que están presentes y además, traducen una pronunciada disposición discriminatoria.

Landesmann (2001), (Grediaga, 2001) y Villa Lever (2001) analizan y reconstruyen las trayectorias bajo aproximaciones metodológicas de tipo cualitativo, destacando la importancia relativa de los momentos cruciales en la vida de un académico, como el ingreso, la permanencia o definitividad y la promoción, así como también a partir de las percepciones de los sujetos sobre sí mismos.

Las producciones aumentan y se diversifican, de tal forma que se considera como un campo emergente sobre el que se reportan sus avances en el estado del conocimiento promovido por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, (COMIE) relativo a *Sujetos, actores y procesos de formación*, coordinado por Patricia Ducoing Watty (2002). En el volumen a cargo de García Salord, Grediaga, y Landesmann (2002), se realiza un recuento del desarrollo y las producciones generadas en este campo, quienes afirman que es a partir de 1993 que puede identificarse en el campo de estudios sobre la universidad, cinco hilos temáticos que contribuyen a constituir a los académicos como unidad de análisis particular: estudios acerca de las relaciones político-laborales, del personal, de la evaluación del trabajo académico, de los académico y sus perfiles, identidades o trayectorias, así como estudios sobre la mujer académica, desde la perspectiva de estudios de género.

Posteriormente las investigaciones apuntan hacia un nuevo conjunto de unidades analíticas y de observación que refieren a nuevas dimensiones y espacios de relaciones en los que intervienen los académicos, como lo son los procesos y condiciones de emergencia de los cuerpos académicos (García Salord *et al.*, 2002).

Los procesos se investigan en términos de la profesionalización, institucionalización, cambio institucional, modernización, construcción de la identidad, socialización, reproducción y reconversión social. Identifican cinco dimensiones constitutivas de los académicos como grupo diferenciado (es decir, son las que más se han abordado): la dimensión laboral, la dimensión disciplinaria, la dimensión social, la dimensión política, y la dimensión simbólico-imaginaria.

En cierto modo, los objetivos de la presente tesis se ubican en la última dimensión, porque independientemente de que se aporten algunas ideas como grupo o conglomerado, se considera como relevante la percepción que de la realidad tienen los sujetos, y de los vínculos que en la universidad los constituyen e instituyen en el devenir de sus prácticas y sus representaciones.

### **3.5 Cultura académica, cultura profesional, cultura científica**

Dedicarse a lo académico constituye una profesión que cumple con un propósito en la sociedad: formar a los profesionales que la sociedad requiere. La profesión académica posee rasgos que ninguna otra tiene, los que son producto de una cultura delimitada: la cultura académica universitaria. Ésta, lo mismo que cualquier universo social, es el escenario de una controversia permanente en torno a la *verdad*: la del mundo universitario y la del mundo social en general (Bourdieu, 1984).

Desde la muy conocida definición de cultura de Edward B. Tylor, el etnólogo británico, las concepciones sobre la cultura, según explica Gilberto Giménez (2005), han ido cambiando. Hace ya tiempo que se ha pasado de una concepción culturalista que definía la cultura -en los años 50-, en términos de “modelos de comportamiento”, a una concepción simbólica que a partir de Clifford Geertz (2000), en los años

setenta, define la cultura como “pautas de significados” -hechos simbólicos-, que son una dimensión inherente a todas las prácticas. De esta forma,

la cultura se presenta como una “telaraña de significados” que nosotros mismos hemos tejido a nuestro alrededor y dentro de la cual quedamos ineluctablemente atrapados (...) la cultura no debe entenderse nunca como un repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados. Por el contrario, puede tener a la vez “zonas de estabilidad y persistencia” y “zonas de movilidad” y cambio. (Geertz, 2000:20)

Los significados culturales se objetivan en forma de artefactos o comportamientos observables, llamados también “formas culturales” por John B. Thompson (1998, en Giménez, 2005) como, por ejemplo, obras de arte, ritos, danzas...; y por otra parte, se interiorizan en forma de *habitus*, de esquemas cognitivos o de representaciones sociales. En el primer caso tenemos lo que Bourdieu (1985: 86) llamaba “simbolismo objetivado” y otros, “cultura pública”, mientras que en el último caso, tenemos las “formas interiorizadas” o “incorporadas” de la cultura (o subjetivadas, en Berger y Luckmann, 2008).

De esta forma, las identidades se construyen precisamente a partir de la apropiación, por parte de los actores sociales, de determinados repertorios culturales considerados simultáneamente como diferenciadores (hacia afuera) y definidores de la propia unidad y especificidad (hacia adentro). Es entonces que dichos repertorios se convierten en un capital para los sujetos. La identidad es la cultura interiorizada por los sujetos, considerada bajo el ángulo de su función diferenciadora y contrastiva en relación con otros sujetos. Immanuel Wallerstein (1992) ha señalado que una de las funciones casi universalmente atribuida a la cultura es la de diferenciar a un grupo de otros grupos. En este sentido representa el conjunto de los rasgos compartidos dentro

de un grupo y presumiblemente no compartidos (o no enteramente compartidos) fuera del mismo. De aquí su papel de operadora de diferenciación.

Para Gilberto Giménez (2005), cultura e identidad constituyen una pareja indisociable, de tal forma que la concepción que se tenga de la cultura va a comandar la concepción correspondiente de la identidad. Así, explica, si alguien se considera “posmoderno” y concibe la cultura como esencialmente fragmentada, híbrida, descentrada y fluida, su concepción de la identidad también revestirá los mismos caracteres. Pone como ejemplo al sociólogo polaco Zigmunt Bauman (2005), quien considera que en la sociedad posmoderna todo es ‘líquido’ (globalización líquida, sociedades líquidas, amores líquidos, identidades fluidas, etc.), negando de este modo toda estabilidad a los procesos sociales.

Así, hablar de cultura académica es asumir un determinado punto de vista sobre la cultura y este campo cultural en el que los académicos hacen cosas en torno al conocimiento. Sobre este aspecto se aportan algunos elementos que contribuyen a la comprensión del contexto universitario en el que se ubica el tema de investigación.

Una vertiente de la teoría organizacional introdujo el concepto de cultura, la cual a su vez lo importó de la antropología, residiendo su importancia pragmática en el hecho de que contribuye a una mayor comprensión del desempeño individual y organizacional, así como las actitudes de los integrantes de una organización hacia ella (Tristá Pérez, 1997). En el contexto de la profesión académica ha sido utilizado por Clark (1991) para describir la vida en instituciones de educación superior estadounidenses que constituyen “mundos pequeños, mundos diferentes” en términos de los propósitos que se le asignan, a la esencia del trabajo académico (crear o

transmitir conocimiento, etc.), a valores como la honestidad intelectual, la libertad de cátedra, la noción de comunidad de expertos, jerarquías de prestigio, etc.

Tony Becher (2001), ha puesto de manifiesto la existencia de culturas profesionales en tanto que culturas que provienen de una formación disciplinaria específica y de cómo influyen en los modos de pensamiento y en la actividad docente, con sus criterios axiológicos y su actuar profesional. Esta cultura profesional, unida a la cultura propia del campo (la facultad o carrera) donde están insertos los profesionales, dan lugar a una *cultura académica* que es la primera en la que toman contacto todos los profesionales en formación que después serán profesores universitarios en ésta o en otras facultades. La cultura académica se expresa entonces en las costumbres, tradiciones, normas, valores y creencias profesionales del grupo. Becher la estudia a partir de los conceptos de tribus y territorios, que son centrales en su análisis las disciplinas.

Los académicos de la UANL se desenvuelven en un espacio conformado por tres niveles en que opera o se manifiesta la cultura académica:

- 1) Una cultura más cercana proveniente de la profesión en la que se formaron los académicos;
- 2) una segunda dimensión se corresponde con las costumbres, valores y prácticas se enraízan en la facultad (o carrera) en la que se trabaja; y,
- 3) una dimensión más amplia, que engloba las dos primeras, se constituye por las costumbres, tradiciones, normas, valores y creencias que se hacen presentes y se cultivan de diversas maneras en la institución.

Cada académico vive esta cultura de forma diferente: desde el centro, desde las inmediaciones, desde la periferia y aún, puede hacerlo en los bordes, lo que definirá también su quehacer en la universidad.

La cultura académica es el origen y el soporte que legitima el pensamiento y la acción de los académicos; está presente de manera explícita o implícita, pueden aceptarla o rechazarla, pero es referente obligado. Existe además, todo un conjunto de creencias, valores y normas que influyen en cómo los académicos en la universidad piensan como piensan, actúan como lo hacen y desarrollan su trabajo académico de una forma u otra. Las tareas intelectuales que los profesores desempeñan están íntimamente relacionadas con las formas de organización de la vida profesional de los grupos de académicos. Aún entre los diferentes aspectos sociales de las comunidades de conocimiento, como respecto de las propiedades epistemológicas de las formas de conocimiento, se observan influencias recíprocas.

Algunos de los rasgos que Becher (2001) identifica en su amplio estudio sobre ‘tribus académicas’ pueden ser encontrados entre los profesores de la UANL. Como el hecho de que ciertas consecuencias culturales están directamente derivadas de las consideraciones epistemológicas propias de un determinado campo de investigación: es decir, que una vez que se identifica un campo a partir de ciertas características, entran en juego un conjunto completo de propiedades inherentes a esa identificación, las que pueden afectar profundamente el modo de vida de los investigadores que trabajan en él. Así, es posible señalar que las divergencias que separan a los miembros de culturas académicas distintas, se dan no solamente porque se encuentran en las diferentes normas sociales, sino que dependen también de las actividades que llevan a cabo los académicos.

Este autor, distribuye el conocimiento académico (científico) basándose en dos dimensiones independientes que se utilizan normalmente para clasificar las ciencias: dura/blanda y pura/aplicada. En cambio, las dimensiones que se utilizan para clasificar los rasgos sociales de las comunidades científicas son menos conocidas, siendo la especialidad y no su disciplina madre la unidad fundamental de análisis, donde se manifiestan más claramente las interrelaciones entre los aspectos cognitivos y sociales de la actividad académica. En la UANL es la facultad o área de adscripción la que define buena parte de las interrelaciones de los académicos.

Becher (2001), cuyo tratamiento de la cultura institucional es bastante comprehensivo, aporta una descripción sobre las áreas del conocimiento y las disciplinas, mediante la cual establece sus diferencias y semejanzas, así como también sus fortalezas y debilidades. El esquema clasificatorio que ofrece el autor, con todo y las críticas que pudiera concitar hoy en día, es muy similar al que se utiliza para definir los criterios de evaluación de la producción científica de las universidades mexicanas. La clasificación básica y ciertas ideas en torno a ella, se resumen a grandes rasgos en seguida, porque son útiles para ubicar a los académicos informantes.

En cuanto a la clasificación del conocimiento científico, Becher adopta la clasificación ya mencionada, porque le parece útil y “dirige la atención tanto hacia las propiedades epistemológicas de los campos de conocimiento como hacia las características sociales de los grupos de investigación” (2001: 30). A partir de este marco, el autor distingue cuatro dominios (que son una combinación de las dimensiones anteriores) del conocimiento científico: duro-puro, blando puro, duro

aplicado y blando aplicado. Las ‘disciplinas’ estarían vinculadas a los espacios que conforma cada par.

El conocimiento duro-puro tiene como característica dominante un crecimiento acumulativo relativamente sostenido, los nuevos resultados se desarrollan típicamente de manera lineal a partir del estado de conocimiento existente. En cambio, el patrón de desarrollo que caracteriza al conocimiento blando-puro es predominantemente recursivo o reiterativo, el trabajo académico atraviesa a menudo terrenos ya explorados por otros.<sup>18</sup> En el conocimiento duro-puro, su acumulación está conectada con diversas características, como la aparente claridad de los criterios para establecer o para refutar el nuevo conocimiento. Cuando una nueva conclusión es aceptada, se la considera un descubrimiento y puede convertirse en un nuevo tipo de explicación. En el conocimiento blando-puro, en cambio, puede verse que existen criterios diversos y falta de consenso respecto de qué es un aporte auténtico en un campo en particular. Las contribuciones más reconocidas toman, comúnmente, la forma de una interpretación, con el resultado de que algún objeto familiar del conocimiento se perciba o se comprenda más claramente.

La diferencia entre los campos duros-puros y blandos-puros, son los límites de *las cosas* que son de su interés. En el caso de los primeros, los límites dentro de los cuales trabajan están claramente definidos y circunscritos, en cambio, en las áreas blandas-puras los límites no están bien señalados o son, evidentemente (el énfasis es de Becher), laxos, lo que contribuye a que se adopte una actitud de *laissez-faire* para seleccionar y retomar nuevas cuestiones. Por otro lado, las áreas duras-puras

---

<sup>18</sup> El informante de la entrevista 07 explica, desde una perspectiva similar a ésta, el por qué en ciencias sociales se revisan reiteradamente algunos temas o problemas.



permiten la asimilación y el eventual reemplazo de los resultados previos, mientras que en un contexto blando-puro la noción de que las ideas se vuelvan obsoletas se integra menos cómodamente (se recuperan, se reinterpretan).

Otra diferencia se expresa en la oposición entre análisis y síntesis, o por lo menos en la forma en que tales procesos cognitivos se utilizan en ambos tipos de ciencias. En las ciencias naturales y la matemática lo común es reducir las ideas complejas a sus componentes más simples; en cambio, el proceso de reducción y atomización es rechazado en la mayoría de las humanidades y, en cierta medida, aunque no tan enfáticamente en las ciencias aplicadas. En función del tipo de variables que proponen para sus respectivos análisis, las disciplinas duras-puras parece que siempre ofrecen explicaciones ‘sólidas’ porque se derivan del escrutinio sistemático de las relaciones entre unas pocas variables cuidadosamente controladas; en cambio, en las blandas-puras (con más variables y menos controlables), los investigadores a menudo, “deben conformarse con explicaciones más débiles” (Becher, 2001: 33). Cualquier intento de clasificar el conocimiento difícilmente puede ser permanente y duradero, las clasificaciones son estrategias convenientes pero contingentes para ordenar lo que comprendemos acerca de cómo es el conocimiento en sus diversas formas. Además, los límites entre los dominios de conocimiento duro/blando, puro/aplicado no se pueden establecer con total precisión e incluso, una vez marcados, varias de las disciplinas más comunes no se ajustan del todo.

Mario Bunge (2006) propone también una forma de ordenar las ciencias a partir de dos grandes campos: el de las ciencias formales (lógica y matemática) y el de las ciencias fácticas (naturales y culturales); en estas últimas, las fácticas

culturales, incluye las que conocemos como sociales. Este es un tema que aún se debate, en especial porque a partir de clasificaciones como esta, se valida casi en automático un tipo de producción científica<sup>19</sup> porque reúne los elementos aceptados por una comunidad y se descalifica o se devalúa cualquiera otro que no cumpla con los parámetros establecidos.

### **3.6 Entre disciplinas científicas y disciplinas académicas.**

En las universidades se reconocen dos formas de organización bastante conocidas en el mundo occidental: las universidades organizadas por departamentos en torno a disciplinas científicas y aquellas cuyo orden se basa en la existencia de facultades (o escuelas), un criterio de orden administrativo, lo que daría cuenta de la organización del conocimiento, su producción y transmisión. El énfasis ya sea en la investigación o en la docencia, respectivamente, es parte de tales formas de organización.

En las universidades departamentales, “las disciplinas se identifican, en parte, por la existencia de los departamentos pertinentes” (Becher, 2001: 37), aunque ello no significa que cada uno de ellos represente una disciplina. Esto sucede en las universidades organizadas; sin embargo, en la práctica cada universidad traza su propio ‘mapa del conocimiento’, lo que las lleva a establecer qué distinciones operativas se necesitan entre disciplinas tradicionales (como historia y física) y los campos interdisciplinarios (urbanismo, estudios de género, etc.), los mecanismos para incorporar agrupamientos intelectuales recientemente definidos y para eliminar los que ya no se consideran viables, entre otros procesos.

---

<sup>19</sup> Como lo hace el Sistema Nacional de Investigadores en México.

Con el término ‘disciplina’, explica Wallerstein (2005), suele hacerse referencia a tres cosas al mismo tiempo: a) una categoría intelectual que afirma la existencia de campos de estudio, b) estructuras institucionales y, c) una cultura, es decir, un conjunto de valores comunes que comparten los miembros de una comunidad disciplinar o científica. Además, una disciplina contempla estos aspectos: es una comunidad, una red de comunicaciones, una tradición, un conjunto particular de valores y creencias, un dominio, una modalidad de investigación y una estructura conceptual. Las disciplinas son hoy en día más una forma de organización institucional que verdaderos campos de estudio (Wallerstein, 2005),

Conocer las disciplinas y su funcionamiento, permite explicar algunas de las actitudes, actividades y estilos cognitivos de las comunidades científicas, porque están ligados a las características y estructuras de los campos de conocimiento con los que esas comunidades están profesionalmente comprometidas. Todas las disciplinas, aunque cambiantes, presentan de forma habitual una continuidad que puede ser reconocida; rara vez su diferenciación a lo largo del tiempo es tan grande como para borrar toda semejanza; a pesar de los cambios en el tiempo y de su diversidad, las disciplinas tienen identidades reconocibles y atributos culturales.

También para Burton Clark (1991) la disciplina tiene un papel importante en la organización de las universidades. Sostiene el autor que hay tres elementos básicos de la organización de los sistemas de educación superior, el primero de los cuales es el modo en que son concebidas y ordenadas las tareas o actividades principales a través de la disciplina y la estructura de la institución; el segundo elemento está constituido por las creencias (las normas y los valores primarios de los diversos

actores ubicados en el sistema), es la faceta simbólica; el tercer elemento primordial es la autoridad, la distribución del poder legítimo por todo el sistema.

La disciplina, de acuerdo con Foucault (2009), es un ámbito de objetos, un conjunto de métodos, un corpus de proposiciones consideradas como verdaderas, un juego de reglas y de definiciones, de técnicas y de instrumentos, una especie de sistema anónimo a disposición de quien quiera o de quien pueda servirse de él. La disciplina es también un principio de limitación al discurso o los discursos que se emitan en cualquier ámbito, limitación en tanto que autoriza lo que puede decirse y prohíbe lo que va en desacuerdo a su estructura. Autoriza o sanciona los saberes aceptados que se constituyen en las verdades del sistema disciplinario. Con todo, para Foucault, una disciplina no es la suma de todo lo que puede ser dicho de cierto a propósito de alguna cosa pesar -a de que así se postule- y no es ni siquiera el conjunto de todo lo que puede ser, a propósito de un mismo tema, aceptado en virtud de un principio de coherencia o de sistematicidad. Las disciplinas están construidas tanto sobre errores como sobre certezas y los errores no son residuos o cuerpos extraños, tienen una cierta función con frecuencia inseparable del de las certezas (Foucault, 2009).

En las instituciones de educación superior la influencia de la disciplina en los colectivos docentes afirma es fundamental porque alrededor de ellas se forman las subculturas de los cuerpos docentes. Pero, cuando “el trabajo y los puntos de vista se vuelven más especializados, las personas que se dedican a disciplinas diferentes tienen menos cosas en común, en sus antecedentes y en sus problemas diarios (...) existen como edificios separados”. (Clark, 1991: 56). La situación que describe Clark

persiste en lo general, pero cabe decir que ya no es extraño observar un mayor número de comunidades y espacios académicos interdisciplinarios.

Cada informante que ha aportado datos para esta tesis, presenta un tipo de discurso en función del estilo de pensamiento en que se ha formado, de la disciplina, en el que patentizan un sentido de pertenencia a un determinado grupo, comunidad o 'tribu académica'. Estas comunidades o tribus, muestran esa pertenencia de diversas formas, entre las que se encuentran el uso o exhibición constante de ciertos objetos, materiales o autores icónicos para la disciplina, pero es especialmente, a través del lenguaje en el que se manifiestan algunas de las diferencias más fundamentales de las disciplinas. El lenguaje ayuda a mostrar los rasgos culturales más característicos de cada una, y mediante su examen es posible "discernir las diferencias en los modos como se generan, se desarrollan, se expresan y se informan las argumentaciones específicas" (Becher, 2001: 43) y las maneras de evaluar el trabajo de los demás. Paraphrasing a Geertz (1983), puede decirse que, los términos que los académicos informantes usan para representar sus objetivos, juicios, justificaciones y demás, contribuyen mucho, si se los entiende de forma adecuada, para comprender tanto a los sujetos como a la organización.

Por otro lado, la lengua y la literatura profesional de una disciplina desempeñan un papel clave en el proceso de establecer la identidad cultural, a la vez que la utilización de una simbología específica propia o una importante cantidad de términos relativos impiden, en mayor o menor medida, la comprensión de un lector externo. De acuerdo con Foucault (2009), esto es un mecanismo de exclusión en un cierto orden del discurso, el cual funciona de manera sutil, pero está presente con frecuencia en la comunicación que se crea en lo que los lingüistas llaman un registro

propio -un conjunto de particular y favorito de términos, estructuras oracionales y sintaxis lógica- que no es fácil de imitar para quien no está iniciado. Es por ello que las tribus académicas definen su propia identidad y defienden su propio territorio intelectual empleando diversos mecanismos para excluir a los ‘inmigrantes ilegales’.

Existen además, otros elementos culturales, como tradiciones, costumbres y prácticas, conocimiento transmitido, las creencias, los principios morales y normas de conducta, como también sus formas lingüísticas y simbólicas de comunicación y los significados que comparten, que ejercen una fuerza integradora muy poderosa.

Sin embargo, cabe decir, que en las entrevistas otorgadas por los académicos, constituidas en la base material de esta investigación, tal lenguaje, el discurso todo, incluyendo la terminología, digamos, han sido ‘adaptados’ por el emisor al que escucha, el entrevistador. Los académicos informantes de la UANL utilizan mayormente un lenguaje común, neutro o estándar, con expresiones de tipo coloquial para mostrar sus saberes, los que se concretan en diversas formas como: explicaciones, descripciones, narraciones, argumentaciones o figuras metafóricas. Dado que saben que tienen cierta libertad para hablar, en sus comunicaciones se filtran términos y lenguaje de especialidad, expresiones técnicas o de uso corriente en el argot profesional, lo que permite la ubicación del informante en un cierto campo del saber científico-profesional.

Las universidades manifiestan formas diferentes de organización, lo que influye en la conformación de la cultura institucional y en la conformación identitaria de los profesores. En las universidades estatales ‘norteamericanas’<sup>20</sup>, según explica

---

<sup>20</sup> Aunque un término más apropiado es estadounidense, la expresión viene así en la traducción al español del libro de Clark (1991).

Clark (1991), se pueden observar cuatro tipos distintos de orientación: la investigación; la enseñanza de alto nivel; la formación profesional y, la actividad profesional externa. En cierto modo este esquema general es posible observarlo en las universidades públicas de nuestro país con ciertas particularidades.

Uno de los aspectos coincidentes es el fenómeno de la contratación temporal, que se ha incrementado en los últimos treinta años. En muchos sistemas nacionales los numerosos profesores que no están contratados por tiempo completo constituyen un grupo profesional con características propias, para quienes el establecimiento académico no es necesariamente su fuente primaria de identidad ocupacional (Clark, 1991). De forma similar sucede en las universidades públicas en México, donde el número de profesores contratados en función de horas ha aumentado en los últimos tiempos; ellos conforman una subcultura que posee rasgos propios, definidos en cierto modo, por el hecho de que su presencia en las actividades académicas está acotada, en lo general, al tiempo de clases.

A decir de Clark, las subculturas menos visibles en las instituciones de educación superior, las administrativas, las que sin embargo, hoy en día tienden cada vez más a separarse de las estudiantiles y académicas, debido a la creciente burocratización de la universidad, ya que han aumentado de forma significativa y con ello su influencia en la organización global.

Hay que decir que las relaciones entre académicos y administración, están siempre en el juego de poder/saber, porque si bien, la mayoría de los administradores proceden de las academias, su actuación termina siendo dominada por las prácticas organizacionales y administrativas, contribuyendo a la fragmentación de las funciones y por ende, a la división entre las personas

## **Capítulo 4**

### **El contexto educativo e institucional**

#### **4.1 La educación superior como contexto.**

La comprensión de los esquemas y valores en que se sustentan los saberes de los académicos y sus prácticas, sólo puede ser posible si se recurre a la vinculación con el contexto en el cual se generan, transmiten o reproducen. La universidad es, entre otras cosas, un espacio de saber, donde el conocimiento es la materia prima con la cual se trabaja, los saberes se generan también en función de un tiempo y de un momento que los propicia a partir de ciertas condiciones materiales o subjetivas. Espacio y tiempo son coordenadas importantes, dos de los elementos que configuran el contexto, o un cierto tipo de contexto, pero existen otros elementos más o menos tangibles que definen o crean también condiciones y/o circunstancias que propician las comunicaciones.

Puede decirse, de forma muy general, que el contexto es el conjunto de circunstancias que condicionan un hecho. El mundo se presenta como un entramado



de cosas donde cada una de ellas queda definida por las otras que la rodean; a las personas también nos define aquello que nos circunda. En los estudios del lenguaje y la comunicación, el contexto es la situación o conjunto de circunstancias en que se encuentran el emisor y el receptor durante un proceso de comunicación y que permiten comprender el mensaje. Contexto es un entorno físico o de situación a partir del cual se considera un hecho, puede ser material o simbólico, como un entorno cultural o histórico o circunstancias como el tiempo y el lugar.

Pero para Van Dijk (2001), a diferencia de la situación social, el contexto no es algo 'externo' o visible, o 'fuera de los participantes, sino algo que construyen los participantes como representación mental. El contexto tiene aquí un carácter sociocognitivo, porque trata de formular la interfaz entre las estructuras de las situaciones sociales y las maneras en que los actores sociales representan mentalmente esas situaciones, de tal modo que sea posible entender cómo esas representaciones pueden influir sobre la producción y la comprensión del discurso. En este trabajo se estarían considerando en cierto modo, los dos enfoques.

El contexto o situación social cercano de los discursos de los académicos es la Universidad, mundo conformado por los objetos y los sujetos, por la estructura y la subjetividad (Giddens, 2006), por los espacios, las relaciones, es decir, entre la historia objetivada en las cosas, en forma de instituciones, y la historia encarnada en los cuerpos, en forma de esas disposiciones duraderas que Bourdieu (1984, 1990, 1999) llama *habitus*, las normas, las prácticas y las diversas comunicaciones que fluyen constantemente en su interior y que permiten el establecimiento de relaciones de diferente tipo. Pero el contexto es también ese espacio físico o imaginario en el

que se desarrolla la acción social (histórica), producto del entrecruce de las dimensiones cognitiva y social.

Así, las creencias, objetivos, valoraciones, emociones y diversos tipos de representaciones mentales conforman también el contexto o situación que determinan lo que se dice y cómo se dice en la universidad, de tal forma que el análisis del discurso que se aspira a realizar, no podría lograrse con cierto éxito si no se explicitan estos contextos y se trata de comprender cómo se expresan en el discurso. En las entrevistas, son referentes permanentes de lo que dicen los académicos ciertas condiciones ‘objetivas’, como la docencia, la investigación y la extensión (y todo lo que está detrás de esas actividades), y a partir de ellos se generan ciertos significados subjetivos.

Poner en contexto, contextualizar, implica tratar de contemplar todos los elementos que ejercen influencia sobre el fenómeno o situación en sí, logrando entonces un análisis más o menos completo. Las circunstancias que forman cada tipo de contexto son por lo general muy específicas y si bien pueden repetirse en otros momentos o lugares, es casi imposible que todas ellas se agrupen del mismo modo, que tengan el mismo lugar o importancia que en otros casos, y también, que generen exactamente los mismos resultados. El contexto ha de examinarse como una realidad muy específica, pocas veces comparable a otras en la cual los fenómenos que se suceden están influidos y determinados en diversos grados.

Para tener acceso al conocimiento o producir un conocimiento pertinente, el contexto es fundamental, no es posible pensar en las informaciones como elementos aislados, es necesario ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para

que adquieran sentido. Para que tenga sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia. (Morin, 1999:15)

Considerar el contexto implica entonces, enfrentarse por lo menos a tres aspectos: a) poner el todo en relación a sus partes y viceversa; b) tomar en cuenta la multidimensionalidad de los fenómenos y c) enfrentar la complejidad. En los estudios de la cultura esto es de primer orden, bajo la idea de que solamente considerando el contexto es posible comprender su sentido. Los discursos que se producen en y sobre la universidad adquieren parte de su sentido a partir del contexto.

Algunas circunstancias sociales significativas para las situaciones específicas que se producen al interior de la universidad, más las propias de la institución serán consideradas como el contexto académico en general. Otras más, referidas de forma específica a la producción de los discursos, serán el contexto del texto. Ambos, se entrelazan cuando se analizan mediante el enfoque del análisis crítico del discurso las emisiones de los profesores.

#### **4.2 El contexto académico del cambio**

Se considerará contexto académico e institucional el conjunto de elementos y características que delimitan y ejercen cierta influencia en la actuación de los profesores, la cual se define a partir de las diversas funciones que cumplen en esta institución: la docencia, la investigación, la extensión. Donde influyen también elementos cruciales como la cultura institucional, el ejercicio del poder y la institución educativa con todo y su organización.

Las funciones no son nuevas, pero si es nuevo el hecho de que ahora se insiste constantemente en que es necesario realizar todas ellas, cuando todavía en la primera

mitad de la década de los noventa del siglo pasado, la mayoría de los profesores sólo hacían docencia; esto marca una diferencia importante en las condiciones particulares que viven los académicos. Esta nueva condición es un contexto de cambio educativo que se expresa, entre otros aspectos, mediante la introducción sin mayores opciones<sup>21</sup> de los nuevos equipos y tecnologías de comunicación como recurso didáctico en la docencia o para la investigación; igualmente en el ámbito normativo se crearon y modificaron diversos mecanismos para reordenar la vida académica y administrativo-laboral. Esto se ha observado en la UANL con mayor énfasis a partir del año 2000.

Desde una perspectiva amplia, el cambio ha de verse como un proceso social y cultural, que si bien siempre ha estado presente en las sociedades, es en cada momento y lugar que adquiere sus propias características. Dicho cambio provoca a su vez, ya sea de forma directa o indirecta, otros procesos que también se identifican como cambios y que operan en diversas dimensiones de la actuación humana. Es el caso del cambio educativo o en educación, el cual se ha venido haciendo notar en nuestro país, más o menos a partir de los años setenta, producto precisamente de ciertos movimientos globales y locales que lo inducen y definen. Los cambios afectan a las personas y con frecuencia ocurren sin que nos demos cuenta.

En educación, el cambio se proyecta más frecuentemente como una reforma educativa que responde a diferentes contextos y situaciones sociales, así lo observan autores como Fullan (2002), Popkewitz (2000), Popkewitz, Tabachnik y Wehlage (2007), y Hargreaves (2003), quienes aceptan en general que en la práctica

---

<sup>21</sup> Algunas acciones incluso, fueron muy radicales, generando resistencia entre los profesores (como la sustitución de los pizarrones para escritura directa por otros de tipo electrónico).

(especialmente en el aula), como toda innovación educativa, el llamado cambio educativo es *multidimensional*.

Según explica Michael Fullan (2002), cuando el cambio es considerado como reforma educativa, pueden identificarse por lo menos tres componentes o dimensiones en juego: el posible uso de *materiales* nuevos o revisados, el posible uso de nuevos *enfoques didácticos*, y la posible alteración de las *creencias* (Fullan, 2002). El uso de nuevos materiales para orientar la educación hacia el cambio puede observarse fácilmente, de ahí que su introducción permite destacar que se transita hacia el señalado cambio. No obstante, es bueno considerar lo que dice Hargreaves (2003), quien precisa que, para que el cambio tenga éxito y sea sostenible, necesita centrarse prudentemente en un número manejable de prioridades clave y el apoyo necesario de recursos suficientes, materiales de aprendizaje y un desarrollo profesional de los docentes adecuado. Lo que significa que es necesario incorporar el tema de los enfoques didácticos (modelo educativo y/o didáctico) y contemplar en el proyecto a los profesores (creencias, actitudes y valores) para que el cambio proyectado pueda concretarse.

Conocer el contexto de cambio es fundamental para estudiar los saberes que portan los académicos de la UANL en sus discursos y al estudiar los discursos, es posible mediante la identificación de ciertos elementos lingüísticos, tener otro tipo de visión sobre dichos cambios sin que se desvincule de la vida social. Lo común es que actores sociales diferentes representen las prácticas de manera diferente en función de su posición en el seno de la práctica, como ha dicho Fairclough (2003). Cada persona interioriza los cambios según sus propios esquemas cognitivos y sus experiencias sociales, los incorpora, no sin antes recontextualizarlos a sus propias prácticas; esto

tiene relevancia en el estudio los saberes de los académicos, porque nos da acceso a su subjetividad.

En nuestro país, a partir de los años noventa del siglo pasado, y para efectos de garantizar su funcionamiento, se exigió a las universidades públicas dar muestras de su calidad educativa<sup>22</sup> y pertinencia social incorporándose al juego de competir por los presupuestos económicos. Para avanzar en los temas de calidad y pertinencia, se sujetaron a los procesos de evaluación interna y externa, a la rendición de cuentas. Tales condiciones condujeron a una serie de cambios al interior de esta universidad pública, que modificaron su organización, estructura y concepción sobre sus funciones básicas (docencia, investigación y extensión) y por ende, sobre todos los agentes del proceso educativo.

A consecuencia de estos procesos, el cambio, un cierto tipo de cambio en la universidad se ha concretado en los diversos niveles de su organización de forma enfática y sostenida desde la década señalada, estableciendo nuevas exigencias para los profesores, tendientes a la mejora de las prácticas docentes y académicas (aunque aún se discute cuáles son las mejores prácticas). Con frecuencia, el cambio institucional se observa de manera un tanto ingenua donde predomina una visión de sentido común, que considera que su aplicación automáticamente conducirá a la mejora de la universidad (y del mundo). Tal visión, que es posible identificar en algunas emisiones discursivas de los académicos, se centra, como afirma Popkewitz (2000: 13), en el acontecimiento espectacular o en la persona y las ideas técnicas del

---

<sup>22</sup> Esta categoría –al igual que la de excelencia académica comentada antes-, es definida a partir de parámetros e indicadores, pero con todo y ello no ha resuelto el problema de fondo y el tema de la calidad educativa sigue sin concretarse. Así, predomina por ejemplo, la creencia, la ilusión de que el solo uso de medios electrónicos mejora la educación...

cambio. Algunos profesores mencionan estos aspectos, cuando se les pregunta por el tipo de cambios que han observado:

- (1) *en la facultad (...) se ha avanzado significativamente, pues hay dos maestrías más que cuando llegué (MEC/TS/01).*

La situación objetiva es la existencia de dos maestrías, decir que ello es un avance significativo, es una apreciación subjetiva. Es decir, el diseño y desarrollo de dos maestrías muestra una condición que no necesariamente se traduce en avance y especialmente significativo, lo que sí parece serlo para quien lo expresa.

En otros momentos, importa más el cambio como experiencia personal o profesional, por lo que aporta a la subjetividad:

- (2) *era otro nivel muy diferente para **mi** yo estaba acostumbrado a trabajar en una escuela primaria y en una escuela secundaria y este nivel (licenciatura) me abrió los ojos a otro mundo (HNOR/FYL/09).*

Pero también se recupera por el orgullo de formar parte de él, es cuando el cambio no implica nuevas prácticas, sino que valida las ya existentes. Sobre la tutoría, explica un informante:

- (3) *se propuso primero aquí (...) un programa de tutoría personalizado (...) de tal manera que cuando la universidad llegó en pleno el programa tutoría, ya teníamos **nosotros uno** (HFIL/SPN/10).*

Las emisiones discursivas anteriores informan de un cambio que adquiere un cierto sentido para quien lo vive, lo asume y se integra a sus saberes, por ello se manifiesta como una especie de verdad narrativa (Wallerstein) o saber narrativo (Lyotard).

Las razones del cambio en el entorno local están vinculadas en buena medida con lo que expresan los autores ya mencionados, pero además, pueden puntualizarse

algunos aspectos particulares que dan cuenta del establecimiento, primero en el papel y posteriormente en la introducción ciertas prácticas que buscan ese nuevo orden institucional.

El cambio educativo institucional se expresa con relativa claridad a raíz de la formulación de la Visión 2006 (1998), documento institucional en el que se señalaron los siguientes rubros para normar la vida universitaria: Valores y atributos, perfiles del docente y de los egresados, acciones y metas a cumplir. El documento incorpora buena parte de las demandas planteadas a la educación superior tanto por organismos internacionales como por instancias nacionales, en aras de optimizar los magros presupuestos destinados a la educación. Posteriormente, la Visión 2012(2005) reitera los planteamientos anteriores, en parte porque algunas metas no se cumplieron, y adiciona otros más, así que los cambios inducidos siguieron en marcha. Se consideró muy importante incrementar los niveles en cuanto a la producción de conocimiento, cumplir con indicadores y estándares, lograr que los profesores se involucraran en diversas tareas, y ‘elevar’, con base en todo ello, la calidad educativa.

La dimensión pedagógica se impulsa mediante el Modelo Educativo (2008) el cual es parte de los cambios y cuyas bases teóricas, metodológicas y operativas se sustentan en dos ideas principales: promover una educación centrada en el estudiante y formar en competencias para contribuir a la formación integral. En la práctica ambas ideas se han reinterpretado en formas muy peculiares: educación centrada en el estudiante equivale, para algunos profesores descargarse del compromiso de enseñar.

En el rubro de los perfiles y el estatus laboral de los profesores (no todo a la vez), se convierten en normas las exigencias sobre títulos y credenciales: se exige grado de licenciatura por lo menos, para enseñar en el nivel medio superior, título de



maestría o, preferentemente de doctor para enseñar en licenciatura y posgrado. Así, no basta saber, debe demostrarse que dicho saber procede y es avalado por una institución educativa formalmente establecida. Por otro lado, también se presiona para realizar, además de docencia, investigación, tutoría y gestión, lo cual debe reflejarse en los horarios de los académicos; pertenecer a un cuerpo académico y trabajar colegiadamente y/o en redes a nivel local, nacional o internacional; participar en el diseño o rediseño curricular para incorporar los nuevos enfoques pedagógicos y profesionales a la licenciatura o nivel educativo adscrito; producir trabajos escritos reflexivos o producto de las investigaciones desarrolladas para ser dados a conocer en diversos formatos y medios.

Por el lado de las compensaciones, se establece el sistema de estímulos a la productividad (*merit pay*), que como se ha mencionado, se implantó a partir del Programa de Modernización Educativa (1989).

Los académicos observan estos cambios en el transcurso de unos diez años (1997 a 2008) o algo más: tanto las estructuras, normas y organización que se expresan en documentos como el Plan de Desarrollo Institucional (PDI-UANL, 2012), así como las formas de pertenecer y trabajar en la universidad cambian (las prácticas docentes cambian, pero no siempre los cambios son de fondo). Algunas de las ‘conquistas’ laborales obtenidas en los setenta y ochenta perdieron fuerza o fueron abiertamente modificadas, como aquella del derecho a solicitar la reducción de la carga académica por parte de todo profesor o profesora de tiempo completo (PTC) que alcanzara 25 años de antigüedad, el porcentaje pactado originalmente se redujo sustancialmente. La obtención de plazas laborales definitivas se condicionó al cumplimiento de algunos requisitos, como poseer un posgrado, además de que se

invirtió la relación entre docencia frente a grupo y estancia, originalmente 15 y 20 horas respectivamente. El estatus de los profesores que obtuvieron su condición definitiva con anterioridad a estos cambios, permaneció igual; para quienes han ingresado recientemente u obtenido su planta académica, el compromiso es cumplir 20 horas frente a grupo y 15 horas de estancia.

Una crítica generalizada por parte de profesores e investigadores, es el aumento gradual, casi irracional<sup>23</sup> de las actividades que realizan. De manera semejante sucede con las exigencias de los diferentes sistemas de calidad y rendición de cuentas que controlan la vida de las universidades, porque han traído aparejado el compromiso permanente de realizar fuertes ‘papeleos’ que a la larga afectan las actividades esenciales de docencia, investigación y tutoría. Los académicos invierten mucho de su tiempo llenando formatos en papel o ‘en línea’, como PROMEP, CONACYT, SNI, acreditaciones diversas, amén de todo lo relativo a las reformas o cambios en los currículos que requieren del llenado de formularios (plantillas electrónicas) muy detallados para los programas educativos sintéticos y los analíticos, que en aras de una supuesta calidad, consideran poco los planteamientos teóricos y/o metodológicos de los cursos.

El conocimiento y el análisis crítico de las informaciones que ofrecen los profesores en sus discursos y los saberes que en dichos discursos se manifiestan, no

---

<sup>23</sup> Las plataformas electrónicas, si bien, apoyan en diversas tareas, también contribuyen al ritmo acelerado del estado de cosas y al estrés de los profesores. Sirva este ejemplo para ilustrar: tradicionalmente se otorgaban tres días hábiles (laborales) para revisar trabajos, tareas o exámenes y proporcionar la calificación o nota respectiva de los estudiantes sobre un curso; para el SIASE (Sistema Integral para la Administración de los Servicios Educativos), o mejor, para sus diseñadores, sólo hay días naturales, lo que significa que todos son hábiles.

pueden observarse en su justa dimensión, si no se les ubica en su contexto, que es donde adquieren sentido (Clark, 1991).

El contexto de cambio está definido en lo general por estos aspectos mencionados, pero también hay que decir que existen otros contextos particulares, más cercanos a la actividad de los profesores. Estos son sus espacios de trabajo: la facultad, escuela o instituto, la carrera, especialidad o nivel educativo en el que trabajan, así como también los horarios que cubren y los lugares donde cumplen sus tareas académicas. Los contextos incluyen no solamente las actividades académicas formales, sino otras que lo son menos, pero que forman parte del marco que abriga a esas actividades, como los espacios de convivencia, de reconocimiento o de esparcimiento.

Las facultades son los contextos sociales más cercanos a los profesores, definen buena parte de lo que son y hacen; para algunos son, no solamente espacios de trabajo (al pertenecer a FIME, Medicina o Filosofía y Letras se adoptan rasgos propios del centro de trabajo), sino lugares en los que desarrollan una parte importante de su vida cotidiana, porque la estancia real llega a superar las 8 horas legales. Durante esas horas los profesores leen, enseñan, investigan, escriben; dialogan con estudiantes, con profesores, con funcionarios; gestionan actividades, elaboran, aplican y revisan exámenes, asesoran estudiantes o a otros profesores, comentan, discuten y difunden las ideas y la cultura; realizan eventos para mostrar lo que aprenden sus estudiantes, celebran incluso, los logros académicos y los avances institucionales, y otras actividades más.

En el desarrollo de las facultades tendrá una fuerte influencia si de sus filas han surgido algunos de los altos funcionarios de la universidad. En los últimos veinte

o veinticinco años, casi todos los rectores o funcionarios de primer nivel han sido primero directores de sus respectivos espacios académicos, lo que contribuye a ampliar la zona de influencia de su facultad de origen y a veces también la posición de algunos académicos, quienes pueden vincularse con las altas estructuras de poder. Estos aspectos contribuyen a la conformación de sus saberes porque les acerca información que no está a la mano de todos, define también sus discursos, los que suelen proyectarse con mayor conocimiento de causa, fuerza o seguridad, como en las entrevistas MMED/CsS/04, HING/ME/05, MSOC/TS/07 y MMAT/CFM/12, donde tres son mujeres; y, en otras, estos ingredientes están presentes en menor proporción, como en entrevistas HFIL/AV/02, HANT/SPN/03, HANT/FYL/08 y HNOR/FYL/09.

#### **4.3 El mito fundacional y la ‘liturgia’ universitaria.**

Una forma de validar la nueva organización y estructura universitaria, así como el establecimiento de prácticas diferentes es a través del rescate o recuperación del mito fundacional y de los personajes fundadores, no sin antes actualizar su interpretación (recontextualizar). La Universidad de Nuevo León fue fundada en 1933, a partir de instituciones preexistentes; formalmente se da un origen y un lugar relevante que se adecuó a ese origen, que es el edificio del Colegio Civil y lo que queda de la construcción original, que data del siglo XIX. De tal momento se conservan documentos, nombres de personajes, pero también se elaboran otros nuevos, se escriben libros, se hacen otras fotografías o pinturas de personajes antiguos y actuales destacados, se erigen estatuas, se realizan guardias de honor al pie o junto a ellas. En tiempos más cercanos se instituyó un himno a la universidad (de cierto ritmo marcial) que ya forma parte de la liturgia universitaria, así que se canta

en cada acto relevante,<sup>24</sup> se diseñó una bandera de la universidad y otra más con el *eslogan* o lema de la administración en turno, éstas se distribuyen en todos los espacios y proporcionan, sin duda, elementos clave para un análisis semiótico. También se han instituido reconocimientos a casi toda clase de participaciones académicas y sociales, se organizan concursos musicales o de otros talentos, certámenes de belleza, y como éstas, es posible citar muchas muestras más de variado tipo que la institución da a conocer a través de diferentes medios.

Todo ello constituye un discurso semiótico<sup>25</sup> que atiende y cultiva la imagen universitaria. Al respecto, puede reconocerse que en muchos universitarios, quizá los más jóvenes o quienes forman parte de los cuadros administrativos, dichas manifestaciones fructifican, los sujetos se apropian de los nuevos símbolos y los naturalizan, se integran al *habitus*. No obstante, siempre existen quienes disienten, los que mantienen cierto escepticismo respecto de su validez e importancia.

En facultades como la de medicina, la de derecho, la de arquitectura, las de ingeniería (principalmente la de civil), lo que prevalece es un tipo ocupacional dominante como en los conjuntos organizacionales más amplios de los que habla Clark (1991), de tal forma que en la de medicina, los profesores son llamados doctores o médicos, en la de derecho, licenciados o abogados, en la de arquitectura, arquitectos, en las de ingeniería, ingenieros, esta es una tradición de larga data. En ingeniería mecánica, esta condición presenta variantes, porque desde hace tiempo con la aparición de las carreras dedicadas a la administración de los diversos procesos ingenieriles, hay una especie de división entre ingenieros y administradores; sin

---

<sup>24</sup> En tanto que alabanza, un himno proporciona la imagen de la universidad que se quiere ser.

<sup>25</sup> En la realización de los puestos, la semiosis constituye los estilos: formas de ser, identidades (...), como lo afirma Fairclough (2003).

embargo, en la práctica, los ingenieros poseen una cierta hegemonía sobre el campo. A los sociólogos, historiadores, comunicólogos, psicólogos, se les llama maestros, profesores o catedráticos, si acaso, en los últimos quince años, esto ha cambiado por el aumento de académicos con grado de doctor en diferentes áreas del conocimiento, provocándose algunas situaciones curiosas o confusas; es claro que no todo aquel que se ostente como doctor, es, médico o doctor en medicina. Si bien es cierto que esto responde en buena medida a la historia social de privilegios extrauniversitarios, el esquema se reproduce al interior de la propia institución, lo que en cierto modo explica o valida los privilegios que al interior adquieren.

Como ha dicho Clark(1991), en la mayoría de los países la antigüedad institucional constituye la fuente principal de símbolos sagrados y del sentido de comunidad en ideales y actividades; los ‘ancianos de la tribu’ portan más cultura que los jóvenes, simplemente porque llevan más tiempo construyendo símbolos, incluyendo las ideologías legitimadoras del puesto y del poder. Aún así, esto se dará en diferente grado en función del capital cultural capitalizado por los agentes en cuestión. Esta universidad reconoce la antigüedad de sus profesores, la nominación para otorgar reconocimientos bajo esta categoría se apoya en la Ley Orgánica y en los estatutos de la universidad, aunque no por ello está desvinculada de cierto matiz político.

#### **4.4 Los espacios de las prácticas de producción de saber**

Como se ha dicho, en esta investigación acerca de los saberes de los académicos es importante el contexto universitario, como también lo es, la disciplina de donde proceden los informantes. Para darle sustento a esta sección, es conveniente

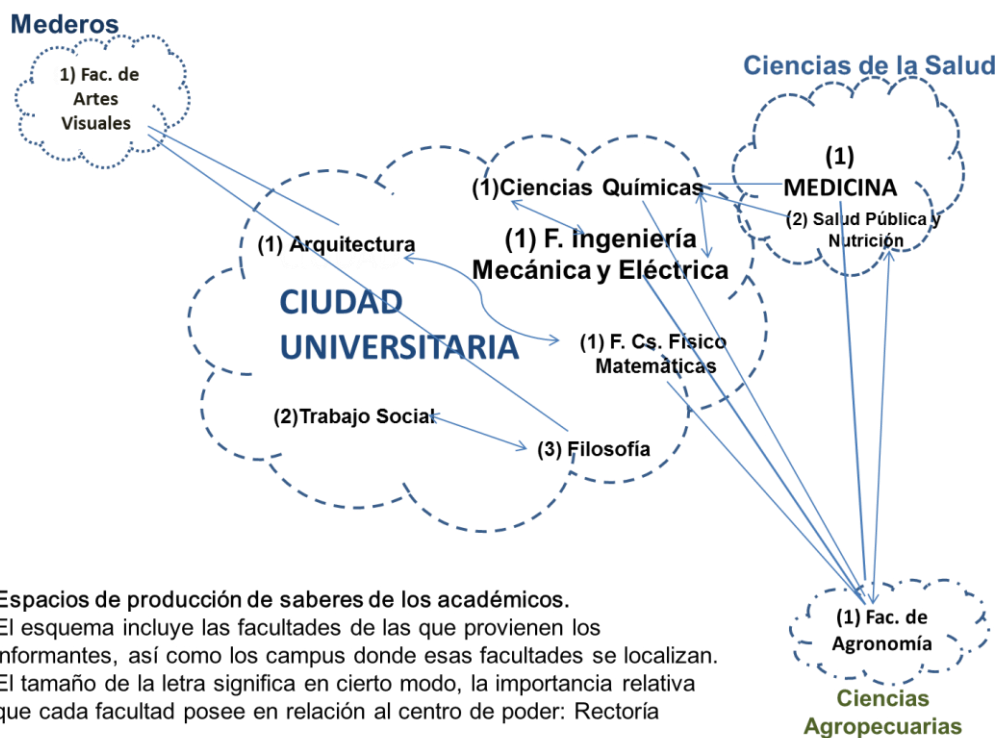
clasificar las áreas de conocimiento y las disciplinas a las que se adscriben, para ello es importante traer de nuevo a colación las siguientes ideas de Becher (2001),

las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos están íntimamente relacionadas con las tareas intelectuales que desempeñan. En la práctica las dos parecerían estar estrechamente vinculadas (pero es necesario) establecer una distinción entre los aspectos sociales de las comunidades de conocimiento y las propiedades epistemológicas de las formas de conocimiento. (p. 16).

En la práctica significa que existe una influencia recíproca entre la organización de la vida profesional y las formas en que los grupos de académicos funcionan. Según la idea de Becher, una vez que se identifica un campo de conocimiento a partir de ciertas características, es decir, una vez que se define, por ejemplo, que el campo se ocupa más de generalidades que de particularidades, entra en juego un conjunto completo de propiedades inherentes a esa identificación, que pueden afectar profundamente el modo de vida de los investigadores que trabajan en él. En estos casos, las consecuencias culturales deben considerarse estrechamente derivadas de las consideraciones epistemológicas.

Las divergencias que se presentan entre los académicos, no se encuentran sólo en las diversas normas sociales que separan a los miembros de culturas académicas distintas, parte de ellas se derivan de las características epistemológicas de las actividades que llevan a cabo (Becher, 2001). También influye el tipo de servicio que prestan a la sociedad: los ingenieros civiles apuntan: nosotros hacemos puentes, y los filósofos ¿qué hacen?

**Figura 1. Espacios de producción del saber**



Espacios de producción de saberes de los académicos.  
El esquema incluye las facultades de las que provienen los informantes, así como los campus donde esas facultades se localizan.  
El tamaño de la letra significa en cierto modo, la importancia relativa que cada facultad posee en relación al centro de poder: Rectoría

La elaboración de este esquema tiene la intención de ofrecer una cierta representación de una parte del espacio universitario, porque se incluyen solo los campus de donde proceden los informantes; las líneas<sup>26</sup> que vinculan a las facultades, pretenden poner de manifiesto un cierto tipo de relaciones posibles en lo formal, entre los profesores que han participado como informantes (y algunos otros) y que “viven” en esos espacios; lo más probable es que en el ir y venir cotidiano, dichos profesores no se conozcan, ya sea que su antigüedad en la universidad sea de cinco o 30 años, pero comparten aspectos de la cultura académica general. Aunque el esquema expresa una visión particular (la nuestra), la configuración de posibles relaciones, tiene como referente el análisis de Clark (1991), respecto del conocimiento, las disciplinas y los

<sup>26</sup> Que se representan en líneas segmentadas para significar su carácter abierto.



establecimientos en la universidad, sobre lo que afirma el autor, que “su carácter abierto (del conocimiento) se refleja en las modalidades estructurales y operativas de las organizaciones académicas” (p. 38). Eso permite observar con cierta facilidad, que disciplinas como matemáticas podrán conectarse más fácilmente “con otras como, física, química o la ingeniería; pero será mucho más difícil que lo hagan con la historia, o con las letras, por ejemplo” (idem). El esquema de la Figura 1 es una manera de representar algunos eventos, la interpretación puede ser cuestionada, pero no negada del todo, ya que se apoya en algunos hechos conocidos para muchos en la universidad. También tiene como referentes algunos aspectos del trabajo de Bourdieu (1981) acerca de los académicos.

Ciudad Universitaria se representa en la Figura 1 como la nube más grande, no sólo porque es el campus de mayor tamaño, sino también porque en ella se ubican la rectoría y las oficinas administrativas centrales, de donde emanan muchas de las directrices que ordenan o estructuran la vida universitaria, así como los saberes y prácticas de saber de los académicos. La mayor parte de los informantes (9-nueve; cinco mujeres, cuatro hombres), proceden de facultades ubicadas en este campus. La vinculación se posibilita cuando la administración central convoca a los profesores que cumplen algunas funciones administrativas o los aglutina en ciertos momentos y con propósitos específicos. De los informantes, tres detentan algún puesto en la administración (local o central).

También se facilitan ciertas relaciones cuando los profesores son miembros de algunos comités académicos disciplinarios o multidisciplinarios, como sucede en el

área formativa de Estudios Generales,<sup>27</sup> donde se les ha asignado una encomienda específica. Existen muchos más, porque en el afán de mostrar que se realiza trabajo académico o de gestoría colegiada, se conforman comités para casi todo. Un informante del área de la salud explica con una actitud que denota cierto orgullo, que ha recibido una invitación de la rectoría para participar en un comité (MMED/CsS/04); ser distinguido/a de esta forma, contribuye a reforzar las relaciones saber/poder.

Del total de informantes, es posible afirmar con relativa seguridad que se conocen entre ellos tres, por sus áreas de adscripción: Ciencias Químicas, Arquitectura e Ingeniería Mecánica. Por otro lado, es muy posible que los académicos de ingeniería mecánica y ciencias físico matemáticas se conozcan entre sí, no sólo porque hayan cursado estudios más o menos afines, sino también porque sus facultades ofrecen algunas licenciaturas que se ubican en áreas relativas a las nuevas tecnologías y *software*. Además, dos profesores de filosofía (entrevistas 02 y 08) y otro de trabajo social (entrevista 07), se conocen entre sí y realizaron, en otra etapa de sus trayectorias, algún trabajo de tipo curricular en su espacio laboral. Igualmente se tiene información sobre colaboración en un comité editorial, de un profesor de filosofía y el de mecánica.

Aunque no se dispone de otro tipo de datos, puede afirmarse que todos poseen saberes que comparten en cierto grado y posiblemente los hayan puesto en juego en algún momento, pero no encontramos evidencia de que hayan desarrollado alguna

---

<sup>27</sup> Hoy, es el Área de Formación General Universitaria, comprende los cursos que se imparten en todas las licenciaturas de la UANL, aprobado por el H. Consejo Universitario en 1998.

investigación o publicación en conjunto.<sup>28</sup> Hasta ahora, las publicaciones internas son sobre todo producto del trabajo colegiado, de los cuerpos académicos (CA) o de los grupos de investigación que comparten un área del conocimiento, una disciplina o una profesión.

En la Figura 1 se incluye una segunda área; ésta posee menor tamaño físico pero su influencia es destacable en la práctica. Se le identifica como el área médica o área de la salud e integra a las facultades de medicina, odontología, salud pública, enfermería y psicología; cada una de ellas posee un cierto liderazgo reconocido a nivel nacional por la calidad de sus programas educativos y porque pertenecen a asociaciones influyentes en el ámbito de la salud física y emocional. La influencia en la universidad le viene al campus del área médica por la importancia social de sus disciplinas que atienden la salud humana, y se consolida al interior por diversos hechos, uno de ellos es, precisamente, su vinculación sustancial con la sociedad, lo que les gana a muchos de sus académicos un reconocimiento al interior que los lleva a ocupar puestos de alta jerarquía y a gestionar espacios de poder.

Otro de los campus en Figura 1 es el de Mederos, ubicado en el extremo sur-oriente de la ciudad, enclavado en un área de la falda de la sierra, el nombre se debe a uno de los fundadores de la región (siglo XVII); allí se encuentran varias facultades, un instituto de investigaciones sociales, una preparatoria bilingüe, un centro de lenguas, centros de investigación, el teatro universitario y edificios administrativos. Las facultades de mayor población en esta área son la de ciencias de la comunicación y la de ciencias políticas. Aunque es una apreciación personal, producto una

---

<sup>28</sup> La reciente formación de una Red de Investigación Educativa de la UANL (2012), posibilita, eventualmente, vinculaciones entre cuatro de los informantes en torno a lo educativo.

observación asistemática, en general, la influencia relativa (política) que puede tener en la universidad alguna de estas dependencias o facultad ubicadas en esta área de Mederos está en un nivel intermedio<sup>29</sup> (comparadas con otras de ciudad universitaria, por ejemplo). Todas las dependencias pertenecen a las ciencias sociales y las humanidades: economía, ciencias políticas, ciencias de la comunicación, música, artes visuales, artes escénicas; la mayoría de ellas, según las nuevas visiones organizacionales de la universidad, no son consideradas áreas estratégicas.

El área de agronegocios, se localiza en el campus del municipio de Escobedo en la parte norte del área metropolitana, este centro pertenece a la facultad de Agronomía, de donde proviene uno de nuestros informantes (en la página web de la universidad se le identifica como ciencias agropecuarias). En este campus se encuentra también la facultad de veterinaria y zootecnia, una preparatoria y un polideportivo. La vinculación del área de ciencias agropecuarias con el resto de las unidades e instalaciones no es muy amplia; acuden, como todos, a la administración central, pero no tenemos conocimiento de actividades conjuntas con otras facultades con las que eventualmente podrían tener alguna afinidad.

La Figura 1 muestra solamente cuatro de los siete campus de la universidad, de ellos provienen los informantes. Sin embargo, por ser relevante para la comprensión del contexto universitario y las posibles relaciones de algunos campos disciplinarios, se describen muy brevemente los otros tres: un quinto campus se localiza en el municipio de Marín, ubicado en el área periférica de la zona conurbada, donde existen laboratorios y campos de cultivo experimental de la facultad de

---

<sup>29</sup> Entre otros aspectos, tal afirmación se basa en que la presencia de personas provenientes de esas áreas en puestos e instancias de amplios ámbitos de decisión o poder, no es altamente significativa.

Agronomía; un sexto campus, es el de Sabinas Hidalgo, que alberga otras unidades o extensiones de la facultad de Derecho y de la facultad de Contaduría, así como una preparatoria; por último, el campus Linares, ubicado en la ciudad del mismo nombre, aproximadamente a 200 km del área metropolitana, integra a las facultades de Ciencias de la Tierra, Ciencias Forestales y además, otra extensión de la facultad de Contaduría; existe también una Escuela bosque en el municipio Iturbide más al sur de este campus.

El análisis de Burton Clark (1991) sobre diversas universidades, referido antes, así como ciertas categorías establecidas por este autor, resultan útiles para comprender algunos de los intercambios que se suceden en esta particular institución universitaria. Explica Clark, respecto de la disciplina y la institución, que en torno a las especialidades del conocimiento cada sistema (académico) desarrolla una división del trabajo que se torna tradicional, que se institucionaliza de manera profunda. Así, la educación superior organiza el trabajo con base en dos modalidades que se entrecruzan: la disciplina y la institución, la primera como una modalidad que atraviesa las fronteras de los establecimientos locales, mientras que las instituciones a su vez, recogen proyectos disciplinares para hacer de ellos conglomerados locales (1991).

A partir de la sustancia o conocimiento, se derivan ciertos aspectos de la forma, como las tareas (actividades específicas), dichas formas se agrupan de acuerdo con los paquetes de conocimiento. Las tareas básicas, la enseñanza y la investigación, se dividen y se vinculan por especialidad, y de la misma manera los profesores están sujetos a una división semejante. Tal diferencia se hace patente de modo particular en las prácticas investigativas que desarrollan trabajos en esta línea en las áreas

disciplinarias; las investigaciones en el campo de lo social manifiestan algunos rasgos particulares que las distinguen de prácticas semejantes en el campo de las ciencias naturales, por ejemplo.

Los profesores, a decir de Clark, conservan, depuran y enseñan no el conocimiento en general, sino materias particulares de las cuales se van convirtiendo en expertos; se trata, como afirma Chevallard (1991), de un conocimiento designado para ser enseñado. Así es como puede observarse que las tareas y los trabajadores se integran alrededor de los muy diversos cuerpos de conocimiento; las especializaciones son los cimientos sobre los cuales se construye todo el edificio. Si bien el principio opera para cualquier tipo de universidad: de investigación, de docencia o formadora de profesores, instituto tecnológico, adquiere rasgos propios, peculiares a veces, en cada espacio.

Según esta división de las actividades académicas que señala Clark (1991), por disciplinas y por establecimiento, este último es la institución particular o facultad, es generalmente un agrupamiento comprensivo, ya que enlaza a especialistas tan dispares como los químicos, los psicólogos y los historiadores, a los especialistas y no especialistas, a profesores, estudiantes y administradores. En el caso de la disciplina, ésta es claramente una forma especializada de organización y como tal, se especializa por temas, por campos de conocimiento, así que hay menos espacio para la diversidad. Los profesores a su vez, se especializan también hacia el interior de las disciplinas al enseñar materias específicas y fungen como capacitadores (formales o informales) de los otros miembros de sus respectivas especialidades, incluyendo aquellos que vendrán a reemplazarlos.

Respecto de la importancia o influencia relativa del establecimiento o la disciplina sobre los saberes de los académicos, lo que Clark (1998) encontró, es que en todos los segmentos del sistema la mayoría de los profesores reivindicaba la importancia del conocimiento de la disciplina: “la disciplina -y no la institución- tiende a ser la fuerza dominante de la vida laboral de los académicos” (p. 58). Esto tiene relación con la forma de organizar la actividad profesional en los Estados Unidos, pero en nuestro caso mexicano, no siempre es tan claro, aunque, lo que sí puede observarse es cómo ciertas disciplinas tienen un poder aglutinante muy marcado e influyen en el resto de la organización de la universidad o facultad. Es el caso de medicina y las ingenierías, principalmente (quizá el derecho también).

Como se ha explicado, la universidad posee cuatro campus en el área metropolitana, que son los que están en la Figura 1. Ciudad Universitaria, construida a principios de los años sesenta del siglo pasado, es el lugar donde se asienta la Rectoría, desde donde emanan las decisiones más importantes que atañen al funcionamiento de la institución; con una gran densidad por su infraestructura y por la población estudiantil que alberga, es su centro neurálgico, ahí gravitan una buena parte de las actividades que definen el quehacer universitario. La rectoría es en los discursos de los académicos, el *allá, ellos, los de arriba* (cuando los académicos explican por ejemplo, de donde vienen los cambios, una respuesta frecuente es: *desde arriba*); la llamada ciudad universitaria posee múltiples significados en el imaginario de estudiantes y profesores. La producción de saberes de los académicos en la universidad está influida por el lugar que su facultad y su disciplina, ocupan en el entramado universitario y en el imaginario de quienes pertenecen a esta institución.

#### **4.5 Áreas de conocimiento y prácticas de saber en la universidad.**

La clasificación del conocimiento y la de las ciencias tienen su origen en la división de las *artes liberales* aparecida en la edad media y construida a partir de una idea gestada en la antigüedad clásica. Esta hace referencia a las artes cultivadas por los hombres libres (disciplinas académicas, oficios o profesiones), en contraste con las llamadas artes serviles propias de los siervos o esclavos. La división marca una oposición entre el trabajo intelectual y el trabajo manual que habrá de prolongarse hasta el momento actual, aunque la división entre las disciplinas no sea tan clara como lo era entonces. Las siete artes liberales aparecen desde los primeros siglos del mundo cristiano y se cultivaban en la edad media. El *trivium* agrupaba las disciplinas relacionadas con la elocuencia: gramática, dialéctica y retórica; el *quadrivium* agrupa a las disciplinas relacionadas con las matemáticas: aritmética, geometría, astronomía, música. La reunión de los siete conocimientos llamados artes liberales, integraban la universidad de la ciencia, siendo entonces un gran logro poseerlos todos.

En esta tesis se tendrán como referentes las clasificaciones conocidas para la organización del saber científico en la universidad, las que provienen de los diversos programas nacionales o locales surgidos en concordancia con las políticas de apoyo a la generación y aplicación de conocimiento científico en las universidades; dichos programas se expresan en diversas formas para reconocer los méritos de los académicos, ya sea mediante el perfil 'PROMEP' o adjudicando una compensación monetaria a quienes son aceptados como investigadores nacionales.

Como se sabe, en México, el organismo al que se asigna la organización y la administración de la producción científica, es el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT); su estructura responde a un esquema de saber/poder oficial



que se expresa en criterios que delimitan lo que es un saber científico. El CONACYT mantiene una clasificación de siete áreas que permite inscribir los proyectos de investigación, ya sean individuales o colectivos que aspiran a obtener algún apoyo económico para desarrollarlo (véase la Tabla 1, primera columna). El Sistema Nacional de Investigadores funciona con la misma clasificación, ya que dicha instancia se desprende del CONACYT. Los investigadores beneficiados por este programa se inscriben o registran según estas áreas científicas; en teoría, reciben beneficios sólo los investigadores que evidencien producción científica (relevante a juicio de los comités evaluadores) en su área de adscripción, pero a veces el sistema impone otras lógicas. Así, un matemático que aspira a obtener algún nivel en el SNI, cuyo campo de desarrollo es la investigación en enseñanza de las matemáticas, puede ser rechazado al registrarse en el área I, pero puede tener oportunidad si lo hace en el área IV (humanidades y ciencias de la conducta), como refiere un informante (MMAT/CFM/13). Así, las consideraciones o reticencias de tipo moral y ético, se subordinan a intereses de orden material. .

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), adoptó la clasificación establecida por la UNESCO (Paris, 1975), en la *International Standard Clasification of Education*, ISCED, concebida “como un instrumento adecuado para acopiar, compilar y presentar estadísticas de educación dentro de cada país y a nivel internacional”. Esta clasificación funciona en particular para la inscripción de los programas de estudio en el nivel superior (Tabla 1, tercera columna).

Tabla 1. Áreas del conocimiento

CONACYT y Sistema Nacional de Investigadores (1984). Artículo 12 (una comisión por área)	CIEES Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior	ANUIES y PROMEP (UNESCO, <i>International Standard Clasification of Education</i> , Paris, ISCED, 1975)	UANL: Programa de Apoyo a la Invest. Científica y Tecnológica (PAICYT)
1. Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra	1. Artes, Educación y Humanidades	1. Ciencias Agropecuarias	1. Ciencias de la Salud
2. Biología y Química	2. Arquitectura, Diseño y Urbanismo	2. Ciencias de la Salud	2. Ingeniería y Tecnología
3. Medicina y Ciencias de la Salud	3. Ciencias Agropecuarias	3. Ciencias Naturales y Exactas	3. Humanidades Educación y Artes
4. Humanidades y Ciencias de la Conducta	4. Ciencias Naturales y Exactas	4. Ciencias Sociales y Administrativas	4. Ciencias Naturales
5. Ciencias Sociales	5. Ciencias de la Salud	5. Educación y Humanidades	5. Ciencias de la Tierra y Agropecuarias
6. Biotecnología y Ciencias Agropecuarias	6. Ciencias Soc. y Administrativas	6. Ingeniería y Tecnología.	6. Ciencias Exactas
7. Ingenierías	7. Ingeniería y Tecnología		7. Ciencias Sociales y Administrativas

El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), valora la actividad de los profesores y otorga a éstos, según si cumplen con los requisitos establecidos, un reconocimiento en el que se consigna que posee como profesor/a un perfil de calidad o perfil ‘PROMEP’, es decir, reúne las características o rasgos considerados idóneos para la profesión académica. Este reconocimiento beneficia directamente a la institución; el programa funciona bajo la clasificación de la ANUIES.

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, CIEES (conformados desde 1991), realizan evaluaciones de los programas educativos mediante el trabajo de nueve comités o cuerpos colegiados integrados por distinguidos académicos (CIEES, 2013) de instituciones de educación superior representativos de

las diversas regiones del país, que tienen a su cargo la evaluación interinstitucional de programas, funciones, servicios y proyectos ubicados en el quehacer sustantivo de las instituciones. Siete comités son los que evalúan los aspectos académicos y programáticos, los otros dos hacen lo propio respecto de la estructura organizacional y la vinculación con la sociedad de la universidad (Tabla 1, segunda columna).

La clasificación de la UANL es la que orienta tanto los programas y apoyos a la investigación científica al interior de la institución, como los premios que se otorgan cada año a la mejor investigación en cada área (Tabla 1, cuarta columna). También es posible ver estas áreas en relación a otros sistemas de evaluación de la educación superior que se aplican a nivel nacional.

Por considerarse útil para esta investigación, se incluyen breves datos de las facultades a las que pertenecen los informantes; se menciona también el campo disciplinario del que proceden. Un aspecto que se nos evidencia, es que los profesores que se insertan en espacios académicos diferentes al de su formación de origen, traducen ideas, representaciones y prácticas de la facultad que los ha recibido; se da entonces otra socialización en los usos, prácticas (*habitus*) y costumbres de la orientación formativa que desarrolla la facultad. De alguna forma se ven absorbidos por la cultura/disciplina dominante, proceso que obliga a una reconfiguración de la identidad (de ahí que algunos manifiesten crisis de identidad profesional).

La facultad de Agronomía (Agr) se inscribe en la disciplina de ingeniería y pertenece también al área de ciencias de la tierra y agropecuarias. De aquí procede un informante. Fue fundada en 1954 para formar profesionistas de la agricultura y de la ganadería, para llevar al campo los beneficios de la ciencia y de la técnica para un mejor aprovechamiento y producción de los recursos naturales (Galán y González,

2002). Desde la fecha de su fundación hasta 1972, otorgaba solamente una titulación: ingeniero agrónomo. Mantiene su campo experimental (1977) en el municipio de Marín (NL), relativamente cercano al área metropolitana; en tiempos recientes, una parte de esa facultad se integró a un nuevo campus al norte del área metropolitana, concretamente en el municipio de Escobedo: *“fue que en el dos mil cuatro nosotros nos trajimos la carrera para acá”* (HEC/FAGR/06). Un estereotipo sobre los ingenieros agrónomos, por lo menos en los años setenta y ochenta, los visualizaba como los vaqueros universitarios (parece que esta imagen prevalece); eran quienes se metían al campo, portando sombrero y botas de trabajo vaqueras, pantalones de mezclilla, camisa a cuadros y proclives a escuchar música ranchera (esto ha cambiado un poco, pero permanecen algunos rasgos de los señalados).

A partir de diversas reformas curriculares, actualmente las carreras son cinco: Ingeniero agrícola ambiental, Ingeniero agrónomo, Ingeniero en agronegocios, Ingeniero en industrias alimentarias, profesional o asociado en alimentos y recursos naturales. Las reformas curriculares informan tanto de las demandas sociales, como de los problemas asociados a ella. Nuestro informante cursó como segunda carrera la de ingeniero agrónomo en desarrollo rural, creada en 1976 (Galán y González, 2002) y cancelada en 1992, por su escasa demanda. Entre los propósitos generales de esta carrera están: hacer diagnósticos para identificar recursos, fortalezas y debilidades del sector rural; introducir técnicas de administración, control y eficiencia gerencial para potenciar la productividad del campo; formular planes de desarrollo rural integral. Parte de aquellos propósitos los cumple la actual carrera de agronegocios (1998).

El trabajo académico de las ciencias agropecuarias se enfocó durante mucho tiempo al área rural, así que la producción, transmisión y circulación de saberes se

relacionaba con la producción agropecuaria propiamente y todo aquello que significara apoyo para tales objetivos, de ahí, que su vinculación con otros sectores académicos era escasa. En los años ochenta y noventa del siglo pasado, bajo una cierta visión estratégica, impulsada en parte por la escasa demanda de la carrera de agronomía, debida a su vez a la crisis agraria, se movilizó a un grupo de profesores al extranjero (E. U.) para realizar un doctorado; una parte de ellos se graduaron como doctores en educación.

En cuanto a la facultad de Arquitectura (Arq), de acuerdo con diversas clasificaciones, se la puede ubicar, ya sea en las ciencias exactas, o, en las ciencias naturales, exactas e ingeniería. Otras clasificaciones la incluyen en las humanidades y artes. La carrera de arquitectura inicia actividades en 1946, se propone formar profesionales con capacidad técnica, sensibilidad artística y conciencia social para resolver los problemas arquitectónicos de la comunidad dentro del entorno urbano. La facultad postula una orientación formativa de carácter integral o generalista; ofrece también la licenciatura en diseño industrial. Se localiza en ciudad universitaria, cercana a la rectoría.

La arquitectura es una disciplina que combina, teoría y práctica, ciencia y arte<sup>30</sup>; descansa en tres principios: la belleza, la firmeza y la utilidad, así que esta disciplina suele definirse como un equilibrio entre estos tres elementos. Su importancia social y su campo laboral, parecen estar más o menos claros en el imaginario social, aunque en el nivel de la academia no pasa lo mismo:

---

<sup>30</sup> Siguiendo la antigua idea de Vitruvio (siglo I, ac).

(4) *todavía en el CONACYT no saben si ponernos en los ingenieros, en los de humanidades, por ejemplo en los PIFI's<sup>31</sup> o esos programas nos ponen en el área de ingeniería, en CONACYT, estamos en ciencias de la conducta, entonces ahí no traen porque la verdad no saben qué hacer con nosotros (MARQ/FA/14).*

En general los egresados de esta carrera parecen consolidar más o menos pronto, su identidad profesional, la que tradicionalmente se asocia a la industria de la construcción aunque algunos se dedican a otras diversas actividades, entre ellas el diseño, la administración y la planificación urbana. A juicio de algunos estudiantes de ingeniería civil, el trabajo del arquitecto es mejor valorado (que el de ellos), aunque no todos los arquitectos piensan igual. Respecto de si la presencia de los arquitectos de la universidad se *manifiesta en la sociedad*, responde un informante:

(5) *pues sí, se manifiestan algunas cosas, pero no hay el suficiente peso o fuerza para que estos cambios se den o por lo menos, acciones, que verdaderamente se vea que la universidad estuvo presente en esos asuntos que tienen que ver con la ciudad (...) por ejemplo el metro<sup>32</sup> (MARQ/FA/14).*

La FAV tiene una historia antigua, tanto en el Taller de Artes Plásticas (1943), como en la Escuela de Artes Plásticas, establecida en 1976. Al aprobarse la licenciatura en Artes Visuales (1982), la escuela se convierte en facultad; ofrece desde 2001 dos licenciaturas más, una en diseño gráfico y otra en lenguajes audiovisuales. La disciplina de la que procede nuestro informante es la filosofía.

En época reciente, se habla de “un cambio radical en el concepto de arte” (Galán y González, 2002), porque promueven la percepción del arte y favorecen una conducta de comprensión de los diferentes discursos visuales, y no solamente

---

<sup>31</sup> PIFI, es un Programa de Fortalecimiento Institucional de la SEP en el que participan las instituciones de educación superior, bajo los lineamientos y de acuerdo a los rubros considerados por dicho programa. Los proyectos aprobados por el PIFI reciben el apoyo económico establecido.

<sup>32</sup> Se refiere al transporte público rápido.

aquellos que interesaban a los practicantes. Artes Visuales se encuentra en el campus Mederos. En esta dependencia el arte se estudia como discurso visual y no como disciplina artística, con cierta influencia de la Bauhaus,<sup>33</sup> según lo expresan en un texto informativo (ibídem). Sobre el enfoque que adoptan en una de las maestrías, explica un informante: *“el paradigma que se usa en la maestría es de tipo posmodernista, orientado fuertemente hacia lo localista (sic)”* (HFIL/AV/02).

La producción, transmisión y circulación de saberes en la universidad, se rige con frecuencia bajo parámetros que no se asimilan a los establecidos por ciertas instancias formales, como los que evalúan los programas educativos, proyectos y producción académica. El discurso de los profesores no es homogéneo; no se trata de que deba ser así, pero se destaca esta condición para señalar la gran diversidad de posturas que pueden presentarse en quienes producen materiales tan diversos, como lo son las artes visuales, donde se proyectan de diferente manera enfoques técnicos, artísticos e incluso, filosóficos.

A la FCFM se le considera en la universidad parte del área de ciencias naturales, exactas e ingeniería. Esta dependencia fue primero Escuela de Matemáticas (1953) y transformó en facultad en 1964, con una sola titulación: licenciado en ciencias físico-matemáticas; en 1969 esta licenciatura se convierte en dos (licenciado en física y licenciado en matemáticas); para 1970, después de haber funcionado un tiempo en la Torre de Rectoría, la facultad se trasladó a su actual edificio en el campus principal. Particularmente de la matemática educativa, procede otro de nuestros informantes.

---

<sup>33</sup> Se fundó en Alemania en 1919, es considerada la primera escuela de diseño en el mundo.

En 1975, la FCFM inicia la operación de un nuevo programa educativo que ofrece el título de licenciado en ciencias computacionales, carrera que vino a incrementar de forma notoria la población estudiantil que para esa época no superaba (incluyendo físicos y matemáticos) los cien estudiantes. Actualmente ofrece cinco carreras; la más reciente es una licenciatura que atiende el área de multimedia y animación digital (2009). En el plano político, al interior de la dependencia es posible que detenten mayor hegemonía los matemáticos. Según su programa, el licenciado en matemáticas está capacitado para colaborar en la solución de problemas de los sectores productivos, de servicios y educativos, buscando contribuir en el desarrollo de la comunidad en los aspectos de investigación básica y aplicada (Galán y González, 2002).

De la FCQ procede otro informante formado como químico farmacéutico biólogo. Esta dependencia se ubica en el área de ciencias naturales, exactas e ingeniería. Su edificio principal está en ciudad universitaria (es circular y la fachada está engalanada con un mural del artista Guillermo Ceniceros, realizado en 1998).<sup>34</sup> El desarrollo de la química tiene antecedentes en el estado de Nuevo León desde mediados del siglo XVIII, ya en tiempos modernos se formaliza su enseñanza en la Escuela de Química y Farmacia en 1928. Para 1931 se ofrece la carrera de Farmacéutico de gran demanda a nivel nacional y en 1933 se convierte en una facultad de Ciencias Químicas. Actualmente ofrece las carreras de: ingeniero químico, licenciado en química industrial, químico farmacéutico biólogo e ingeniero industrial administrador.

---

<sup>34</sup> En <http://www.fcq.uanl.mx/mural.html>



La formación del químico farmacéutico biólogo se centra en resolver problemas del área de la salud relacionados con los diversos aspectos de la química y sus procesos (biotecnología, microbiología, ciencia de los alimentos, diagnóstico farmacéutico y clínico). La facultad, como refiere un informante, jugó un papel muy importante en las negociaciones que en el rubro de la química y farmacia se hicieron para el Tratado de Libre Comercio (1994), dentro de esos servicios, *“está el de farmacia, servicios farmacéuticos, que en México no se ofrecía, servicios farmacéuticos como atención al paciente”*(MQUI/CQ/12). En el terreno del saber/poder, los QFB compiten en el campo laboral con los QCB<sup>35</sup> que se forman en Medicina.

La facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME) pertenece al área de ciencias naturales, exactas e ingeniería (la disciplina de la que procede un informante es ingeniería mecánica y eléctrica). La facultad existe desde 1947 y desde esa época (la posguerra) promueve el desarrollo industrial mediante la formación de profesionales en la ingeniería mecánica. Para 1956, se ofrece el título de ingeniero mecánico electricista, cuyo enfoque se describe así: *“es eminentemente práctico, con un sólido sustento teórico proporcionado por las ciencias exactas. La formación (...) se orienta al uso creativo de los materiales, las técnicas y los insumos”* (Galán y González, 2002:182). Hoy día ofrece 10 programas de licenciatura; entre sus carreras están las más antiguas, ingeniero mecánico y electricista e ingeniero mecánico administrador, y otras más recientes: ingeniero en Mecatrónica (2004), ingeniero en Aeronáutica (2007) e ingeniero en Tecnología de Software (2009).<sup>36</sup> Se ubica en

---

<sup>35</sup> Químico Clínico Biólogo, originalmente LCB, Laboratorista Clínico Biólogo.

<sup>36</sup> Datos recuperados de la página web de la universidad: <http://www.uanl.mx/oferta>

ciudad universitaria y su población supera los catorce mil estudiantes (Informe del rector 2012).

La FFyL hace algunos años se incluía en el área de ciencias sociales, administrativas y humanidades, en los últimos tiempos este bloque se ha desglosado, quedando por separado las humanidades, que es donde se la ubica (disciplinas de los entrevistados: antropología, letras hispánicas, lingüística aplicada).

Este espacio formativo tiene antecedentes en diversas instancias culturales y humanísticas que se desarrollaron en la ciudad de Monterrey desde los años 40, y se crea formalmente en 1952. De las carreras que permanecieron, las más antiguas son precisamente, la de Filosofía y la de Letras Españolas (ahora Mexicanas) y fue hasta los años setenta que se crearon otras más a raíz de la demanda local. Actualmente ofrece siete carreras (en el ámbito de la extensión cultural, posee una escuela de teatro y un centro de enseñanza de idiomas): Educación, Historia, Filosofía, Letras, Bibliotecología, Ciencias del Lenguaje y Sociología. La facultad conjunta carreras que en otras universidades existen independientes o están en facultades diferentes, es el caso de Sociología, carrera que en la UNAM se ofrece en la facultad de Ciencias Políticas, lo que eventualmente puede observarse como un problema epistemológico. La carrera de ciencias del lenguaje (traducción primero y posteriormente lingüística aplicada) posee mayor la mayor cantidad de estudiantes, seguida de la carrera de Educación (PDI-FFyL, 2012); otras carreras tienen mucho menos estudiantes comparadas con estas dos. Todos los programas de esta facultad destacan como línea formativa fundamental, el desarrollo del pensamiento crítico.

La FTSyDH pertenece al área de las ciencias sociales, administrativas y humanidades (las disciplinas que en particular cultivan nuestros informantes son:

economía, sociología). Sus antecedentes históricos se encuentran en el Instituto para la formación de los trabajadores sociales (1947), que dependía de la Secretaría de Educación; se incorpora en 1952 a la Universidad y para los años 80 del siglo pasado, se convierte en facultad, ofreciendo únicamente una titulación (hasta la fecha), que es la que le da el título a la dependencia. La población estudiantil es mayoritariamente femenina y poseen un área de posgrado que les ha ganado cierto reconocimiento en el campo de la formación en ciencias sociales, en buena medida gracias a un doctorado binacional en Filosofía en Trabajo Social, en convenio con la Universidad de Texas (USA).

La facultad de Medicina (M), pertenece al área de ciencias de la salud y actualmente da cabida a más de seis mil estudiantes (datos de 2012). Fue fundada en 1859 por el Dr. José Eleuterio González Mendoza (benemérito del Estado de Nuevo León); ofrece el título de médico cirujano y partero y el de QCB químico clínico biólogo (desde 1948). Detenta un amplio reconocimiento en el nivel nacional e internacional,<sup>37</sup> debido a que sus egresados están considerados entre los mejor preparados para la práctica y la investigación en medicina, quienes se desarrollan tanto en el sector público como privado. La importancia social de la profesión descansa principalmente en preservar la salud y la vida de las personas. La enseñanza médica o de la medicina se desarrolla hoy día bajo nuevos enfoques que tratan de superar la división entre ciencias básicas y materias clínicas.

---

<sup>37</sup>En el *Top Studies Links.Best Study Guide*. 2012-2013, se encuentra en 8º. lugar a nivel nacional y en el 1029, en el nivel internacional: <http://topstudylinks.com/top-universities-in-mexico-c89.aspx>, El periódico nacional *El Universal*, la ubica en 4º. en México (2013): <http://www.eluniversal.com.mx/graficos/universidades/mejoresuniversidades/medicina.htm>

Otra de las facultades de la cual proceden dos de nuestros informantes (uno antropólogo y otro filósofo), es la FaSPyN, perteneciente al área de ciencias de la salud, surgió en 1974 como Escuela de Salud Pública y su licenciatura se aprobó en 1976, convirtiéndose en facultad. El primer programa de estudios era tetramestral y estuvo vigente hasta 1985. En 1996 adopta el nombre de facultad de Salud Pública y Nutrición y ha ido ganando en los últimos años reconocimiento en su ámbito de estudio y de la profesión tanto en la comunidad local como nacional, además, forma parte de diversas asociaciones;<sup>38</sup> los profesionales (cuya población está compuesta mayoritariamente por mujeres) son nutriólogas-nutriólogos que pueden desenvolverse tanto en el área clínica, como en el área de servicios y de atención a la comunidad (en esta dependencia se recabaron dos entrevistas).

---

<sup>38</sup>Como la Asociación Mexicana de Miembros de Facultades y Escuelas de Nutrición, A.C. (AMMFEN).

## **Capítulo 5**

### **Estrategia metodológica.**

#### **5.1 El objeto de estudio.**

Una de las dificultades principales de toda investigación estriba en delimitar el objeto de estudio de la realidad social, ya que observar y registrar todos los hechos que podrían ubicarse en un cierto tema o aspecto social a estudiar, es imposible. De ahí la necesidad de delimitar lo que se observa definiendo un problema particular, que en este caso se centra en identificar los esquemas ideológicos e imaginarios que en el discurso, estarían orientando las prácticas de saber, de producción y reproducción del saber de los académicos en la UANL, bajo el supuesto de que dichas prácticas se rigen de manera predominante por una visión tradicional influida por motivos pragmáticos de conceptos y nociones como verdad, realidad, compromiso, responsabilidad, esa visión se proyecta en todo su trabajo.

Para recabar la información o base empírica de esta tesis se utilizó la entrevista, técnica que contribuye a delimitar la observación y el análisis de los hechos a lo dicho y registrado en ella. En función de esto, la clasificación y análisis

de los datos se realizó sobre el material disponible, teniendo como categorías orientadoras las funciones muy conocidas que los académicos cumplen en la universidad, como son, la docencia, la investigación y la tutoría, principalmente.

La observación, análisis, clasificación o sistematización de los saberes a partir de los discursos de los académicos, no ha sido una tarea sencilla, nos ha acompañado siempre la conciencia de que la base empírica conformada, no podíamos pensarla solamente como un cúmulo de datos de experiencia confirmatorios, sino que debíamos entenderla como conjuntos de datos selectivamente buscados por el investigador(a) a partir de ciertos presupuestos (Castro Nogueira *et al.*, 2005: 99). Los presupuestos teóricos apoyan en la organización de esos datos e introducen un cierto orden en ese campo, teniendo presente que el objeto de investigación es siempre un objeto construido por el investigador(a), quien procede organizando ‘lo real’ hasta hacerlo significativo, como afirman Castro Nogueira *et al.* (2005: 100). En esta tarea, un elemento importante es el lenguaje, su revisión, análisis y crítica nos permitió reconocer que sobre la “realidad universitaria”, no existe una sola visión, sino más bien múltiples visiones que se entrelazan, constituyendo un entramado no fácil de comprender en su totalidad.

Así, la estrategia metodológica e instrumental que se ha desarrollado tiene como presupuesto teórico que el saber en tanto que problema científico, es complejo, producto de una construcción social, con matices individuales y personales que le imprimen los agentes académicos, por lo que su observación, análisis y crítica ha de realizarse a partir del uso que hacen del lenguaje y de las relaciones que mantienen con el contexto. A través de los discursos y saberes de los académicos conocemos una realidad que es en buena medida creación de los propios actores sociales, quienes

están insertos en un mundo social (real u objetivo) que les antecede y los constituye como subjetividad construida.

A partir de lo anterior, debemos decir que esta es una investigación *cualitativa*, según la describen Taylor y Bogdan (2002), porque entre otros rasgos, procede inductivamente, ya que desarrolla conceptos y comprensiones, partiendo de los datos; porque trata de estudiar a las personas en su contexto y situaciones en las que se hallan; porque en la entrevista se ha seguido un modelo de conversación normal y no solamente de un intercambio de preguntas y respuestas; porque el investigador además de que está consciente de que algún efecto produce en las personas; y también, porque trata de comprenderlas dentro del marco de referencia de ellas mismas.

La investigación se orienta bajo una concepción de la realidad social *subjetivista*, dado que es una investigación a pequeña escala, que busca interpretar los significados subjetivos que los individuos aplican a su acción e intenta descubrir qué valores incorpora la gente a dicha acción. Es *interpretativa* o no estadística; busca *comprender* las acciones de las personas, los significados más que las causas (Cohen y Manion, 2002). Se atiende primordialmente al análisis del lenguaje, de los discursos y sus contextos, tratando de descubrir cómo la gente interpreta de modo diferente el mundo en que vive (Cohen y Manion, 2002), en este caso la Universidad.

Los objetivos de esta investigación se centran en la revisión y estudio de los discursos de los académicos en tanto que prácticas sociales y discursivas; éstos se analizan mediante el enfoque del análisis crítico del discurso (ACD), a partir de algunos de los planteamientos de Teun van Dijk (2003), Norman Fairclough (2003) y otros autores que trabajan en estas metodologías. En el análisis de las emisiones

discursivas se identifican entre otros aspectos, los temas que “representan el asunto ‘de que trata’ el discurso, porque éstos, incluyen en términos generales, la información más importante de un discurso, y explican la coherencia general de los textos y las conversaciones” (van Dijk, 2003: 152).

Al realizar la identificación de algunos temas se destacan también otros elementos lingüísticos con la intención de relacionarlos con las creencias y las actitudes de los informantes, acercándonos a su subjetividad. Como por ejemplo, la identificación de las polarizaciones (*nosotros* y *ellos*), los implícitos o indirectos que igualmente pueden ser relacionados con las creencias subyacentes, como las presuposiciones y los sobreentendidos. También se identifican otros elementos lingüísticos como los marcadores y rasgos modalizantes (Portolés, 2007), porque permiten reconocer la postura de los hablantes, o cómo se asumen ante la enunciación.

## **5.2 Procedimiento o ruta de investigación.**

La ruta de investigación se inició con la revisión de la literatura sobre el tema principal y los que se vinculan con éste -particularmente sobre análisis del discurso, sobre profesores e investigaciones al respecto-, diseñando un esquema teórico-metodológico que fuera factible. Se definieron los objetivos, tales como identificar las prácticas discursivas de saber y la presencia de lenguaje disciplinario en el discurso, así como también, identificar el peso relativo de la cultura institucional en el tratamiento de los temas (su postura ante ello) y en el desempeño de sus funciones; también se definieron las actividades a realizar, así como las variables consideradas según se establecía en la pregunta de investigación: saber, académicos-profesores,



esquemas cognitivos y valores, principalmente. Una de las actividades importante fue la definición de la muestra y la búsqueda de tiempo y momentos adecuados para el levantamiento de las entrevistas mediante la grabación en cintas magnéticas para almacenamiento de datos y su posterior transcripción.

La población seleccionada son los profesores-académicos de la Universidad Autónoma de Nuevo León; la muestra se definió al principio, como muestreo por conveniencia, contando con algunos voluntarios (4-cuatro) a quienes se invitó en su calidad de académicos con trayectoria de 10 años o más. Posteriormente se pasó a un muestreo similar al denominado por Hammersley y Atkinson (2001), método por avalancha o por cadena, ya que los primeros informantes hablaron con otros profesores y así fue posible lograr una muestra final de 14 sujetos.

Todos los informantes, como se ha mencionado, pertenecen a diversas áreas disciplinarias de la UANL accedieron voluntaria y abiertamente a otorgar la información solicitada. La muestra está integrada por seis mujeres y ocho hombres; de ellos, tres poseen grado de doctor y uno es médico casi todos fueron abordados en sus lugares de trabajo, por considerar que su propio espacio les otorgaba más confianza. Algunos aspectos para conocerlos un poco se incluyen hacia el final del capítulo anterior, cuando se describen las facultades a las que pertenecen. También se pueden conocer un poco más en el Anexo III, Datos de los informantes.

Las conversaciones con los profesores duran entre 45 minutos, y poco más de una hora aproximadamente, cada una, fueron grabadas en cintas (casetes) y para su desarrollo se usó una guía de preguntas, que se centró en las actividades que realizan en la universidad, la cual se usó con flexibilidad, según lo requiriera cada intercambio comunicativo. Se definió a la entrevista como la técnica e instrumento más adecuado

para recoger datos; la entrevista es del tipo no estructurada (o semiestructurada), según la descripción de Cohen y Manion (2002: 380), porque es abierta, flexible y otorga libertad al informante para expresarse. Posteriormente al levantamiento de entrevistas, lo cual se hizo en dos periodos: verano-otoño 2009 (nueve entrevistas) y primavera 2012 (cinco entrevistas), se procedió en cada momento, a la transcripción de las grabaciones o discursos. Las transcripciones fueron realizadas por una estudiante de la licenciatura en educación, a quien se le pidió que fuera fiel al discurso de la grabación; todas fueron revisadas y corregidas, cuando fue necesario, por la tesista.

### **5.3 Discurso, análisis del discurso y análisis crítico del discurso (ACD).**

El fundamento teórico para el análisis de la información (los discursos de los profesores) nos lo aporta el enfoque multidisciplinario conocido como análisis del discurso, así que en esta parte se definen los conceptos relativos.

La noción de discurso es polisémica y de hecho se relaciona con otros conceptos construidos en diversas disciplinas, no solamente la lingüística, como lo afirman Van Dijk (2003), Charaudeau y Mainguenu (2005) y Rodríguez Alfano (2004); para los efectos de este trabajo el discurso es la emisión oral (principalmente) que se ha producido en un intercambio conversacional o entrevista para fines de análisis social, en la comprensión de que dicha emisión comprende diversos dispositivos (lingüísticos, comunicativos, retóricos, históricos, etc.) que pueden ponerse en acto, e incluye a la vez, “varias macro-operaciones, como la narración, la descripción, la demostración y la argumentación” (Rodríguez Alfano, 2004:46). Los saberes de los académicos se expresan en las narraciones que comparten, en las

descripciones que realizan de lo que conocen o creen saber, en sus intentos de demostrar que algo es como es, y, en las maneras en que argumentan a favor o en contra, para aprobar o sancionar, para adherirse o rechazar las cosas que suceden o se hacen en la universidad, que es la fuente de muchos de sus saberes.

La aparición de los estudios del discurso, está precedida por “varios acontecimientos independientes en la lingüística que cuestionaron el paradigma generativo-transformacional (chomskiano) que prevalecía en la teoría del lenguaje” más o menos a finales de los años sesenta del siglo pasado, según explica Van Dijk (1995). Así, se evoluciona hacia la idea de que una gramática debe construirse sobre observaciones del verdadero uso de la lengua, y que la lengua en uso debe estudiarse también en términos de actos de habla; la semántica comenzó a tener más importancia en la gramática, proponiéndose modelos más adecuados y formales para explicar el sentido y la referencia de las expresiones; además, se desarrolla todo un intento de construir la llamada gramática del texto, bajo la presuposición de que la gramática de una lengua debe dar cuenta, no sólo de las oraciones construidas mediante las emisiones de hablantes nativos, sino también de las relaciones entre oraciones, o sea de los textos enteros subyacentes a estas emisiones.

Los cambios mencionados propiciarán otro tipo de programas de investigación que privilegian el acto comunicativo y no solamente la estructura gramatical, de tal forma que, como considera Van Dijk, “las oraciones no deben estudiarse aisladamente sino en relación a las demás oraciones de un discurso” (1995: 58), pero además, las emisiones tampoco deben analizarse aisladamente, sino a partir de su uso en contextos de comunicación e interacción sociales porque es ahí donde adquieren sus funciones específicas (en un contexto pragmático). Para entender

dichas funciones hay que tener presente una propiedad muy fundamental de las emisiones: se usan para realizar acciones. Las emisiones producidas así, se llaman actos de habla y su estudio corresponde a la pragmática. Los actos de habla son actos sociales si se llevan a cabo en un contexto comunicativo o contexto pragmático.

En función de las condiciones descritas, de lo que se trata es del análisis del discurso, entendiendo por tal, la disciplina cuyo objeto de estudio es el discurso, es decir, el uso que de la lengua hacen los hablantes en unas situaciones determinadas. De este modo, todo lo que se diga en una sociedad, ya sea en forma oral o escrita, puede convertirse en objeto de estudio. Como afirman Patrick Charaudeau y Dominique Maingueneau, “se debe a Z. S. Harris (1952) el empleo del término, si bien con una concepción distinta a como se entiende actualmente” (2005: 32); en cualquier caso, los orígenes del análisis del discurso se hallan en los primeros estudios que traspasan la oración como unidad de análisis según se dijo antes a partir de las ideas de Van Dijk (1995).

El análisis del discurso es una manera diferente de acercarse al hecho lingüístico, lo que supone también un cambio metodológico; se considera una ciencia interdisciplinaria, resultado de la convergencia de corrientes diversas, como la antropología, la sociología, la psicología, así como también de otras disciplinas discursivas, como la retórica clásica, ya que esta se reconoce como una de las primeras teorías que se plantearon la relación entre discurso y hablante-orador-audiencia. El análisis del discurso puede entenderse como una designación amplia para referirse al conjunto de disciplinas cuyo objeto de estudio es el uso lingüístico de modo contextualizado. Charaudeau y Maingueneau (2005), mencionan tres enfoques: el análisis del discurso como estudio del discurso, donde identifican los trabajos de

Van Dijk, Schiffrin y Gumperz; el análisis del discurso como estudio de la conversación, donde ubican a Levinson, Sincalir, Coulthard y Reboul, entre otros; el análisis del discurso como punto de vista específico del discurso, en el que sitúan principalmente a M. A. K. Halliday (1993).

Posteriormente a la época en que Van Dijk sitúa los cambios en la lingüística del texto y el análisis del discurso, aparece una nueva vertiente que observa los discursos de una manera más crítica, se trata del análisis crítico del discurso (ACD), que es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político (Van Dijk, 1999; Wodak, 2002; Wodak y Meyer, 2003; Fairclough, 2003, 2008, 2010).

Ciertos principios del ACD pueden encontrarse en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt desde antes de la segunda guerra mundial. Su orientación característica hacia el lenguaje y el discurso se inició con la lingüística crítica nacida (principalmente en el reino Unido y en Australia), hacia fines de los años setenta. Este enfoque tiene sus correspondientes equivalencias en los desarrollos “críticos” de la psicología y de las ciencias sociales, y representa, según Van Dijk (1999), un intento de ofrecer una manera o perspectiva distintas de teorización, análisis y aplicación a través de dicho campo de investigación.

Los principios básicos del ACD, recuperados por varios autores a partir del texto de Fairclough y Wodak (en Fairclough, 2003: 207), son:

- El ACD trata de problemas sociales

- Las relaciones de poder son discursivas
- El discurso constituye la sociedad y la cultura.
- El discurso hace un trabajo ideológico.
- El discurso es histórico.
- El enlace entre el texto y la sociedad es mediato
- El análisis del discurso es interpretativo y explicativo.
- El discurso es una forma de acción social.

El ACD se ocupa de problemas sociales y asuntos políticos, por ello se reconoce como multidisciplinario (Van Dijk, 2003). Este enfoque realiza una aproximación que va más allá de los límites de la frase, y más allá de la acción y de la interacción. Intenta además, explicar el uso del lenguaje y del discurso también en los términos más extensos de estructuras, procesos y constreñimientos sociales, políticos, culturales e históricos. Por otro lado, los estudios de ACD tienden a contribuir al entendimiento de las relaciones entre el discurso y la sociedad, en general, y de la reproducción del poder social y la desigualdad, en particular. Mediante el ACD puede accederse a detallados y sistemáticos análisis de las estructuras y estrategias de texto y habla, y de sus relaciones con los contextos sociales y políticos (Fairclough, 1995).

#### **5.4 La producción de saberes en la conversación o entrevista**

La entrevista es una práctica social, una forma de producir saberes, es una forma de interacción social, de intercambio verbal, de diálogo, una conversación, en este caso, formal. En el caso de la investigación social involucra a unos hablantes (Entrevistador/Informante: E/I) que intercambian información o mensajes, cuyo

sentido se co-construye entre ambos, con base en turnos de habla. En estas emisiones se proyectan competencias lingüísticas, paralingüísticas, psicológicas y sociales, las que se expresan según unas condiciones de producción y de interpretación que evidencian aspectos de su ideología. Por sus características y por la función que cumple en la investigación social, la modalidad que adoptan las entrevistas realizadas se ubica en una categoría intermedia entre lo muy formal y lo completamente informal, porque en ella “el entrevistador es muy libre de modificar la secuencia de las preguntas, cambiar la redacción, explicarlas o ampliarlas” (Cohen y Manion, 2002: 377); se trata de entrevistas semiestructuradas. La entrevista de investigación puede definirse como “un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él sobre el contenido especificado por los objetivos de investigación de descripción, de predicción o de explicación sistemáticas” (*ibídem*, p. 378).

Dado que los propósitos de esta tesis se centran en conocer lo que los profesores saben o creen saber a partir de su discurso, se acepta la entrevista como un recurso idóneo para tal fin, porque comprende la reunión de datos a través de una interacción oral directa entre individuos, sin dejar de reconocer que la intervención directa del entrevistador es la fuente tanto de sus ventajas como de sus inconvenientes. Como ventaja, se señala que permite una mayor profundidad que otros métodos de recogida de datos, pero su inconveniente es que, según algunos autores, tiende a la subjetividad y a la polarización por parte del entrevistador; por estas características, es además, asimétrica, ya que siempre hay uno que pregunta y otro que responde. Por otro lado, deberá tenerse siempre en cuenta que la entrevista

de investigación social es la única de entre todos los tipos de entrevistas donde la motivación la pone el entrevistador y no el entrevistado.

En las entrevistas otorgadas por los académicos predomina un discurso de cierta formalidad, no propiamente científico, con abundancia de léxico usado en la institución, pero que también traduce saberes no explícitos, pero donde algunos de esos significados no explícitos o presupuestos, sobreentendidos también (Ducrot, 1982) resultan, por lo regular, comprensibles a ambos interlocutores; sin embargo, se trata de desentrañarlos para la comprensión de otros posibles lectores.

La entrevista es un diálogo, en ella hay dos o más interlocutores que son “alternativamente protagonistas de la enunciación” (Benveniste, 1999: 88). Esta participación de los interlocutores está sujeta a los turnos de habla (*turn-taking*), mecanismo que rige la alternancia o participación de cada uno (Tusón, 1997). Pero no todo lo que se dice es lo que se dice literalmente, se expresa en palabras, por eso el investigador social debe realizar interpretaciones, como cualquier interlocutor común en una conversación espontánea, como se verá más adelante. Esto es así, porque, según dice Ducrot (1982), existe un elemento implícito o presente en las conversaciones, que es la “presuposición lingüística”, fenómeno que pone de manifiesto, dentro de la lengua, un dispositivo completo de convenciones y leyes que debe considerarse como un marco institucional regulador del intercambio. Los códigos destinados a la transmisión de la información de un individuo a otro no siempre expresan de manera contundente y precisa los contenidos que se proponían expresar; ha de descifrarse, primordialmente, por aquel que en el turno de habla funja como el destinatario del mensaje. En la vida social existen diferentes tipos de informaciones que no se pueden dar no porque sean en sí mismas objeto de una



prohibición, sino porque el acto de darlas constituiría una actitud que se consideraría reprensible (Ducrot, 1982: 11), de ahí la existencia de los significados no explícitos.

Para efectos del análisis discursivo, se considera la entrevista como forma de diálogo, de conversación (Grice, 1989; Benveniste, 1998) es una actividad en la que dos o más personas interaccionan verbalmente y tratan de poner en palabras todos aquellos conocimientos, habilidades y estrategias que tenemos los hablantes y que hacen posible que tal conversación sea posible (Tusón, 1997). Exige la participación coordinada de dos o más personas, por lo que se instala como un diálogo que demanda una cierta cooperación (Grice, *idem*), la cual se manifiesta, entre otras condiciones, en la alternancia en los turnos de habla acompañados de otros factores paralingüísticos y extralingüísticos, todo lo cual contribuye a que la entrevista se desarrolle y se cumpla el objetivo de ambos interlocutores: el del entrevistador, de obtener información, el del entrevistado, al proporcionarla.

### **5.5 Los discursos como prácticas de producción de saberes**

Los discursos sobre el saber, se producen en un contexto determinado y circulan a partir de reglas, lo que permite analizarlos como prácticas de saber/poder (Foucault, 2009) y de producción de significados que posibilitan determinadas relaciones entre las personas. El estudio de la lengua en uso considera a los sujetos o actores como agentes que poseen la capacidad de producir saberes y de intervenir, si así lo desean, en la realidad que los circunda.

La concepción de los discursos como prácticas sociales proviene del enfoque sociocultural. Para el análisis crítico del discurso (ACD) las prácticas discursivas son prácticas sociales, son prácticas de producción, de producción de saberes. Julieta

Haidar (1991), explica que concebir las prácticas discursivas como prácticas socio-culturales particulares, conlleva una serie de reflexiones fundamentales, las que expone en los siguientes términos:

1. Al considerarse los discursos como prácticas, se elimina, aunque solamente desde el punto de vista analítico (no del sentido común), la clásica separación entre lo dicho y lo hecho, ya que los discursos son también hechos, acontecimientos. Dicha separación subsiste en el discurso social en general, pasando por los discursos cotidianos y llegando hasta el político que la utiliza como estrategia discursiva de persuasión. En todo caso la mayor o menor eficacia o los grados de intervención de las prácticas discursivas cambian de acuerdo a los tipos de discurso.

2. Las prácticas discursivas deben producir y reproducir los sistemas sociales, ya que toda práctica socio-cultural es productiva y reproductiva. La diferencia, destaca Haidar, es que las prácticas discursivas no sólo son reproductivas del orden dominante regido por la lógica del poder y de la ideología, sino que producen discursos alternativos (los que subvierten en orden).

3. Otro punto importante de reflexión, de acuerdo con la autora, son las posibles contradicciones que existen o pueden existir entre las prácticas discursivas y otras prácticas socio-culturales. Esto, debido al peso tradicional que tiene el conocido refrán “del dicho al hecho hay mucho trecho”, expresión popular, del sentido común pero presente aún en otros discursos académicos o políticos, lo que introduce una cierta problemática: ¿por qué, a pesar de tal contradicción aceptada colectivamente, existe, sin embargo, la eficacia discursiva?, es decir, ¿qué es lo que hace tan eficaz el discurso político, el religioso o el publicitario entre otros? En otras palabras, ¿qué ocurre en la superficie discursiva, qué funcionamientos, mecanismos o dispositivos

producen la eficacia discursiva y permiten el funcionamiento de sus complejas materialidades, y ocultan, minimizan o debilitan la contradicción señalada.

4. La *naturalización* de las prácticas discursivas constituye otro fenómeno importante, como plantea Reboul (1986). Por este mecanismo, las prácticas discursivas aparecen como naturales, en su función primaria que es la de comunicar, y logran ocultar los otros funcionamientos como son los del poder, de la ideología, del inconsciente. Por este mecanismo de naturalización, las prácticas discursivas emergen y aparecen como lo que *no son*, como comunicativas, objetivas, neutrales, verdaderas, ingenuas, sin ninguna perversión (Haidar, 1991).

De esta forma, en lo dicho están los hechos, las conversaciones producen y reproducen y también ofrecen alternativas al discurso oficial, verbigracia. Las prácticas discursivas y de saber de los académicos pueden ser igualmente eficaces como lo son otras prácticas sociales.

Todas las prácticas son sociales y son prácticas de producción, producen ideas, objetos, representaciones, saberes, constituyen los escenarios en los que se produce la vida social (Bourdieu, 2007). Las prácticas sociales incluye los siguientes elementos: una actividad productiva, unos medios de producción, unas relaciones sociales, identidades sociales, valores culturales, conciencia (Fairclough, 2003: 180). Estos elementos se proyectan a manera de síntesis personal en la que se traduce la posición y la disposición (*habitus*) de los sujetos y se objetiva en su trayectoria. Así entonces, producen y reproducen saberes en el ámbito de la educación superior.

Las prácticas pueden expresarse mediante: estrategias de conservación, que son las prácticas que descansan sobre la ejecución de la norma (discurso de la ortodoxia); o, estrategias de subversión, prácticas que descansan sobre la

improvisación e incluso, encarnan el discurso de la herejía (Bourdieu, 1984: 139). Es importante decir, que los saberes y discursos de los académicos se expresan en un abanico que contempla variante que van de la conservación a la subversión y viceversa.

Para el análisis crítico del discurso esto es relevante porque permite comprender las relaciones discursivas y extradiscursivas de los textos y sus contextos. En esta vertiente del ACD o *análisis crítico del discurso* destacan Norman Fairclough (2003, 2008), Ruth Wodak (2003, 2008), Michael Meyer (2003), Teun van Dijk (1999, 2003) y Siegfried Jäger (2003). Aunque no todos trabajan bajo el mismo esquema, casi todos atienden en lo general los principios ya mencionados.

Para Van Dijk (2003), el ACD es una perspectiva crítica, sobre la realización del saber, un análisis del discurso efectuado con una actitud. Se centra en los problemas sociales, y especialmente en el papel del discurso en la producción y reproducción del abuso del poder o de la dominación. El enfoque es pertinente para conocer los saberes de que son portadores los académicos de la UANL, ya que lo que propone van Dijk es un análisis discursivo de tipo sociocognitivo y no exclusivamente lingüístico, no obstante, se reconoce que siempre es necesario desarrollar algún tipo de análisis de esta naturaleza para fundamentar la crítica. El ACD desde la perspectiva de Van Dijk (2003) se centra en explicar las relaciones existentes en el triángulo discurso-cognición-sociedad, en el entendido de que dichas relaciones dan pautas para el análisis discursivo. De esta forma, para el caso que nos ocupa, se intenta evidenciar esta relación en el discurso de saber de los académicos (qué dicen y cómo lo dicen), los presupuestos que subyacen a sus saberes (y si estos

coinciden con lo propuesto), así como las condiciones sociales o institucionales en que éstos se produce, reproducen o imponen, etc.

Para efectos de esta investigación se utiliza ‘discurso’ en un sentido amplio de “acontecimiento comunicativo”, como lo hace el propio Van Dijk (2003: 146), lo que incluye tanto la interacción conversacional, como los textos transcritos, gestos o actitudes y ciertas condiciones percibidas en el ámbito de trabajo de los académicos, porque son también representaciones de la vida social que elaboran los actores (Fairclough, 2003), según la posición en la que se encuentren. La ‘cognición’ implica tanto en lo personal como social, las creencias y los objetivos, las valoraciones, representación o procesos mentales que hayan intervenido en el discurso y en la interacción generada a partir de la entrevista. En el elemento ‘sociedad’ de este triángulo, se incluyen tanto “las microestructuras locales de las interacciones cara a cara detectadas como las estructuras globales, societales y políticas” (Van Dijk, 2003: 146), producto de diverso tipo de relaciones grupales, como las de dominación y desigualdad.

Lo importante es que la unión de las dimensiones cognitiva y social del triángulo define el contexto relevante (local y global) del discurso (*op. cit.*, 149). Esto significa que, creencias, objetivos, valoraciones, emociones y diversos tipos de representaciones mentales, conforman el contexto o situación que determinan lo que se dice y cómo se dice, de tal forma que, el análisis del discurso realizado, muestra de forma general estos contextos (Capítulo 3) y observar cómo se expresan en el discurso.

Lo que dicen los académicos tiene como referentes ciertas condiciones objetivas, como la docencia, la investigación y la extensión (y todas sus reglas), y a

partir de ellos se puede observar los significados subjetivos que les otorgan; los esquemas e imaginarios que los guían, así como sus ideas o nociones acerca de la verdad y la realidad vivida. En los segmentos de entrevista que se analizan se evidencian algunas de las cosas que saben o creen saber sobre estos asuntos o tópicos y los esquemas que a ellos subyacen, respecto de todo lo cual es posible reflexionar y elaborar un análisis crítico que evidencie lo que implican para los académicos o los presupuestos bajo los que realizan sus prácticas.

La universidad es también un contexto, es un espacio de formación en el que se producen, circulan y se transmiten diversos tipos de saberes (Tardif, 2004), entre ellos, los saberes disciplinares, los saberes académicos y los saberes pedagógicos, que son por ahora los que interesan. Son saberes disciplinares los que se pueden reconocer como parte de una disciplina, producto de la investigación científica, de las prácticas de comprensión del conocimiento o derivados de las prácticas de enseñanza. Los saberes académicos tienen lugar en las prácticas de comunicación y participación de los sujetos en espacios de producción, reproducción y transmisión del conocimiento. Y son saberes pedagógicos, las formas, modos, mecanismos, medios, instrumentos que los profesores utilizan en la transmisión del conocimiento.

Según afirma Tardif (2004), cuando los profesores han tenido una formación inicial para la docencia, es el saber pedagógico el que recoge los dos anteriores creando una identidad firme del hacer docente. En la universidad, la mayoría de los profesores son profesionistas que no han tenido una formación inicial para enseñar, aún así, siempre se espera de ellos que sean expertos en su materia y en cómo enseñarla (desarrollando las actividades previstas para este rol). Pero en las entrevistas se abordan como académicos -no como ingenieros, médicos, antropólogos o

economistas-, como profesionales de la educación y conocedores de la universidad, así que los saberes expresados en el diálogo son una combinación de los tres saberes ya mencionados, con cierto predominio de lo académico, visto en función del área disciplinaria de la que se procede.

Estos tres tipos de saberes contemplan ciertas dosis de saber proposicional, o ‘saber qué’, y de saber de la realidad o práctico, ‘saber cómo’ (Villoro, 2004), pero adquieren su propia síntesis en cada sujeto a través de las diversas prácticas en el ámbito educativo y la mediación de sus esquemas de ideas, creencias y valores. En esa relación sociocognitiva de la que habla Van Dijk (2003), son saberes situados en un tiempo y lugar determinado, de ahí que lo que dicen es producto de su condición como trabajadores universitarios que se dedican a la educación.

Una vía para realizar un análisis crítico del discurso es la identificación de los temas que aborda un discurso particular. Los temas son definidos por Van Dijk (2003), como macroestructuras semánticas derivadas de las (micro) estructuras de significado, representan el asunto “de que trata” el discurso, ya que, en términos generales, incluyen la información más importante de un discurso, y explican la coherencia general de los textos y las conversaciones.

En este estudio, los temas explícitos (Van Dijk, 2003) se relacionan con los saberes de los académicos y son resultado de la conformación de una guía más o menos estructurada que gira en torno a los objetivos formulados inicialmente. Eso significa que los temas están previstos y los entrevistados hablan conforme se les pregunta de lo que saben, conocen y hacen en la universidad, como docentes, de las dificultades o éxitos en el trabajo áulico, de las investigaciones y/o publicaciones que desarrollan, de la relación con los estudiantes, de las maneras en que organizan su

trabajo. Sin embargo, como en toda conversación de cierta formalidad, también aparecen otros temas de parte de los entrevistados mismos y se definen por la dirección que toma la conversación, el interés y/o el entusiasmo de los hablantes.

Uno de los temas previstos a identificar en los saberes de los académicos, es el del ‘cambio educativo’: sus ideas, percepciones o representaciones sobre esos procesos de cambio. En algunos casos se preguntó directamente por ello, y en otros casos se dejó al desarrollo de la conversación. En casi todas las entrevistas es posible identificarlo, ya sea que se exprese directa o indirectamente, de forma explícita o implícita. Así un informante habla de cómo se inició en su facultad y lo que sabe sobre la condición que prevalecía,

- (6) **[¿Ya existía la licenciatura en lingüística?]** *no, era solamente Traducción, estuve cuatro años en, en ese plan de Traducción dando en inglés en área básica común (...) así fue durante cuatro años, ya después vino lo primero que fue de lingüística, eh, cuando se hizo la, la reestructuración y me invitaron a dar la clase de cultura, y fue como comencé yo a trabajar dentro de la licenciatura (HNOR/FYL/09).*

Se responde en (6) a una pregunta que alude a un pasado, que se actualiza mediante el adverbio *entonces* (o en ese tiempo); su respuesta funciona a partir de la suposición de que quien hizo tal pregunta comprende ciertos términos y sabe que los programas de estudio actuales son diferentes a los que existían antes. Expresiones como “*era solamente*” y “*ya después vino*”, implican el cambio según la narración del informante: implícitamente alude a diversas transformaciones relativas a la estructura y elementos del currículo profesional. Primero existió una sola licenciatura, la de Traducción, y más tarde se reestructuró el programa dando lugar a la licenciatura en Lingüística que ofrecía dos acentuaciones (traducción y didáctica). En (6) se alude explícitamente al cambio al usar el término “reestructuración”, acción



mediante la cual algo existente, se modificó. Pero al expresar ‘era solamente’ da a entender que el área de conocimiento era más restringida, aunque explique el por qué.

El texto más abajo, refiere a un cambio de época, un cierto cambio cultural que se proyecta en lo académico, desde la percepción de nuestro informante, quien posee una antigüedad que casi alcanza los treinta años en la universidad y a ello se refiere en la siguiente emisión:

(7) *la época que me tocó vivir como estudiante, era una facultad muchísimo más participativa socialmente hablando, nos había tocado el sesenta y ocho<sup>39</sup>(...) entonces era una facultad (...) todavía politizada, en la actualidad eso ha casi desaparecido (...) la, dijéramos la marca de la facultad crítica que durante mucho tiempo mantuvo, se ha debilitado mucho, si no es que ya se ha modificado (HLET/FYL/11).*

En (7), el cambio se manifiesta como el avance natural del tiempo, proyecta cierta nostalgia cuando menciona ‘la época que me tocó vivir’, lo que considera un cambio en la institución con respecto al momento actual, además del cambio de su propia condición: de estudiante a profesor. El uso del adverbio de tiempo ‘entonces’ que en este contexto significa en aquel tiempo o en aquella ocasión o momento, reforzado por el uso del verbo ser en pretérito imperfecto, ‘era’, también evidencia el cambio. Estos elementos del fragmento transcrito hablan de lo que observa como cambio, donde lo académico y/o educativo estarían implícitos. En (7) se expresa una visión particular de la realidad vivida, cuando menciona que la actitud crítica de su facultad se ha debilitado o modificado hoy en día, con lo que alude implícitamente a que aquel estado de cosas era mejor que hoy, “*era (...) más participativa*” (se presume que política y socialmente), aunque no desarrolla mayores argumentos al

---

<sup>39</sup> Se refiere a 1968, año de movimientos estudiantiles y sociales en el país.

respecto; proyecta una idealización del imaginario a partir de una experiencia subjetiva que sobrevalora el pasado.

Además del tema del cambio, el de teoría y práctica adquiere importancia en el discurso de un académico (entrevista 05); el informante manifiesta un permanente interés por destacar, a partir de saberes adquiridos en el pasado, las diferencias entre teoría y práctica, dando a esta última el papel protagónico en los aprendizajes de la disciplina o especialidad (la ingeniería de sistemas computacionales) en la que enseña, y al parecer, en toda actuación relevante en la universidad. En (8) el informante equipara dichos conceptos (teoría y práctica) con lo complejo-difícil y lo fácil, con ‘solamente’ hablar y construir, respectivamente. Este es el ‘gran tema’ que predomina en casi toda la conversación, como este párrafo muestra:

(8) *(...) tuve la suerte de tener como maestro, al ingeniero JDRC (...) él no se quedaba en lo teórico, sino... lo llevaba a lo práctico (...) el me encantó, me enamoré de sus materias porque... no nomás lo platicaba, sino lo construíamos (era) como culminar el sueño de pasar de la teoría a la práctica y analizaba las cosas tan complejas de una manera más fácil (...) las cosas difíciles, las hacía fáciles (HING/ME/05).*

El tema de la teoría y la práctica, no obstante la abundante literatura al respecto (filosófica, sociológica, psicológica), se observa como no resuelto en la universidad. Lo que explica una postura como la que se asume en (8), donde la teoría y la práctica se conciben bajo una visión simple de uso común, que considera el ámbito de la teoría ajeno a la práctica, reforzando con ello la idea de una contraposición aparentemente insuperable. La práctica no se puede dar sin el contexto de la teoría, como coinciden la mayoría de los filósofos, nuestra teoría determina nuestra práctica y la práctica también determina nuestra teoría (Ortiz-Millán, 2005). Es una relación que va en ambos sentidos, en la que no hay predominio de una de las

partes sobre la otra. Por otra parte, debe recordarse que el académico es producto de una formación que expresa constantemente este tipo de relación entre la teoría y la práctica, que le facilita un modelo para desarrollar su trabajo como enseñante.

En la entrevista HING/ME/05, de la que procede el texto de (8), aparecen otros temas que denotan también la relación con los saberes. Así, en diferentes momentos de la conversación el informante destaca otras diferencias entre profesionales, como los abogados y los ingenieros, *“yo digo que el abogado, este... si no hay problemas, no gana ni un cinco vea, y el ingeniero, si hay un problema, pues lo corren, entonces hay un extremo de uno a otro vaya”*. El presupuesto es: los abogados viven de los problemas, los ingenieros, si quieren conservar su puesto, deben evitarlos. Se expresa, por un lado, una visión negativa de problema, algo que hay que evitar, y por el otro, se evidencia una relación con el saber muy básica. También un prejuicio ideológico sobre los saberes y prácticas profesionales, sobrevalorando la propia y restando importancia la ajena. Sobre el mismo tema, precisa también los rasgos específicos de quienes estudian esa (su) profesión: *“nuestros alumnos que van para ingeniería son muy visuales, entonces le ponen mucha atención a la imagen y a los movimientos”*. Es decir, sus estudiantes piensan en imágenes y son capaces de visualizar de manera más o menos detallada lo relevante según la tarea a realizar. Destaca nuevamente la especificidad de los ingenieros y sus diferencias, en este caso, con respecto a los filósofos, al expresar: *“todo lo que vemos es contar y medir, no somos tan... soñadores, queremos... por lo mismo construir algo que funcione, no lo podemos dejar al aire”*. Lo cual se refuerza con esta frase (cuyo referentes es la teoría y la práctica), que de tan acabada, corre el riesgo de ser ideológica (Barthes, 2009): *“los ingenieros somos muy concretos muy*

*cuadrados*". La frase, aunque parezca autodevaluación, no lo es; el informante destaca un saber común compartido por muchos, mediante el que se les distingue de otros profesionistas, lo que en las relaciones sociales adquiere un peso específico.

En las relaciones sociales, parafraseando una idea de Gergen y Gergen (2011), es posible decir que susodicha frase (los ingenieros somos...), tales palabras, están presentes de forma habitual en sus actividades, su forma de hablar y de moverse, así como también en los objetos que manipulan. Por otro lado, es necesario destacar que -debido quizá al tono coloquial que adquirió la conversación/entrevista- se percibe una cierta tendencia a definir o identificar a la profesión y a los profesionistas mediante frases muy hechas y de sentido común, lo que arroja cierta confusión acerca del campo y sus actividades (de ahí la contradicción entre 'son muy visuales' y 'somos muy concretos').

Por otro lado, explica que a los filósofos les gusta escribir, lo que ejemplifica con el caso de un estudiante: "*como reporte me entregó como seis hojas le dije n'ombre<sup>40</sup> tu eres alumno de Filosofía*". Aquí también se percibe una cierta devaluación ideológica de quienes se dedican a las humanidades<sup>41</sup> y un implícito de que el lenguaje es innecesario o sobrante. Implícitamente parece señalar que quien escribe mucho se deja atrapar por aspectos no prácticos, sueña; en cambio, los ingenieros "*no podemos ser soñadores, porque hay un tiempo (...) un número que tenemos que registrar, vea, eso es lo cuadrado, yo no puedo dejarlo tan abierto*". En esta emisión discursiva (HING/ME/05) se reproduce también el imaginario popular

---

<sup>40</sup> Contracción de 'no hombre'; exclamación.

<sup>41</sup> Cuando se le pide comentar por qué se considera cuadrados a los ingenieros, se expresa así: "*pues no sé, así nos catalogan y se me quedó esa marca vea, pero bueno, compararnos con los filósofos... mis respetos, es otra manera de ser*".

sobre la actividad del ingeniero, lo que naturalmente, no arroja ninguna claridad sobre los problemas epistemológicos y psicológicos de la construcción del conocimiento en este campo.

Diferencias entre ingeniero mecánico y eléctrico e ingeniero administrador de sistemas. Aquí se trata de dos formaciones disciplinarias que son ofrecidas por la misma facultad; sobre lo que hacen dice quien otorga la entrevista,

(9) *la administración son puros procedimientos vea... para que todo funcione bien y la Ingeniería se basa en construir una solución física la administración es papeleo nada más son procedimientos que uno tiene que tener para un gran control de... en la ingeniería es diferente... ésa se construye algo... no queda en papel (HING/ME/05).*

En (9) se ofrece una visión simplificada sobre la diferencia entre ambas carreras, que proyecta una aparente superioridad de la ingeniería sobre la administración (de nuevo sobre la teoría y la práctica), evidenciando una específica relación saber/poder que se proyecta en las relaciones académicas y laborales; con ello se hace eco de una visión popular que devalúa en cierto modo, el trabajo administrativo, porque “*es papeleo*”, a diferencia de los que construyen.

En la entrevista 05, el informante resalta también las diferencias entre la universidad y la industria, entre una universidad pública y una privada, aspectos enfatizados mediante deícticos de lugar -aquí, allá- que hablan de una separación entre los que se observan, evidentemente, como mundos muy diferentes. Otro rasgo presente, consecuencia de la formación disciplinaria y del área de trabajo, es el de la tecnología, particularmente la tecnología digital, tema sobre el que manifiesta saberes específicos.

En la investigación científica ha de respetarse la identidad de los agentes informantes, de tal forma que el análisis y la socialización de la información otorgada, no debe causar a los participantes ningún perjuicio. Siendo este un supuesto general de la ética de la investigación, aquí se omiten nombres verdaderos y también se obvian ciertos detalles que podrían facilitar la identificación de los sujetos que brindaron información. No obstante, algunos datos es necesario mencionarlos a efecto de clarificar el trabajo. Por ejemplo, aunque podría hablarse en general de áreas de desempeño, profesionales o disciplinarias, esto resultaría muy posiblemente ambiguo o impreciso en la ubicación de saberes, prácticas y cultura institucional, por ello se mencionan las facultades donde laboran, porque estos espacios conforman comunidades de saberes, discursivas o epistémicas que otorgan a los sujetos adscritos a ellas, características representativas que facilitan la comprensión y el análisis de sus discursos.

En cuanto a las referencias explícitas al sexo de los informantes, no siempre fue posible prescindir de ellas (en algunos actos de habla la fuerza ilocutiva puede variar según se es hombre o mujer). Al final se incluye como Anexo una tabla con los datos de los sujetos entrevistados.

Todos los profesores que integran la muestra desarrollan las actividades básicas de la universidad: docencia, investigación, tutoría, gestión, vinculación. También han desempeñado o desempeñan algún puesto administrativo en el que invierten largos tiempos y trabajo de escritorio. Casi todos poseen conocimiento y saberes sobre los lineamientos o requisitos que hay que cumplir en el desempeño de esas actividades. Nos referimos a las nuevas maneras de cubrir dichas funciones, como llenar un currículum vitae *en línea*, elaborar proyectos para concursar por

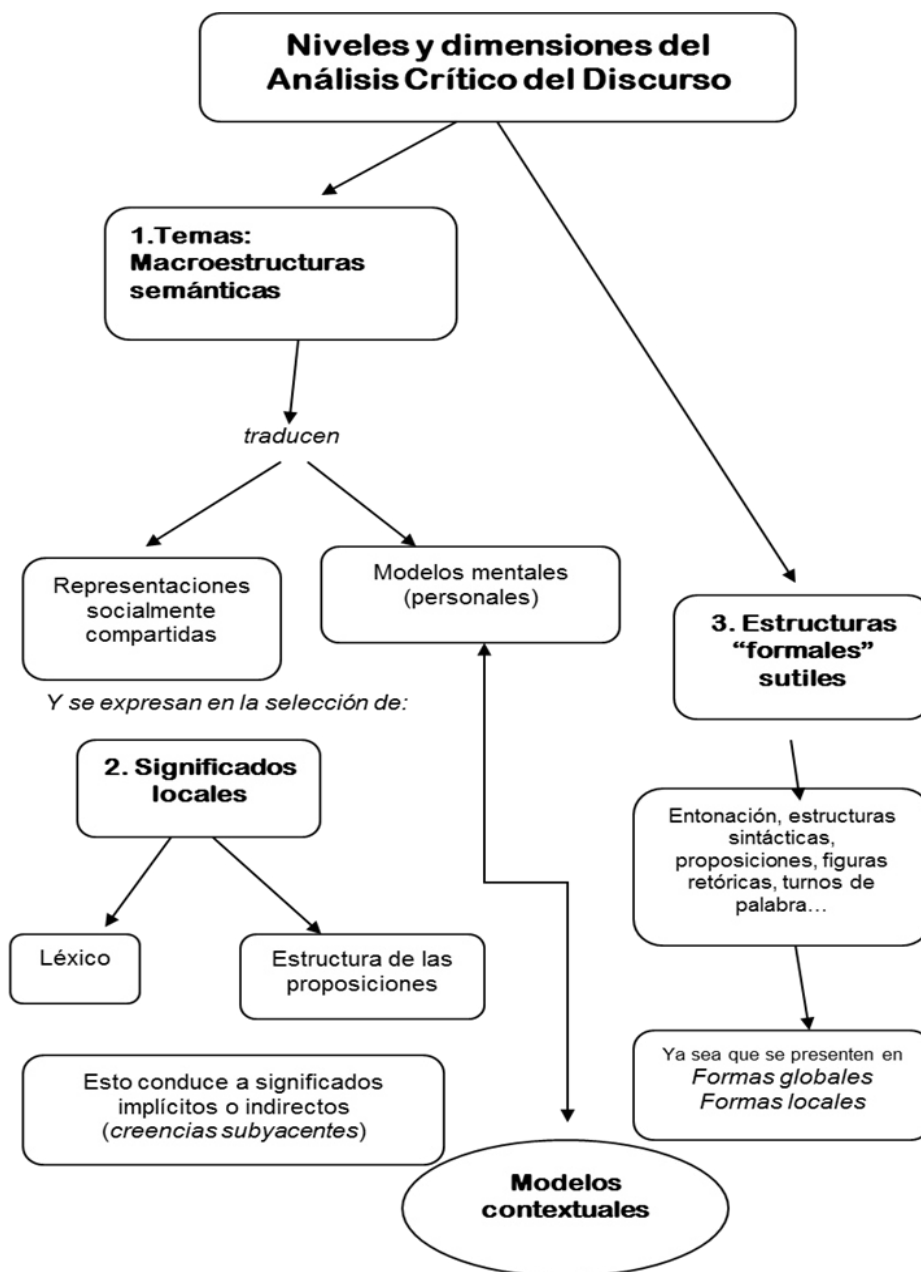
recursos económicos, preparar expedientes o carpetas para las acreditaciones o certificaciones de programas de estudios, etc. Esto constituye un saber adquirido en la práctica la más de las veces, convertido en un conocimiento de sentido común propio de esta realidad, “útil”, en tanto que les permite desenvolverse con pertinencia en el ámbito universitario.

### **5.5.1 El modelo de Van Dijk para el análisis crítico del discurso.**

El esquema de la Figura 2, es una representación elaborada para esta tesis de la propuesta de Van Dijk (2003) sobre el *análisis crítico del discurso* o ACD. Intenta ilustrar el recorrido metodológico que propone el autor y es el que en buena medida ha orientado la revisión de los discursos-saberes de los profesores.

De dicho esquema, lo que se trabajó en el análisis de las emisiones, se ubica primordialmente en los temas o macroestructuras semánticas y algunas de las representaciones o imaginarios (esquemas tipificadores) presentes en el discurso de los profesores; algunos significados locales y su léxico, así como ciertas estructuras formales.

Figura 2. Síntesis esquemática del ACD



Así, en las emisiones discursivas que se analizaron, los llamados temas explícitos o expresados de forma explícita, se relacionan con los saberes de los académicos acerca de la universidad o que han sido creados o aprendidos en ella. Los temas son el significado global que los usuarios de una lengua establecen mediante la



producción y la comprensión de discursos, y representan la “esencia” de lo que más especialmente sugieren (relevancia social). Definen el elemento hacia el que se orientan los hablantes, las organizaciones y los grupos, el elemento que mayor impacto ejerce sobre los ulteriores discursos y acciones. Con frecuencia los temas no pueden ser observados directamente como tales, sino que han de ser inferidos del discurso o asignados a él, por los usuarios de una lengua (Van Dijk, 2003).

En la conversación recogida en forma de entrevista, surgen otros temas producto de la situación comunicativa, del ánimo, de la disposición de entrevistador e informante que se relacionan en lo general con el diseño previo, pero en particular con las creencias y actitudes de los hablantes. En esta tesis no se han trabajado todos los elementos que propone van Dijk, pero se sigue en lo general el espíritu del análisis crítico del discurso, sobre todo en lo que atañe a los temas en tanto que macroestructuras semánticas, los significados locales y el léxico que conducen a la identificación de significados implícitos o indirectos. Por otro lado, como el autor lo recomienda, para que el análisis crítico se complete, debe relacionarse con las estructuras de los contextos locales y globales, que es lo que se intenta expresar en este trabajo.

## **5.6 Sobre el lenguaje y los discursos de especialidad**

Los saberes de los académicos se expresan y se transmiten mediante un lenguaje y en unos discursos que, por provenir principalmente de un medio, contexto o comunidad discursiva particular, puede considerarse que poseen finalidades específicas. No obstante, será necesario hacer algunas precisiones porque el contexto de producción y las finalidades por las cuales fueron recogidos dichos saberes-

discursos de los académicos no se corresponden exactamente con las características que suelen adjudicarse a los llamados ‘discursos de especialidad’ (académicos a veces, profesionales a veces). Por ello, para aportar claridad, se revisan algunas ideas sobre los lenguajes de especialidad y los llamados discursos sectoriales o profesionales.

Cuando un profesional de la academia desempeña su actividad en la universidad o a partir de ella, además de los recursos de la lengua general, hace uso de ciertos términos o expresiones específicas que aluden a las realidades referenciales idiosincráticas de la disciplina (o del ámbito académico) en que se ha formado, así como a las condiciones contextuales en que se produce el discurso. El uso de estas formas específicas de ciertas palabras, términos y expresiones, puede considerarse bajo la denominación de ‘lenguajes de especialidad’. Así, frente al concepto de lengua general existen las lenguas especiales, nombre con que suele designarse al comportamiento lingüístico divergente o especial de ciertas clases o grupos, producto de la segmentación social. Sin embargo, estos lenguajes especiales no se consideran dialectos ni conforman niveles socioculturales o estilos de lengua, más bien se observan como variaciones de la lengua general.

Los lenguajes de especialidad se definen como subsistemas lingüísticos que forman parte del sistema lingüístico general de una lengua dada y comprenden ciertos elementos, sobre todo léxicos, que hacen posible que los profesionales de una disciplina científica determinada se comuniquen de forma precisa (Soler, 2012). Otra característica distintiva del lenguaje de especialidad, es que todos estos elementos que lo conforman sólo son conocidos por un grupo específico y reducido de hablantes (médicos genetistas o los pilotos aviadores, por mencionar dos ejemplos) que

utilizanen sus actos comunicativos un léxico especializado por medio del cual designan conceptos que son poseedores de un importante grado de especialización en un determinado contexto científico.

En este tipo de lenguajes, el elemento que permite establecer la diferencia con respecto a otros usos, es el léxico. A través de las palabras y expresiones que el subsistema contiene se pueden establecer los usos específicos de los hablantes, no en el sentido gramatical, sino en las situaciones comunicativas típicas de estos grupos. El informante, respondiendo a una pregunta al respecto<sup>42</sup>, describe la carrera y las áreas de especialización que comprende: *“aquí en Mecatrónica tiene parte mecánica, la parte de, sobre todo del de... automatización, tiene parte de desarrollo del software (...) de autocad”* (entrevista HING/ME/05). La descripción es insuficiente, pero puede comprenderse (en parte) leyendo la pregunta que generó esta explicación en la nota (54) a pie de página.

Respecto de los lenguajes de especialidad, son útiles las definiciones forjadas por Bonifacio Rodríguez Díez de la Universidad de Oviedo, quien desde 1979 estableció tres tipos dentro de las llamadas “lenguas especiales”:

- a) *argots*: lenguas esotéricas, con finalidad críptica;
- b) ‘lenguajes sectoriales’. Integrados en general por las jergas de las profesiones y lenguajes afines, que identifican un determinado dominio social y de actividad, donde no existe una finalidad críptica;

---

<sup>42</sup>“escuché (...) decir que la mecatrónica era en Europa un área donde (...) confluyen varias disciplinas y aquí se convirtió en una carrera ¿eso está bien?”

- c) ‘lenguajes científico-técnicos’, grupo que está formado por las nomenclaturas específicas de cada una de las ciencias o disciplinas científicas en cuanto tales productos científicos.

Los criterios utilizados para esta tipología de las “lenguas especiales” responden al carácter social y cultural de dos factores extralingüísticos, presentes en cualquier análisis de los elementos de una lengua. En primer lugar, la presencia de un componente sociológico “la lengua es un hecho social y funciona dentro de los grupos sociales; cada grupo social crea y conforma su propia lengua” (Rodríguez Díez y García, 1992: 2). Lo que en cierto sentido se corresponde con la categoría de comunidades de habla o comunidades discursivas. En segundo lugar, un componente temático “la lengua transmite unos contenidos, designa unos determinados objetos y relaciones” (*Ibid.*). Puede discutirse, no obstante la calificación de ‘crítica’ que aplica a los argots.

Los lenguajes de especialidad son variedades especializadas de aquellas que sirven como instrumento de comunicación formal y funcional entre especialistas en una determinada materia. Algunas de sus características o rasgos lingüísticos se describen a continuación a partir de las ideas de Moreno (1999).

Desde un punto de vista lingüístico, los lenguajes de especialidad se caracterizan por utilizar, en términos generales, la gramática de la lengua común, matizada por ciertos usos que pueden destacar cualitativa o cuantitativamente: así, es frecuente que aparezcan formas de tratamiento específicas o habituales en ciertos ámbitos profesionales. La base gramatical de los lenguajes de especialidad es la misma que la de la lengua general (sobre todo fonético-fonológica y prosódica), pero en el ámbito del léxico sí se presentan numerosos elementos específicos, con

frecuencia exclusivos de las diferentes variedades de especialidad. Se manifiestan como terminologías o léxicos de especialidad.

En cuanto al estilo o aspecto estilístico, los lenguajes de especialidad se caracterizan por ser utilizados en contextos formales, por lo que se ven favorecidos los rasgos que expresan una mayor impersonalidad y una menor implicación afectiva. Desde una perspectiva comunicativa, las variedades de especialidad se caracterizan por subordinar lo estético y lo expresivo a lo objetivo y a la eficacia comunicativa (de hecho se presenta un empeño claro en este sentido). De esta forma, se ven favorecidos los usos lingüísticos capaces de expresar orden, claridad, concisión.<sup>43</sup>

Por último, teniendo en cuenta el modo del discurso -en la idea de M.A.K. Halliday (1993: 48), quien aplica esta categoría tanto al medio por el cual se realiza el discurso, pero también a los canales retóricos que se emplean-, los tecnolectos,<sup>44</sup> por lo menos una buena parte de ellos, se caracterizan por conceder un lugar preeminente al discurso escrito (Moreno, 1999), en tanto que buena parte de las prácticas se basan y se realizan a partir de lo escrito (en libros o comunicaciones de diverso tipo).

Esta caracterización puede aplicarse a algunos lenguajes de especialidad, pero no a todos, porque no siempre es fácil reconocer cuándo se está ante un rasgo lingüístico específico y cuándo ante un rasgo general. En todo caso, es necesario observar qué tanto han cambiado en la época actual en la que el lenguaje y los discursos especializados se han “popularizado” sobre todo mediante las tecnologías de la información. Aun así, la caracterización es útil como punto de partida para considerar si el lenguaje de los académicos entra o no en estas denominaciones.

---

<sup>43</sup> Aspecto observable principalmente en la escritura, menos en emisiones orales.

<sup>44</sup> Quienes dominan el léxico propio de una profesión u oficio.

### **5.7 Los discursos profesionales, académicos o de especialidad.**

Desde los estudios sobre el lenguaje se ha ido transitando hacia los estudios o análisis de los discursos de especialidad. En particular, el análisis de los discursos ‘profesionales’ es un área cuyo interés ha ido en crecimiento entre los especialistas del análisis del discurso (López Ferrero, 2002; Parodi, 2007). Esto ha sucedido en buena medida porque los propios cambios sociales lo plantean; es decir, la sociedad actual, debido a su alta tecnificación y/o especialización, genera cada vez más lenguajes y discursos muy especializados, formas de comunicación que ya no es posible atender solamente desde la perspectiva de la lengua general o los discursos generales, sino que han de atenderse de manera específica.

Así, las reflexiones sobre los textos (orales o escritos) que se producen en el ejercicio de actividades específicas han evolucionado a la par que los estudios sobre la lengua y su uso, esto permite observar un camino que va desde el estudio de los lenguajes con fines específicos, las lenguas especiales o especializadas, los textos específicos, los discursos de especialidad y académicos, hasta los discursos profesionales. Esto manifiesta un cambio que va de la descripción de la lengua como sistema abstracto al análisis del uso lingüístico en contexto (López Ferrero, 2002).

A partir del trabajo de López Ferrero (2002), sabemos que en las investigaciones más recientes sobre el uso de la lengua en contextos específicos, no generales, se ha pasado de la designación lenguajes con fines específicos a preferir la etiqueta discursos profesionales o discursos disciplinares, así como también los discursos académicos que menciona Parodi (2007). Los primeros trabajos en esta línea abordaron sobre todo los textos de carácter científico y técnico en los que se analiza principalmente el vocabulario específico que se utiliza en los discursos.

Siguiendo ideas de López Ferrero, cuando se usa preferentemente la etiqueta discursos profesionales se pone énfasis, de manera señalada: en la incidencia del contexto y en la configuración textual, en el papel que desempeñan estos discursos entre los miembros de una comunidad profesional, de las relaciones entre estos profesionales y la sociedad y en la acción de profesar que ejercen. Desde este enfoque, decir que se parte de los discursos profesionales equivale a destacar que no solo se consideran en el análisis aquellos discursos que vehiculan el conocimiento de especialidad, sino que también se da cabida a los textos que se generan en el ejercicio de un oficio.

Linell (1998, recuperada por López, 2002; y Parodi, 2007) tipifica el discurso profesional, según los siguientes fenómenos:

- a) El discurso intraprofesional, esto es, el discurso dentro de las profesiones específicas (entre médicos, entre abogados, etc.)
- b) El discurso interprofesional, es decir, el discurso entre individuos o representantes de diferentes profesiones, en ámbitos de trabajo, encuentros o conferencias, en debates públicos (en los medios de comunicación, por ejemplo);
- c) Un discurso profesional-lego, entre los participantes de una comunidad profesional y un público lego.

En los tres casos se trata de discursos ligados a instituciones profesionales o profesiones institucionalizadas (López, 2002; Parodi, 2007), no meros ámbitos o espacios donde un profesional puede desarrollar alguna actividad.

La definición del saber académico universitario se alimenta de diversas vertientes por dos caminos: uno, es el del discurso educativo general, el discurso

educativo universitario y el discurso académico institucional. Otro es el que proviene de un campo científico, otro profesional y otro más, que es una combinación, es un discurso científico-técnico-profesional universitario (Parodi, 2007). La distinción planteada es relevante para los propósitos de esta investigación en cuanto el objeto de estudio a tratar se limitará sólo a los discursos profesionales entendidos como en la letra (a), es decir, aquellos discursos que circulan al interior de un campo profesional institucionalizado entre los miembros de esa comunidad.

Desde la perspectiva de Van Dijk (2000 y 2002), se considera que el análisis del discurso es una ciencia multidisciplinar, y por ello sostiene que ha de estudiarse a partir de tres elementos importantes (véase también la Figura 2, inserta páginas atrás): 1) las estructuras del discurso, tanto micro como macro textuales, 2) los procesos cognitivos (creencias y valores, por ejemplo) implicados en la construcción e interpretación del texto, y 3) su contexto de interacción social.

Las informaciones fueron recogidas en situación de entrevista y la dinámica se atiene en lo general al guion establecido, sin embargo, algunas no siguen la pauta, debido a circunstancias propias del hecho comunicativo (la espontaneidad y el momento emotivo no están fuera del todo). Aun así, como ya se ha señalado, el contexto es de cierta formalidad, en donde está claro que alguien pregunta y el otro responde o proporciona la información solicitada, porque así funciona.

En este tenor, es posible decir que el lenguaje de los académicos, sus discursos, traducen una cierta combinación de los tres tipos arriba mencionados, sobre todo los llamados ‘lenguajes sectoriales’ y los de tipo ‘científico-técnico’, e incluso están presentes algunos términos del *argot*. Esto es así, porque el lenguaje traduce la educación recibida, la cultura en la que nos desenvolvemos y usamos un



léxico que puede ser conocido o común en el medio de donde procede, pero puede no serlo para quienes son externos a ese medio. Es el caso de la universidad y aún de las propias facultades, donde eventualmente, algunos objetos o fenómenos reciben distinta denominación.

Como se ha señalado, los académicos utilizan un lenguaje de especialidad con rasgos de los campos científico-técnicos a los que pertenecen, con presencia del léxico institucional o burocrático que permite intercambiar ideas con cierta facilidad. En sus discursos se manifiestan las diversas fuentes, influencias o relaciones que favorecen la constitución de sus saberes (Tardif, 2004; Parodi, 2007), sobre los que ellos muestran o pretenden mostrar un determinado dominio:

- Un saber disciplinario, proveniente de la carrera en la que se formaron

(10) *Soy economista, mis investigaciones tienen esa acentuación, trabajo con políticas de bienestar social, cuestiones de desarrollo pobreza combinado con política, antropología, sociología, son mis especialidades en posgrado (MEC/TS/01).*

-Un saber científico técnico, el que representa la base sobre la cual se finca la carrera (ciencias duras o ciencias blandas, en la idea de Becher):

(11) *yo estaba trabajando en un laboratorio, y... bueno yo de estudiante **mi** carrera tiene varias áreas de ejercicio profesional, entre ellas está la de diagnóstico clínico, que en esa época era de las más... que tenían más... demanda, donde había más campo (MQUI/CQ/12).*

- Un saber pedagógico, constituido por los saberes que permiten desarrollar el vínculo enseñanza-aprendizaje:

(12) *aun así sigue habiendo mucha dependencia y bueno ahora lo veo acá en el área en donde estoy, en donde estamos tratando de hacer un cambio de paradigma en donde el estudiante esté, bueno... debo reconocer que este cambio lo estamos tratando de implementar desde hace muchos años, desde que empezamos a hablar de las... eh...*

*experiencias de la enseñanza participativa, en donde estamos tratando de buscar que el estudiante realmente se responsabilice más de su aprendizaje (MQUI/CQ/12).*

- Un saber académico-institucional, integrado por el lenguaje, las relaciones y las prácticas que posibilitan el desarrollo de las diversas actividades universitarias: docencia, investigación, gestión y tutoría. Como en el caso de alguien que explica lo que sabe sobre la carrera:

(13) *la carrera está diseñada con cuatro áreas, la de matemática aplicada, matemática básica que se considera como pura, la matemática educativa y luego el... el área formativa, entonces este, incluso, ya abrimos el programa de matemática aplicada, entonces para quienes no quieren ser docentes ni tampoco quieren matemática pura, buscan la matemática aplicada (MMAT/CF/12).*

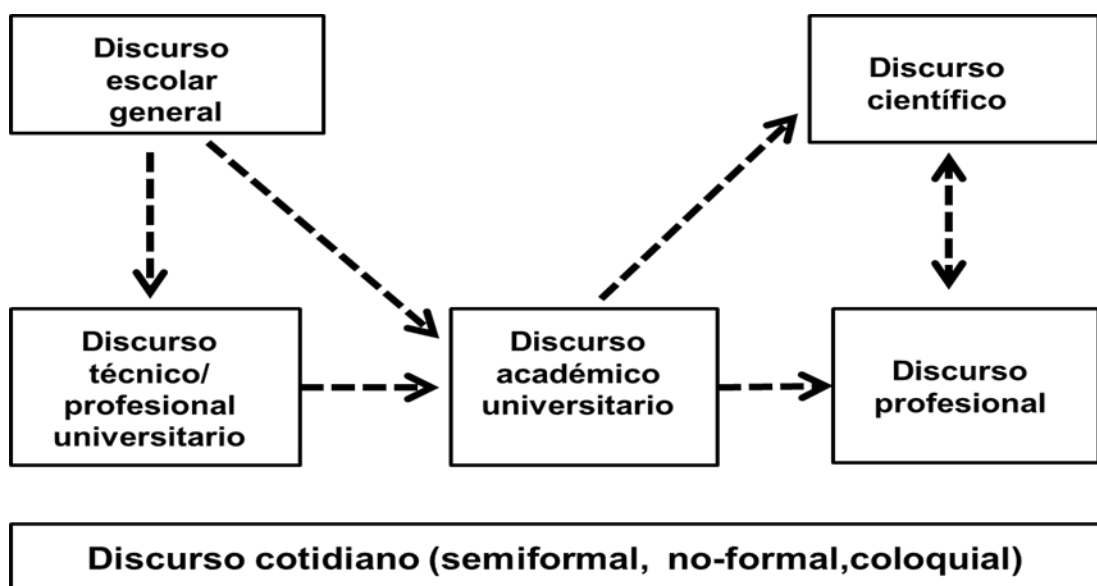
- Un saber profesional que proviene del ámbito laboral (ya sea externo a la universidad o dentro de ella). El informante de (14) se apoya en aspectos relacionados con el desarrollo rural, sus saberes se refuerzan y a veces se ponen a prueba en el ámbito del trabajo, a partir de las prácticas que desarrolla:

(14) *pues... si, mejoras el ingreso..., pero con bienes públicos mejoras... productividad, competitividad ¿qué implica esto? Que cuando el mercado cambia, si tienes una serie de factores... con los cuales enfrentar el mercado, pues va a ser una condición positiva, si el mercado cambia y... y tu tiendes a desaparecer es porque... pues tenías una... una actividad productiva que no estaba... en un estándar (HEC/FAGR/06).*

Un saber más o menos formal, a veces informal, salpicado de léxico disciplinario, profesional, académico, pero también del lenguaje cotidiano, popular - imágenes, frases hechas, refranes, sentencias conocidas, etc.- se expresa en los discursos de los académicos. El lenguaje de los académicos, su discurso en general, no deja de ser especializado, porque pertenece y se desarrolla en un cierto ámbito de la actividad humana.

El esquema que se incluye enseguida, se basa en una idea de Giovanni Parodi (2007) adaptada a nuestro entorno; en él se intenta representar cómo fluyen y se influyen mutuamente los diversos discursos que de diversas maneras se hacen presentes en los saberes de los académicos.

**Figura 3. Saberes y discursos de los académicos**



gchg. Ago. 8, 2013.

## **Capítulo 6**

### **Resultados.**

#### **6.1 Saberes y discursos de los académicos, esquemas que los influyen**

Las prácticas discursivas y de saber de los académicos (las que se revisan en las entrevistas) son el resultado tanto de una comunidad discursiva como de la realidad cotidiana (Berger y Luckmann, 2008), en nuestro caso de estudio, la ‘realidad’ de la universidad y por ende, de la academia. En la academia se entrecruzan los saberes y las prácticas, de ahí que las emisiones discursivas adopten formas más o menos científicas y/o profesionales, pero también pueden traducir esquemas muy tradicionales o de un conocimiento de sentido común. Esto, porque el conocimiento del sentido común es el que permite al individuo ubicarse en el ‘aquí y el ‘ahora’, establece diferenciaciones en los diversos niveles y dimensiones de la realidad, brinda esquemas tipificadores para conocer y sobrellevar ese mundo objetivo; este tipo de conocimiento brinda estructuras de relevancia para la vida cotidiana. No obstante, los esquemas tipificadores, las etiquetas o pre-juicios

adquiridos antes o durante la trayectoria en la universidad de estos académicos pueden ser también obstáculos que impiden una cierta comprensión sobre el mundo y los demás al asumir algunas ideas erróneas como verdades o creencias verdaderas.

Las condiciones en que se llevaron a cabo los encuentros dialógicos, donde como afirma Shotter (1993), emergen realidades conversacionales, y la condición de cierta formalidad-informalidad que se logró, dan a estos encuentros un carácter interesante. Se manifiesta un conocimiento de la vida cotidiana y académica, un conocimiento que parece sentarse en el sentido común; tal conocimiento se construye a partir del lenguaje que se comparte con los demás, desde el cual es posible trascender el aquí y el ahora para construir representaciones simbólicas que contribuyen a conformar la identidad del individuo-profesor-académico, otorgándole igualmente sentido a su actividad al interior de la universidad. En cierto modo, todo ello contribuye a conformar la base sobre la cual se establecen los diversos saberes de los profesores.

A partir de las informaciones recabadas, se ha realizado el análisis de los discursos destacando varios aspectos o categorías: saberes sobre el cambio educativo, saberes éticos o de sentido práctico, saberes sobre la investigación, saberes e implícitos sobre la docencia y/o formas de enseñar, así como el saber expresado mediante metáforas. Las emisiones discursivas de los académicos proyectan todo esto: conocimientos de sentido común, lugares comunes, esquemas o tipificaciones que circulan en la universidad y que han hecho suyas; igualmente proyectan una amplia variedad de saberes que están entremezclados, son saberes pedagógicos, científicos, académicos, culturales, éticos.

Este análisis pretende descubrir las formas en que los discursos se estructuran, cómo se alimentan o se relacionan o generan otros discursos y saberes. También se intenta dilucidar cómo contribuyen a la conformación de las identidades, en un contexto sociocultural, académico, que los enmarca, los delimita o los posibilita; e igualmente, se trata de evidenciar algunas de las relaciones de poder/saber que se proyectan en los discursos y saberes de los académicos. Se otorga el respeto debido a los informantes, quienes compartieron sus saberes.

En siguientes apartados, previo al análisis de las emisiones discursivas, y a veces entremezclados con ellas, se agregan algunas ideas o conceptos teóricos que son útiles para complementarlo. La figura 4 contempla los temas sobresalientes.

**Figura 4. Los saberes de los académicos, temas analizados.**



## **6.2 La universidad, la docencia y el cambio.**

Las últimas tres décadas del siglo pasado configuran una etapa en la que es fácil observar un sinnúmero de cambios en todas las instituciones de educación superior, algunos de esos cambios aún siguen acomodándose en los años que ya consume este nuevo siglo. Los cambios suelen explicarse, en parte, por las condiciones mundiales y las de las economías nacionales que demandan profesionistas con otros perfiles, presionando a las universidades para mejorar o adaptar sus programas de formación.

Así, el tema del cambio educativo se vuelve problemático, porque se espera siempre que éste conduzca a la mejora de la educación, lo que, con frecuencia, no sucede de manera inmediata. No obstante, ser considerado en los procesos de cambio, recibir información pertinente y oportuna, participar en algunas actividades organizadas por la institución que promueve el cambio, es una condición que puede propiciar actitudes positivas o por lo menos de comprensión hacia el cambio y las reformas institucionales, desarrollando, eventualmente, sentimientos de adhesión y de participación productiva (no sólo de aplauso).

Las emisiones discursivas relativas al cambio educativo, también se han revisado bajo las ideas de autores como Fullan (2002), Hargreaves (2003) y Popkewitz (2002), quienes han trabajado este tema a partir de sus investigaciones sobre el trabajo docente. Esta universidad se forja en sus orígenes como una universidad de docencia, dedicada a la formación profesional principalmente (Clark, 1991); los posgrados, donde se ubicaría formalmente la investigación, nacerán

cuarenta años después (al menos en las facultades del área de ciencias sociales)<sup>45</sup>. Al observar lo que dicen sobre el cambio, encontramos que la mayor parte de los profesores lo describen desde su posición como docentes.

1. Las emisiones de (15), (16) y (17), corresponden a un académico del área de ciencias sociales (entrevista 01), quien se formó en economía en una universidad pública de otro estado de la república, labora en su dependencia desde hace más de diez años, posee doctorado en economía y formación didáctica que adquirió en una institución de educación superior privada donde laboró antes.

Las informaciones, habilidades y/o competencias que ha desarrollado, según expresa, le dan “ventajas sobre los demás”; así por ejemplo, es ‘líder’ de un cuerpo académico, para el cual diseña proyectos y gestiona recursos, le han conferido la responsabilidad de diseñar una maestría y además, colabora en programas de formación de profesores para el diseño curricular, la aplicación del enfoque por competencias y el uso de tecnologías.

Este académico (MEC/TS/01) cumple actividades de docencia tanto en la licenciatura como en el posgrado, investiga, planifica sus cursos y elabora los programas de sus cursos.

(15) [¿La universidad está cambiando, de dónde provienen esos cambios, ha participado?] *Son cambios que se dan de manera institucional (...) Sí, [ha participado] ampliamente, en varios programas (...) porque me gusta trabajar (MEC/TS/01)*

El saber propicia una visión de la realidad; en (15), el cambio se observa primordialmente como una decisión institucional, ‘desde arriba’, expresión muy frecuente en el medio, que en este caso alude a quienes en la universidad detentan el

---

<sup>45</sup> Los posgrados de especialización en medicina existen de tiempo atrás y son profesionalizantes.



poder y toman decisiones. La informante acepta que ha participado en el cambio de manera amplia, eso le posibilita encontrar el *sentido* de lo que hace, porque ‘me gusta trabajar’, explica sin mayor especificación. Contribuye a ello el hecho de que sus observaciones las realiza a partir del establecimiento del enfoque pedagógico por competencias (la dimensión del uso de nuevos *enfoques didácticos*, a que hace referencia Fullan, 2002) sobre el que la profesora muestra ciertos conocimientos. Esta orientación pedagógica se formalizó en la UANL en 2008 cuando se dio a conocer el modelo educativo, que se menciona en (16). En las emisiones se expresa que el cambio es institucional, pero precisa que éste no ha llegado a las prácticas específicas en todas las dependencias; enfatiza que en el nivel de posgrado las transformaciones producidas son mínimas.

- (16) [¿En su trabajo académico están ocurriendo cambios? ¿De dónde provienen esos cambios o cómo son?] *En la implementación de las competencias... (...) desde arriba en la universidad..., pero muy pocas facultades los han adoptado, ya que no hay una actitud hacia los nuevos modelos en realidad no se ha dado y mucho menos en posgrado son reticentes, no son significativos, al menos la orientación del posgrado de aquí, le están enseñando a los alumnos, habilidades, enseñándoles a hacer cosas, tengo nueve años que llegué a la universidad y de arriba para abajo si, si están presentes no tanto en nivel posgrado, el punto central está en licenciatura, la política de esta facultad es que todos los doctores tenemos que dar clase en licenciatura y en licenciatura hay que diseñar planes de clase, diseñar portafolios, cosas que en el posgrado no vemos (MEC/TS/01)*

Desde la visión de quien informa, el cambio se hace más presente en la licenciatura (pregrado) -según se puede leer en (16)-, donde además de dar clases es necesario realizar una mayor variedad de tareas; es posible que esto lo afirme porque las condiciones de trabajo sí marcan una diferencia con respecto al posgrado. En

licenciatura los grupos tienen por lo regular, más estudiantes que en el posgrado; además, en la etapa en que se forman profesionalmente, los jóvenes demandan o requieren más atención. Aun así, expresa estar satisfecha con todo lo que hace o debe hacer, especialmente con la docencia (aunque no tiene descanso, según explica). Se percibe una actitud que acepta o asume el cambio, concretándolo mediante las tres dimensiones que menciona Fullan (2002): el uso de nuevos materiales o reformulados (incluyendo las tecnologías), la aplicación de nuevos enfoques didácticos (las competencias y la evaluación mediante portafolios), y la infraestructura necesaria para darle a todo ello un sentido personal, subjetivo.

Tanto los saberes implícitos como los que están explícitos en estas emisiones discursivas representan una base que le permite posicionarse ventajosamente frente a los procesos de cambio: proviene de otra institución que antes que ésta le exigió (según refiere en otra parte de la entrevista) adquirir herramientas para fortalecer su desempeño docente; su formación profesional le da acceso a otros campos del saber social, no solamente el ámbito educativo, lo que es útil para enriquecer este último; las actividades que realiza en su medio laboral le propician accionar también en otros espacios diferentes, de ahí su expresión en (16) *“tengo nueve años que llegué a la universidad y de arriba para abajo”*; la frase final, muy ilustrativa y de uso generalizado en nuestro medio, remite a la idea de movimiento, de actividad, condición que muy posiblemente favorece el que sus saberes se conformen a partir de una visión más global, ecológica o relacional de los diversos eventos que se suceden en el medio universitario; un aspecto más es el relativo a las actitudes, creencias y valores que se evidencian socialmente positivos, muy a favor de la institución y de su propio trabajo.

- (17) [¿Se siente satisfecha con los cambios?] *La verdad sí, me gusta investigar y más dar clase, no tengo descanso, doy cursos en licenciatura, posgrado y en doctorado, cursos teóricos, estadísticas, teoría social, específicos como de pobreza. Soy la “bombera” de la facultad, cuando no hay quien dé un curso...* (MEC/TS/01).

En (17), puede leerse lo que de alguna forma sintetiza la percepción de quien informa respecto de lo que sabe y hace, le gusta realizar todas esas tareas y por eso manifiesta su satisfacción con el trabajo académico. Por otro lado, en (17), al usar la expresión “*soy la bombera de la facultad*”, se recurre a una imagen conocida (la del bombero), mediante la que se nos hace saber que quien informa, atiende asuntos que surgen de forma imprevista y resolver tales asuntos, se equipara a apagar el fuego, sofocar un incendio. En definitiva, soluciona la emergencia<sup>46</sup> y quienes cumplen esta función en las dependencias, obtienen algún tipo de reconocimiento extra, y eventualmente puede significar que quien informa demuestra una especie de omnipotencia que no se puede comprobar sobre qué bases reales se asienta. Sin embargo, la eficacia pragmática de una frase o imagen como ésta es evidente.

2. Las emisiones (18, 19, 20, 21 y 22), son de un informante -entrevista 02- del área de las humanidades, docente desde hace más de quince años en esta universidad, comparte saberes sobre las artes y posee reconocimiento en el medio cultural de la ciudad, particularmente entre escritores, artistas y poetas; su condición laboral no definitiva, debido en parte a su ingreso tardío a la institución, explica (justifica, quizá), que se mantenga a distancia de los grupos académicos (un contrato laboral responde solamente por las horas cubiertas en aula) y de ciertas tareas propias de las

---

<sup>46</sup>Otro académico, en una especie de analogía, se explica así: “*cumplíamos inmediateces muchas de las veces, o sea, era lo que llamabanos (sic) los ‘bomberazos’, o sea, a como se fuera dando el siniestro lo ibas atendiendo y había que irlo controlando*” (entrevista 03).

nuevas responsabilidades o ‘rol’ de profesor que establece el modelo educativo, como el diseño curricular, la gestión o la tutoría. Sin embargo, muestra interés en una de las tareas fundamentales, como lo es atender estudiantes. Derivado de sus emisiones discursivas puede afirmarse que existe un interés que se percibe como genuino sobre los jóvenes que están bajo su responsabilidad; ejemplo de lo cual es la referencia explícita contenida en (19).

- (18) [¿Ud. ha notado cambios en la universidad? ¿están haciendo cambios a los sistemas de enseñanza, en innovaciones educativas?] *Si, pero la verdad he percibido sobre todo esto... un salto de calidad con lo de las ‘aulas inteligentes’, mejor ambiente y también el intento de profesionalizar más al cuerpo docente... siento que esta universidad se esfuerza para ser mejor (HFIL/AV/02).*
- (19) [¿Cómo percibe los cambios? ¿Quién los hace?] *Bueno en parte son cambios que hace la sociedad sola y la universidad tiene que, debe de adecuarse porque si no...aquí la gente viene sobre todo con la esperanza de estar al tanto del trabajo tan... tan buscado... con razón... en parte creo que es un fenómeno que rebasa los límites de la universidad... es un deber hacia los muchachos, tenemos que formarlos hacia un mundo competitivo (HFIL/AV/02).*
- (20) [¿Por qué se dedica a la docencia?]  *fueron una suma de razones, cuando vine a México me pareció que lo único que podía hacer era enseñar, vine aquí y me dieron una cátedra en filosofía, en una maestría en filosofía... y funcionó, y desde aquel entonces (HFIL/AV/02).*
- (21) [¿los directivos los sienten como jefes de su profesión?] *A veces, los que, la gente bajo la cual he trabajado, he trabajado mucho, era muy presente. En todo caso considere que yo desde hace quince años aquí trabajo y me pagan por recursos internos, no tengo ningún derecho, me pueden echar cuando quieran aunque me paguen todo el año me dan aguinaldo y todo... Claro que sientes al jefe como jefe, no tienes derechos laborales (HFIL/AV/02).*

(22) [¿Ha participado en la planeación o en revisión de planes de estudio?] *No, no... o sea, sí hay actividades **ahí** de Colegio y todo... pero yo soy muy filántropo (sic), no... De revisarlos... no, no... no sé hacer esas cosas... para que me entienda (HFIL/AV/02).*

En (18) se evidencia una manera particular de ver el cambio. Para el académico formado en filosofía, el cambio parece situarse primero, en el *uso de nuevos materiales* como las tecnologías que imprimen calidad al proceso educativo y eventualmente contribuyen a la mejora del profesorado, pero su visión parece más bien periférica, marginal. También voltea al exterior de la universidad y señala en (19) que el cambio es producto de una dinámica social a la que la universidad no puede sustraerse (*ni debe, dice*) si quiere cumplir con las expectativas de los estudiantes y formarlos para el trabajo y, en ese aspecto, reconoce los esfuerzos que la Universidad realiza al respecto.

El profesor de artes se dedica a la docencia porque consideró al llegar a este país, que era una buena opción. A pesar de que resalta lo bueno del cambio, no deja de evidenciar sus aspectos contradictorios, como cuando hace referencia en (21) a su estatus laboral no definitivo, que le impide tener acceso a ciertos beneficios y el cual parece determinar su nivel de participación en el colegio o licenciatura<sup>47</sup> (con el adverbio de lugar, *ahí*, da cuenta de un cierto distanciamiento o separación; ahí es un lugar en el que no estoy) en los procesos de planificación o revisión de los programas educativos, porque, dice en (22) “*no sé hacer esas cosas*”. Y sin embargo, algunas cosas hace con sus palabras, ya que, deja entrever una falta de pertenencia a la

---

<sup>47</sup> La emisión (21) contiene una especie de reclamo, pero también remite a una posible resignación o comodidad, porque tal condición no definitiva, según puede deducirse del resto del material, le posibilita dedicarse a actividades no académicas o personales.

academia en particular, define un cierto tipo de interés (escaso) por los saberes relativos a la pedagogía, la didáctica, los temas de la educación en general.

Su concepción de la docencia se observa un poco alejada de las nuevas prácticas, todo lo cual influye en el escaso sentido que parecen tener para el informante ciertos procesos o cambios.

De estas emisiones puede deducirse que el cambio no llega a la administración o a los sistemas de contratación, ya que el académico expresa en otra parte de la entrevista 02, que las relaciones contractuales “*son de tipo porfirista*”,<sup>48</sup> lo que implica una crítica directa al sistema universitario y a las formas de contratar a los profesores. Cuando habla de su relación con los administradores hace patente una queja (“*no tengo ningún derecho, me pueden echar cuando quieran*”), pero se asume como parte de la institución y del proyecto universitario, cuando dice “*tenemos que formarlos*”, evidenciando su compromiso personal con la academia. De ahí el modo verbal que utiliza.

3. En el siguiente grupo de emisiones (23), (24), (25) también se aborda el cambio educativo en la universidad. Corresponden a un académico formado en el área de ciencias sociales en esta universidad, quien labora en una facultad del área de la salud desde hace quince años. Posee un posgrado y explica que ha colaborado en el diseño curricular y en la elaboración de programas de asignatura de la carrera a la que está adscrito; desarrolla docencia en licenciatura y posgrado. En la licenciatura cubre cursos del programa de Formación General Universitaria (FGU), y en el posgrado,

---

<sup>48</sup> La utilización de esta expresión sugiere un cierto uso/abuso del poder que ha mermado o impedido la adquisición de un estatus laboral definitivo, situación que, sin embargo, parece que nunca buscó modificar, por más que sus palabras denoten insatisfacción con su condición laboral.

imparte seminarios de investigación a estudiantes de maestría. Colabora en la administración dirigiendo el área de tutoría académica. Aquí el saber que comparte:

- (23) [¿Considera que la universidad está cambiando en cuanto a (...) la enseñanza?] *Sí, si los he notado en la medida en que me he ido involucrando en este proceso clásico de ser maestro... definitivamente... a veces no me alcanza a dar la perspectiva total de estos cambios, pero en la medida en que he compartido la docencia con procesos administrativos, es donde precisamente me he dado cuenta de los cambios que se han estado dando a este nivel (MMED/CM/04).*
- (24) [¿Hay diferencias entre los cambios en licenciatura y en posgrado?] *Sí, sí, noto una serie de cambios... yo pudiera suponer que los cambios en posgrado en relación con la licenciatura van a estar mucho en el sentido de cómo esté organizado el mismo posgrado dentro de cada facultad. Yo siento que los cambios también se precisan y se hacen efectivos en la medida en que los que estén dirigiendo el posgrado tengan esa visión y la compartan junto con los maestros que... para que se pueda dar esa empatía (sic) con la visión que tiene la universidad del posgrado. En licenciatura, funciona una serie de indicadores, una serie de modalidades y objetivos diferentes (...) en posgrado, es de mucho más compromiso que en licenciatura, en licenciatura a veces noto que el compromiso es la docencia prácticamente<sup>49</sup>, pero no se ve al alumno profesionalmente y en posgrado, con profesionales es gente que está posicionado en el campo laboral. Entonces aquí yo si veo una distinción, al menos en la forma de trabajar (MMED/CM/04).*
- (25) [¿Cuáles serán los motivos, por qué la universidad está propiciando cambios en el posgrado?] *Pues yo lo veo en el sentido de ir consolidando los indicadores primeramente, que están sujetos a una serie de compromisos, donde se visualiza al alumno de posgrado también en una forma de más socialización con otras universidades, con otro tipo de experiencias, que a veces yo me hago la pregunta de si esto no contradice los propósitos personales del mismo maestro de posgrado (...) el Modelo Educativo señala cuestiones de elevar el nivel, o sea, sí, elevar el nivel... pero en qué medida el maestro de posgrado, en diversos aspectos se ha visto comprometido laboralmente ¿ah? A veces **sí siento** que debiésemos revisar y*

---

<sup>49</sup> En el uso cotidiano, decir 'prácticamente', equivale a hablar de la realidad en los hechos, la única realidad que opera o funciona. En licenciatura cumplir con la docencia lo es todo.

*reflexionar esa orientación que marca la universidad, con los compromisos que tiene el maestro de posgrado hacia dentro de la institución y hacia sí mismo (MMED/CM/04).*

En (23), el profesor acepta que la universidad está cambiando, pero reconoce a la vez su limitación para observar o comprender todos esos cambios, de ahí que exprese: *“a veces no me alcanza a dar la perspectiva total de estos cambios”*; de ello se puede colegir que los cambios son muchos y se suceden quizá, muy rápidamente, pero también que sus esquemas mentales preexistentes no le facilitan el acomodo adecuado de la información. Cualquiera de estas situaciones impide, en la práctica, comprender lo acontecido. No obstante, la comprensión sobre los cambios parece ampliarse a partir de que combina docencia y administración en el posgrado.

Casi todo el discurso del profesor puede ubicarse en el marco de un análisis de las relaciones políticas y de poder en la escuela, que parecen ser las preocupaciones que subyacen a sus emisiones discursivas: los cambios, se producirán en la medida que *“esté organizado (...) el posgrado”*; se harán efectivos en tanto, comenta en (24) *“los que estén dirigiendo el posgrado tengan esa visión y la compartan”*; evidentemente se preocupa y se pregunta *“si esto”*, el cambio, no contradice los propósitos del maestro (sic); evidencia además, una postura un tanto ambigua, ya que se sabe parte de la administración (*debiésemos*), pero hacia el final de la siguiente emisión se deslinda para sumarse a la preocupación de los docentes y propone en (25): *“revisar y reflexionar esa orientación que marca **la** universidad”*.

A sus saberes subyacen implícitos tales como:

- el posgrado no está organizado como lo requieren los cambios;



- los funcionarios del posgrado no comparten una visión ‘verdadera’ de cambio;
- el cambio es incompatible con lo que los maestros quieren (lo que por lo general sucede, si los profesores no participan);
- no se ha revisado y reflexionado suficientemente sobre esta nueva orientación que propone la universidad.

Su posición como funcionario académico-administrativo en su facultad (entrevista 03), parece propiciarle una mayor comprensión sobre los cambios, por lo menos la versión oficial. Es por ello quizá, que parte de los argumentos que utiliza para explicar los cambios se corresponden con frases muy conocidas en la universidad, como cumplir o consolidar “*los indicadores*”.

Para llevar a cabo un cambio educativo o reforma programática, es importante desarrollar un sentido del cambio; adquirir sentido, siguiendo una idea de Fullan (2002), es un acto individual pero su valor real para las prácticas de saber sobreviene cuando se alcanza el sentido *compartido* en un grupo de personas que trabaja de forma conjunta. En nuestro informante esto es un saber intuitivo, que lo lleva a enfatizar en (24), la importancia de que los directivos del posgrado compartan su visión del cambio con los profesores, para que así éstos comprendan los propósitos de la universidad: “*para que se pueda dar esa empatía (sic)*” con la universidad. Aunque se comprende el sentido, ‘empatía’ (línea 7 en 24), nos parece que no es el mejor término para esta enunciación.

En la entrevista 03, el informante considera que existe un mayor compromiso por parte de los profesores en el posgrado (a diferencia del pregrado), esto por el tipo

de estudiantes que atienden: profesionales en ejercicio, casi todos. Lo que no dice, pero presupone el académico, es que los cambios obedecen a razones de evaluación externa e interna, por ello, en (25) hace referencia a cumplir con los “indicadores”, o *estándares*.<sup>50</sup> Estos indicadores o estándares, según los autores del cambio educativo (Popkewitz, Tabachnik y Wehlage, 2007; Fullan, 2002), tienen en una propuesta de reforma, la intención de elevar el nivel o calidad educativa, de las formas de enseñar.

Según la idea de Charlot (2006) esbozada antes, buscar el saber es instalarse en un cierto tipo de relación con el mundo, es lo que quiero o necesito saber por algún tipo de interés, pero como sostiene el propio autor, en realidad hay una pluralidad de relaciones que el sujeto mantiene con el mundo, de allí es donde provienen las tensiones que se les generan a los académicos en ciertos momentos. La situación que se explica en la entrevista 03, es representativa de esta idea.

El profesor resalta la tensión o abierta contradicción entre las exigencias institucionales y los propósitos personales de los profesores; ello implicaría que no se ha alcanzado suficientemente el sentido subjetivo del cambio en los profesores, lo que puede implicar la posibilidad de que esto se convierta en un inhibidor de la propuesta institucional; por ello recomienda que se revise, que se reflexione sobre las consecuencias del cambio en los profesores y para la institución.

Todas las personas saben más de lo que pueden o quieren decir en un momento determinado. Lo que traducen los datos que aporta el académico denotan un interés por cuidar, en la medida en que le es posible, su lenguaje (influido por su

---

<sup>50</sup> En las evaluaciones de la SEP los indicadores representan la realidad de la calidad educativa, plasmados de manera cuantitativa. Este es un tema que aún genera algunas discusiones, porque en las evaluaciones de programas educativos, los indicadores no pueden operar como en el ámbito económico, sin embargo, han adquirido una gran importancia.

posición como funcionario de la administración en turno), estas “estructuras sutiles formales” de las que habla Van Dijk (2003). Su preocupación central son los profesores y las condiciones, compromisos y responsabilidades nuevas que les crean estos cambios.

Desde la perspectiva del profesor (entrevista 03), el cambio significa más trabajo para los profesores, y, tomando en cuenta los aspectos que menciona, la docencia resultaría (o le resulta) más fácil que hacer investigación o intentar que los estudiantes adquieran competencias para investigar.

4. El informante (MARQ/FA/14) a quien corresponden las emisiones (26) (27) (28) (29), estudió en esta universidad la carrera de arquitectura, se dedicó en otros momentos ejercer la carrera en la construcción, enseña en la institución desde hace casi treinta años, estudió un doctorado en Educación en una universidad privada-los conocimientos y saberes que aplica en su docencia, explica, provienen de esa formación- y en el pasado ha sido parte de la administración de la facultad. En la actualidad colabora en uno de los comités técnicos del Programa de FGU y apoya en la capacitación de profesores (en la institución y en otras universidades; desarrolla la docencia en licenciatura y posgrado donde continúa investigando sobre educación y es líder de un cuerpo académico en formación (entrevista 14).

(26) [¿Considera que la Universidad está cambiando? ¿Cuál es la percepción que usted tiene?] *Bueno, lo que a mí me ha tocado observar es que hay un cambio aparente en los discursos, en algunos escritos, folletos, hasta en pancartas como si se manifestara que se está haciendo un cambio y puede ser que si estén haciéndose pero quizá todavía está en una dimensión muy general, porque al menos en la facultad que yo trabajo aquí en Arquitectura, que aparentemente nuestro plan de estudios ya fue cambiado con un enfoque del Modelo de la universidad por competencias, pero*

*vemos que el interior los cambios no se están dando porque los profesores no estamos cambiando, no nos han preparado lo suficiente... (MARQ/FA/14).*

- (27) [*¿Cómo estamos practicando la docencia? ¿Qué cambio considera significativo en la vida institucional?*] *Pues quizá ha venido a no hacer cambios drásticos, pero sí que haya nuevas preocupaciones por ejemplo esas evaluaciones externas todas esas cuestiones de alguna manera han producido cambios en algunos procesos, mientras no se haga una evaluación a profundidad, si verdaderamente esos procesos o poner en la luz los procesos como son, o sea, se puede percibir un cambio en la forma, más no en el fondo, ahora, no quiere decir que no haya en el fondo, pero habría que hacer un estudio, una investigación, algo que verdaderamente nos diga si sí hubo un cambio (MARQ/FA/14).*
- (28) [*¿Por qué estamos cambiando y de dónde provienen estos cambios?*] *Bueno, lo que se percibe y se escucha también en parte del discurso teórico en los directores o académicos que están al frente es que... el mundo en general está cambiando en otros aspectos, especialmente en los aspectos económicos, que van orientando que se den cambios en otras esferas... y uno de ellos tiene que ver con la educación; ya no se puede formar ahorita al mismo joven para el futuro inmediato de la misma manera porque ya el mundo está exigiendo otras cosas... es lo que está marcando cómo deberían ser, o para dónde orientar la educación superior... yo digo que está bien porque la universidad está atendiendo las demandas sociales, pero... debería hacer un análisis si verdaderamente esas demandas hasta dónde están favoreciendo solamente a ciertos sectores y no se está viendo a lo mejor las cuestiones de tipo social, de equidad, sino mas bien organiza patrones... pero qué pasa con las otras dimensiones... creo... que la universidad debiera no sólo ser como el que responde inmediatamente a sus cambios sino que cuestiona esos cambios, que propone nuevas maneras de hacer las cosas, allá en la sociedad... la universidad debería de hacer, promover personas que sean agentes de cambio, no que el cambio los absorba a ellos (MARQ/FA/14).*
- (29) [*¿Cree que la toman en cuenta? ¿En qué medida está involucrada?*] *(...) yo he tenido la oportunidad de ser invitada a participar, no directamente, porque en este momento no formo parte de la administración de aquí, pero de alguna manera he*

*estado cerca de las personas que toman decisiones... en... las academias, entonces sí, dijéramos, que nos han tomado en cuenta a los que estamos haciendo investigación educativa la otra manera en que he participado en los cambios es asumirlos y ya en el aula uno hace lo que uno puede hacer, tomando en cuenta que ya una vez que uno cierra la puerta del salón (es) responsable de lo que sigue... entonces... qué cambios he hecho, pues a lo mejor con el hecho sencillamente de estar más cerca de los estudiantes, convivir más con ellos, en la cuestión de transmitirles no sólo conocimiento, sino más bien ayudarles a propiciarlo, por otra parte... uno tiene que tener experiencia práctica porque si no, sientes que vas a hablar ahí de puras mentiras ¿verdad? (MARQ/FA/14).*

En las cuatro emisiones discursivas insertas antes, nuestro informante muestra una actitud crítica al expresar que en la Universidad el cambio está orientado por aspectos económicos, con lo que se sobreentiende que el cambio ha de orientarse por otro tipo de razones (académicas posiblemente). Estas emisiones discursivas (26) (27) (28) (29), están marcadas por la duda, cierta incredulidad o desconfianza, en fin, la preocupación respecto de la realidad del cambio educativo. Es por eso que en (26), destaca que el cambio es ‘aparente’ porque en todo caso está en los discursos (equivale a decir que no está en los hechos o prácticas; recurre a una consideración de los discursos como cosas, como objetos que no traducen la realidad) de los directores o de algunos académicos de la institución; desde su perspectiva es ‘muy general’ y ‘aparentemente’ han cambiado algunos aspectos; su postura se refuerza al mencionar que el cambio, ‘está en la forma y no en el fondo’, dado que ‘los profesores no estamos cambiando’. Evidencia una preocupación fundamental (ética) cuando dice: “no nos están preparando lo suficiente”, responsabilizando a la institución en los procesos de formación de profesores. Critica también el énfasis propagandístico

(‘hasta en pancartas’) que se realiza en torno a los cambios, lo cual fortalece su argumento de que el cambio es aparente.

El saber sobre su realidad académica se manifiesta para nuestro informante ((MARQ/FA/14), como la verdad de las cosas, por lo menos en el momento de su emisión discursiva. ‘Sabe’ (comparte, revela) que en la facultad donde labora se han realizado cambios curriculares para adecuar el programa de las carreras al modelo pedagógico por competencias, pero, según su percepción, dichos cambios no son “*drásticos*” o a profundidad, afirma el académico, y por el contrario, han añadido “*nuevas preocupaciones*” (27). Esta última expresión revela una comprensión particular sobre los cambios, que se expresa en esta tajante valoración: “*se puede percibir un cambio en la forma más no en el fondo*”; de ahí que propone realizar una evaluación que informe de lo que ‘realmente’ sucede.

En estas emisiones se proyectan saberes respecto del contexto interno y externo cercano a su profesión; el informante conoce de las prácticas en el campo laboral, por lo que de ahí deriva que la formación profesional universitaria debe responder a las exigencias del mundo actual, pero, argumenta en (28), contribuyendo a una discusión presente en el medio educativo, que la universidad no debería comprometerse con las demandas externas de forma acrítica, sino que más bien debe proponer, ser agente del cambio y no dejarse absorber por esta dinámica. Refuerza su argumento al afirmar que la universidad “*debería hacer un análisis si verdaderamente esas demandas hasta dónde están favoreciendo solamente a ciertos sectores*”, en lo que coincide con la apreciación de otros académicos (existe un sentido compartido no favorable al cambio), cuyas críticas pueden analizarse en el

marco de la responsabilidad social universitaria (RSU),<sup>51</sup> particularmente en los rubros de la formación integral y de la extensión y vinculación con el entorno.

Por otro lado, si bien la profesora informa que no es parte de la administración actual, reconoce también que si ha sido tomada en cuenta en algunos procesos, porque está cercana a personas que toman decisiones en lo académico; es decir, cuenta, según la idea de Fullan (2002), con la infraestructura que le permite hacerlo. Para quien informa (entrevista 14), los cambios importantes son los que se concretan en el aula y están centrados en los estudiantes a quienes atiende, porque tiene experiencia en las prácticas de la profesión, dando a su docencia, digamos, un énfasis de autenticidad; afirma en (29): *“uno tiene que tener experiencia práctica porque si no, sientes que vas a hablar ahí de puras mentiras ¿verdad?”*. A esta emisión subyace el presupuesto de que quien no ha tenido experiencia en el campo profesional, estaría enseñando *“puras mentiras”*, lo cual ofrece posibilidades amplias para la discusión.

Aquí, puede concluirse parcialmente, que el informante ha adquirido un cierto *sentido* sobre los cambios que propone la institución, por eso logra concretar algunos de ellos en su práctica cotidiana. Los diversos saberes que porta le permiten desplegar estrategias de aceptación, resistencia e incluso, adaptación a las propuestas institucionales. Nuestro informante reconoce que hay espacios donde su actuación es más libre y abierta, lo cual aprovecha para el despliegue de sus saberes y competencias.

---

<sup>51</sup> La Universidad, según Vallaey (2002), tiene la obligación moral de gestionar y/o administrar los procesos internos, considerando los impactos colaterales internos y externos de dicha gestión, para la sostenibilidad tanto de la organización como de su entorno. Los fundamentos de la RSU en la UANL se encuentran en el documento disponible en: <http://www.uanl.mx/utillerias/septiembre.pdf>

### 6.3 Saberes y compromiso ético en la universidad

En este apartado se exploran algunas de las emisiones discursivas de los académicos en las que es posible revisar su saber ético, aspecto fundamental que configura una cierta relación con el mundo. La ética nos concierne a todos porque todos enfrentamos situaciones que implican la toma de decisiones; nadie puede evitar enfrentarse a problemas de índole ético en la vida cotidiana, porque se trata de problemas que afectan a la propia persona, a su actuación y a sus relaciones con los demás. Los académicos son profesionales de la educación, su ejercicio muestra necesariamente saber científico-técnico, pero también un saber ético, porque su desempeño es, en sí mismo, un acto ético que implica la toma de decisiones. La ética está presente en todas las actividades académicas que comprenden áreas de intervención y de decisión en el ámbito educativo (desde la atención a pacientes en el hospital-escuela, la adjudicación de notas o calificaciones en los exámenes de aprovechamiento de los estudiantes, hasta el llenado del currículum vitae por parte de los profesores en el sistema PROMEP o el SNI), las cuales han de atender a los principios básicos que orientan las conductas: el principio de beneficencia, el de no maledicencia y el de autonomía (Hortal, 2002 y Hirsch, 2008). Estos principios provienen de la Bioética (Beuchamp y Childress, 2001, en Hirsch, 2008) y se han extendido a diversas áreas de actuación, como en este caso, la actividad académica.

Aunque los profesores no conozcan los fundamentos teóricos de esos principios, es posible decir que se manifiesta en sus saberes una postura ética acorde con ellos. Así, el principio de *beneficencia*, que alude a hacer el bien, hace referencia también a la consecución de determinados bienes de la práctica profesional, implica las diversas formas de acción profesional (competente) que buscan beneficiar a otras



personas. Cada profesión se plantea y legitima frente a los demás en la consecución de ciertos bienes y servicios; los académicos contribuyen de diversa manera a la formación de las nuevas generaciones, el bien principal que ofrecen (que comparten) es el conocimiento y los saberes propios de una formación profesional.

Las exigencias actuales para los académicos van más allá de su trabajo en el aula; no obstante, es un implícito básico que todo profesor debe conocer su materia y saber enseñarla, hacer investigación y actualizarse con frecuencia, eso hablaría de una actitud ética congruente con el principio de beneficencia (hacer el bien): “*Me gusta investigar y más dar clase*”, afirma un informante del área social, quien además manifiesta experimentar satisfacción al ver a sus alumnos “*que regresan y ellos me dicen que están satisfechos*” (MEC/TS/01). En estas expresiones se traduce una idea del bien que proporciona (el conocimiento) y se actúa en consecuencia, pero a la vez se observan cambios aunque se mantengan en su esencia las funciones: la docencia consiste -según afirma un académico- en “*cumplir con una serie de programas y objetivos establecidos*” (MMED/CS/04), para formar a los estudiantes, para acompañarlos. Esto muestra que conocimiento y saberes en los académicos no son neutros; ejercer la docencia y cualquier otra actividad implica mostrar también una postura política, una visión particular de la profesión y del mundo.

Conocer los bienes y servicios que la profesión académica otorga y compartirlos según se requiera, contribuye al principio de beneficencia. Pero si no existe claridad suficiente al respecto, debe apelarse al principio de *no maleficencia*; es decir, de no existir seguridad sobre lo que es bueno para alguien o en determinada circunstancia, nuestras actuaciones deberán evitar hacer daño. Este es un saber fundamental que forma parte de la dimensión ética de la actividad académica.

El compromiso de los profesores es enseñar con la verdad (socialmente aceptada) para no mal formar; ello implica también, como comenta un informante, no hacer distinciones entre los alumnos, ni por cuestiones laborales ni de género “*para mí todos son iguales*”. Agrega que, “*la educación debe ser muy clara con los alumnos y ayudarles a clarificarse los propósitos*” (HANT/APN/03).

El principio de *no maleficencia* enfatiza la obligación de no infligir daño a otros, actuar de manera que no se ponga en riesgo o se lastime a las personas. Evitar el daño a seres humanos y a la naturaleza, se vuelve importante en el caso de las ciencias y la tecnología, pero también lo es en toda profesión. Las reglas de No Maleficencia son prohibiciones para la acción, que deben seguirse imparcialmente.

El principio de *autonomía* hace referencia a la capacidad que tiene cada cual de darse a sí mismo sus propias normas, procurando construir la propia vida a partir de ellas. Existen dos acepciones, una se centra en el profesional que requiere independencia y libertad para realizar de manera adecuada y ética su trabajo (se basa en la libertad), para construirse a sí mismo y darse una determinación a partir de las propias elecciones, lo que se vincula con la autorrealización. La autonomía del profesor, es para Martínez y Tey (2007) la facultad de formular juicios por sí mismo, en base a su propia formación y asumiendo las consecuencias que ello acarree, sin influencia de los demás. La otra acepción se centra en el beneficiario, que posee derechos que deben ser respetados y busca corregir la falta de simetría entre quien ofrece el servicio y el beneficiario de la actividad.

Se acepta en general lo expresado antes, pero también se reconoce el hecho de que el tema de la autonomía no es fácil de resolver en la docencia, ya que esta profesión tiene muy definidas sus funciones y además, posee un fuerte compromiso

con la institución que con frecuencia permea toda esta labor. Esto no justifica las conductas no éticas, pero explica algunas actuaciones: un académico refiere que en el trabajo con los estudiantes hace algunas adecuaciones al programa del curso tomando en cuenta sus particularidades (lo cual es recomendable y deseable desde el punto de vista pedagógico), pero, “*claro que no se sale uno de los aspectos y del ordenamiento general*” (HANT/SPN/03). Se sabe que siempre habrá prescripciones que no pueden pasarse por alto, y aquí es donde debe operar el saber ético, para no socavar el propósito de formar con responsabilidad.

La relación entre maestro y estudiante es asimétrica, y no basta que algunos profesores mencionen que a todos tratan por igual o que son amigos de sus alumnos, porque siempre tendrán la responsabilidad de orientar el trabajo en el aula, establecer reglas y asignar tareas, de tal manera que el ámbito de decisiones en este sentido no es muy amplio para los estudiantes. No obstante, existen otros espacios donde los estudiantes pueden actuar con mayor autonomía.

Un primer comentario que ilustra estas ideas lo realiza un profesor del área de sistemas digitales, quien reconoce que no siempre tiene ayuda de estudiantes, porque “*antes se quedaban a dar clases los mejores estudiantes ahora no los podemos retener porque el sueldo que te ofrece la universidad, no es aquel ambicioso (sic)*” (HING/ME/05). El profesor entiende las decisiones que los jóvenes asumen de permanecer o irse de la institución luego de haber finalizado sus estudios, pero lamenta que debe prescindir de ese apoyo. Otro informante, después de reconocer que con la tutoría tiene problemas, agrega que ésta “*debiera ser más que nada un acto voluntario de los jóvenes*” (HANT/SPN/03). Es decir, buscar consejo o apoyo extra, debe ser una decisión de los estudiantes.

Ambas emisiones traducen aspectos relevantes para la organización de esta universidad que quizá están en la base de saber de los académicos: uno es que, difícilmente un profesor puede realizar todas las actividades que le asignan, si no recibe apoyo de otras personas, pero además, que el esquema de retención de estudiantes colaboradores no es el idóneo; otro es el tema de la tutoría, considerado un indicador importante para mejorar la calidad educativa apoyando las trayectorias de los jóvenes, esto sin embargo, no ha podido concretarse del todo en la práctica, ya que existen aún aspectos no muy bien resueltos: la capacitación de los profesores, es uno de ellos, y el otro es la falta de equilibrio entre las diversas actividades que los profesores tienen que realizar (o si se quiere, la saturación académica).

La ética profesional del académico tiene también una perspectiva social, se trata del principio de *justicia* que permite entender en qué contribuye o puede contribuir el trabajo de cada profesión a mejorar la sociedad. Para Hortal (2002), el sentido social de la profesión se concreta en el significado de los bienes y servicios orientados al tema de la justicia (voluntariado y lucha contra la pobreza). En las universidades públicas, parte de este compromiso de justicia se cumple en el ‘servicio social’ que los estudiantes cubren en diversas áreas según reglas y leyes vigentes, pero también cuando la institución entrega a la sociedad profesionales competentes, comprometidos y formados de manera suficiente en los saberes disciplinarios, porque con ello contribuye a la edificación de una sociedad más humana.

Cierto que es necesario tomar en cuenta los principios mencionados, pero es importante destacar que las condiciones actuales imponen nuevos retos a toda actuación profesional, en especial a los docentes, por eso es que, frente a la propuesta de una ética de las profesiones en un contexto de cambios, se han desatado algunas

reservas, según dice Hortal (2002), una de ellas radica en que las pretensiones de tener una responsabilidad autónoma por parte de los profesionales no se corresponden con la situación cada vez más mediatizada en que se lleva a cabo el trabajo profesional en esta época (los académicos hablan de ello, reconociendo las limitaciones a su actividad en la universidad). De acuerdo con Hortal (2002), tres son las dimensiones del ámbito social que influyen en todo ejercicio profesional: la dimensión técnica, la dimensión económica y la mediación organizativa o institucional. Estos aspectos influyen tanto el ejercicio profesional como la conformación de los saberes de los académicos.

En el caso de los académicos es fácil ubicarlos, ya que todo profesor contratado por una institución educativa debe cumplir sus normas y apegarse a las condiciones de trabajo establecidas. Compromiso y responsabilidad han de balancearse entre lo que exige la institución y los bienes a otorgar, pero además, responsabilidad y compromiso se comparten con otros colegas que interactúan con los mismos estudiantes y aún con la propia institución que establece y decide condiciones de trabajo del profesor, así como de aceptación, permanencia y promoción de estudiantes. “Entre el profesorado, es difícil identificar a los responsables directos de haber enseñado, motivado, impulsado, problematizado o hasta de haber provocado el fracaso de los estudiantes” (Benavides, 2011). El profesor que enseña a un o unos estudiantes, solamente está enseñando una parte del conocimiento necesario, por ejemplo, para formarse en una carrera. En realidad cada profesor es responsable solo de cierta parte del éxito o fracaso de un estudiante en particular (aunque no se niega que la influencia ya sea positiva o negativa, puede ser determinante en el triunfo o fracaso de alguien), el resto le compete a todo el grupo de

profesores que interaccionan en un determinado espacio educativo, y naturalmente, también a la institución.

El ejercicio de la docencia es una responsabilidad compartida, sin embargo, a pesar de las exigencias que las instituciones educativas plantean y las mediatizaciones a que la profesión académica se ve sometida, los docentes no tendrían que dejarse llevar completamente por tales condiciones, sino destacar lo intrínseco de la labor que realizan. El compromiso central con la profesión radica en atender a los estudiantes y cumplir con la tarea de enseñar, de apoyar en los aprendizajes, de investigar asuntos relevantes y contribuir a preservar y difundir la cultura. No asumir una postura ética activa, como sostiene Bolívar (2005), “es una abdicación de la responsabilidad moral y de la obligación de actuar de una forma moralmente apropiada”. Bajo esta perspectiva, la actuación del docente se debe sustentar, además de ser experto en enseñar y experto en lo que enseña, en una sólida base de saberes éticos que dé *sentido* a lo que hace, lo cual se convertirá en un componente de su perfil.

La responsabilidad suele verse como un rasgo del carácter, como un valor, como una característica de la profesión o del profesional. En esta universidad la responsabilidad se define en primera instancia como uno de los valores básicos del quehacer universitario, significa asumir los compromisos establecidos con la sociedad. El universitario responsable es el que cumple con disciplina las normas que rigen la vida de la institución y está consciente de sus obligaciones y de las consecuencias de sus actos.

Para discernir el papel de la responsabilidad es necesario, coinciden autores como Xabier Etxebarria (2002.), Augusto Hortal (2002) y Hans Jonas (2004), clarificar el tipo de responsabilidad que se asume, qué y a quiénes implica,

considerando que responsabilidad significa sobre todo, la capacidad de responder de las propias acciones ante los otros y ante uno mismo. La responsabilidad es también una obligación, pero reconocida por el sujeto y porque conduce a la autorrealización (Hirsch, 2008).

Comprender y asumir la responsabilidad de la profesión docente (Gimeno, 1996), ayuda a desempeñar esta actividad con cierta naturalidad (en la que no necesariamente está ausente una dosis de resistencia o crítica), como brindar tutoría o asesoría a estudiantes que no le han sido asignados o con los que formalmente no tendrían ningún compromiso. Sobre ello se expresa un informante,

(30) [la tutoría y su efectividad] *aquí tenemos el programa de tutoría igual que en toda la... universidad sin embargo los estudiantes no lo han acogido muy bien (...) los alumnos que vienen son los alumnos que no tienen ningún problema que son cumplidos que son los que hacen lo que tienen que hacer (...) y los que tienen problemas esos no vienen y después tenemos la tutoría que no está dentro del programa pero que es la que está tutoría diaria con los propios alumnos es de estar con ellos diariamente se tiene la confianza y de repente vienen y preguntan o piden algún consejo o yo en lo particular a mis alumnos que salen muy mal en los exámenes les hablo para saber qué pasa con ellos y ver si les puedo ayudar de alguna forma (MMED/CsS/04).*

En esta emisión (30) se destacan algunas diferencias, sobre cómo se entiende y se desarrolla la tutoría, se evidencian también las relaciones existentes con el resto de la comunidad académica y el hecho de que ahora la administración de su facultad no puede sustraerse a las normas generales. Ello no evita que nuestro informante realice una crítica al sistema de tutoría institucional que no otorga reconocimiento a un tipo de tutoría espontánea o de compromiso profesional que realizan los

profesores, “*pero que es la que está*”, es decir, es la tutoría que funciona, la que resulta, desde los saberes del informante, más efectiva.

En estrecha vinculación con la responsabilidad, está el compromiso, que equivale a una elección fundamental que dirige la conducta o el procedimiento de investigación en un campo cualquiera. La filosofía existencialista (Abbagnano, 1974), ha visto en el compromiso el nacimiento del proyecto fundamental que es la expresión de la libertad humana. Los saberes en la universidad, así como su producción y uso conllevan en todo momento un compromiso ético que los académicos asumen de diversas maneras.

Los académicos son portadores de saberes más o menos aceptados, institucionalizados, que producen y reproducen un orden del discurso (acorde o disonante) respecto de la institución y los usan principalmente para moldear la conducta de las personas que están bajo su saber/poder o poder/saber (Ball, 2001). La actividad que ellos despliegan está atravesada tanto por los valores que rigen o se privilegian en la ciencia, pero también por aquellos que orientan la conducta individual o institucional. En todo caso, el profesor, debe tomar en sus manos sus propios asuntos y hacer lo que pueda para mejorar, esa es su responsabilidad y compromiso ético, lo que por fortuna se produce, como lo testimonian estas ideas sobre la docencia que comparte un profesor de artes, “*Yo no les enseño que la realidad es fácil, no los engaño sobre las dificultades que los esperan, pero si les hago notar que están en una situación de la gente privilegiada*” (HFIL/AV/02). El profesor muestra una postura de compromiso con los estudiantes que se vincula claramente con los principios enunciados; es decir, se otorga el bien esperado: la enseñanza, la educación evitando con ello un posible mal en este sentido (no hay



engaño), esta condición abre un espacio para la actuación que depende sólo de él y de quien recibe las orientaciones formativas; ambos, profesor y estudiante (s) tienen un cierto margen para tomar decisiones.

Desde su profesión de origen, ya sea la docencia u otra, el profesor cuenta con una ética que modela ciertos aspectos de su desempeño, pero actualmente, el servicio académico presenta nuevas exigencias, las cuales también tiene que asumir. Sigue siendo responsable directo de lo que ocurre en el aula y de sus quehaceres de investigación (si los realiza), pero ahora su autonomía es restringida -las instituciones educativas sufren un exceso de regulación y padecen “*burocratitis*”<sup>52</sup>-, muchas de las actuaciones de su desempeño están preestablecidas y aún en los ámbitos en los que conserva cierta autonomía, ésta es relativa.

Algunos de los elementos pensados quizá, para hacer más fáciles las tareas, frecuentemente causan más tensiones y plantean dilemas éticos para los que el profesor debe estar preparado. Es decir, la responsabilidad y el compromiso ético de los profesores no desaparecen, se concretan al compartir los saberes que portan en un marco de apertura y respeto.

Así, ser responsable, añade este informante, es “*no inventarte que sabes cuando no sabes, enseñarle a la gente el punto débil, de lo duro que es la verdad y de lo volátil también*” (HFIL/AV/02), con lo que además, estaría haciendo una crítica a quienes presumiblemente sí inventan o dicen que saben, cuando no es así.

---

<sup>52</sup> Exceso de burocracia, mal de nuestros sistemas organizacionales (públicos y privados). Como se sabe, la terminación o sufijo itis, en medicina equivale a la inflamación de algún órgano.

#### 6.4 Nuevas responsabilidades y compromisos frente a los cambios.

El ‘saber’ de los profesores, como se ha dicho, es producto de una síntesis de saberes (profesionales, académicos, pedagógicos y prácticos) más o menos estables que les permiten funcionar al interior de la institución. Los cambios y nuevas exigencias que proceden de un nuevo modelo educativo, aprobado en junio de 2008, preocupan a los profesores y ponen en cuestión sus saberes porque establecen una serie de orientaciones de tipo pedagógico, tales como una educación centrada en el estudiante y un diseño curricular por competencias, apoyado en la flexibilidad, orientado a la internacionalización y con apoyo de las tecnologías de la información. Dichas exigencias involucran nuevas responsabilidades y también compromisos que tienen implicaciones éticas sobre las que poco se reflexiona, generando tensiones y contradicciones en las prácticas diarias. En las líneas siguientes, se incluyen ideas vertidas por los profesores sobre el tema del cambio educativo..

A un profesor de ciencias de la salud, se le pregunta por los cambios que observa y cómo los percibe. La descripción que realiza traduce su responsabilidad y compromiso ante una nueva condición que le causa tensiones; se refiere al establecimiento de un enfoque formativo diferente para la maestría, la cual -explicara ‘profesionalizante’, pero ahora posee categoría ‘en ciencias’ cuyo requisito básico es hacer una investigación y escribir una tesis. Eso, según afirma el profesor, incorpora nuevos compromisos,

- (31) [el compromiso expresado como preocupación] *está muy definido, de hecho, ahorita entra dentro de un proceso de cambio, de ser un posgrado de formación profesionalizado antes, a uno de ciencias (...) el nuevo modelo de hacer una maestría en ciencias (...) nos disciplina, nos va a disciplinar a varios de los maestros, dado que los objetivos dentro de un posgrado en ciencias van a estar más dirigidos a*

*hacer investigación, entonces la selección de nuestros alumnos va a tener que ser diferente (HANT/SPN/03).*

Los programas de formación profesionalizante,<sup>53</sup> se basan principalmente en clases, seminarios y algunas prácticas que orientan al reforzamiento o especialización profesional en ciertas áreas, implican pues, reproducir ciertos saberes y asegurarse que se realicen algún tipo de prácticas propias de la especialidad. Un programa de maestría “en ciencias”, implica que ha de desarrollarse una investigación con base en el método científico (en su versión positivista), lo que conlleva enseñar o lograr que aprendan a plantearse problemas significativos, relevantes y pertinentes en el marco de la disciplina y para atender situaciones problemáticas del contexto. El objetivo, como se deduce, es generar conocimiento nuevo que contribuya a resolver los problemas detectados, realizando los procesos que marca el método para que puedan considerarse conocimiento válido y ser eventualmente aceptado por la comunidad correspondiente. Obviamente, todo ello presupone que el profesor domina lo que se entiende por el método científico, ha desarrollado sus propias investigaciones, por ende, es experto en la metodología científica y además, da muestras de poseer por lo menos algunas habilidades didácticas que le permitirán orientar adecuadamente en el trayecto formativo a los estudiantes de la maestría para conducirlo finalmente a la elaboración de una tesis y a la obtención del grado correspondiente mediante su defensa formal.

Lo que sucede es que segmentos importantes de académicos en esta universidad no han desarrollado sus habilidades para la investigación, pero ellos son

---

<sup>53</sup> Los rasgos que comprende cada programa proceden del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma de Nuevo León, aprobado 12 de junio, 2012. Disponible en [http://www.transparencia.uanl.mx/normatividad\\_vigente/archivos/LyR09/10posgrado](http://www.transparencia.uanl.mx/normatividad_vigente/archivos/LyR09/10posgrado)

el resultado de las condiciones de existencia de su propio medio, como afirma Infante (2013), ya que los programas de maestría se institucionalizaron a fines de la década de los setenta del siglo pasado y los de doctorado apenas tienen unos veinte años, por eso es que la actividad científica y académica de alto nivel no ha enraizado en la cultura de los universitarios.

Si se promueve un cambio educativo sin los saberes necesarios, puede resultar tenso y problemático para algunos académicos. En el informante (HANT/SPN/03) que aporta la emisión de (32), está implícita esta preocupación dado que proviene de una carrera de las ciencias sociales, pero labora en una dependencia de las ciencias de la salud. Para posicionarse en su medio, tiene que realizar ajustes teóricos-metodológicos tanto en sus esquemas cognitivos como en sus formas de trabajo, que le aseguren un relativo éxito en la consecución del programa educativo en que se desempeña. Con todo y lo que implica, el profesor intenta responder a las circunstancias que lo rodean. Puede decirse que existe cierta comprensión respecto de lo que le demanda el nuevo programa, así como el enfoque formativo; comprende que habrá de realizar otro tipo de tareas, ya que para orientar de forma satisfactoria a los estudiantes en sus investigaciones, él mismo debe estar calificado (de ahí la preocupación), por eso dice, la nueva modalidad “*nos va a disciplinar*”, y enfatiza,

(32) (...) *hay un nuevo reordenamiento en el sentido de seleccionar ahora compromisos que deben tener nuestros alumnos pero también el compromiso que tenemos ahora los maestros de posgrado y la disciplina que vamos a tener que ejercer por conseguir un objetivo que se persigue dentro del posgrado y que (...) va a redundar en la cuestión de productos de investigación* (HANT/SPN/03).

El académico muestra algunos saberes sobre de lo que tiene que hacer, su discurso evidencia preocupación, comprende y justifica hasta cierto punto el cambio, pero insiste en que las nuevas exigencias significan más trabajo para los profesores y no siempre armonizan con sus compromisos.

(33) *tenemos que reordenar nuestra actividad de trabajo de compromisos personales, de movilidad, de optimizar tiempos, de hacer más en menos tiempo. Muchas de las veces claro que caemos también en una situación, de un nuevo orden de saturación, pero que va a requerir una nueva forma de organización (HANT/SPN/03).*

(34) *creo que en eso radica la lucha, y el (...) choque de qué voy a hacer en mi centro laboral, qué voy a hacer en mi posgrado (...) yo visualizo que ha habido rupturas más que conjunciones, ha habido rupturas en base a estas nuevas estructuras (...) formas de trabajo (...) la misma universidad ha propiciado que tengamos diversos compromisos responsabilidades y jefes entonces (...) hay que buscar una forma en que tengamos que administrar todos estos compromisos (HANT/SPN/03).*

Cuando expresamente se le pregunta ¿siente algún compromiso para cumplir con las nuevas exigencias? El profesor responde enfáticamente: *“sí, siento tener un compromiso muy fuerte y muy claro, el compromiso en posgrado es buscar que el alumno consiga el objetivo en una forma clara (HANT/SPN/03).* Algunos de los cambios educativos provienen del Modelo Educativo de la UANL,<sup>54</sup> son: brindar tutoría a los estudiantes, realizar investigación individual y de manera colaborativa, buscar nuevos espacios para su formación y el intercambio de saberes a través de estancias académicas en otras instituciones. Todo en general, abona a la nueva idea ya generalizada de que ser profesor no es suficiente:

---

<sup>54</sup> Documento aprobado en 2008 por el H. Consejo Universitario. Consigna las nuevas directrices sobre las actividades pedagógicas y académicas. El Modelo Educativo, en la medida en que se ha ido consolidando y arraigándose en el discurso y en las prácticas académicas, se va convirtiendo en un régimen de verdad, según la idea de Foucault (2006).

- (35) *acabo de ser nombrado coordinador de tutoría, en ese aspecto, ante la demanda de propiciar indicadores conforme a los resultados, a las formas en que debe de operar la tutoría dentro de una institución educativa, entonces (...) estoy afrontando esa situación para no quedarnos nada más en que somos maestros (HANT/SPN/03).*

La tutoría es desde 2005 una estrategia oficial para fortalecer la formación integral de los estudiantes, es también un indicador de la calidad educativa; inicialmente desató algo de resistencia de parte de algunos académicos, quienes no niegan en sí las bondades del programa de tutoría, sino la falta de condiciones para desarrollar esta tarea de forma adecuada. De hecho persisten comentarios y dudas entre los académicos que afectan su práctica como se lee en (35). Para otros, la tutoría parece ser menos problemática, hay que hacerlo y bien, aunque el número de estudiantes que les asignan a los académicos está fuera de toda proporción. Así lo percibe y expresa un académico:

- (36) *pero sí, hay que balancear un poquito y hay que cumplir con indicadores como el PROMEP y otras cosas y balancearle a la tutoría, que damos asesorías a los alumnos, que también la damos personalmente, tengo un equipo de becarios que me ayudan a atender a más de ciento cincuenta alumnos que tengo por semestre, más otros ciento veinte de laboratorio (HING/ME/05).*

La investigación es una de las funciones básicas de la universidad, su importancia es estratégica porque se confía en sus resultados para solucionar problemas sociales. Actualmente se promueve la investigación como un rasgo fundamental del perfil de los profesores, aunque las prácticas todavía no se arraigan en todas las áreas del conocimiento. Aunque en el siguiente apartado se aborda la visión particular de uno de los informantes, existen algunas otras emisiones, que ilustran acerca de las percepciones sobre este rubro en la universidad; mencionan, entre otras cosas, 1) la importancia de la investigación, 2) tratan de asimilarla a sus

ocupaciones regulares porque saben que es una función de la universidad que no puede eludirse, 3) en cierto modo, consideran que el incremento de la importancia de la investigación va en detrimento de la docencia, y 4) expresan también que ello conlleva a la saturación de actividades.

(37) *no se puede formar investigadores si no les enseñan, si no hacen investigación (MEC/TS/01).*

(38) *hay que reconocer que la producción en posgrado y la misma productividad que vayamos teniendo, los mismos profesores (...) debe ir a la par con lo que se está demandando (HANT/SPN/03).*

(39) *se privilegia en posgrado que seas investigador y que seas SNI<sup>55</sup>, en general es la cultura del UANL, porque la investigación te da recursos, te da premios, específicamente el posgrado (MEC/TS/01).*

(40) *si es una satura (sic) tremenda la que este se ha propiciado hacia el interior este, del ámbito del ejercicio no nada más de la docencia, sino el de investigación (HANT/SPN/03).*

La función investigadora en esta universidad no posee una larga historia, su desarrollo ha estado muy focalizado en ciertos espacios, grupos y personas. Actualmente es una de las áreas que debe cubrir todo académico; sin embargo, por lo menos la investigación formal, no se ha generalizado, de ahí la diversidad de saberes, ideas y percepciones al respecto. Las citas anteriores muestran la posición ambivalente de los docentes: los cambios implican, por un lado, más trabajo y mayor esfuerzo y por otro, la posibilidad de ciertos beneficios que hasta aquí son imaginarios.

---

<sup>55</sup>Sistema Nacional de Investigadores (SNI)

La ‘movilidad académica’ es otra de las condiciones a cumplir para fortalecer la calidad de los programas educativos. Los profesores la aceptan en lo general, pero son pocos los que se adscriben a algún programa de este tipo; es decir, la cultura de la movilidad ha tenido dificultades para arraigarse entre los académicos de esta universidad (aunque si la promueven entre los estudiantes).

(41) *los beneficios de esa movilidad son precisamente irnos incorporando y socializando en espacios que a veces nuestras propias instituciones no tienen, hacer trabajo con los pares, experimentar y romper nuestros paradigmas que tenemos muy arraigados, hacia la seguridad de estar trabajando en nuestra propia localidad o nuestra misma institución. Los beneficios son primeramente proyección personal, siempre y cuando tengamos esa seguridad, se da la proyección de nuestra propia institución, de nuestro propio posgrado (HANT/SPN/03).*

Los saberes sobre la movilidad académica desde la perspectiva institucional, son recientes entre los profesores universitarios (desde 1997 está en el discurso oficial, es una de las vías para lograr la internacionalización). A pesar de que se reconocen sus beneficios, en la práctica, la movilidad se dificulta, coinciden los académicos. Para ‘moverse’ hace falta, desde la perspectiva de un informante (41), “*romper nuestros paradigmas*”. De forma implícita hace referencia a que no existe una cultura de salir de sus espacios conocidos ni la costumbre de vincularse mediante este mecanismo con otras instituciones; explícitamente, expresa que los maestros tienen vidas ‘muy hechas’. En parte, esa falta de seguridad se relaciona con el hecho de que la universidad no posee una infraestructura normativa ni programas concretos de promoción que apoyen de forma suficiente la movilidad de los académicos; los profesores que realizan estudios o estancias de investigación, refieren algunas de sus vicisitudes y ello, desestimula a otros.



### **6.5 Saberes sobre investigación, una visión particular.**

El análisis de las emisiones discursivas de este apartado, se traduce en una interpretación posible de algunas de las ideas, experiencias y saberes que un agente académico posee sobre la investigación en la universidad. El análisis posibilita la observación de otros aspectos del contexto y las relaciones institucionales, a la vez que da cuenta de cómo la institución universitaria configura la identidad de nuestro informante, cuya posición al interior de la universidad es sobresaliente, sostenida por su trabajo en el área social y porque posee las credenciales establecidas como precondiciones para recibir ciertos reconocimientos (SNI, PROMEP, líder de un CA, entre otras), lo que le facilita sus relaciones con personas que dirigen u ocupan puestos clave en la institución. Nuestro informante crítica el sistema académico administrativo, pero, como parte que es de tal sistema, se relaciona con habilidad en el uso de su saber/poder, ya que a la vez, es capaz de proponer soluciones.

Como se sabe, la investigación es una de las funciones básicas ideales de la universidad, la que especialmente esta institución ha tratado de impulsar en los últimos años, de ahí que algunos de los cambios institucionales responden a la necesidad de hacer efectivo este propósito. Las acciones al respecto no son espontáneas, se han alineado a las políticas públicas que han declarado la importancia estratégica de la investigación, así que el rubro se ha incorporado a los diversos programas de estímulos académicos (*merit pay*) como parte de las actividades necesarias que deben cubrir los académicos para acceder a algún tipo de compensación económica extra. La figura de los Cuerpos Académicos o grupos de investigación que abrazan una o varias líneas de generación y aplicación de conocimiento, tributa a este propósito de fomentar la investigación. Por otro lado, el

conjunto de la producción investigativa y su importancia social, son elementos que contribuyen a que las universidades puedan obtener los presupuestos económicos necesarios para su operación.

Como otras emisiones discursivas, éstas se analizan también desde la perspectiva crítica del análisis del discurso (Fairclough y Wodak, 2008). Los textos proceden de la entrevista MSOC/TS/07, en especial la parte de la conversación que aborda la relación docencia-investigación. El discurso aquí incluido permite acercarnos a los saberes y a la relación que mantiene con dichos saberes nuestro informante:

- (42) [¿usted tuvo problemas para adaptarse a estas formas de trabajo, para establecer sus propias formas de trabajo?] *no mira yo estoy... bueno yo me he formado obviamente en una estructura académica donde se da por hecho el lanzamiento natural de la investigación-docencia pero yo creo que el problema del investigador en la docencia es justamente la separación entre docencia e investigación la universidad...digamos aquí en... sobre todo las universidades estatales porque la UNAM también está estructurada de otra manera igual la UANL desde mi perspectiva son universidades de muy, muy fuerte investigación y la UNAM tiene una mención a nivel mundial y las universidades estatales hacen lo mismo entonces la función de la universidad estatal efectivamente es como una escuela de educación superior pero más orientado hacia la transferencia de conocimiento, utilizar las técnicas, ahí sería, no necesariamente surgen los grandes investigadores o profesionistas que aplican sus conocimientos, ahora yo creo que hay una preocupación a nivel de las universidades porque hay que superar eso(...) pues este, ya más o menos digamos unos trece, trece años (...) noventa y siete en adelante hay en esta universidad una preocupación cada vez más importante acerca de la investigación entonces esto obviamente, esa preocupación me favorece porque obtengo muchísimo apoyo de la rectoría para poder seguir adelante para tener mis espacios incluso se han echado en contra de los directores de facultades y pues obviamente esto me ayuda en consolidar (...) mis investigaciones (MSOC/TS/07).*

- (43) [¿usted ha encontrado que hay un mayor apoyo a la investigación? ¿Diría que vamos por buen camino?] *pues mira, yo percibo que sí hay un apoyo cada vez más importante por el simple hecho de que en algún momento la universidad crea sus propios programas de apoyo a la investigación en el país, que los proyectos en el país si tengan que ser dictaminados, que haya una cierta transparencia en la asignación de recursos, si hay ciertas categorías para poder comenzar categorías o criterios digamos en cuanto... a el perfil que la gente se puede someter proyectos con éxito entonces yo creo que esto ha sido un proceso de aprendizaje sí que ha sido también impulsado por la propia SEP a través del PROMEP y pues también obviamente del CONACYT entonces en ese sentido... yo sí creo que... va en buen camino pero... todavía... falta (MSOC/TS/07).*
- (44) [(existe) un cambio? cree que (los) profesores efectivamente están tendiendo con autenticidad diríamos hacia la investigación?] *bueno... eso si que tampoco no lo creo, creo que... hay no sé cuántos profesores en la universidad unos cinco mil? si yo creo que... los que realmente están en el camino de la investigación serían los que son los investigadores funcionales<sup>56</sup> los jóvenes que entrando como candidatos bueno ya los más consolidados yo creo que ese es el sustento de la investigación en la UANL todavía en estos niveles... este... iniciales con candidatos ahí hay muchas fluctuaciones porque hay gente que entra y otra gente que sale y... pero como quiera si lo vemos un poquito a través de los años...ese grupo entra en la universidad a expandirla (...) poco y seguramente no... este... como la propia rectoría lo desearía pero si ahora los que entran aquí son los que en general son muy jóvenes ¿si? o sea los que se han formado... en doctorados probablemente lo agarran fuera de la universidad que son repatriados que vienen de diferentes... y hay un grupo muy grande de profesores de mucha antigüedad con más formación que se han quedado en la institución en docencia aun... que haya una especie de preocupación por incrementar digamos el título el grado académico esto no va por lo general a la par con un ingreso... sustancial en la investigación porque creo que también es una especie de escudo y pues a los cincuenta... a los treinta y cinco años... cómo cambia un estilo de vida? está... así como que se ha arraigado por mucho tiempo y que ha sido... un cambio para ellos digamos una... un camino de éxito y de satisfacción y a lo mejor incluso lo han combinado con otras actividades (MSOC/TS/07).*

---

<sup>56</sup> El concepto se vincula a algo o alguien que sirve o que funciona. Mayores comentarios en cita (71).

### 6.5.1 Desglosando los saberes sobre la investigación.

El entrevistador tiene conocimiento de que el entrevistado proviene de una universidad extranjera, así que presupone que las reglas y convenciones académicas son diferentes, de ahí la orientación de la primera interrogante. Sin embargo, en la entrevista en general, no se manifiestan dificultades en la comunicación o en la comprensión de léxico académico o local.

El estilo discursivo es enfático, se expresa con seguridad y firmeza; nuestro informante muestra saberes más o menos formalizados sobre la universidad, su organización y estructura, así como sobre el tema de las políticas públicas que orientan el trabajo académico (lo que lo acerca a un cierto perfil ideal divulgado en la universidad). Puede afirmarse que habla con suficiencia, usando ciertos adverbios de modo, como: obviamente, justamente, necesariamente, efectivamente, realmente, constantemente, fundamentalmente, los que otorgan un cierto énfasis o valoración específica a lo que se expresa, es decir, modalizan su discurso. En (42), cuando nuestro informante explica “*yo me he formado, obviamente*” concede la razón al entrevistador, y refuerza el valor de verdad, agregando una idea que traduce una sutil actitud de superioridad, allá lo “*natural*” es que investigación y docencia funcionen como una sola, lo cual para el informante, es lo idóneo. La forma en que nombra ambas actividades, investigación-docencia (en todo momento usa la misma combinación), evidencia qué elemento se privilegia en ese binomio, presuponiendo que así es lo mejor o lo ideal. Con su discurso realiza una labor ideológica (Fairclough, 2008; Van Dijk, 2000), porque el decir, es una manera particular de representar y construir la sociedad que reproduce relaciones desiguales de poder, las que se ‘naturalizan’ mediante el lenguaje.

En (42), también se refiere a las diferencias entre universidades como la UNAM y la UANL, que son autónomas, a las que llama universidades estatales<sup>57</sup>, para destacar que el fuerte de éstas es la investigación y de las otras, por omisión, la docencia. Este es un saber que subyace a la afirmación de que estas universidades son ‘escuelas de educación superior’, y que su función es transmitir conocimiento, así que no puede esperarse que ahí surjan investigadores que (generan y) aplican sus conocimientos. Pero, de entre estas universidades, excluye, abriendo una especie de paréntesis, a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y a la UANL, porque, afirma, éstas son universidades ‘fuertes’ en investigación.

Como se ha dicho, el tema es la investigación en las tres emisiones (42), (43), (44), y a ellos se aplica también el principio de Fairclough y Wodak (1997, en Fairclough, 2003), que dice que “el discurso constituye a la sociedad y a la cultura” (se refuerzan las diferencias y/o las clasificaciones, por ejemplo) (p.207). En un análisis crítico de los discursos de los académicos podemos observar que, eventualmente, las representaciones que poseen de ciertos hechos y personas, al igual que las relaciones y las identidades, contribuyen a reproducir o a transformar la sociedad. De manera que un discurso que afirma que en algunas universidades se privilegia la transmisión de conocimiento y no la investigación, puede contribuir a reproducir esta idea y por ende, el estatus de universidad de docencia, o a transformarla, para negar tal afirmación. En este caso, lo que se dice en (42), confirma una condición ya conocida, que adquiere un peso específico porque además, quien lo dice detenta una posición destacada en la academia.

---

<sup>57</sup> Hace referencia a las universidades tecnológicas, que son públicas pero no autónomas. La autonomía supone capacidad de autogobernarse.

Primordialmente el ACD se ocupa de los problemas sociales, así que, lo que la universidad hace para formar a los profesionales, incluyendo docencia e investigación, es un problema social y como tal, interesa conocer la forma en que la institución universitaria define las funciones que desarrollará para cumplir con tal cometido. Es el caso de la docencia y de la investigación, las que en algunas universidades han seguido caminos diferentes o por lo menos que se tocan poco. Agencias internacionales como la OCDE<sup>58</sup> y organismos culturales como la UNESCO (Delors, 1997), han insistido en el fortalecimiento de la investigación en las universidades, para generar conocimientos y renovar, a la vez, los modelos pedagógicos tradicionales. De ahí el interés por fortalecer el vínculo entre ambas, que sin embargo, no se suscita como un proceso llano o exento de dificultades; el impulso observado en los últimos años a través de la dotación de recursos especiales, aunque en teoría abierto para todos aquellos que reúnan las condiciones exigidas, en realidad beneficia a los mejor posicionados en la estructura universitaria, como lo ha estudiado Bourdieu (1981).

Afirma nuestro informante en (43), que si hay un apoyo importante para superar la situación de rezago en la investigación y transitar hacia la generación propia de conocimiento, tal interés es “*cada vez*” más importante, con lo que alude a un proceso que aún no termina. Hace referencia a un momento pero también se vincula con un proceso, lo que denota que el discurso es, sin lugar a dudas, histórico. Con ello, habla también de un contexto, porque la producción de un discurso se da en un determinado medio, en un contexto y éste es una dimensión necesaria para

---

<sup>58</sup>Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), fundada en 1961 agrupa a 34 países; promueve políticas para el bienestar económico y social de las personas en el mundo.

comprender el discurso que se analiza. El informante ‘*sabe*’ que el momento clave es 1997 (en 42, hacia el final), lo que más o menos coincide con el discurso oficial universitario consignado en un documento como la Visión 2006<sup>59</sup> y posteriormente en otros, así que, puede decirse que su saber tendría fundamento, ya que es a partir de esa fecha que las políticas sobre el fortalecimiento a la investigación se aplican en esta institución; el discurso de hoy tiene por lo menos una historia “*desde hace más de trece años*”, con lo que se destaca el proceso, un *continuum*.

Las relaciones sociales de poder como elementos discursivos en la sociedad contemporánea, tienen un carácter fundamentalmente lingüístico y discursivo. En una segunda pregunta de la emisión discursiva (43), quien entrevista presupone que ‘antes’ el apoyo a la investigación era insuficiente o menor a lo que debiera ser y que, aumentar dicho apoyo es positivo, que equivale a estar en el buen camino, aunque “*todavía falta*”. Tal aserción refuerza la actitud de quien informa, de tal manera que la conversación parece funcionar bajo el principio de cooperación en términos de Paul Grice (1989), un supuesto pragmático muy general de intercambio comunicativo que guía a los interlocutores en una conversación; o, dado que la pregunta promueve, en cierto sentido, el tipo de discurso que se produce, puede también hablarse de una co-construcción (Rodríguez Alfano, 2003), porque ambos colaboran para construir las ideas que intercambian.

A través de su discurso refiere en (43) quien informa, que *sí* hay avances en investigación porque la universidad ha creado sus propios programas de apoyo, pero también, porque a nivel nacional los proyectos son dictaminados, “*hay cierta*

---

<sup>59</sup> Que puede considerarse el primer dispositivo de los tiempos recientes que conforma el nuevo ‘orden del discurso’, precisamente en la idea de Foucault (2009).

*transparencia*” para que la asignación de recursos beneficie a aquellos que cumplen con los criterios establecidos. Con lo que estaría significando que entrar al juego de las reglas y las convenciones en la investigación, es ‘un aprendizaje’ para las personas -a la vez que es un avance para el aparato institucional que asigna los recursos-, el cual va por ‘buen camino, pero todavía falta’, dice para cerrar esta parte.

Sin embargo, y a propósito de la siguiente pregunta (44) que interroga sobre si este cambio es efectivo, afirma que no cree que haya un cambio auténtico. Desde su perspectiva, del total de profesores en esta universidad, los que realmente están en el camino (ideal) de la investigación, son los jóvenes, porque ellos son “*funcionales*” en tal actividad (al principio de la emisión 44), expresión que implícitamente indica que los de mayor edad no lo son.<sup>60</sup>

Desde la perspectiva del informante, *sí* hay avances en investigación, pero no ha aumentado el número de profesores que investigan, además, hay inestabilidad en el campo investigativo, ya que algunos profesores entran y otros salen, lo que no ha propiciado que la investigación se expanda (y se consolide la actividad), por lo menos de forma suficiente y desde la perspectiva de quien habla. Por otro lado, cree que los más jóvenes se muestran más interesados, porque entre los de mayor antigüedad en la institución hay mayor proclividad a dedicarse casi de forma exclusiva a la docencia, según afirma en (44). No obstante que en esto hay cierta razón, habría que matizar su dicho, porque, tal situación no se percibe en todos los campos disciplinarios.

---

<sup>60</sup> Usado más como adjetivo, el concepto funcional habla de algo o alguien que funciona adecuadamente; aunado a un sustantivo que ya implica carencia, como analfabetismo funcional, por ejemplo, remite al uso poco efectivo del lenguaje y de las formas de comunicarse. En psicología conductual, una conducta funcional, es aquella que resulta adecuadamente eficaz a sus fines, ya sean ‘naturales’ o establecidos.



El entrevistado reconoce que ha habido un aumento de personal académico con posgrado, pero esto no significa que aumenten los profesores que investigan. Hace una cierta concesión cuando expresa que, para los profesores más antiguos (líneas finales de emisión 44) la docencia ha sido un camino de éxito *-o más bien un escudo-* y la han combinado con otras actividades, presupone que no es posible cambiar un estilo de vida a los cincuenta años edad o a los treinta y cinco de antigüedad en la institución.

En general, puede decirse que el presente discurso se relaciona con una serie de hechos y condiciones que han ido definiendo un camino para la investigación en esta universidad; dialoga además, con otros discursos, como los de las políticas educativas y para la investigación, así como con todos los supuestos y preceptos que se establecen en los diferentes sistemas y documentos que reglamentan la presentación de proyectos, la asignación de recursos, así como el reconocimiento a la calidad de ser investigador o un buen investigador.

El informante manifiesta una relación de cierta solidez con el saber disciplinario y académico: escribe, participa en foros y discute sus resultados de investigación.

En su discurso se proyecta una visión particular de ser universitario y de ver los procesos en la universidad; es posible decir como Bourdieu (2007), que su discurso es *estructurante* porque su palabra contribuye a la configuración del campo de la investigación en esta universidad, y *estructurado* porque buena parte de la base material que lo conforma, es producto de esta cultura académica.

## 6.6 Saberes y significados explícitos y no explícitos.

Los académicos portan diversos tipos de saberes que ponen en juego en el desarrollo de sus actividades laborales y sus relaciones humanas en la universidad, son saberes en los que creen, por ende, los piensan como portadores de cierta verdad, aunque no todo lo que saben (creen o valoran) lo dicen literalmente, lo expresan en palabras, de ahí que es necesario realizar algunas interpretaciones, como lo haría cualquier interlocutor común en una conversación espontánea.

Los saberes de los que se puede dar cuenta se manifiestan en el aquí y en el ahora, cumplen una función de construir realidades; los saberes se expresan de diferentes formas, identificando algunas de sus marcas lingüísticas se puede lograr un acercamiento a ellos. Es por eso que en esta parte se analizan algunas emisiones discursivas en las que se identifican diversos saberes y sus significados no explícitos, como por ejemplo, la importancia que le otorgan a un tema en particular, cuando evidencian su pertenencia a un lugar mediante el uso de ciertos deícticos como *aquí*, *allá*, o al establecer alguna contraposición *ellos-nosotros* (Van Dijk, 2003). También son relevantes otros elementos que modalizan<sup>61</sup> el discurso, ya sea atenuando o intensificando ciertos aspectos, como la “presuposición lingüística”, porque facilitan el reconocimiento de los saberes y significados implícitos.

La “presuposición lingüística”, es un fenómeno que pone de manifiesto dentro de la lengua un dispositivo completo de convenciones y leyes que debe considerarse como un marco institucional regulador del intercambio comunicativo (Ducrot, 1982), el cual es de particular interés para reconocer los saberes y las prácticas de saber de

---

<sup>61</sup> La modalización y la modalidad son conceptos que se relacionan con la subjetividad en el lenguaje y con la expresividad (CVC, 2010).

los académicos. Esto porque en la vida de toda institución existen diferentes tipos de informaciones que no se pueden dar no porque sean en sí mismas objeto de una prohibición, sino porque el acto de darlas constituiría una actitud que se consideraría reprensible (Ducrot, 1982).

A continuación se revisan algunos actos de habla de dos informantes, el caso 1 de MMED/CsS/04 (Ann), y caso 2 de HING/ME/05 (Iván), en los que ha sido posible observar algún tipo de relación entre lo explícito y lo implícito.

#### **6.6.1 Caso 1: MMED/CsS/04.**

En las emisiones (45) (46) (47) (48) (49) (59) que se analizan en este apartado, se coloca previamente el tema o tópico que aborda; pertenecen a la entrevista MMED/CsS/04, profesionista que labora en el área de la salud, se formó en esta UANL, cuenta con 25 años de permanencia laboral en la institución, parte de esos años ha estado a cargo de un departamento de su especialidad médica, estudió la maestría en una universidad privada porque ofrece *“orientación hacia la educación médica”*. Aunque cultiva una línea de investigación en el área de la salud, enfatiza *“yo me dedico básicamente a la educación médica”*, así que explica con cierta amplitud lo que hace, sobre todo la incorporación del método de estudio de casos desde el inicio de la carrera, en una propuesta que llama *“pensar como médico desde el primer día”*. En lo general, el discurso de MMED/CsS/04, es o pretende ser directo, responde solamente a lo que se le pregunta, no menciona asuntos personales más que tangencialmente y su visión del entorno académico y de las prácticas que desarrolla son marcadas por su posición en la administración, que se manifiesta de cierta importancia. Manifiesta saberes específicos sobre la metodología de la enseñanza médica mediante casos clínicos; explica su funcionamiento, sus ventajas, y

argumenta a favor de esta didáctica para enseñar a los estudiantes que se inician en la carrera.

- (45) [enseñar con casos clínicos] *nosotros damos en fisiología damos la clase utilizando casos clínicos, entonces lo que yo tengo que hacer es buscar un caso clínico que se adecue al tema que vamos a ver y diseñar las preguntas de discusión en torno al tema, para que finalmente sean cubiertos todos los contenidos del programa (MMED/CsS/04).*
- (46) [qué son los casos clínicos] *cosas que ocurren en el periódico que es de todos los días, ahorita hay un brote de cólera en Haití por ejemplo, entonces lo podemos retomar, o lo típico del futbolista que se muere porque le da un infartoo (...) el gordo 'más gordo del mundo' que teníamos aquí en Monterrey, qué es lo que está pasando con él son las cosas de la vida diaria que los muchachos leen en el periódico, ven en las noticias o que todo mundo lo comenta (MMED/CsS/04).*
- (47) [pensar como médicos] *lo que nosotros les decimos es que, ellos pueden leer esa noticia y la van a leer como médicos (...) va a ser muy diferente la interpretación que le den ellos a la interpretación que le dé un estudiante de ingeniería un estudiante de leyes o un estudiante de cualquier otra disciplina, porque ellos deben de tener ya una forma de pensar propia de un médico y nosotros seguimos un programa que se llama "pensar como médico desde el primer día" entonces la idea es que ellos se enfrenten\* a situaciones clínicas las analicen las discutan lleguen a conclusiones que habitualmente es el diagnóstico, porque ya lo están viendo como médicos y de esta forma que vayan desarrollando el razonamiento clínico que es lo que van a usar toda su vida (...) de hecho tenemos el programa de que lo hagan desde el primer año desde el primer día de clases ellos tienen que enfrentarse\* a casos clínicos...(MMED/CsS/04).*
- (48) [el razonamiento clínico] *la forma de pensar es única entonces lo que nosotros hacemos es enfrentarlo\* a un problema específico del área clínica, entonces, aplica las habilidades intelectuales del pensamiento que son las mismas, pero las aplica en la solución de un problema, él aprende a identificar en un caso clínico cuáles son las características del paciente cuál es el motivo de la consulta cuáles son los antecedentes cuál es la evolución del padecimiento cuáles son los estudios del*

*laboratorio aprende a identificarlos, integrarlos analizarlos y llegar a la conclusión...* (MMED/CsS/04).

- (49) [los profesores] (...) *aquí el logro es convencer al maestro de que lo haga, pero la mayor parte en el primer año casi no hemos batallado, entonces, si va funcionando (...) no todos trabajan de la misma forma pero la idea es que ese proyecto que tenemos dentro de la facultad, es que todos lo hagamos así, tenemos cinco años de haber comenzado y, bueno ahí va ¿no? va adelantándose sobre todo en los primeros años.* (MMED/CsS/04).
- (50) [la ‘desvinculación’ entre ciencias básicas y ciencias clínicas] *El problema con medicina, no sé si en otras carreras se dé, es que tenemos la carrera dividida en lo que se llama ciencias básicas y ciencias clínicas y las ciencias básicas estaban completamente desvinculadas de la clínica entonces, era una enseñanza memorística cuando llegaban a la clínica no se acordaban de nada de las ciencias básicas y bueno, (en) este programa lo que hacemos es (enseñar) las ciencias básicas, en un nivel muy sencillo, (...) un problema clínico nos damos cuenta que el estudiante es capaz de ir aplicando sus conocimientos básicos desde el inicio*(MMED/CsS/04).

**Lo no explícito en Caso 1 (Ann).** En el discurso de nuestro informante -(45), (46), (47), (48), (49), (50)- subyacen diversos saberes que se relacionan con la disciplina, con la educación médica y con las actividades académicas que realiza, saberes que sustentan lo que dice. Ejemplos: el papel del educador médico no es nuevo, pero que sí lo es la educación médica como disciplina; que el uso de casos clínicos para enseñar, que destaca en (45), se remonta a los principios de la profesión, ya que además de curar a los pacientes, como afirma Nolla Domejó (2003), hay que enseñar a los futuros médicos. Lo que sí es nuevo, según menciona MMED/CsS/04, es que ahora en su facultad se trabaja desde el primer año con el análisis e interpretación de casos clínicos, aunque estos sean sencillos o ‘de papel’, según les llama en otros apartados de la entrevista. Con la aceptación del método, reconoce que

el uso de los casos clínicos aunque con poca evidencia científica, como los que se conocen por el periódico o en la vida diaria, como se lee en (46), favorece la comprensión de la práctica clínica, la forma de razonamiento y el manejo de la incertidumbre.<sup>62</sup> Porque así los estudiantes adquieren “*una forma de pensar propia de un médico*” (47), porque se plantean preguntas, analizan y discuten para hacer intentos de diagnóstico y además, se va estableciendo una cierta vinculación con el área propiamente clínica que, según afirman,<sup>63</sup> presenta dificultades serias a los futuros médicos

El uso de ciertas expresiones, deícticos o formas verbales informan de otros aspectos que no se hacen explícitos directamente, como presupuestos o sobreentendidos. Insinúa por ejemplo, de la contraposición o diferencias de estatus con los pronombres en plural *nosotros*, para referirse a los profesores y/o funcionarios de la facultad y *ellos*, cuando habla de los estudiantes, como puede leerse en las emisiones (45), (46), (47) y (48) de MMED/CsS/04. Con el uso frecuente del presente de indicativo -tanto para *nosotros* como para *ellos*- expresa acciones que tienen lugar en el momento (y en el lugar) en que se habla o que ocurren frecuentemente -como *damos clase*-, incluso las usa para expresar una cierta obligación, como cuando dice: “ellos pueden leer”, que en realidad implica no solamente el acto simple de leer, sino que presupone (Ducrot, 1982) que deben de leer como médicos, según dice en (47) y no como ingenieros, delimitando de forma precisa la importancia del campo disciplinario y su especificidad, con lo cual alude a un imaginario no definido del todo. Es posible que esté indicando con ello, tanto un

---

<sup>62</sup>[http://www.semfyec.es/informativo/casos\\_clinicos\\_profesionales/](http://www.semfyec.es/informativo/casos_clinicos_profesionales/)

<sup>63</sup>Un grupo de académicos de esta área lo comentaron así con la autora de esta tesis.

cierto marco de referencia específico (teórico-conceptual) y/o una actitud; puede decirse que leer como médico, equivale, entre otras cosas a hacerse las preguntas que menciona en (48). También con el *nosotros* evidencia que es parte del equipo que elaboró este programa particular. Por otro lado, en (Caso 1) con el plural también implica o se realiza una generalización que abarca a quienes ya lo hacen, pero que eventualmente puede sobreentenderse como una obligación de hacerlo a quienes aún no lo hacen: nosotros damos clase, nosotros seguimos un programa. Con sus palabras, MMED/CsS/04, indica las acciones que desarrolla, como afirma Austin (2008), esto equivale a “hacer cosas con las palabras”.

Otro aspecto destacable en este sentido, es el que se presenta cuando se refiere a los estudiantes y a la manera en que han de acercarse a los casos clínicos para lograr el aprendizaje, utilizando varias formas del verbo *enfrentar*;<sup>64</sup> queriendo denotar lucha o una misión épica. En (47) se presentan dos variantes: *enfrenten* y *enfrentarse*; en (48), otra más: *enfrentarlo*. Cada una se destaca con un (\*) en las emisiones mencionadas.

En (47), *enfrenten*, junto con *analicen*, *discutan*, *lleguen* y *vayan*, “son, de hecho, formas del imperativo, que toma prestadas del subjuntivo”, esto porque, según la interpretación de González-Salinas (2012), “indican una especie de ‘orden’ a terceras personas”. En este acto de habla (47), ‘enfrenten’ se presenta como un subjuntivo o modo de la no aserción, por lo tanto de falta de compromiso con el valor de verdad de la oración. Esta forma se considera hipotético (CVC, 2012): “*que ellos*

---

<sup>64</sup> Una parte de las ideas provienen del Dr. Armando González, especializado en el estudio del subjuntivo, vertidas en una conversación sobre el tema. En las emisiones se señalan con un asterisco.

*se enfrenten*”, es el proyecto, pero cabe la posibilidad de que no se realice. En la segunda referencia que está en (47), la profesora explica “*desde el primer año (...) tienen que enfrentarse*”, con lo que alude a ponerse frente de los casos clínicos, afirma González-Salinas (2012). En (48) “*lo que nosotros hacemos es enfrentarlo*”, el uso es semejante al primer caso que se lee en (47). Mediante estas maneras de usar el verbo en cuestión, el informante explica cómo conduce a los estudiantes de medicina para que adquieran los aprendizajes necesarios, enfrentándolos, haciendo que afronten o enfrenten los casos, esperando con ello lograr la adecuada vinculación entre la teoría (que estudian en los primeros años) y la práctica clínica (a la que arribarán más tarde). Su relación con el saber relativo a la metodología de los casos clínicos y su aplicación didáctica, se muestra efectiva para los propósitos educativos del programa, según explica, lo que a la vez es una manera efectiva de compartir saberes. Por otro lado, con el uso de estas palabras en particular (enfrenten, enfrentarse, enfrentarlo), expresa en cierto modo la que deberá ser la condición permanente del futuro médico, enfrentarse a la enfermedad.

Los saberes también se evidencian mediante explicaciones, descripciones, narraciones, argumentaciones. Por ejemplo, con el uso de la expresión “*estaban completamente desvinculadas*” en (50), la profesora narra, describe “*el problema de medicina*”, usa pues, un verbo propio para este tipo de emisión discursiva, que además, permite al interlocutor presuponer o inferir que la desvinculación<sup>65</sup> entre ambos tipos de ciencias no es recomendable, sin embargo, también puede

---

<sup>65</sup> La que sin embargo, desde el punto de vista lógico no es posible tal como se describe. No existe desvinculación total entre teoría y práctica.



sobreentenderse que la vinculación aún es incompleta, porque, como dice en (49) “*no todos trabajan de la misma forma*”.

El tema general en los actos de habla de MMED/CsS/04 (Caso 1), es el de la enseñanza de la medicina mediante casos clínicos de papel o de la vida diaria, método que puede desarrollar el pensamiento clínico y establecer la vinculación entre ciencias básicas y ciencias clínicas. En este contexto menciona -sin explayarse-, la actitud de los maestros respecto de este nuevo programa, quienes, al parecer, deberán abrazar el mismo método. Aunque no todos los docentes trabajan igual, afirma que “*la idea es que... todos lo hagamos*”, con lo que evidencia la obligación de que el proceso se desarrolle como la académica ha explicado: con base en los casos clínicos desde el primer año.

**Saberes en Caso 1 (MMED/CsS/04).** El docente, al momento de emitir su discurso, hace presentes creencias y valores acerca de un saber que es producto de una formación específica, fortalecido a través de los años en la práctica diaria, todo eso refuerza su identidad individual y profesional. Se hacen evidentes los saberes disciplinarios (la fisiología, el manejo de casos clínicos y la investigación en esta especialidad), los pedagógicos (el método de caso como recurso didáctico para enseñar medicina y promover el razonamiento clínico) y los saberes académicos (sobre el programa, los exámenes, los maestros). Esto permite derivar de su discurso algunos asertos como estos: que es pertinente enseñar a través de los casos clínicos aunque éstos sean casos sencillos o de ‘papel’, que dicho método es una vía adecuada para fortalecer el razonamiento clínico, así como la –aparente- vinculación entre la teoría (ciencias básicas) y la práctica (ciencias clínicas) y que, aunque no todos los profesores practican dicho método, llegarán a hacerlo (o tendrán que hacerlo). Existe

también un saber de la vida cotidiana, generalmente compartido por una comunidad más amplia, que se incrementa constantemente al revisar los casos que los estudiantes llevan al aula, “*como el caso del hombre ‘más gordo del mundo’*” (registrado en el *Libro Guinness* de 2007).

En el texto analizado, es posible observar que el saber pedagógico se apoya en un saber disciplinario de cierta solidez (por un lado la fisiología y por otro, la educación médica), porque el académico no muestra dudas al momento de explicar detalles del uso de los casos clínicos y los aspectos principales que el estudiante “aprende” para llegar al diagnóstico del caso clínico; no obstante, no sabemos cómo funciona su didáctica y si ésta obtiene los resultados esperados y/o establecidos en el programa educativo. Aunque es posible que entre médicos existan algunas discrepancias respecto de la efectividad de método didáctico, el docente se muestra seguro de su efecto positivo en la formación de los estudiantes.

#### **6.6.2 Caso 2: HING/ME/05.**

Con más de 30 años en la docencia universitaria, este informante es egresado del área de ingeniería, es mayor de 50 años, laboró un tiempo en la industria, lo que le otorga un plus a su práctica académica, se especializó en electrónica digital e hizo su tesis sobre este tema; ha escrito un libro y otros manuales académicos para estudiantes, posee el perfil PROMEP<sup>66</sup>, pertenece a un cuerpo académico (grupo colegiado de investigación) y publica artículos en revistas especializadas en la ingeniería y sobre aspectos educativos. Deportista de alto rendimiento cuando estudiante, al finalizar la carrera, se incorporó al cuerpo docente de la facultad. Se ha desempeñado en algunas funciones administrativas y/o académicas y ha sido también

---

<sup>66</sup> Ver nota de pie de página 4.

representante profesor ante los órganos rectores de esta universidad. En su trabajo, mantiene relaciones importantes con uno de los grupos más influyentes en esa dependencia. El análisis del discurso se realiza sobre algunas emisiones que evidencian saberes específicos, distribuidas en momentos diferentes de la entrevista.

(51) [lo que importa es la práctica no nomás<sup>67</sup> teorizar] *tuve la suerte de tener como maestro al ingeniero JDRC (...) él no se quedaba en lo teórico sino lo llevaba a lo práctico, no nomás lo platicaba sino lo construíamos, entonces era como culminar el sueño de pasar de la teoría a la práctica y analizaba las cosas tan complejas de una manera más fácil, también (...) el ingeniero MLM de quien su método también solucionaba las cosas, las cosas difíciles las hacía fáciles (el) método Montante<sup>68</sup>, es un método para resolver matrices que sobresale de los demás métodos donde usa puros números enteros, yo tuve la suerte de tomar clases con él y me acuerdo que problemas muy complejos (...) él los resolvía muy sencillo o sea las cosas difíciles las hacía fáciles, de una forma muy sencilla y admirable (...) el estudiante tiene que vivir la experiencia haciéndola, aprende más cuando lo construye, cuando lo ve, lo escucha o lo escribe, entonces, yo creo que es una buena manera de que el estudiante aprenda, cuando lo construye comprende todos los conceptos, lo vive, (...) tratamos de inculcar a los alumnos que construyan algo, que no se quede en las libretas, que vaya un poquito más allá (HING/ME/05).*

(52) [la disciplina académica] *me tocó un área muy divertida que se llama electrónica digital o sistemas digitales, o sea, tenemos la fortuna de que la tecnología actual nos permite construir los circuitos integrados a bajo costo y si un alumno de forma individual puede hacer un proyecto en menos de cien pesos y con esa inversión inicial puede hacer muchos proyectos, es un chip uno lo borra y lo vuelve a programar como si fuera un diskette no tiene que tener muchos chips con uno solo, entonces, tenemos en esa área, antes era difícil tener una gran cantidad de chips que eran caros y no cualquiera..., pero ahora, gracias a la evolución que tienen estos circuitos integrados, permite que cada alumno viva su propia experiencia o sea (...) trabajos individuales (HING/ME/05).*

---

<sup>67</sup> Expresión coloquial usada en México para realizar diversos efectos discursivos, aquí está diciendo “no nada más”, “no solamente”.

<sup>68</sup> Sobre este método existen existe información en internet.

- (53) [el trabajo con los estudiantes] *me han tocado alumnos muy distinguidos, de hecho me tocaron los mejores estudiantes hace tiempo y veía que batallaban en pasar a la realidad las cosas (...) el muchacho se quedaba en la teoría (...) nada más conectaba uno y los demás veían, (...) entonces yo me doy cuenta que alumnos muy brillantes los maestros nunca les habíamos dado la oportunidad de conectar un foquito o de conectar un alambre o un chip y que nada más lo conectaban otros y ellos no, (...) procuramos que cada alumno lo tenga (...) claro que hemos evolucionado un poco más allá en proyectos ¡n'ombre!*<sup>69</sup> *cada vez te sorprendes de la capacidad, los muchachos no se ponen límite, uno les pone la base y desarrollan mucho más (...) generalmente son creativos (...) son sus primeras experiencias (pero) ya tiene lo básico, la conexión básica y sobre todo, detección y corrección de fallas (HING/ME/05).*
- (54) [los perfiles de los estudiantes] *ve uno ahí áreas de oportunidad comentarios que hacen los muchachos: es demasiado tiempo, proyectos muy ambiciosos, o sea, va midiendo uno, y va tomando decisiones para mejorar el proceso (...) aquí hay una situación que sucede en toda la universidad, eso me gustaría contarlo: hay muchachos que empiezan su periodo normal en agosto que vienen muy motivados, o sea, con ellos no batalla, es un muchacho con un promedio arriba de setenta (...) me ha tocado grupos con promedio arriba de noventa, entonces, el muchacho de enero no viene tan motivado, entonces, el curso lo tienes que diseñar en función de la 'materia prima' o el estudiante (...) habrá que hacer ajustes entonces, si los muchachos de agosto si son mucho más exigentes y a los otros de enero, pues el mínimo necesario, también hay que ir ajustando si no sería un fracaso, no puedo pedir lo mismo porque son diferentes motivaciones o diferentes perfiles vaya (...) el resultado final es un alumno motivado que tiene un método de aprender las cosas y llevarlo a la práctica (HING/ME/05).*

**Lo no explícito en Caso 2.** En el análisis crítico del discurso son importantes tanto los temas del discurso, como los presupuestos, implícitos o sobreentendidos que contengan los discursos, porque estos elementos abonan a la comprensión de las

---

<sup>69</sup> Expresión exclamativa de tipo coloquial usada en México para realizar diversos efectos discursivos, en este caso denota entusiasmo y equivale a decir “no hombre”.

emisiones discursivas y de los sujetos. Como se dijo antes, los temas representan el asunto “de que trata” el discurso (Van Dijk, 2003). Los temas explícitos se relacionan con lo que el ingeniero sabe, pero igualmente aparecen otros que se presentan en la conversación según el rumbo que toma o el entusiasmo de los hablantes.

En todas las emisiones discursivas (51, 52, 53, 54) de HING/ME/05, se expresa un permanente interés por precisar las diferencias entre la teoría y la práctica, equiparando dichos conceptos con lo complejo/difícil y lo fácil/sencillo; más coloquialmente, con lo platicado y lo vivido, respectivamente. Puede decirse que este es el ‘gran tema’ que predomina en la conversación, lo que evidencia varias cosas a la vez: su formación en una ciencia aplicada (Clark, 1991), la ingeniería; su estilo de aprender y de enseñar, y en general, su sentido práctico ante lo que hace. Aunque no se observan todos en este texto, se presentan otros temas como: las diferencias entre abogados e ingenieros, ingenieros y administradores de sistemas, mediante lo que refuerza la propia identidad profesional; también la importancia de la tecnología, sobre todo la que puede adquirirse a precios adecuados (bajos) para una universidad pública; igualmente destaca el tema de las contraposiciones, contrastes o diferencias, como entre la universidad y la industria, entre universidad pública y privada, entre enseñanza tradicional y enseñanza innovadora. Todos estos saberes se identifican mediante algunos deícticos de lugar, *aquí*, *allá*, o a través de contraposiciones como *ellos-nosotros*, como afirma Van Dijk (2003).

Las emisiones discursivas que se incluyen, contienen diversos ‘actos de habla’, a los que se considera como las unidades de comunicación que hacen cosas con las palabras (Austin, 2008). Un acto de habla es la unidad básica de la comunicación lingüística, propia del ámbito de la pragmática, con la que se realiza

una acción (orden, petición, aserción, promesa). En general, los actos de habla son de explicar, de describir, de narrar, pero el decir del profesor ingeniero de profesión, no equivale solamente decir o enunciar algo o describir un estado de cosas, también hace preguntas, emite exclamaciones y oraciones que expresan por lo regular, sus deseos y saberes implícitos.

Un ejemplo de narrar, puede observarse en (54), éste se produce en la comprensión de que hay una situación de escucha mutua, un diálogo, lo que posibilita la frase “*eso, me gustaría contarlo*”; así que el informante al proferir tal expresión, sabe que será escuchado y su idea considerada de forma positiva, porque las condiciones lo propician, sabe que será escuchado. El académico desea contar algo y lo hace, lo narra, buscando incluso aprobación en cuanto a la dosis de verdad que encierra lo que dice. Por otra parte, el académico, además de manifestar un conocimiento (saber) o situación observada por otros, evidencia también una preocupación y aporta una solución: diseñar el curso según la “*materia prima*”, es decir, según el tipo de estudiantes. Lo que desde la perspectiva pedagógica implica que posee saberes para hacer una adaptación de los contenidos programáticos a las capacidades de los estudiantes, al diseñar sus cursos (Gimeno, 1996).

El acto de narrar no puede comprenderse del todo, sin el antes y el después, siendo además, el contexto universitario y sus dinámicas los elementos que otorgan completo sentido al saber expresado, lo que implica que nuestro informante porta otros saberes no explícitos en el discurso: al decir en (54) los que entran “en el periodo normal de agosto”, se refiere a los estudiantes llamados también ‘regulares’, recién egresados del nivel educativo previo, quienes están por arriba de los mínimos (en puntos o calificaciones) establecidos para ingresar a la universidad. El ‘otro

periodo' que menciona, se inicia tradicionalmente en enero, al cual ingresan estudiantes que, por diversas razones, no lograron hacerlo en agosto. De lo que dice, se deriva que también que conoce las calificaciones promedio y capacidades académicas que portan los estudiantes. Sabe también, que este y otros factores, configuran los diferentes perfiles de los estudiantes y le plantean al profesor el reto de realizar adecuaciones a la programación normal de su curso.

Por otro lado, en cuanto a las presuposiciones, presupuestos y los que se llaman sobreentendidos, considerados todos como significados no explícitos, este es uno de los temas que la pragmática ha desarrollado con mayor interés (Gallardo, 1996: 351), cuya identificación y análisis contribuyen a enriquecer la investigación social porque aporta elementos para la comprensión y la interpretación de los datos, pero sobre todo, de los sujetos que emiten los discursos. Identificar los significados no explícitos es reconocer la transmisión de ciertos significados mediante la emisión de enunciados que, al menos en una interpretación descontextualizada, parecen significar otra cosa. H. Paul Grice (1989) es quien pone las bases en este tema, el que resulta enriquecido a raíz de las publicaciones de Dan Sperber y Deidre Wilson, quienes distinguen de manera global entre una comunicación basada en el código y otra basada en la inferencia (en Gallardo, 1996), es decir, una se basa en lo que se dice y aún cómo se dice, pero es diferente a lo que puede obtenerse como inferencia (acto que realiza quien entrevista). Estos significados que implican saberes (de los académicos), son los que contribuyen a aumentar la comprensión del discurso proferido. Es decir, puede verificarse que existe una información que no está abiertamente expuesta, pero está de alguna forma en la formulación del enunciado (Kerbrat-Orecchioni, 1986).

Ejemplos de presuposiciones se encuentran en la parte en que el académico de la entrevista HING/ME/05 responde a una pregunta sobre su área de trabajo en (52), con evidente entusiasmo: *“me tocó un área muy divertida que se llama, electrónica digital o sistemas digitales”*, que se confirma cuando explica *“(…) tenemos la fortuna de que la tecnología actual nos permite construir los circuitos integrados a bajo costo”* (HING/ME/05), de tal forma que el académico destaca en primer lugar, que es un área que conoce y cuyo trabajo disfruta, reitera además, lo que es una “verdad sabida”, que a los estudiantes de universidad pública hay que proporcionarles material de bajo costo, mediante la valoración positiva que hace de la tecnología y al utilizar un término estimativo como ‘tenemos la fortuna’; es decir, la tecnología actual es divertida (atractiva, interesante), porque es posible trabajar con materiales de bajo costo, lo que a la larga propicia que todos los estudiantes reciban la oportunidad de construir los circuitos propios de esta área (eso, es afortunado).

En cuanto al “sobrentendido”, es considerado un tipo de significado no explícito (Gallardo, 1996), un tipo de significados que se manejan en la esfera de lo implícito, y que coinciden con lo que en el lenguaje cotidiano se identifican como "indirectas", "medias tintas", "insinuaciones", "reticencias", "sobrentendidos". En el sobrentendido es el oyente el que “descubre” o “ve” una cierta intención comunicativa, lo que hace además, sin tener en cuenta leyes discursivas. En (54), el académico alude al perfil de los estudiantes que ingresan en otro periodo diferente al de agosto, y deja entender que ellos son un problema (con los otros, no ‘batalla’) que implican para el profesor hacer mayores esfuerzos: modificar el curso, adaptarlo a la ‘materia prima’ (que parece poco apropiada para producir ingenieros de calidad). En la identificación de supuestos sobrentendidos siempre está presente un cierto riesgo



de error, por lo que habrá que activar algún grado de vigilancia epistemológica (Bachelard, 2000).

**Saberes en Caso 2.** El saber disciplinario que porta nuestro informante, pertenece al campo de la ingeniería, una de las ciencias aplicadas; descubre aspectos sobre la electrónica digital y algunos de los materiales que usan para enseñar esta disciplina. El saber pedagógico parece de cierta solidez, pero más bien ganado en la práctica y seguramente producto de la gran empatía que desarrolla con los estudiantes (lo que pudimos observar al momento de levantar la entrevista). Igualmente, hace patente un cierto conocimiento sobre su facultad (donde trabaja hace más de 30 años), la ha visto crecer y diversificarse; porta también un saber sobre la psicología de los jóvenes, de quienes habla con ánimo comprensivo. En cuanto a los profesores, se refiere especialmente a quienes han sido un ejemplo para él en la profesión y en la docencia, a los demás se refiere muy cuidadosamente. Nombra a las carencias o fallas con el conocido eufemismo de la administración, ‘áreas de oportunidad’, lo que parece denotar la prevalencia de una actitud positiva sobre el trabajo y su entorno general.

### **6.7 El saber como creencia verdadera**

En este apartado se abordan algunas de las emisiones que los académicos expresan de manera firme como creencias que cuentan como verdad respecto de algunas situaciones y experiencias referidas en las entrevistas; en tanto que estas verdades o creencias tienen un origen social, eventualmente pueden poseer el mismo estatus para un grupo particular, como por ejemplo, los académicos de una facultad, los profesionales de una disciplina, los funcionarios de una institución. En este caso,

la referencia cercana de las emisiones discursivas de los académicos es la institución. En la propuesta educativa de esta universidad, la verdad, la búsqueda de la verdad, es el valor que encabeza la lista de los rasgos distintivos de su quehacer (Visión 2020); la verdad es un valor que orienta la propuesta formativa, es un valor necesario para realizar sus propósitos y fines; en torno al descubrimiento de lo que es verdadero gira el quehacer institucional (Visión 2020, 2012:6).

En este trabajo interesa la verdad del saber de la realidad cotidiana, del conocimiento que orienta la conducta de los sujetos. Esta verdad que se encuentra dominada por el motivo pragmático, proviene de la realidad interpretada por los académicos y que para ellos tiene un significado subjetivo de un mundo coherente. Así, “realidad”, según la idea de (Berger y Luckmann, 2008), es una cualidad propia de los fenómenos que hay que reconocer como independientes de la propia volición; “conocimiento” es la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas.

En las sociedades occidentales, la especulación filosófica se ha ocupado siempre de conceptos como saber, conocer, creer, verdad, objetividad, certeza, duda, evidencia, entre otros, por considerarlos fundamentales en el conocimiento de la naturaleza, de la sociedad y del ser humano. De entre estos conceptos, el de verdad siempre ha desatado polémicas interesantes cuyas conclusiones, dicho sea de paso, nunca han dejado satisfechos a todos los participantes. El asunto de la verdad se vincula con la idea que tenemos de realidad, con el conocer, con la objetividad, con la certeza y la duda y todo ello, conforma un cierto saber aceptado por una comunidad. La verdad, “es un tema filosófico central por su función en la sociedad y en la comprensión de la realidad” (Moros, 2013).

A partir del siglo XVII con base en los escritos de René Descartes, la sociedad occidental vislumbró la posibilidad de desvelar la verdad a partir del método científico; inicialmente la verdad científica estuvo acotada a la descripción simple de los acontecimientos, pero más tarde adquieren valor las generalizaciones conceptuales del discurso científico.

La verdad científica se separa de las explicaciones basadas en el sentido común a partir del desarrollo de un lenguaje propio (formalizado), lenguaje que le permite al pensamiento científico distinguir la verdad como verdad científica. La precisión de la ciencia se debe al desarrollo de un lenguaje artificial, al que los científicos atribuyen significados determinados, pero dichos significados o planteamientos teóricos deben contener la posibilidad de ser refutables, porque ello permite poner a prueba las ideas y aprender de los errores. La verdad de la ciencia se determina a partir de la posibilidad que ésta tiene de establecer parcelas de conocimiento, es decir, de determinar acotaciones más precisas a sus observaciones a partir de una perenne refutación de sus afirmaciones. Es ahí donde radica la fortaleza de la ciencia.

A lo largo del siglo XX se ha desarrollado un debate entre diversos epistemólogos o científicos, que confrontan dos visiones influyentes sobre la verdad - o conocimiento verdadero-, la que sostiene el relativismo y la que sostiene el racionalismo, representadas por T. S. Kuhn y R. Popper, respectivamente. Para autores como Piaget y García (1982), los fundamentos de la veracidad de la ciencia han de plantearse a partir de una argumentación epistemológica basada en un marco epistémico, sustentado en la psicogenética; en cada momento histórico y en cada sociedad predomina un cierto marco epistémico, producto de paradigmas sociales y

epistémicos que condicionan el desarrollo ulterior de la ciencia, lo cual es relevante porque permite poner en el centro de las argumentaciones el desarrollo cognitivo del individuo, de ahí que los sujetos enfrentan el mundo de la experiencia (la práctica) con un conjunto de “instrumentos cognoscitivos” mediante los cuales puede interpretar los datos que recibe de los objetos circundantes y asimilar la información que le es transmitida por la sociedad en la cual está inmerso. (Piaget y García, 1982).

Desde esta perspectiva, la verdad o la producción de enunciados verdaderos está en función de un marco epistémico o formación discursiva (Foucault, 2009), que posibilita a partir de la construcción de estructuras cognitivas tal producción. Dicho marco epistemológico puede funcionar, eventualmente, como un obstáculo que impida cualquier desarrollo diferente a lo que propone. Para el caso de la investigación científica, Bachelard (2000) recomienda estar alerta para sortear los obstáculos epistemológicos que se presenten. La verdad de los académicos se genera también en un marco epistémico o comunidad discursiva, pero en emisiones personales y subjetivas (no con fines científicos), es posible que se presenten obstáculos epistemológicos y que el saber no se someta a crítica alguna. De ahí que dichos saberes expresados como verdades, pueden adolecer de errores.

“Todos, con excepción de los posmodernos, apreciamos la verdad, al punto de despreciar o aún castigar a los mentirosos” afirma Bunge (2006), quien sin embargo, reconoce que fuera de la matemática, la exactitud es tan escurridiza como la justicia, la honestidad y el desinterés. Según este autor, los criterios de verdad en la ciencia, son ideales a los que podemos y debemos aproximarnos, pero ello no significa que habremos de alcanzarlos.

Para Michael P. Lynch (2004), profesor de la University of Connecticut “la verdad es, en parte, una propiedad profundamente normativa: es un valor (...) La verdad es digna de interés, pero no digna de veneración. Es sólo un valor entre otros, y ni siquiera es el valor más importante”. No obstante, la verdad, lo verdadero importa porque nos ayuda a comprender la naturaleza de las cosas. Por su parte, Nicholas Rescher (1999), explica que en la tarea científica se dan tres niveles que deben ser atendidos al producir conocimiento verdadero: el de las relaciones entre razón y realidad; el de los límites de la ciencia determinados por los límites del conocimiento humano; y el de los límites éticos, en cuanto a que la producción científica es una actividad humana y como tal está constreñida no sólo por la razón sino por los fines que se pretende deba alcanzar la actividad científica y los productos de ésta (Infante, 2012).

Suele decirse que la verdad es la coherencia entre lo que se dice y la realidad, pero la realidad es siempre más compleja que nuestra percepción y el lenguaje siempre será superado por esa complejidad; significa que nuestras proposiciones serán limitadas y la ciencia, por lo tanto, nunca podrá alcanzar el nivel de perfección. Además, porque las teorías científicas son siempre de tipo general, existiendo un vacío entre los datos y los hechos particulares con respecto a las formulaciones genéricas, de manera que habrá varias formas de acomodar los datos en una teoría y la comunidad científica realizará las valoraciones determinadas por el nivel de conciencia al que pueda acceder con el objeto de elegir cuál podrá ser la vía más adecuada (Infante, 2012). Estos acomodos, así como las valoraciones respectivas por la comunidad científica que corresponda, convertirán los enunciados emitidos en

torno a un asunto, como la verdad; la verdad es entonces lo que cuenta como verdad para un grupo (científico, cultural, político).

En lo que puede verse como una manera de establecer equilibrios entre la verdad objetiva y subjetiva, Immanuel Wallerstein (2004) se refiere a la verdad histórica, es decir a la memoria histórica y cómo es que los pueblos deciden qué conviene recordar y qué es mejor olvidar. Wallerstein cita el informe publicado en 1998 en Sudáfrica en torno a la elucidación de la verdad sobre las violaciones a los derechos humanos en aquel país en el período 1960-1994 (época en la que prevaleció el *apartheid*). El informe reportó que el concepto de verdad era muy complejo y que habían encontrado cuatro nociones de verdad diferentes: la verdad objetiva o forense, la verdad personal o narrada, la verdad social o dialógica y la verdad curativa o restauradora (2004: 116). Para la comisión, la verdad objetiva es la de las ‘las pruebas objetivas y corroboradas’, lo cual resultó útil para la sociedad porque redujo la cantidad de mentiras que circulaban sobre las violaciones a los derechos humanos. La verdad personal se definió como la verdad de las víctimas que contaron sus historias, lo que creaba una especie de verdad narrativa y restituía ciertos aspectos de la memoria. La verdad social, fue la resultante de la confrontación de las diversas verdades, producto del debate y la interacción que permitieron ver las diversos motivos y visiones de los involucrados.

A partir de esto aparece la verdad curativa, el tipo de verdad que coloca los hechos y su significado dentro del contexto de las relaciones humanas (entre los ciudadanos y entre el Estados y éstos). La comisión pone de relevancia tanto la necesidad de obtener el conocimiento como el reconocimiento de hechos y circunstancias en torno al doloroso episodio.

Según explica Wallerstein (2004: 117), estas cuatro categorías surgen a partir de un dictamen previo a cargo del juez Sachs;<sup>70</sup> donde se establece que la verdad objetiva es la verdad microscópica, el tipo de verdad de que se ocupa la justicia (determina si una persona es culpable de un delito en determinadas circunstancias). La segunda verdad de Sachs recibe el nombre de ‘verdad lógica’ (derivada de las declaraciones y a la que se llega mediante procesos deductivos e inferenciales). Desde la perspectiva de Wallerstein, el juez Sachs captura la distinción entre verdad nomotética (la de las ciencias naturales) y verdad ideográfica (la de las ciencias sociales o del espíritu) un tema muy debatido en las metodologías científicas.

En los medios académicos y en otros lugares, es frecuente escuchar a quienes ‘saben’ o *dicen* saber o conocer la verdad de tal situación o condición que se vive en la comunidad universitaria. La expresión: ‘la verdad es que...’ da siempre lugar a una narración propia, que acepta o rechaza, sanciona o elogia los hechos acontecidos y a las personas que los encabezaron; aunque se recurra a un hecho muy conocido, el que narra le da su propio matiz a los hechos y de alguna forma gana credibilidad y legitima su saber, por lo menos en su ámbito de relaciones (Gergen, 2006, 2011).

El saber de los académicos, sobre todo cuando se expresa en una conversación de cierta formalidad en la que se abren oportunidades para las expresiones coloquiales, contiene, además de elementos pedagógicos, académico y profesionales, esa característica de la verdad narrada: ‘yo lo veo así’, ‘yo siento que’, ‘a mí me parece’, etc., que proviene de una visión más o menos aceptada, ya que con frecuencia sus expresiones coinciden en lo general con las del colectivo al que

---

<sup>70</sup> Entonces juez de la corte constitucional de Sudáfrica.

pertenecen, lo que evidencia que son parte de una comunidad o formación discursiva, aunque a veces pareciera que hablan de una universidad diferente.

Entre las informaciones recabadas, habrá, siguiendo la idea compartida por Wallerstein, una verdad objetiva, una verdad personal (subjética) y una verdad social o práctica verdadera. Esta última, se asimila en cierto modo a la categoría de *habitus* de Bourdieu (1984); el *habitus*, según el autor, reside en la relación entre dos estados de lo social, es decir, entre la historia objetivada en las cosas, en forma de instituciones, y la historia encarnada en los cuerpos, en forma de disposiciones duraderas. De esta manera, entre la verdad objetiva y la verdad subjética se va constituyendo una cierta forma de ser y de actuar que se explica en función del contexto en el que se vive.

La *verdad objetiva* está constituida por una serie de elementos estructurales y personales que definen los rasgos de la identidad como académicos: forman parte de una universidad cuya organización establece formas de adscribirse o pertenecer (categorías laborales o académicas, salarios, pagos u otras compensaciones, etc.), así como formas para permanecer (reconocimientos o sanciones), construir una trayectoria y finalmente separarse de ella. La verdad subjética, acotada en este caso a las emisiones discursivas mediante las que explica, define, narra, muestra, enfatiza o construye argumentos sobre lo que sabe y hace en la universidad; expresa logros o dificultades y con frecuencia se vuelca en valoraciones muy personales a través de marcas lingüísticas. Una verdad social, conformada por las prácticas desarrolladas en torno a las actividades típicas: docencia, investigación y difusión de la cultura.

Si bien se trata de profesionales dedicados a la educación y a la producción de conocimientos, lo que se analiza no es puntualmente un discurso científico, pero si



posee rasgos del discurso académico o profesional. La verdad es, entonces, la que expresan los académicos; ésta más que ser cuestionada o puesta en tela de juicio, será explicada en función de ciertas estructuras lingüísticas utilizadas, de los procesos seguidos para la construcción del saber emitido (argumentaciones), y del contexto en el que se construyen las ideas que se emiten como ‘verdades’ (Van Dijk, en Wodak y Meyer, 2003).

En cierto modo, predomina el conocimiento de sentido común, forjado en la tradición, con prenociones, suposiciones subjetivas y posiciones ideológicas, en las que priva un cierto subjetivismo. Sin embargo, hay que decir que todos estos aspectos mencionados, son equivalentes a los que Bachelard (2000) denomina obstáculos epistemológicos, puesto que no generarían conocimiento científico, pero en la realidad cotidiana son los que configuran el sentido práctico de los profesores y les permiten actuar y resolver situaciones en torno a lo que hacen en la universidad.

(55) *la mayoría somos investigadores y no docentes, se privilegia en posgrado que seas investigador y que seas SNI (...) creo que a esta universidad le haría más falta escuchar la posición de los docentes (...) en general es la cultura de la UANL, porque la investigación te da recursos, te da premios, específicamente en posgrado es la cultura la docencia no la privilegia la universidad (MEC/TS/01).*

La ‘verdad’ en la universidad es que la mayoría de los profesores de la institución solamente se dedican a la docencia, eso puede confirmarse en los diversos documentos que se encuentran en el sitio *web* de Transparencia; sin embargo, en los posgrados, por la orientación formativa centrada en producir conocimiento nuevo a través de las tesis, predominan los investigadores. Conforme a la norma, todos los académicos poseen el estatus de profesor, ya sea que se dediquen a la docencia, a la investigación o desarrollen ambas. El que se realicen algunas acciones orientadas a

apoyar o estimular a quienes pertenecen al SNI forma parte de una práctica institucional que ha ido ganando terreno y que es percibida por el resto de los profesores; nombrarla como privilegio, es la valoración personal de una profesora, pero que puede convertirse en una especie de verdad social, por los argumentos que refuerzan la idea: ‘la investigación da recursos, da premio’. Esta, es posible, puede ser la verdad para un grupo de académicos que coinciden en observarla así.

(56) *yo creo que la cantidad de publicaciones, no necesariamente tenga mucho que ver con la calidad (...) uno ve los índices que se han publicado en la universidad y no podrían haberlo sacado en una empresa editorial (MSOC/TS/07).*

El tema de la necesidad de producir -con calidad- desde la academia es ampliamente conocido en nuestros días; es una verdad sabida que diversos organismos públicos y programas que apoyan el mejoramiento de los profesores, tienen como requisito demostrar ciertos niveles de productividad científica. La duda que el informante expresa respecto la calidad de las publicaciones, ha devenido incluso tema de investigación en otros espacios académicos. El “yo creo”, expresa por supuesto, una convicción personal, subjetiva, pero también enfatiza y marca su emisión discursiva que muestra una cierta verdad. Cuando dice “uno ve”, significa además, que ha revisado los libros publicados lo que respaldaría su juicio sobre el tema.

(57) [sobre la dinámica universitaria] *ah claro, claro, y qué es lo que le ha pasado a la universidad la universidad... ya se ha ido cerrando por las facultades en lugar de irse abriendo entonces por cada facultad...(se trabaja) hacia adentro no hacia fuera es más... y una cosa que a mí me parece absurda es... como no hay una... eh... una cafetería... este... para profesores pues nadie se conoce o sea nadie se cruza cada quien se mueve en su pequeño... ámbito y ahí se queda entonces eso a la larga es perjuicioso (sic) (...) son mínimos son mínimos son... yo diría hasta nulos si (en) la*

*misma facultad (...) son altamente reducidos y se ha hecho de manera que la gente no se conecte y menos en un espacio tan grande como es la universidad a mí me parece muy absurdo (...) platicaba con un maestro y me dice “en FIME<sup>71</sup>, en FIME no conozco ni al veinte por ciento de los profesores y tengo treinta y cinco años” si... claro son cuatrocientos profesores pero en treinta y cinco años creo que se puede conocer a... cuatrocientos profesores (HANT/FYL/08).*

Los intercambios en la universidad se han reducido, parece decir, se concentran casi de forma exclusiva en cada facultad, lo que significa que los profesores tienen poco contacto con sus colegas de otras facultades; esto parece agudizarse por la falta de espacios para la convivencia fuera del aula, dispuesto así con la intención de que la gente no se comunique (entrevista 08).

De esta forma, lo que se describe se considera la realidad imperante en un espacio geográfico en particular, pero también en la universidad, porque hay que aceptar que es difícil que los académicos puedan conocerse todos, siendo más de seis mil<sup>72</sup>. La distribución de las diversas facultades e institutos de investigación en los diferentes campus universitarios y la organización y funcionamiento de los mismos, no posibilita el intercambio generalizado, más bien éste se presenta por sectores, por grupos de afinidad de variado tipo, de ahí que el informante asegura que se trabaja hacia adentro. Pero además, desde la perspectiva del informante, el asunto parece tener otras connotaciones, porque además, no existe una cafetería (que evidentemente no sería solamente un lugar para beber café).

El discurso del académico traduce una verdad subjetiva observada por él como un posible desinterés institucional porque los profesores se conozcan entre sí,

---

<sup>71</sup> Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica

<sup>72</sup> 6228 profesores, según dato consignado en el Informe de actividades del Rector 2012 del Dr. Jesús Ancer R. Puede revisarse en: <http://www.uanl.mx/sites/default/files2/informe2012web.pdf>

lo que, aparentemente podría solucionarse si hubiera un lugar para el encuentro, como una cafetería o de otro tipo. Tal hecho se refuerza en la percepción del informante, porque le comentaron de una situación similar en otra facultad. El profesor modaliza su discurso mediante ciertas expresiones, en este caso con un énfasis exclamativo (Portolés, 2007), como cuando dice “*claro, claro*” -con lo que parece decir, es la verdad-, con cierta ironía; igualmente al calificar de absurdo el hecho de que no exista una cafetería para profesores, porque con ello se reafirma en la idea que sugiere, que la institución no promueve la comunicación entre los profesores.

Según la postura del hablante, la existencia de una cafetería o cualquier otro lugar donde los profesores puedan encontrarse, podría ser suficiente para que los intercambios y/o colaboraciones se produjeran; el asunto no es tan fácil de resolver como sugiere el autor del discurso consignado en (57), en algunas facultades hay espacios destinados para profesores, pero ahí no siempre suceden cosas interesantes.

(58) [cómo son los cambios?]*Desde arriba (...) se privilegia en posgrado que seas investigador y que seas SNI (...) la docencia no la privilegia la universidad (...) creo que todos estamos sujetos a los vaivenes del presupuesto (MEC/TS/01).*

La expresión ‘*desde arriba*’ para referirse a los cambios educativos (y aún de otro tipo) es una frase de uso común y cotidiano; la frase dice mucho por sí sola, dependiendo desde donde se diga. En este caso, el informante se refiere a los funcionarios universitarios, aunque igualmente puede aludir a fuerzas externas, todavía de más arriba. Conocido es que las propuestas de cambio educativo casi siempre despiertan sospechas e incluso incredulidad entre quienes tendrían que concretarlos, al decir que son desde arriba, se indica también que poco o nada se ha tomado en cuenta al que habla. El énfasis impositivo -según la visión del informante-

por parte de la institución se reitera cuando se alude a privilegios a favor de una actividad (investigador), en detrimento de otra (docencia); sobre ello, es bueno decir, que equivocada o no, esta es una percepción ampliamente compartida por los profesores universitarios.

En la siguiente emisión, nuestro informante se pronuncia más o menos en el sentido de lo anteriormente comentado:

(59) *creo que a esta universidad le haría más falta escuchar la posición de los docentes (...) y ahí creo honestamente que ahí [el cambio] sigue siendo únicamente política cambio de discurso más que de práctica* (MEC/TS/01).

Una tendencia en las explicaciones, narraciones y/o argumentaciones de los académicos (no solamente en quienes nos brindaron una entrevista), es que se alude a la universidad como si ésta fuera un ser viviente, pocas veces se hace referencia a las personas como responsables de las cosas positivas o negativas que suceden o les afectan. Es el caso de la emisión discursiva (59), donde se transmite la idea de que la universidad no escucha a los maestros; lo que se quiere significar es que tal o cual funcionario de la administración o de la academia no escuchan a los académicos, de ahí que no se puede creer en el cambio y se le considera sólo política, discurso que no cambia nada en la práctica.

Cuando tenemos algo por verdadero estamos dando a entender que creemos tener razones suficientes para convencer a otros de la verdad de nuestra proposición. Así, de una u otra forma los profesores buscan suscitar la adhesión respecto de su dicho y eventualmente generar un consenso en torno a lo que tienen por verdadero, por ello imprimen énfasis y convicción a sus palabras.

Los argumentos de los académicos proceden o se apoyan en distintas formas de comprobar la verdad; ya sea mediante la correspondencia, la coherencia o la utilidad, por ejemplo.

Eventualmente todos los argumentos podrían ser sometidos a una especie de prueba lógica, pero no es la idea como se dijo al principio. Se trata más bien de comprender que las emisiones discursivas que los académicos comparten como sus verdades, lo son de en un determinado tiempo y lugar y funcionan sobre todo para ellos, aunque en algún momento puedan concitar cierta adhesión en otras comunidades ligadas a la universidad, ya sean éstas disciplinarias o profesionales. Naturalmente que se comprende que el consenso no es un criterio de verdad, porque los informantes pueden equivocarse o carecer de información relevante, pero sus verdades lo son porque así lo manifiestan, así les funcionan en la realidad académica.

### **6.8 La importancia de las metáforas en el saber de los académicos**

La metáfora es una de las figuras retóricas más atractivas, consiste en la identificación entre dos términos, de tal manera que para referirse a uno de ellos se nombra al otro. Mediante la metáfora se denomina, describe o califica algo a través de su semejanza o analogía con otra cosa. A menudo el uso metafórico de alguna palabra coexiste con el uso literal hasta que termina por adquirir rango propio. Así por ejemplo, “falda de la montaña” (...) recibe este nombre por el parecido que esta área de la montaña tiene con las faldas, pero tal expresión se ha naturalizado al grado en que ya casi nadie se pregunta del porqué de esta expresión. Se considera a la metáfora como una de las vías de cambio semántico más comunes.

La revisión de las metáforas o figuras retóricas es también un camino que facilita el acceso a los saberes de los académicos, de ahí este último apartado, en que hacemos un breve análisis, que bien puede llamarse sociometafórico (Lizcano, 2005), para des-construir algunos de los significados que sin ser explícitos, comunican tanto como los que sí lo son. Todo ello permite conocer algún otro aspecto de la visión que los profesores tienen sobre la universidad y las maneras en que ésta ha ido validando las nuevas propuestas.

La metáfora tiene una larga historia en los estudios sobre la poética y la retórica; Paul Ricoeur (2001) analiza su importancia en la filosofía y sus investigaciones aportan elementos para el análisis desde esta perspectiva, otros autores (Castro Nogueira *et al.*, 2005; Lizcano, 2005) hacen lo propio en el campo de lo social. Todo discurso está poblado de metáforas aunque la mayoría de ellas pasen desapercibidas tanto para quien las dice, como para quien las oye; las metáforas organizan también los discursos, estructurando su lógica interna a la par que sus contenidos, afirma Lizcano (2005), para quien lo relevante está en que,

a través del análisis de las metáforas, puede perforar los estratos más superficiales del discurso para acceder a lo no dicho en el mismo: sus pre-supuestos culturales o ideológicos, sus estrategias persuasivas, sus contradicciones o incoherencias, los intereses en juego, las solidaridades y los conflictos latentes (p. 137).

A decir de este autor, el estudio sistemático de las metáforas puede emplearse como un potente analizador social, explorando cómo se han ido conformando los conceptos científicos, en la conciencia de que al explorar estos procesos, los conceptos se revelan como movimientos sociales; es decir, todos los conceptos

científicos, son conceptos metafóricos, y la lógica a que obedecen las metáforas es una lógica social (Lizcano, 2005).

Pero también el lenguaje cotidiano está lleno de metáforas, de ahí que se afirma que la metáfora tiene primacía sobre la literalidad (Ricoeur, 2001; Lakoff y Johnson, 1995), es decir, el lenguaje, los enunciados y discursos están integrados por expresiones diversas que no tienen propiamente un significado literal. En la lingüística, el estudio de las metáforas en la vida cotidiana encuentra una forma de abordarlas a partir del trabajo de Lakoff y Johnson (1995), quienes proponen estudiar las metáforas ya no exclusivamente como productos de la actividad artística, sino como procesos de construcción de significados (lo que corresponde en lingüística a un giro de atención desde la semántica a la pragmática, se asocia en buena medida a la moderna revolución cognitiva).

Las metáforas contribuyen a la categorización conceptual de las experiencias vitales; tienen una especial función en la consecución de la comprensión, no atienden meramente al decorado del discurso (aunque no lo elimina). Están lejos de reducirse a la mera economía del discurso o incluso, más ampliamente, del *logos* mismo. No obstante, con frecuencia posee la calidad ornamental que habitualmente se le ha atribuido, porque es en la propia función ornamental que se le asigna a la metáfora, donde es posible avanzar en el conocimiento mismo (y en los sujetos que la elaboran), a veces, mucho mejor de lo que puede lograrse al usar los términos correctos o adecuados.



### 6.8.1 Metáforas cotidianas del saber académico

Las siguientes metáforas, mayormente cotidianas, informan sobre cómo los agentes educativos conciben algunos de los hechos y procesos que se desarrollan en la universidad o en sus localidades particulares (facultades). La utilización de ciertas frases o expresiones con un fuerte contenido figurativo ayudan en el discurso de los profesores a evidenciar lo que no pueden o quieren decir en forma directa o simplemente por economía, como se puede ver en seguida:

(60) [a propósito del cambio educativo] *la universidad si quiere sobrevivir tiene que cabalgar a la ola es un deber hacia los muchachos* (HFIL/AV/02).

La emisión discursiva en (60), procede de la entrevista brindada por un profesor que trabaja en el campo de las artes, el contexto es la universidad, y la pregunta que da pie a este comentario es acerca de los cambios institucionales, de dónde proceden y por qué se realizan. Visto así, el informante estaría diciendo que la única forma en que la universidad puede garantizar su permanencia es aprovechando las condiciones existentes. La metáfora remite al surf, deporte que se practica en el mar (ancho, profundo, peligroso, retador, subyugante...), y al surfista (en este caso, la universidad), cuya habilidad para sostenerse de pie en la tabla, lo harán llegar a la playa (la meta o destino). Con una expresión económica el académico destaca una serie de aspectos que atañen tanto a las condiciones internas como externas de la universidad: hay que cambiar porque afuera las condiciones han cambiado, de otra forma, puede no ‘sobrevivir’; así que es necesario aprovechar esas condiciones de cambio y montarse, subirse a ellos (porque la ola no espera). Cabalgar la ola es la

expresión usual para describir las competiciones en el surf.<sup>73</sup> La metáfora surfista, también puede vincularse con la idea de Alvin Toffler<sup>74</sup> quien afirma que *la tercera ola* ya llegó y navegamos más sobre ella, para referirse a los nuevos tiempos en que la tecnología empieza a dominar el panorama social. Aunque la universidad no es un individuo, aquí se la toma como tal y se da por hecho que posee las habilidades para realizar tal proeza, porque además, en ello le va la vida (institucional, por supuesto). Esto último hace referencia, como ya se dijo, a las condiciones en que se desarrolla el cambio, pero también a la competencia que existe en el medio entre las instituciones educación superior por mantener su importancia y lugar social.

(61) [la formación profesional] *Aunque las crisis económicas al primer corte cortan la cultura esto también hay que decirlo... pero no están en un callejón sin salida* (HFIL/AV/02).

Los temas de la formación profesional y las posibilidades de los jóvenes de encontrar un lugar en el mercado laboral, subyacen a esta emisión discursiva (61), sobre la que puede decirse que contiene por lo menos dos frases con evidentes rasgos metafóricos, la primera, *“las crisis económicas (...) cortan la cultura”*: la crisis económica parece convertirse en algún tipo de ente que realiza esta acción, cortar la cultura; cortar equivale a separar, interrumpir, dividir. Aquí se hace referencia a interrumpir la continuidad de una acción o proceso<sup>75</sup> (el desarrollo de la cultura). Su referente son las acciones del gobierno que, cuando se presentan fenómenos de crisis

---

<sup>73</sup>Un surfista pulveriza su propio récord al ‘cabalgar’ una ola gigante, publicó en internet el periódico *Este país*: [http://deportes.elpais.com/deportes/2013/01/29/actualidad/1359485787\\_823050.html](http://deportes.elpais.com/deportes/2013/01/29/actualidad/1359485787_823050.html)

<sup>74</sup><http://www.frrg.utn.edu.ar/frrgapuntescmasalaLa%20Tercera%20Ola%20Toffler.pdf>

<sup>75</sup> Esto tiene relevancia en el contexto de todo su discurso, porque el académico se desempeña en una facultad que ofrece una acentuación como promotor cultural, también porque la promotoría cultural es un campo laboral donde se acomodan los egresados. Esto explica la primera frase en (2).

económica, en primera instancia (*al primer corte*) suprimen o reducen las actividades culturales o a los organismos que las promueven.

La expresión en (61) “*callejón sin salida*”, remite a la idea de camino estrecho y/o calle cerrada, donde no existen opciones para continuar o éstas están clausuradas, lo que en el caso de los estudiantes que se forman en la universidad, no sucede, según manifiesta nuestro informante. Es decir, ellos, a pesar de las condiciones generales del mercado laboral y de las propias circunstancias que rodean a su proceso formativo, tendrían opciones. Esas opciones, desde la perspectiva del informante, se las proporciona precisamente la universidad vía la formación profesional que reciben. Con ello estaría implicando también la importancia de obtener una profesión que dota a los jóvenes, no solamente de habilidades técnicas sino también sociales que faciliten su incorporación productiva a la sociedad.

(62) [a propósito de la diversidad de funciones y actividades en la UANL] *uno quiere estar en todas “quiere estar colgado de todas las lianas” quiere que en todo se mueva (...) no puede uno cumplir con calidad todo eso... (HING/ME/05).*

El académico procede del área de las ingenierías y cuenta con una experiencia que supera los 25 años; la emisión discursiva responde, en parte, a la pregunta que se formula sobre las diversas actividades que debe realizar en la universidad y cómo lograr cumplir todo lo necesario. Es por eso que en (62), el informante responde proporcionando una imagen muy atractiva mediante la que explica, ilustra, que, aunque le gustaría hacer todo y dedicarse de lleno a todas las actividades que la universidad le pide o le ofrece, eso no es posible -ni recomendable, parece decir-, porque no podría hacerlo todo con calidad (aunque no se define ésta). “*colgado de*

*todas las lianas*”, es una imagen que en nuestro contexto<sup>76</sup> conduce casi de inmediato a pensar en los monos o chimpancés -o Tarzan, el personaje de historieta-, para los que colgarse de los árboles es parte de su ‘trabajo’, de su esencia quizá. En el caso de los académicos (o para cualquier persona), colgarse de todas las lianas es físicamente imposible, o por lo menos conlleva el riesgo de caerse, es decir, de hacerlo mal o incumplir en alguna de esas actividades. La frase o metáfora, en este contexto estaría remitiendo a la que puede ser su contraparte: “cada chango a su mecate”<sup>77</sup>, es decir, cada persona debe estar en su lugar y dedicarse a lo que mejor sabe hacer, según la conseja popular:

- (63) [el apoyo a estudiantes] *le empecé a ayudar y orientar vea, eh, una muchacha muy brillante (...) que parece que la música “que trae la música por dentro” uno le cuestiona algo y muy reflexiva, realmente mucha capacidad (HING/ME/05).*

Todos los académicos en la universidad deben otorgar tutoría, particularmente a los estudiantes que les asignan, pero también lo hacen con aquellos que se les acercan de manera espontánea. Esta es una tarea, aunque importante, no es fácil, sobre todo cuando debe combinarse con todas las otras; aun así, muchos académicos son excelentes tutores de sus estudiantes. En (63) el informante, profesor del área de ingenierías ha estado describiendo cómo brinda la tutoría y las dificultades que le implica atender a tantos estudiantes; menciona el caso particular de una joven que califica como brillante, con “*la música por dentro*”, por ende “*muy reflexiva*”. Traer (tener) la música por dentro significa que alguien, aunque no demuestre alegría, está

---

<sup>76</sup> “Buscan funcionarios colgarse de nuevas lianas” (publicado 27/11/2012, Canal 10 de Durango, México), dice el encabezado de un video en <http://www.youtube.com/watch?v=l4gHrNYZROg>: una persona explica que los funcionarios buscan otras oportunidades porque está por finalizar un cierto período administrativo.

<sup>77</sup> Refrán sentencioso exclamativo que pide que cada quien se dedique a lo suyo, según se describe Cascante, M. (2012), <http://abcblogs.abc.es/archivodeindias/2012/09/13/refranes-mexicanos/>

contento, feliz, porque la música generalmente provoca un estado de ánimo que reconforta e ilumina a las personas. Pero también esta expresión suele adjudicarse a alguien que *es* (tiene) más de lo que aparenta o muestra, como, según esta emisión discursiva, lo sería la joven que menciona, a quien previamente ha calificado como “*brillante*”, término que nos hace pensar en luz o resplandor (o el propio conocimiento, como en el mito de la caverna de Platón). Aunque música por dentro y muy reflexiva parezcan expresiones antagónicas, no lo son, más bien se complementan en función de la segunda idea atribuible a esta metáfora del profesor.

(64) [la investigación y los investigadores] *no me siento investigador (...) porque necesitaría tener mucho más productos, me refiero a productos para hacer investigación y un escenario mucho más completo, pero como anda uno picando aquí y picando allá, no está uno de tiempo completo (...) porque... son todo tipo de personalidades, los gambusinos que van de un punto a otro picando... y los topo, estilo topo que nomás un sólo punto, entonces se van sobre una sola cosa, yo creo que soy del segundo punto que va cambiando uno de interés (...) y a lo largo del tiempo, pues uno se enriquece porque va desde puntos diferentes* (HANT/FYL/08).

El académico, quien se desempeña en el área de ciencias sociales, a propósito de la investigación, se describe<sup>78</sup> y describe a otros profesores, proporcionando una visión sobre cómo se desarrolla la investigación en la universidad. De esta forma, encontramos en (64) diversas expresiones o frases que en este contexto remiten a una serie de significados implícitos: “*picando aquí y allá*” equivale a decir que se hace un poco de una cosa y otro poco de otra u otras, hecho presente en toda la vida académica, sobre todo hoy en día en que deben cubrirse todas las funciones como lo prescriben la Visión 2020 (2011) y el Modelo Educativo (2008); en la propia

---

<sup>78</sup> Su afirmación puede tener como referencia los programas oficiales de apoyo a la investigación, que establecen ciertos indicadores (y perfiles) de desempeño para ser aceptados en los mismos.

metáfora del gambusino<sup>79</sup>, picar aquí y allá equivale a buscar un poco en cada lugar y no focalizarse en uno solo, es o garantiza tener una visión más amplia sobre el terreno donde se trabaja. Al describir con estas expresiones metafóricas los estilos de trabajo de los investigadores en la universidad, apunta a un asunto siempre en discusión: los académicos deben especializarse en una línea de investigación para garantizar resultados o deben diversificarse y buscar una visión más amplia incorporando diversos temas, aunque resulten menos influyentes. Con una expresión más, también de tipo metafórico, refuerza su preferencia por la investigación tipo gambusino, porque esta “*enriquece*” con lo que también estaría aludiendo a que obtiene conocimientos y saberes.<sup>80</sup>

(65) [acerca de la tutoría] *Y además al profesor persiguiendo como policía a los alumnos pues ha provocado que su periodo, o sea, simplemente una marca de agua* (HANT/FYL/08).

En (65) el referente de nuestro informante son los profesores que deben otorgar tutoría a los estudiantes, pero aceptarla es decisión de los propios jóvenes, así que comenta que algunos académicos tienen que hacerle al ‘policía’ (aplicar la ley, obligarlos) para lograr que se presenten a entrevista; no obstante, lo que logran es muy poco. En este contexto, al aludir a esta situación recurre a la expresión ‘marca de agua’, que hace referencia a una impresión gráfica muy suave, casi imperceptible.<sup>81</sup> Es decir, el trabajo de los profesores no se nota o se nota muy poco.

---

<sup>79</sup>Se describe así a los buscadores de minerales y mineros en pequeña escala. También a los buscadores de oro que exploraban en terrenos de E.U. y Canadá durante la llamada ‘fiebre de oro’ (S. XIX), según puede leerse en diversos sitios de internet. En el *Diccionario de modismos mexicanos* de García-Robles (2012), se lee, Gambusino: Minero cateador (p. 158).

<sup>80</sup>Elabora, quizá sin pretenderlo, un círculo: busca el oro (el conocimiento) al estilo gambusino, va picando aquí y picando allá, y finalmente obtiene lo que busca, se enriquece.

<sup>81</sup>El *watermarking* o marca de agua digital es una técnica esteganográfica de ocultar información.

Aparte de que esto se deba al profesor que no realiza su tarea según lo estipulado o al propio estudiante que no muestra interés y se zafa de la tutela del profesor, cuestiona también una propuesta institucional (la tutoría formal) que lejos de consolidarse con los años, tiende más bien a diluirse.

(66) [sobre la trayectoria académica] *me he desempeñado como PTC<sup>82</sup> (...) coordinador de un área de formación en su momento a cargo de los rediseños de las licenciaturas no a cargo, sino como cabeza de serie* (HFIL/SPN/10).

El informante ha estado describiendo en párrafos previos algunas de las actividades que ha desarrollado a lo largo de su trayectoria académica; responde por un lado a la solicitud que se le hace y aprovecha para destacar la importancia de sus logros. Es de esta manera que en (66), explica haber estado no solamente “*a cargo*” (como líder) de un rediseño curricular, sino “*como cabeza de serie*”, figura con la que está significando que su papel (posición) ha sido relevante e influyente en el espacio académico al que se refiere; estas expresiones pueden considerarse también como un discurso de saber/poder (en la idea de Foucault, 1991, 2009).

Cabeza de serie es el nombre que recibe en diferentes competiciones deportivas aquel participante que es considerado como uno de los mejores competidores y, por lo tanto, obtiene ciertos beneficios principalmente durante el diseño del torneo. El discurso del profesor, quien se ha formado en el área de las humanidades y labora en una escuela del área de la salud, se ve marcado por este énfasis que habla de lo que sabe y del valor que ha adquirido ‘lo que sabe’ en su contexto laboral y para las personas con las que ha colaborado; las descripciones, contribuyen a reforzar su identidad como profesor, como académico.

---

<sup>82</sup> Profesor de tiempo completo, conforme al Reglamento Académico vigente de la UANL.

- (67) [los profesores de matemáticas] *son señores profesionistas que no tienen por qué estar dando asesorías gratis que no tienen por qué seguir este... digamos tras bambalinas, que son profesionistas que merecen un reconocimiento y que deben de cotizar* (MMAT/CFM/12).

En el contexto discursivo, la emisión (67) proviene de una argumentación más amplia relacionada con el papel de los profesores de matemáticas en la institución y en la sociedad, en ella pueden leerse dos expresiones o metáforas con cierta claridad (aunque toda la emisión remite a ciertos presupuestos o implícitos que la acompañan), la primera, “*señores profesionistas*”, destaca la importancia de los profesores de matemáticas. La expresión puede relacionarse con el esquema de autoridad del sistema feudal o de las haciendas en México, donde los señores -los amos, los dueños, alguien de cierta categoría o que merece respeto-, son los que detentan el poder, los que poseen la autoridad, en este caso, en referencia al conocimiento matemático.

Lo anterior lleva a la siguiente idea: los académicos no tienen por qué dar asesorías gratis; ‘deben cobrar’ parece decir, con lo que estaría reconociendo que, fijar una tarifa o cobro por la asesoría es signo de que la actividad tiene valor en el mercado (si tiene valor en el mercado, tiene valor para todos). Además, los profesores de matemáticas son tan importantes como otros profesionales en la universidad (o en la sociedad), así, “*que no tienen por qué seguir (...) tras bambalinas*”, y aún más, también se “*deben cotizar*”, obviamente en el mercado económico (MMAT/CFM/12). Como se sabe, en el mundo del teatro, se llama bambalinas a cada una de las tiras de lienzo que cuelgan del telar del teatro y completan la decoración<sup>83</sup>; quienes están entre bambalinas (*backstage*) durante la representación de

---

<sup>83</sup> Diccionario de la RAE, vigésima segunda edición, en internet: <http://www.rae.es/rae.html>



un espectáculo, no son vistos por el público. Así que, si los profesores han estado o están tradicionalmente tras bambalinas, significa que ahora querrían, según esta emisión, estar en el escenario, ser los protagonistas de la obra, con todo lo que ello implica.

Según los análisis realizados, es posible decir, que el uso de la metáfora en tanto que figura o imagen conocida (o popular) para explicar, ejemplificar o hacer alusión velada a algo, pareciera que está mucho más presente en los hombres que en las mujeres; en el mismo sentido, también es posible afirmar que los profesores y profesoras que lograron (quizá mérito nuestro) entablar una conversación más relajada, menos formal o tensa, recurrieron más veces al uso de la metáfora, digamos más ‘ejemplificante’ o florida.

## **Conclusiones**

De los discursos-saberes de los profesores se seleccionaron los datos que respondían a los propósitos establecidos en esta investigación, dando preferencia a las emisiones que informan de las actividades que los profesores realizan en la universidad: docencia, investigación, tutoría, extensión y vinculación con el entorno; es decir, ‘lo que dicen’ al respecto. En el corpus existen otras emisiones discursivas de cierto valor que también portan saberes, pero no se abordaron abiertamente porque remiten más a aspectos personales que profesionales o académicos; no obstante, están ahí, son parte del contexto del texto.

La identificación de algunos esquemas ideológicos, imaginarios y valores que regulan las prácticas de saber de los académicos en esta universidad, con lo que la hipótesis o supuesto formulado para la pregunta de investigación, ha podido confirmarse en lo general (hasta nuevo aviso). Es decir, que las prácticas de saber de los académicos expresadas en sus discursos se rigen de manera predominante por una visión tradicional influida por motivos pragmáticos de conceptos y nociones como verdad, realidad, compromiso, responsabilidad, tal visión se proyecta en su trabajo docente, de investigación, y en general en casi todo lo que realizan en la Universidad.

Predominan en los discursos las prácticas de saber que se concretan mediante estrategias de conservación, aquellas que descansan sobre la ejecución de la norma y/o el discurso de la ortodoxia, de la asimilación. En cambio, las prácticas que recurran a las estrategias de subversión, a la improvisación (invención) e incluso, encarnan el discurso de la herejía, son las menos.

1. Los académicos portan (y manifiestan) diversos saberes cuando realizan explicaciones, narraciones, argumentaciones, basadas en algunos elementos objetivos o 'reales' del contexto en el que las emisiones discursivas se desarrollan.
2. La entrevista como técnica para la recogida de datos favoreció el desarrollo de un intercambio conversacional rico en saberes, pero resultó insuficiente para obtener una visión más amplia de las prácticas de saber.
3. Los saberes de los académicos se expresan en las narraciones que comparten, en las descripciones que realizan de lo que conocen o creen saber, en sus intentos de demostrar que algo es como es, y, en las maneras en que argumentan a favor o en contra, para aprobar o sancionar, para adherirse o rechazar las cosas que suceden o se hacen en la universidad, que es la fuente de muchos de sus saberes.
4. Si los académicos afirman que la universidad está cambiando, es porque ellos perciben algo en el ambiente u organización, aunque este algo, sea solamente el discurso de los funcionarios universitarios.
5. A partir de la revisión del lenguaje, del análisis y crítica de los discursos-saberes, puede afirmarse que sobre 'la realidad universitaria', no existe una sola visión, sino más bien múltiples visiones que se entrelazan, constituyendo un entramado

no fácil de comprender en su totalidad, pero que alguna influencia ejerce sobre la misma realidad a la que se refiere.

6. Las ideas, percepciones e imaginarios que orientan los saberes de los académicos acerca de las diversas funciones que desarrollan en la universidad (docencia, investigación, tutoría, vinculación), proyectan diferencias significativas pero no sustanciales.
7. La docencia es lo central, la investigación es complementaria, la tutoría es difícil y compleja y la vinculación difícilmente se hace a título personal.
8. Los discursos explicitan de diversas formas algunas de las relaciones de poder que predominan en la universidad: entre estudiantes y profesores, entre profesores y profesores, entre funcionarios y profesores.
9. Los discursos manifiestan en lo general una cierta actitud crítica hacia la organización, su estructura y funcionamiento, pero no llegan a subvertir el orden del discurso oficial.
10. La duda o cierta desconfianza por el cabal cumplimiento de los propósitos institucionales, es una actitud que se hace patente en casi todas las emisiones discursivas que los profesores compartieron.
11. Los discursos traducen también inquietud, inconformidad, inseguridad o incluso rechazo, ante las propuestas institucionales y las nuevas responsabilidades que implica su cumplimiento.
12. Los discursos de saber y sobre el saber que generaron los académicos, son producto del contexto y de circunstancias materiales que los influyen, esto permite analizarlos como prácticas de saber/poder y de producción de significados que posibilitan determinadas relaciones entre las personas.

13. Los académicos están constreñidos pero no necesariamente determinados por las normas, esto significa que son agentes educativos y por ende, poseen una capacidad de agencia que les permite accionar en su entorno aún bajo las circunstancias bajo las que se encuentren, las que eventualmente, podrían modificar.
14. Los saberes/discursos son prácticas sociales y son prácticas de producción: producen ideas, objetos, representaciones. Constituyen los escenarios en los que se produce la vida social académica y comprenden estos elementos: una actividad productiva, unos medios de producción, unas relaciones sociales, identidades sociales, valores culturales, conciencia de sí mismo y de su entorno.
15. Las prácticas discursivas de saber se concretan en la docencia, investigación, tutoría o vinculación y en dichas actividades se usan diversos medios para producir y reproducir saberes, los que pueden ser materiales o discursivos (como la cátedra, el seminario, los informes de investigación, los artículos o ponencias (*papers*), los reportes, etc.).
16. Las prácticas de saber expresan identidades, las infunden, cultivan, refuerzan, trastocan. Por ejemplo, vía la identificación de rasgos para ser y sentirse, abogado, médico, arquitecto, ingeniero, también, maestro o investigador, o quizá funcionario o jefe de algún espacio académico-administrativo.
17. Los discursos expresan mucho de las condiciones materiales u objetivas que se viven y aunque pueden coincidir, dichos discursos están atravesados por la subjetividad, porque cada académico hace suya esa realidad cotidiana mediante los esquemas conceptuales, éticos y morales que posee, así como también los

imaginarios que los guían. A partir de ellos se pueden observar los significados subjetivos que les otorgan.

18. Todo discurso proyecta saberes (un cierto nivel o grado de ellos), en primer lugar, sobre la lengua y los modos en que la usan (incluyendo localismos o lenguaje popular); también sobre el uso de diversos códigos pertenecientes a su ámbito de trabajo: la educación, su profesión, la universidad, la facultad donde laboran, el espacio curricular en que se desempeñan (materia, asignatura, curso, taller) o el área administrativa, cuando cubren alguna función de este tipo.
19. Los saberes, percepciones e imaginarios coinciden en lo general, en concebir el cambio educativo como una especie de fuerza externa que presiona a la universidad, pero sobre lo cual hay poco que hacer o lo que puede hacerse no se hace, por una cierta falta de interés o por creer que así debe ser.
20. En cuanto a la docencia, puede apreciarse que traducen diversos niveles de desarrollo del saber didáctico y pedagógico; en ciertos discursos la didáctica es un aspecto primordial y hablan de adecuarse a las necesidades de los estudiantes, pero otros discursos expresan saberes del sentido común y aplican fórmulas tradicionales adquiridas de sus profesores.
21. Los profesores son portadores de un saber ético y moral que orienta sus conductas, los cuales con frecuencia se someten a diversas tensiones, debido a que tienen que conciliarlos con lo que su posición (desde su estatus laboral, hasta su ubicación en los esquemas de saber/poder) en la universidad les demanda.
22. Para los académicos los académicos algunos de los nuevos requerimientos para el desarrollo de las actividades propias de la universidad, resultan difíciles de

cumplirse en tiempo y forma, esto propicia que recurran a ‘soluciones’ que ponen en cuestión algunos de los principios de su ética profesional.

23. Algunos reconocen en sus discursos que la investigación es importante, incluso muy importante, pero expresan de diferentes formas que la institución universitaria ofrece pocas facilidades para que los profesores investiguen. Para otros, lo más importante es estar en el aula y enseñar a los estudiantes. De hecho, en la mayor parte de los discursos (11 de las 14 entrevistas), la docencia es el centro de sus prácticas de saber, leen, estudian, aprenden para enseñar.
24. Los saberes y discursos son diferentes y están influidos fuertemente por la disciplina que se cultiva; el tema de que se hable también adquiere matices diferentes según si el sujeto se visualiza principalmente como maestro o investigador. Existe mayor tendencia hacia el análisis y la crítica del entorno, de parte de quienes realizan investigación de forma más o menos regular; en cambio, el discurso de aquellos que se centran sobre todo en la docencia, describe principalmente la ‘realidad’, la crítica está implícita o se realiza de manera indirecta, mediante comparaciones o metáforas que ilustran lo que se quiere decir.
25. Casi todos los informantes cuidan su lenguaje y sus expresiones para producir emisiones discursivas políticamente correctas, aunque es fácil entrever o leer entre líneas aspectos que no mencionan porque no quieren o no pueden hacerlo, sobre todo si eso compromete su posición en la universidad.
26. Como es frecuente, los discursos dicen más de lo que las palabras intentan transmitir, descifrarlos contribuye al propósito de conocer esquemas y valores de los sujetos en la universidad. Los esquemas y valores responden a ciertos estereotipos, tipificaciones o conceptualizaciones (a veces vacías), que en lo

general se desprenden de los planteamientos y dinámicas institucionales. Como los que aluden a los temas medulares como: formación integral, enseñanza de calidad, investigación socialmente pertinente, tutoría para mejorar, gestión ética, responsabilidad social, entre otros.

27. Los académicos manifiestan en sus discursos diversos niveles de conocimiento de la realidad institucional, de los diferentes ámbitos que la integran y las actividades que comprenden; la verdad de sus saberes está en función de ello. Se apoyan en lo que para ellos es un conocimiento relevante (algún profesor comentó, ‘de eso yo no sé’) para sus actividades a veces académicas, a veces de otro tipo.
28. Se ha encontrado que algunas de las ideas que expresan en sus discursos podrían considerarse inadecuadas e incluso incorrectas si se examinan bajo una óptica puramente lógica, epistemológica o de la organización institucional, pero éstas se proyectan en virtud de la posición que cada informante ocupa en su espacio de trabajo y las relaciones que mantiene con los demás, incluyendo el capital cultural y lingüístico de que dispone.
29. El uso de las metáforas en el discurso cotidiano es un recurso efectivo mediante el cual los académicos denominan, describen o califican algo a través de su semejanza o analogía con otros aspectos. La recurrencia a esta estrategia es diferente en cada informante. Así, puede afirmarse que, el uso de la metáfora en tanto que figura o imagen conocida (o popular) para explicar, ejemplificar o hacer alusión velada a algo, está más presente en los hombres que en las mujeres; en el mismo sentido, también es posible afirmar que los profesores y profesoras que lograron (o con quienes se logró) entablar una conversación más relajada (de confianza), menos formal o tensa, recurrieron más veces a la metáfora. En todo



caso, todos los académicos abordados la utilizan en menor o mayor grado, algunas metáforas son muy populares y otras más intelectualizadas, pero todas contribuyen a explicar, a reforzar sus argumentos y hacer atractivas las narraciones que comparten.

30. Este análisis de los saberes y discursos de los académicos, equivale a una forma de acercarse un poco a las identidades de los agentes educativos; el análisis de sus discursos/saberes permitió también un acercamiento a sus esquemas conceptuales, así como también a sus imaginarios e ideologías. Todos son diferentes, pero también todos poseen similitudes, en virtud de que enseñan, investigan y desarrollan actividades bajo circunstancias parecidas.

Se han analizado los discursos como prácticas socioculturales (Van Dijk, 2003; Haidar, 2006), donde no siempre fue posible observar una clara separación entre lo dicho y lo hecho, no obstante que dicha separación subsista en otros contextos. Buena parte de los actos de habla que comprenden estos discursos logran eficacia por sí mismos, aunque reproducen casi siempre los discursos del orden dominante (algunos poco producen discursos alternativos). Esto significa que ciertas prácticas discursivas se han naturalizado, contribuyendo a ocultar los funcionamientos del poder o de la ideología, y, eventualmente, limitando el espíritu crítico.

## Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N. (1974). *Diccionario de Filosofía*. México, D.F.: FCE.
- Aguilar Hernández, M. (2002). “La profesión académica como objeto de estudio. Antecedentes y referentes conceptuales”. *Revista de Ciencias Sociales*. No. 97 (III). Universidad de Costa Rica. Recuperado 01.06.2002 de: <http://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/la-profesion-academica-como-objeto-de-estudio-antecedentes-y-referentes-conceptuales/>
- Altamirano, C. (Dir.). (2008). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Austin, J. L. (2008). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Ball, S. (2001). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid. Morata.
- Barthes, R. (2009). *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología del Collège de France*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. México. DF: Fondo de Cultura Económica.
- Becher, T.(2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y la cultura de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998) *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós-Argentina.
- Benveniste, É. (1999). *Problemas de lingüística general II*. México, DF.: Siglo XXI.
- Berger, P. y Luckmann, Th. (2008), *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Bernstein, B. (1998). *Clases, código y control*. Madrid: Akal.
- Bolívar, A. (2005). “El lugar de la ética profesional en la formación universitaria”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, Vol. 10, Núm. 24, pp. 93-123. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n24/pdf/rmiev10n24scB06n01es.pdf>

- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique social du jugement*. Paris: Éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1981). *Homo academicus*. Paris: Éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. México, DF: CONACULTA-Grijalbo
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires: Manantial.
- Bourdieu, P. (2002) *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2009). *Intelectuales, política y poder*. BA: EUDEBA.
- Brito, M. (2007) “Rigoberto Lanz y la clave para la producción de saberes: implicaturas ideológico-políticas de un discurso académico-científico”. En *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, Vol. 16, no. 4, octubre-diciembre, pp. 787-813. Recuperado 24.03.2010: <http://revistas.luz.edu.ve/index.php/ea/article/view/3594>
- Brunner, J. J. y Flisfisch, A. (1989). *Los intelectuales y las instituciones de cultura*. Tomo I. México, D.F.: UAM-ANUIES.
- Bunge, M. (2006). “Los criterios de verdad científica”, en *Grupo Bunge. Filosofía y Ciencia*. Disponible en: <http://grupobunge.wordpress.com/2006/07/19/los-criterios-de-verdad-cientifica/>
- Bunge, M. (1976). *Tecnología y filosofía*. Monterrey, México: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

- Castells, M. (2002). *La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. BA: Universidad Nacional de Quilmes.
- Castro Nogueira, L., Castro Nogueira, M. A. y Morales N. J. (2005). *Metodología de las ciencias sociales. Una introducción crítica*. Madrid: Tecnos.
- CVC. Centro Virtual Cervantes. Consultado 20 de marzo de 2010.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chavoya Peña, M. L. (2001). "Organización del trabajo y culturas académicas. Estudio de dos grupos de investigadores de la Universidad de Guadalajara", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. VI, núm. 11, enero-abril 2001, pp. 79-93. México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. (COMIE).
- Chevallard, Y. (1991) *La transposición didáctica y el porvenir de la Escuela*. IUFM de Aix-Marseille (Fr.) Recuperado 14.04.2010 de: <http://www.google.es/>
- Clark, Burton R. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Comte-Sponville, A. (2005) *Diccionario filosófico*. Barcelona: Paidós.
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Delors, J. (1997). "La Educación encierra un tesoro" Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. México, D.F.: Correo de la UNESCO.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Díaz Barriga, A. y Pacheco, T. (1990). *Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones*. México, D.F.: Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM).

Díaz Barriga, A. y Pacheco, T. (1997). *La profesión. Su condición social e institucional*. México, D.F.: CESU-UNAM/M. A. Porrúa.

*Diccionario de la Real Academia Española*. Consultado 10 de octubre de 2009.

*Diccionario de la Real Academia Española*. Versión en línea; consultado 13.04.2010 de: <http://buscon.rae.es/draeI/html/cabecera.htm>

Ducoing Watty, P. Coor. (2002). *Sujetos, actores y procesos de formación*, Estados del conocimiento, Volumen 8, Tomo I, pp. 115-360. México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado 30.08.2010 de: <http://www.comie.org.mx/v3/portal/?lg=es-MX&sc=03&sb=02>

Ducrot, O. (1982). *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*. Barcelona: Anagrama.

Exteberria, X. (2002). *Temas básicos de ética*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Fairclough, N. (2003). “El análisis crítico del discurso como método para la investigación de las ciencias sociales”, en Wodak y Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*, pp. 179-203. Barcelona: Gedisa.

Fairclough, N. (2008). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. New York/London: Longman.

Fernández, H. O. s/f. *Acerca de Foucault y las prácticas sociales*. Universidad del Mar de la Plata, Argentina. Recuperado (2011) de: [www.robortexto.com/archivo9/foucault.htm](http://www.robortexto.com/archivo9/foucault.htm)

Foucault, M. (2009). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.

Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (2001). *Las palabras y las cosas*. México, D.F.: Siglo XXI.

Foucault, M. (2006). *La arqueología del saber*. México, D.F.: Siglo XXI.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. España: Octaedro.

García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.

García Salord, S., Grediaga, R. y Landesmann, M. (2002). “Los académicos en México. Hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993 – 2002”, en

- Ducoin Watty, P. Coord. *Sujetos, actores y procesos de formación*, Estados del conocimiento, Vol. 8, Tomo I, México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. pp 115-360. Versión *online*, recuperada 08.08.2010. <http://www.comie.org.mx/v3/portal/?lg=es-MX&sc=03&sb=02>.
- García Salord, S. (2001). “Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. VI, núm. 11, enero-abril 2001, pp. 15-31. México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. (COMIE). [www.comie.org.mx](http://www.comie.org.mx)
- García-Robles, J. (2012). *Diccionario de modismos mexicanos*. México, D.F.: Porrúa.
- Garrido Rodríguez, M. (2002). “Análisis del discurso: ¿Problemas sin resolver?”. En *Contextos XIX-XX/37-40*, 2001-2002 (pp. 123-141). Recuperado 24.03.2013 de: [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2161018.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2161018.pdf)
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Gergen, K. J.; Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Madrid: Paidós.
- Gergen, K. J.; Gergen, M. (2006). *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu
- Gil-Antón, M. (1999). “Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?”. Conferencia magistral presentada en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, en Aguascalientes, México. 2 de Noviembre, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 2, No. 1, 2000. 25.08.2010 de: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15502107.pdf>
- Giménez, G. (2005). “La cultura como identidad y la identidad como cultura”. *Instituto de Investigaciones Sociales* de la UNAM. Disponible en: <http://www.pdfgratis.org/viewpdf.php>
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México, D.F.: CONACULTA-ITESO.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- González-Salinas, A. (2012). *Conversación vía correo electrónico*. Monterrey México. No publicado.

- Grediaga Kurí, R. (2001b). “Condiciones y perspectivas de desarrollo de la profesión académica en México”, *Revista de la Educación Superior* de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Vol XXX (2), núm. 118, abril-junio de 2001. Versión *on line*: [www.anui.es.mx/servicios/p\\_anui.es/index2.php](http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/index2.php)
- Grediaga Kuri, R. (2001). “Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. VI, núm. 11, enero-abril 2001, pp. 95-117. México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. (COMIE),
- Grice, P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gutiérrez, A. B. (2012). *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. Villa María, Ar: EDUVIM. Versión *on line*. Disponible en: <http://www.24symbols.com/book/espanol/alicia-beatric-gutierrez/>
- Haas, P.M. y Adler, E. (1992). “Las comunidades epistémicas, el orden mundial y la creación de un programa de investigación reflectivo”, en *International Organization*, Vol. 46 No. 1, Winter. Cambridge: MIT Press. Disponible en: <http://www.relacionesinternacionales.info/ojs/article/view/177.html>
- Haas, P. M. (1992). “Introduction: epistemic communities and international policy”, en *International Organization*, Vol. 46 No. 1, Winter. Cambridge: MIT Press. En: <http://www.unc.edu/~fbaum/teaching/articles/IO-1992-Haas.pdf>
- Haidar, J. y Rodríguez A., L. (1996) “Funcionamientos del poder y de la ideología en las prácticas discursivas”. En *Dimensión Antropológica*, Año 3, Vol 7, mayo/agosto.
- Haidar, J. (1991). “Las materialidades discursivas: un problema interdisciplinario”. Ponencia en *Congreso Medio Milenio del Español en América*, Facultad de Artes y Letra, Universidad de la Habana, dic. 9-13.
- Haidar, J. (2006). *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. México, D.F.: UNAM.
- Halliday, M. A. K. (1993). *El Lenguaje Como Semiótica Social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Hammersley M, y Atkinson P. (2001). “El diseño de la investigación; problemas, casos y muestras”. Etnografía. En: Hammersley M, y Atkinson P. *Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós; 2001. p. 40-68
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

- Hirsch, A. y López Zavala, R. (Coords.). (2008). *Ética profesional y posgrado en México*. Culiacán, México: U. Autónoma de Sinaloa, U. Iberoamericana-Puebla, U. Autónoma de Tamaulipas, U. A. del Estado de Morelos, U. Autónoma de Chiapas, U. Autónoma de Yucatán.
- Hirsch, A. (1996). *Investigación superior. Universidad y formación de profesores*. México, D.F.: Trillas.
- Hortal, A. (2002). *Ética de las profesiones*. Bilbao: Desclée De Brouwer,
- Hoyos Vázquez, G. (2008). *Filosofía de la educación*. Madrid: Ed. Trotta y Ministerio de Ciencia e Innovación de España. Versión *online*: [http://libros.csic.es/product\\_info.php?products\\_id=611](http://libros.csic.es/product_info.php?products_id=611)
- Infante, J. M. (2012). “Los profesores en la UANL: algunos aportes para la interpretación de sus valores éticos”, ponencia en *IX Jornada de REDUVAL Educación y valores para el mundo global* (sep). Guadalajara, México: REDUVAL.
- Infante, J. M. (1998). *El conocimiento de lo social: el sentido común y la perspectiva científica*. Tesis de Doctorado. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba-FFH.
- Jonas, H. (2004). *El Principio de Responsabilidad. Ensayo de una Ética para la Civilización Tecnológica*. Barcelona: Herder.
- Kent Serna, R. (1986). “Los profesores y la crisis universitaria”, en *Cuadernos Políticos*, No. 46, abril-junio, pp. 41-54. México, D.F.: Era.
- Kraft, V. (1986). *El Círculo de Viena*. Madrid: Taurus.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Landesmann, M. (2001). “Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. VI, núm. 11, enero-abril 2001, 33-61. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. (COMIE).
- Lave, J. & E. Wenger (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press. Disponible en: [http://books.google.com.mx/books?id=CAVIOrW3vYAC&pg=PA5&hl=es&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.mx/books?id=CAVIOrW3vYAC&pg=PA5&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false)



- Lizcano, E. (2005). “La metáfora como analizador social”, pp 137-170 en Castro Nogueira, L. et al. (2005). *Metodología de las ciencias sociales. Una introducción crítica*. Madrid: Tecnos.
- López Ferrero, C. (2002) “Aproximación al análisis de los discursos profesionales”. En *Revista Signos*, V-5, No.51-52, Valparaíso, Chile. Versión On-line. [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342002005100013](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100013)
- Liotard, J-F. (1994). *La condición postmoderna. Informa sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Macdonell, D. (1991). *Theories of Discourse: An Introduction*. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Maldonado-Maldonado, A. (2005). “Comunidades epistémicas: Una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. 33, No. 134. Recuperado 30.04.2010 de: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/134/4/5/es/comunidades-epistemicas-una-propuesta-para-estudiar-el-papel-de-los>
- Malglive, G. (1991). “Saber y práctica en la formación de adultos”, en *Revista de Educación* 294 (Los adultos y la educación), pp. 79-106. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, e Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado 28.08.2013 de: [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1991/re294/re294\\_05.html](http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1991/re294/re294_05.html)
- Manrique T., H. (2008) “Saber y conocimiento: una aproximación plural”. En *Revista Acta Colombiana de Psicología*, Vol. 11, No. 2, Colombia. pp. 89-100. Recuperado 16.04.2010 de: [http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/23\\_1279\\_v11n2-art8.pdf](http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/23_1279_v11n2-art8.pdf)
- Méndez Pacheco, T. (1997). “La investigación universitaria como profesión”, en Pacheco Méndez y Díaz Barriga, *La profesión. Su condición social e institucional*. México, DF: CESU-M. A. Porrúa.
- Moreno Fernández, F. (2001). “Lenguas de especialidad y variación lingüística”. *Departamento de Filología Española*. Universidad de Alcalá. Disponible en: <http://www.ub.es/filhis/culturele/moreno.html>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO-Santillana. Versión digitalizada, disponible en: [unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf).

- Moros, E. (2007). "La importancia de la verdad. Análisis de siete obras recientes sobre la verdad". En *SCRIPTHA THEOLOGICA* 39, No. 3, pp. 889-910. Disponible en:  
<http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/11166/1/30059006.pdf>
- Nolla Domejó, M. (2003). "Investigación en educación médica", En Revista *Educación Médica*, v. 6, n. Barcelona ene-mar 2003. ISSN 1575-1813. Disponible en: [http://scielo.isciii.escielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1575-18132003000100001](http://scielo.isciii.escielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132003000100001)
- Ordorika, I. (Coord.). (2004). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México, D.F.: CRIM-UNAM / Miguel Ángel Porrúa.
- Ortiz-Millán, G. (2005). "Sobre el dualismo razón teórica y razón práctica". En *Signos Filosóficos*, vol. VII, núm. 13, enero-junio, pp. 127-132. Versión online: <http://tesiuami.uam.mx/revistasuam/signosfilosoficos>
- Pacheco, T. y Díaz Barriga, A. (1997). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. México, D.F.: CESU-UNAM.
- Parodi, G. (2007). "El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio". En Revista *Signos*, 40 (63) 147-178. Versión online ISSN 0718-0934. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2390026>
- Pecourt, J. (2008). "Los intelectuales y la transición política" en *Revista del Centro de Investigaciones Sociológicas*, Colección Monografías, No. 253: Madrid: CIS, p 274. En: <http://books.google.es/books?id=-dHRW3Zo2r0C&pg=PR3&lpg=PR3&dq=Revista+del+Centro+de+Investigaciones+Sociol%C3%B3gicas%2BPecourt>
- Pêcheux, M. (1978). *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos.
- Pedrò, F. (2004) *Fauna académica. La profesión docente en las universidades europeas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. N. Y.: Doubleday. <http://www.worldcat.org/title/tacit-dimension/oclc/819305482/viewport>
- Popkewitz, Th. S., Tabachnik, B. R. y Wehlage, G. (2007). *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Barcelona: Pomares/Universidad de Colima/IISUE-UNAM.
- Popkewitz, Th. S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

- Portolés, J. (2007). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid: Trotta.
- Rodríguez Díez, B. (1979). “Sobre el estatuto lingüístico de las lenguas especiales”. Separata facticia de los *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach*. Universidad de Oviedo.
- Rodríguez Romero, M. (1998). “El cambio educativo y las comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de postmodernidad”. *Revista de Educación*, ISSN 0034-8082, No. 317, pp 157-184. España: Ministerio de Educación. Recuperado 26.10.2009 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19238>
- Rodríguez, B. (1981). *Las lenguas especiales. El léxico del ciclismo*. León: Colegio Universitario de León.
- Rodríguez, B. y García, P. (1992). “Lenguajes científico-técnicos y diccionario”. En *III Simposio de RITerm –Actas 1988-2002*, San Millán de la Cogolla, La Rioja.
- Scheler, M. (1991). *Sociología del saber*. Argentina: Editorial Leviatán.
- Searle (1997). *La construcción de la realidad social*. Versión electrónica disponible en: <http://ebiblioteca.org/?/ver/58798>
- Soler Costa, R. (2012). “¿Es el lenguaje de los docentes creativo? Análisis de sus expresiones más frecuentes”. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Volumen 10, Número 3. Recuperado 10.03.2013 de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art6.htm>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, S. J., Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tristá Pérez, B. (1997). *Cultura organizacional. Culturas académicas*. México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel Practicum
- Van Dijk, T. (1995). *Estructuras y funciones del discurso*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (1999). “El análisis crítico del discurso”, pp. 23-36. En *Anthropos* 186, septiembre-octubre. Barcelona. Recuperado 21.05.2010, disponible en:

<http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20lisis%20cr%20tico%20del%20discurso.pdf>

- Van Dijk, T. (2000). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2001). “Algunos principios de una teoría del contexto”. *ALED, Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso* 1(1), pp. 69-81. Recuperado 10.10.2009 de:  
<http://www.discursos.org/oldarticles/Algunos%20principios%20de%20una%20teor%20del%20contexto.pdf>
- Van Dijk, T. (2002). “Conocimiento, elaboración del discurso y educación”. En *Escribanía*, Revista de la Universidad de Manizales, Colombia, 8, enero-junio, pp. 5-22. Recuperado de:  
<http://www.discursos.org/oldarticles/Conocimiento,%20elaboraci%20del%20discurso%20y%20educaci%20.pdf>
- Van Dijk, T. (2003) “La multidisciplinaria del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad”, pp. 143-177. En Wodak y Meyer *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2008). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I*. Barcelona: Gedisa.
- Vasco Uribe, C. E., Martínez Boom, A. y Vasco Montoya, E. (2008) “Educación, Pedagogía y Didáctica. Una perspectiva epistemológica”, pp. 99-127 en, Hoyos Vázquez, G., Ed., *Filosofía de la Educación*. Madrid: Trotta.
- Vidal, R. (2011). “El giro epistemológico hermenéutico en la última tradición científica”. En Revista *Cinta Moebio* No. 40, pp. 22-46. Chile. Recuperado 05.02.2013 de:  
<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/40/vidal.pdf>
- Villa Lever, L. (2001). “El mercado académico: y la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. VI, núm. 11, enero-abril 2001, 63-78. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. (COMIE).
- Villoro, L. (2004). *Creer, saber, conocer*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Wallerstein, I. (2003). *Abrir las ciencias sociales*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.
- Watzlawick, P. (2001). *¿Es real la realidad? Confusión, desinformación, comunicación*. Barcelona: Herder.

Wittgenstein, L. (1998). *Investigaciones filosóficas*, México, D.F. y Barcelona: HF-UNAM/Grijalbo.

Wittgenstein, L. (1990). *Conferencia sobre Ética*. Barcelona: Paidós.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Wodak, R. y Meyer, M., comps. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Wodak, R. (2008). "Critical Discourse Analysis". Recuperado, 10. 05.2013, en:  
[http://www.sagepub.com/upm-data/24615\\_01\\_Wodak\\_Ch\\_01.pdf](http://www.sagepub.com/upm-data/24615_01_Wodak_Ch_01.pdf)

Wodak, R. (2002). "Aspects of Critical Discourse Analysis". 10. 05.2013, en:  
[http://userpages.uni-koblenz.de/~diekmann/zfal/zfalarchiv/zfal36\\_1.pdf](http://userpages.uni-koblenz.de/~diekmann/zfal/zfalarchiv/zfal36_1.pdf)

# ANEXOS

## Anexo I. Esquema conceptual y metodológico



## **Anexo II. Nomenclatura asignada a las entrevistas**

1. MEC/TS/01, 55 párrafos, 1980 palabras (Luz)
2. HFIL/AV/02, 65 párrafos, 2803 palabras (Juan)
3. HANT/SPN/03, 85 párrafos, 6487 palabras (Amado)
4. MMED/CsS/04, 188 párrafos, 8047 palabras (Anna)
5. HING/ME/05, 257 párrafos, 11770 palabras (Iván)
6. HEC/FAGR/06, 273 párrafos, 12263 palabras (Yeshua)
7. MSOC/TS/07, 111 párrafos, 7081 palabras (Berenice)
8. HANT/FYL/08, 204 párrafos, 8629 palabras (Germán)
9. HNOR/FYL/09, 140 párrafos, 5719 palabras (Alonso)
10. HFIL/SPN/10, 144 párrafos, 8247 palabras (Benin)
11. HLET/FYL/11, 103 párrafos, 5278 palabras (Carles)
12. MQUI/CQ/12, 150 párrafos, 9598 palabras (Mila)
13. MMAT/CFM/13, 235 párrafos, 7635 palabras (Lilith)
14. MARQ/FA/14, 146 párrafos, 7244 palabras (Irmína)

Nota: Primera letra, sexo; siguen la licenciatura o área de formación inicial; área de ubicación laboral; número asignado a la entrevista. Al final, entre paréntesis, el nombre (ficticio) de cada uno.



### Anexo III. Datos de los informantes

PROFESOR/A	GRUPO EDAD	ÁREA DE TRABAJO	CUERPO ACADÉMICO	PERFIL PROMEP	SNI
<b>MEC/TS/01</b>	40-49	Ciencias Sociales	Si	Si	Si
<b>HFIL/AV/02</b>	60-69	Humanidades y artes	No	No	No
<b>HANT/SPN/03</b>	50-59	Ciencias de la salud	Si	No	No
<b>MMED/CS/04</b>	40-49	Ciencias de la salud	Si	Si	No
<b>HING/ME/05</b>	50-59	Ingeniería y tecnología	Si	Si	No
<b>HEC/FAGR/06</b>	50-59	Ciencias agropecuarias	Si	Si	Si
<b>MSOC/TS/07</b>	40-50	Ciencias sociales	Si	Si	Si
<b>HANT/FYL/08</b>	60-69	Humanidades y artes	No	No	No
<b>HNOR/FYL/09</b>	60-69	Humanidades y artes	No	No	No
<b>HFIL/SPN/10</b>	50-65	Ciencias de la salud	Si	No	No
<b>HLET/FYL/11</b>	60-69	Humanidades y artes	No	No	No
<b>MQUI/CQ/12</b>	50-59	Ciencias Naturales	Si	Si	No
<b>MMAT/CFM/133M</b>	50-59	Ciencias Físico Matemáticas	Si	Si	No
<b>MARQ/FA/14</b>	40-49	Matemáticas y/o Humanidades	Si	Si	Si

Nota : La primera letra indica el sexo: M-mujer, H-hombre.

## IV. Emisiones discursivas que se analizaron

### Capítulo 3. El contexto educativo e institucional

- (1) *en la facultad (...) se ha avanzado significativamente, pues hay dos maestrías más que cuando llegué (MEC/TS/01). Percepción sobre el cambio.*
- (2) *era otro nivel muy diferente para **mi** yo estaba acostumbrado a trabajar en una escuela primaria y en una escuela secundaria y este nivel (licenciatura) me abrió los ojos a otro mundo (HNOR/FYL/09). El cambio personal y profesional.*
- (3) *se propuso primero aquí (...) un programa de tutoría personalizado (...) de tal manera que cuando la universidad llegó en pleno el programa tutoría, ya teníamos nosotros uno (HFIL/SPN/10). Nuevas actividades, cambios.*
- (4) *todavía en el conacyt no saben si ponernos en los ingenieros, en los de humanidades, por ejemplo en los PIFI's o esos programas nos ponen en el área de ingeniería, en conacyt, estamos en ciencias de la conducta, entonces ahí no traen porque la verdad no saben qué hacer con nosotros (MARQ/FA/14). Emisión discursiva que en el fondo critica la estructura de la que habla.*
- (5) *pues sí, se manifiestan algunas cosas, pero no hay el suficiente peso o fuerza para que estos cambios se den o por lo menos, acciones, que verdaderamente se vea que la universidad estuvo presente en esos asuntos que tienen que ver con la ciudad (...) por ejemplo el metro (MARQ/FA/14). Los cambios en el nivel aspiracional.*

### Capítulo 4. Estrategia metodológica: análisis crítico de los discursos y saberes de los académicos.

- (6) *[¿Ya existía la licenciatura en lingüística?] no, era solamente Traducción, estuve cuatro años en, en ese plan de Traducción dando en inglés en área básica común (...) así fue durante cuatro años, ya después vino lo primero que fue de lingüística, eh, cuando se hizo la, la reestructuración y me invitaron a dar la clase de cultura, y fue como comencé yo a trabajar dentro de la licenciatura (HNOR/FYL/09). El cambio expresado en un programa educativo.*
- (7) *la época que me tocó vivir como estudiante, era una facultad muchísimo más participativa socialmente hablando, nos había tocado el sesenta y ocho (...) **entonces** era una facultad (...) todavía politizada, en la actualidad eso ha casi desaparecido (...) la, dijéramos la marca de la facultad crítica que durante mucho tiempo mantuvo, se ha debilitado mucho, si no es que ya se ha modificado (HLET/FYL/11). Cambio perceptible en las actitudes y conductas de los sujetos.*
- (8) *(...) tuve la suerte de tener como maestro, al ingeniero JDRC (...) él no se quedaba en lo teórico, sino... lo llevaba a lo práctico (...) el me encantó, me enamoré de sus materias porque... no nomás lo platicaba, sino lo construíamos (era) como culminar el sueño de pasar de la teoría a la práctica y analizaba las cosas tan complejas de una manera más fácil (...) las cosas difíciles, las hacía fáciles (HING/ME/05).*
- (9) *la administración son puros procedimientos vea... para que todo funcione bien y la Ingeniería se basa en construir una solución física la administración es papeleo nada más son procedimientos que uno tiene que tener para un gran control de... en la ingeniería es diferente... ésa se construye algo... no queda en papel (HING/ME/05).*
- (10) *Soy economista, mis investigaciones tienen esa acentuación, trabajo con políticas de bienestar social, cuestiones de desarrollo pobreza combinado con política, antropología, sociología, son mis especialidades en posgrado (MEC/TS/01). Saber disciplinario*

- (11) *yo estaba trabajando en un laboratorio, y... bueno yo de estudiante **mi** carrera tiene varias áreas de ejercicio profesional, entre ellas está la de diagnóstico clínico, que en esa época era de las más... que tenían más... demanda, donde había más campo (MQUI/CQ/12). Saber científico técnico*
- (12) *aun así sigue habiendo mucha dependencia y bueno ahora lo veo acá en el área en donde estoy, en donde estamos tratando de hacer un cambio de paradigma en donde el estudiante esté, bueno... debo reconocer que este cambio lo estamos tratando de implementar desde hace muchos años, desde que empezamos a hablar de las... eh... experiencias de la enseñanza participativa, en donde estamos tratando de buscar que el estudiante realmente se responsabilice más de su aprendizaje (MQUI/CQ/12). Saber pedagógico*
- (13) *la carrera está diseñada con cuatro áreas, la de matemática aplicada, matemática básica que se considera como pura, la matemática educativa y luego el... el área formativa, entonces este, incluso, ya abrimos el programa de matemática aplicada, entonces para quienes no quieren ser docentes ni tampoco quieren matemática pura, buscan la matemática aplicada (MMAT/CF/12). Saber académico-institucional*
- (14) *pues... sí, mejoras el ingreso..., pero con bienes públicos mejoras... productividad, competitividad ¿qué implica esto? Que cuando el mercado cambia, si tienes una serie de factores... con los cuales enfrentar el mercado, pues va a ser una condición positiva, si el mercado cambia y... y tu tiendes a desaparecer es porque... pues tenías una... una actividad productiva que no estaba... en un estándar (HEC/FAGR/06). Saber profesional*

### Capítulo 5.

- (15) [**¿La universidad está cambiando de dónde provienen esos cambios? ¿Ha participado o se siente motivada en participar?**] *Son cambios que se dan de manera institucional (...) Sí, ampliamente, en varios programas (...) porque me gusta trabajar (MEC/TS/01)*
- (16) [**¿En su trabajo académico en qué considera que están ocurriendo los cambios? ¿De dónde provienen esos cambios o cómo son?**] *En la implementación de las competencias... (...) desde arriba en la universidad..., pero muy pocas facultades los han adoptado, ya que no hay una actitud hacia los nuevos modelos... en realidad no se ha dado y mucho menos en posgrado... son reticentes, no son significativos, al menos la orientación del posgrado de aquí, le están enseñando a los alumnos, habilidades, enseñándoles a hacer cosas, tengo nueve años que llegué a la universidad y de arriba para abajo si, si están presentes no tanto en nivel posgrado, el punto central está en licenciatura, la política de esta facultad es que todos los doctores tenemos que dar clase en licenciatura... y en licenciatura hay que diseñar planes de clase, diseñar portafolios, cosas que en el posgrado no vemos (MEC/TS/01)*
- (17) [**¿Se siente satisfecha?**] *La verdad sí, me gusta investigar y más dar clase, no tengo descanso, doy cursos en licenciatura, posgrado y en doctorado, cursos teóricos, estadísticas, teoría social, específicos como de pobreza. Soy la “bombero” de la facultad, cuando no hay quien dé un curso... (MEC/TS/01).*
- (18) [**¿Ud. ha notado cambios en la universidad? ¿están haciendo cambios a los sistemas de enseñanza, en innovaciones educativas?**] *Si, pero la verdad he percibido sobre todo esto... un salto de calidad con lo de las ‘aulas inteligentes’, mejor ambiente y también el intento de profesionalizar más al cuerpo docente... siento que esta universidad se esfuerza para ser mejor (HFIL/AV/02).*
- (19) [**¿Cómo percibe los cambios? ¿Quién los hace?**] *Bueno en parte son cambios que hace la sociedad sola y la universidad tiene que, debe de adecuarse porque si no...aquí la gente viene sobre todo con la esperanza de estar al tanto del trabajo tan... tan buscado... con razón... en parte creo que es un fenómeno que rebasa los límites de la universidad... es un deber hacia los muchachos, tenemos que formarlos hacia un mundo competitivo (HFIL/AV/02).*

- (20) [**¿Por qué se dedica a la docencia?**] *fueron una suma de razones, cuando vine a México me pareció que lo único que podía hacer era enseñar, vine aquí y me dieron una cátedra en filosofía, en una maestría en filosofía... y funcionó, y desde aquel entonces (HFIL/AV/02).*
- (21) [**¿los directivos los sienten como jefes de su profesión?**] *A veces, los que, la gente bajo la cual he trabajado, he trabajado mucho, era muy presente. En todo caso considere que yo desde hace quince años aquí trabajo y me pagan por recursos internos, no tengo ningún derecho, me pueden echar cuando quieran aunque me paguen todo el año me dan aguinaldo y todo... Claro que sientes al jefe como jefe, no tienes derechos laborales (HFIL/AV/02).*
- (22) [**¿Ha participado en, oficialmente en la planeación o cambio de programas o en revisar planes de estudio?**] *No, no... o sea, si hay actividades ahí de Colegio y todo... pero yo soy muy filántropo (sic), no... De revisarlos... no, no... no sé hacer esas cosas... para que me entienda (HFIL/AV/02).*
- (23) [**¿Considera que la universidad está cambiando en cuanto a sus estrategias administrativas, sobre todo, cambios en la enseñanza?**] *Sí, si los he notado en la medida en que me he ido involucrando en este proceso clásico de ser maestro... definitivamente... a veces no me alcanza a dar la perspectiva total de estos cambios, pero en la medida en que he compartido la docencia con procesos administrativos, es donde precisamente me he dado cuenta de los cambios que se han estado dando a este nivel (MMED/CM/04).*
- (24) [**¿Hay diferencias entre los cambios en licenciatura y en posgrado? ¿Qué piensa usted?**] *Sí, sí, noto una serie de cambios... yo pudiera suponer que los cambios en posgrado en relación con la licenciatura van a estar mucho en el sentido de cómo esté organizado el mismo posgrado dentro de cada facultad. Yo siento que los cambios también se precisan y se hacen efectivos en la medida en que los que estén dirigiendo el posgrado tengan esa visión y la compartan junto con los maestros que... para que se pueda dar esa empatía (sic) con la visión que tiene la universidad del posgrado. En licenciatura, funciona una serie de indicadores, una serie de modalidades y objetivos diferentes (...) en posgrado, es de mucho más compromiso que en licenciatura, en licenciatura a veces noto que el compromiso es la docencia prácticamente, pero no se ve al alumno profesionalmente... y en posgrado... con profesionales... es gente que está posicionado en el campo laboral. Entonces aquí yo si veo una distinción, al menos en la forma de trabajar (MMED/CM/04).*
- (25) [**¿Cuáles serán los motivos, por qué la universidad está propiciando cambios en el posgrado?**] *Pues yo lo veo en el sentido de ir consolidando... los indicadores primeramente, que están sujetos a una serie de compromisos, donde se visualiza al alumno de posgrado también en una forma de más socialización con otras universidades, con otro tipo de experiencias, que a veces yo me hago la pregunta de si esto no contradice los propósitos personales del mismo maestro de posgrado (...) el Modelo Educativo señala cuestiones de elevar el nivel, o sea, sí, elevar el nivel... pero en qué medida el maestro de posgrado, en diversos aspectos se ha visto comprometido laboralmente ¿ah? A veces sí siento que debiésemos revisar y reflexionar esa orientación que marca la universidad, con los compromisos que tiene el maestro de posgrado hacia dentro de la institución y hacia sí mismo (MMED/CM/04).*
- (26) [**¿Considera que la Universidad está cambiando? ¿Cuál es la percepción que usted tiene?**] *Bueno, lo que a mí me ha tocado observar es que hay un cambio aparente en los discursos, en algunos escritos, folletos, hasta en pancartas como si se manifestara que se está haciendo un cambio y puede ser que si estén haciéndose pero quizá todavía está en una dimensión muy general, porque al menos en la facultad que yo trabajo aquí en Arquitectura, que aparentemente nuestro plan de estudios ya fue cambiado con un enfoque del Modelo de la universidad por competencias, pero vemos que el interior los cambios no se están dando porque los profesores no estamos cambiando, no nos han preparado lo suficiente... (MARQ/FA/14).*

- (27) **[¿Cómo estamos practicando la docencia? ¿Qué cambio considera significativo en la vida institucional?]** *Pues quizá... ha venido a no hacer cambios drásticos, pero sí que haya nuevas preocupaciones... por ejemplo esas evaluaciones externas... todas esas cuestiones de alguna manera han producido cambios en algunos procesos, mientras no se haga una evaluación a profundidad, si verdaderamente esos procesos o poner en la luz los procesos como son... o sea, se puede percibir un cambio en la forma más no en el fondo, ahora no quiere decir que no haya en el fondo, pero habría que hacer un estudio, una investigación, algo que verdaderamente nos diga si sí hubo un cambio (MARQ/FA/14).*
- (28) **[¿Por qué estamos cambiando y de dónde provienen estos cambios?]** *Bueno, lo que se percibe y se escucha también en parte del discurso teórico en los directores o académicos que están al frente es que... el mundo en general está cambiando en otros aspectos, especialmente en los aspectos económicos, que van orientando que se den cambios en otras esferas... y uno de ellos tiene que ver con la educación; ya no se puede formar ahorita al mismo joven para el futuro inmediato de la misma manera porque ya el mundo está exigiendo otras cosas... es lo que está marcando cómo deberían ser, o para dónde orientar la educación superior... yo digo que está bien porque la universidad está atendiendo las demandas sociales, pero... debería hacer un análisis si verdaderamente esas demandas hasta dónde están favoreciendo solamente a ciertos sectores y no se está viendo a lo mejor las cuestiones de tipo social, de equidad, sino mas bien organiza patrones... pero qué pasa con las otras dimensiones... creo... que la universidad debiera no sólo ser como el que responde inmediatamente a sus cambios sino que cuestiona esos cambios, que propone nuevas maneras de hacer las cosas, allá en la sociedad... la universidad debería de hacer, promover personas que sean agentes de cambio, no que el cambio los absorba a ellos (MARQ/FA/14).*
- (29) **[¿Cree que está siendo tomada en cuenta? ¿en qué medida se cree involucrada?]** *(...) yo he tenido la oportunidad de ser invitada a participar, no directamente, porque en este momento no formo parte de la administración de aquí, pero de alguna manera he estado cerca de las personas que toman decisiones... en... las academias, entonces sí, dijéramos, que nos han tomado en cuenta a los que estamos haciendo investigación educativa... la otra manera en que... he participado en los cambios es asumirlos y ya en el aula uno hace lo que uno puede hacer, tomando en cuenta que ya una vez que uno cierra la puerta del salón (es) responsable de lo que sigue... entonces... qué cambios he hecho, pues a lo mejor con el hecho sencillamente de estar más cerca de los estudiantes, convivir más con ellos, en la cuestión de transmitirles no sólo conocimiento, sino más bien ayudarles a propiciarlo, por otra parte... uno tiene que tener experiencia práctica porque si no, sientes que vas a hablar ahí de puras mentiras ¿verdad? ((MARQ/FA/14).*
- (30) *aquí tenemos el programa de tutoría igual que en toda la... universidad sin embargo los estudiantes no lo han acogido muy bien (...) los alumnos que vienen son los alumnos que no tienen ningún problema que son cumplidos que son los que hacen lo que tienen que hacer (...) y los que tienen problemas... esos no vienen y después tenemos la tutoría que no está dentro del programa pero que es la que está tutoría diaria con los propios alumnos es de estar con ellos diariamente se tiene la confianza y de repente vienen y preguntan o piden algún consejo o yo en lo particular a mis alumnos que... que salen muy mal en los exámenes les hablo para saber qué pasa con ellos y ver si les puedo ayudar de alguna forma (MMED/CS/04).*
- (31) *está muy definido, de hecho, ahorita entra dentro de un proceso de cambio, de ser un posgrado de formación profesionalizado antes, a uno de ciencias (...) el nuevo modelo de hacer una maestría en ciencias (...) nos disciplina, nos va a disciplinar a varios de los maestros, dado que los objetivos dentro de un posgrado en ciencias van a estar más dirigidos a hacer investigación, entonces la selección de nuestros alumnos va a tener que ser diferente (HANT/SPN/03).*
- (32) *(...) hay un nuevo reordenamiento en el sentido de seleccionar ahora compromisos que deben tener nuestros alumnos pero también el compromiso que tenemos ahora los maestros de*

*posgrado y la disciplina que vamos a tener que ejercer por conseguir un objetivo que se persigue dentro del posgrado y que (...) va a redundar en la cuestión de productos de investigación (HANT/SPN/03).*

- (33) *tenemos que reordenar nuestra actividad de trabajo de compromisos personales, de movilidad, de optimizar tiempos, de hacer más en menos tiempo. Muchas de las veces claro que caemos también en una situación, de un nuevo orden de saturación, pero que va a requerir una nueva forma de organización (HANT/SPN/03).*
- (34) *creo que en eso radica la lucha, y el (...) choque de qué voy a hacer en mi centro laboral, qué voy a hacer en mi posgrado (...) yo visualizo que ha habido rupturas más que conjunciones, ha habido rupturas en base a estas nuevas estructuras (...) formas de trabajo (...) la misma universidad ha propiciado que tengamos diversos compromisos responsabilidades y jefes entonces (...) hay que buscar una forma en que tengamos que administrar todos estos compromisos (HANT/SPN/03).*
- (35) *acabo de ser nombrado coordinador de tutoría, en ese aspecto, ante la demanda de propiciar indicadores conforme a los resultados, a las formas en que debe de operar la tutoría dentro de una institución educativa, entonces (...) estoy afrontando esa situación para no quedarnos nada más en que somos maestros (HANT/SPN/03).*
- (36) *(...) pero sí, hay que balancear un poquito y hay que cumplir con indicadores como el PROMEP y otras cosas y balancearle a la tutoría, que damos asesorías a los alumnos, que también la damos personalmente, tengo un equipo de becarios que me ayudan a atender a más de ciento cincuenta alumnos que tengo por semestre, más otros ciento veinte de laboratorio (HING/ME/05).*
- (37) *no se puede formar investigadores si no les enseñas, si no hacen investigación (MEC/TS/01).*
- (38) *hay que reconocer que la producción en posgrado y la misma productividad que vayamos teniendo, los mismos profesores (...) debe ir a la par con lo que se está demandando (HANT/SPN/03).*
- (39) *se privilegia en posgrado que seas investigador y que seas SNI, en general es la cultura del UANL, porque la investigación te da recursos, te da premios, específicamente el posgrado (MEC/TS/01).*
- (40) *si es una satura (sic) tremenda la que este se ha propiciado hacia el interior este, del ámbito del ejercicio no nada más de la docencia, sino el de investigación (HANT/SPN/03).*
- (41) *los beneficios de esa movilidad son precisamente irnos incorporando y socializando en espacios que a veces nuestras propias instituciones no tienen, hacer trabajo con los pares, experimentar y romper nuestros paradigmas que tenemos muy arraigados, hacia la seguridad de estar trabajando en nuestra propia localidad o nuestra misma institución. Los beneficios son primeramente proyección personal, siempre y cuando tengamos esa seguridad, se da la proyección de nuestra propia institución, de nuestro propio posgrado (HANT/SPN/03).*
- (42) **[¿usted tuvo problemas para adaptarse a estas formas de trabajo, para establecer sus propias formas de trabajo?] no mira yo estoy... bueno yo me he formado obviamente en una estructura académica donde se da por hecho el lanzamiento natural de la investigación-docencia pero yo creo que el problema del investigador en la docencia es justamente la separación entre docencia e investigación la universidad... digamos aquí en... sobre todo las universidades estatales porque la UNAM también está estructurada de otra manera igual la UANL desde mi perspectiva son universidades de muy, muy fuerte investigación y la UNAM tiene una mención a nivel mundial y las universidades estatales hacen lo mismo entonces la función de la universidad estatal efectivamente... es como una escuela de educación superior pero más orientado hacia la transferencia de conocimiento utilizar las técnicas ahí sería...**

no... no necesariamente surgen los grandes investigadores o profesionistas que aplican sus conocimientos ahora... yo creo que hay... una preocupación a nivel de las universidades porque hay que superar eso (...) pues... este... ya más o menos digamos unos... trece, trece años que se... noventa y siete en adelante hay en esta universidad una preocupación cada vez... más importante acerca de la investigación entonces esto obviamente... esa preocupación... me favorece porque... obtengo muchísimo apoyo de... la rectoría para poder seguir... adelante para tener... mis espacios incluso se han echado en contra de los directores de facultades y... pues obviamente esto me ayuda... en consolidar (...) mis investigaciones (MSOC/TS/07).

- (43) **[¿usted ha encontrado que ya hay un mayor apoyo a la investigación? ¿Diría que vamos como... por buen camino?]** pues mira yo... yo percibo que sí hay un un apoyo cada vez más importante por el simple hecho de que en algún momento la universidad crea sus propios programas de... de apoyo a la investigación en el país que los proyectos en el país si ... este tengan que ser dictaminados que haya una cierta transparencia en la asignación de recursos si hay ciertas categorías para poder comenzar categorías o criterios digamos en cuanto... a el perfil que la gente se puede someter proyectos con éxito entonces yo creo que esto ha sido un proceso de aprendizaje sí que ha sido también impulsado por la propia SEP a través del PROMEP y pues también obviamente del CONACYT entonces en ese sentido... yo sí creo que... va en buen camino pero... todavía... falta (MSOC/TS/07).
- (44) **[desde su perspectiva (existe) realmente un cambio? cree que (los) profesores efectivamente están tendiendo con autenticidad diríamos hacia la investigación?]** bueno... eso si que tampoco no lo creo creo que... hay no sé cuántos profesores en la universidad unos cinco mil si yo creo que... los que realmente están en el camino de la investigación serían los que son los investigadores funcionales los jóvenes que entrando como candidatos bueno ya los más consolidados yo creo que ese es el sustento de la investigación en la UANL todavía en estos niveles... este... iniciales con candidatos ahí hay muchas fluctuaciones porque hay gente que entra y otra gente que sale y... pero como quiera si lo vemos un poquito a través de los años... ese grupo entra en la universidad a expandirla (...) poco y seguramente no... este... como la propia rectoría lo desearía pero si ahora los que entran aquí son los que en general son muy jóvenes ¿sí? o sea los que se han formado... en doctorados probablemente lo agarran fuera de la universidad que son repatriados que vienen de diferentes... y hay un grupo muy grande de profesores de mucha antigüedad con más formación que se han quedado en la institución en docencia aun... que haya una especie de preocupación por incrementar digamos el título el grado académico esto no va por lo general a la par con un ingreso... sustancial en la investigación porque creo que también es una especie de escudo y pues a los cincuenta... a los treinta y cinco años... cómo cambia un estilo de vida? está... así como que se ha arraigado por mucho tiempo y que ha sido... un cambio para ellos digamos una... un camino de éxito y de satisfacción y a lo mejor incluso lo han combinado con otras actividades (MSOC/TS/07).
- (45) **[enseñar con casos clínicos]** nosotros damos en fisiología damos la clase utilizando casos clínicos, entonces lo que yo tengo que hacer es buscar un caso clínico que se adecue al tema que vamos a ver y diseñar las preguntas de discusión en torno al tema, para que finalmente sean cubiertos todos los contenidos del programa (MMED/CS/04).
- (46) **[os casos clínicos son]** cosas que ocurren en el periódico que es de todos los días, ahorita hay un brote de cólera en Haití por ejemplo, entonces lo podemos retomar, o lo típico del futbolista que se muere porque le da un infartoo (...) el gordo 'más gordo del mundo' que teníamos aquí en Monterrey, qué es lo que está pasando con él son las cosas de la vida diaria que los muchachos leen en el periódico, ven en las noticias o que todo mundo lo comenta (MMED/CS/04).
- (47) **[pensar como médicos]** lo que nosotros les decimos es que, ellos pueden leer esa noticia y la van a leer como médicos (...) va a ser muy diferente la interpretación que le den ellos a la interpretación que le dé un estudiante de ingeniería un estudiante de leyes o un estudiante de

*cualquier otra disciplina, porque ellos deben de tener ya una forma de pensar propia de un médico y nosotros seguimos un programa que se llama “pensar como médico desde el primer día” entonces la idea es que ellos se enfrenten\* a situaciones clínicas las analicen las discutan lleguen a conclusiones que habitualmente es el diagnóstico, porque ya lo están viendo como médicos y de esta forma que vayan desarrollando el razonamiento clínico que es lo que van a usar toda su vida (...) de hecho tenemos el programa de que lo hagan desde el primer año desde el primer día de clases ellos tienen que enfrentarse\* a casos clínicos... (MMED/CS/04).*

- (48) **[el razonamiento clínico]** *la forma de pensar es única entonces lo que nosotros hacemos es enfrentarlo\* a un problema específico del área clínica, entonces, aplica las habilidades intelectuales del pensamiento que son las mismas, pero las aplica en la solución de un problema, él aprende a identificar en un caso clínico cuáles son las características del paciente cuál es el motivo de la consulta cuáles son los antecedentes cuál es la evolución del padecimiento cuáles son los estudios del laboratorio aprende a identificarlos, integrarlos analizarlos y llegar a la conclusión... (MMED/CS/04).*
- (49) **[los profesores]** *(...) aquí el logro es convencer al maestro de que lo haga, pero la mayor parte en el primer año casi no hemos batallado, entonces, si va funcionando (...) no todos trabajan de la misma forma pero la idea es que ese proyecto que tenemos dentro de la facultad, es que todos lo hagamos así, tenemos cinco años de haber comenzado y, bueno ahí va ¿no? va adelantándose sobre todo en los primeros años. (MMED/CS/04).*
- (50) **[desvinculación entre Ciencias Básicas y Ciencias Clínicas]** *El problema con medicina, no sé si en otras carreras se dé, es que tenemos la carrera dividida en lo que se llama ciencias básicas y ciencias clínicas y las ciencias básicas estaban completamente desvinculadas de la clínica entonces, era una enseñanza memorística cuando llegaban a la clínica no se acordaban de nada de las ciencias básicas y bueno, (en) este programa lo que hacemos es (enseñar) las ciencias básicas, en un nivel muy sencillo, (...) un problema clínico nos damos cuenta que el estudiante es capaz de ir aplicando sus conocimientos básicos desde el inicio (MMED/CS/04).*
- (51) **[lo que importa es la práctica no nomás teorizar]** *tuve la suerte de tener como maestro al ingeniero JDRC (...) él no se quedaba en lo teórico sino lo llevaba a lo práctico, no nomás lo platicaba sino lo construíamos, entonces era como culminar el sueño de pasar de la teoría a la práctica y analizaba las cosas tan complejas de una manera más fácil, también (...) el ingeniero MLM de quien su método también solucionaba las cosas, las cosas difíciles las hacía fáciles (el) método Montante, es un método para resolver matrices que sobresale de los demás métodos donde usa puros números enteros, yo tuve la suerte de tomar clases con él y me acuerdo que problemas muy complejos (...) él los resolvía muy sencillo o sea las cosas difíciles las hacía fáciles, de una forma muy sencilla y admirable (...) el estudiante tiene que vivir la experiencia haciéndola, aprende más cuando lo construye, cuando lo ve, lo escucha o lo escribe, entonces, yo creo que es una buena manera de que el estudiante aprenda, cuando lo construye comprende todos los conceptos, lo vive, (...) tratamos de inculcar a los alumnos que construyan algo, que no se quede en las libretas, que vaya un poquito más allá (HING/ME/05).*
- (52) **[la disciplina]** *me tocó un área muy divertida que se llama electrónica digital o sistemas digitales, o sea, tenemos la fortuna de que la tecnología actual nos permite construir los circuitos integrados a bajo costo y si un alumno de forma individual puede hacer un proyecto en menos de cien pesos y con esa inversión inicial puede hacer muchos proyectos, es un chip uno lo borra y lo vuelve a programar como si fuera un diskette no tiene que tener muchos chips con uno solo, entonces, tenemos en esa área, antes era difícil tener una gran cantidad de chips que eran caros y no cualquiera..., pero ahora, gracias a la evolución que tienen estos circuitos integrados, permite que cada alumno viva su propia experiencia o sea (...) trabajos individuales (HING/ME/05).*



- (53) **[el trabajo con los estudiantes]** *me han tocado alumnos muy distinguidos, de hecho me tocaron los mejores estudiantes hace tiempo y veía que batallaban en pasar a la realidad las cosas (...) el muchacho se quedaba en la teoría (...) nada más conectaba uno y los demás veían, (...) entonces yo me doy cuenta que alumnos muy brillantes los maestros nunca les habíamos dado la oportunidad de conectar un foquito o de conectar un alambre o un chip y que nada más lo conectaban otros y ellos no, (...) procuramos que cada alumno lo tenga (...) claro que hemos evolucionado un poco más allá en proyectos ¡n'ombre! cada vez te sorprendes de la capacidad, los muchachos no se ponen límite, uno les pone la base y desarrollan mucho más (...) generalmente son creativos (...) son sus primeras experiencias (pero) ya tiene lo básico, la conexión básica y sobre todo, detección y corrección de fallas (HING/ME/05).*
- (54) **[los perfiles de los estudiantes]** *ve uno ahí áreas de oportunidad comentarios que hacen los muchachos: es demasiado tiempo, proyectos muy ambiciosos, o sea, va midiendo uno, y va tomando decisiones para mejorar el proceso (...) aquí hay una situación que sucede en toda la universidad, eso me gustaría contarlo: hay muchachos que empiezan su periodo normal en agosto que vienen muy motivados, o sea, con ellos no batalla, es un muchacho con un promedio arriba de setenta (...) me ha tocado grupos con promedio arriba de noventa, entonces, el muchacho de enero no viene tan motivado, entonces, el curso lo tienes que diseñar en función de la 'materia prima' o el estudiante (...) habrá que hacer ajustes entonces, si los muchachos de agosto si son mucho más exigentes y a los otros de enero, pues el mínimo necesario, también hay que ir ajustando si no sería un fracaso, no puedo pedir lo mismo porque son diferentes motivaciones o diferentes perfiles vaya (...) el resultado final es un alumno motivado que tiene un método de aprender las cosas y llevarlo a la práctica (HING/ME/05).*
- (55) *la mayoría somos investigadores y no docentes, se privilegia en posgrado que seas investigador y que seas SNI (...) creo que a esta universidad le haría más falta escuchar la posición de los docentes (...) en general es la cultura de la UANL, porque la investigación te da recursos, te da premios, específicamente en posgrado es la cultura la docencia no la privilegia la universidad (MEC/TS/01).*
- (56) *yo creo que la cantidad de publicaciones, no necesariamente tenga mucho que ver con la calidad (...) uno ve los índices que se han publicado en la universidad y no podrían haberlo sacado en una empresa editorial (MSOC/TS/07).*
- (57) **[sobre la dinámica universitaria]** *ah claro, claro, y qué es lo que le ha pasado a la universidad la universidad... ya se ha ido cerrando por las facultades en lugar de irse abriendo entonces por cada facultad...(se trabaja) hacia adentro no hacia fuera es más... y una cosa que a mí me parece absurda es... como no hay una... eh... una cafetería... este... para profesores pues nadie se conoce o sea nadie se cruza cada quien se mueve en su pequeño... ámbito y ahí se queda entonces eso a la larga es perjuicioso (sic) (...) son mínimos son mínimos son... yo diría hasta nulos si (en) la misma facultad (...) son altamente reducidos y se ha hecho de manera que la gente no se conecte y menos en un espacio tan grande como es la universidad a mí me parece muy absurdo (...) platicaba con un maestro y me dice "en FIME, en fime no conozco ni al veinte por ciento de los profesores y tengo treinta y cinco años" si... claro son cuatrocientos profesores pero en treinta y cinco años creo que se puede conocer a... cuatrocientos profesores (HANT/FYL/08).*
- (58) **[los cambios son]** *Desde arriba (...) se privilegia en posgrado que seas investigador y que seas SNI (...) la docencia no la privilegia la universidad (...) creo que todos estamos sujetos a los vaivenes del presupuesto (MEC/TS/01).*
- (59) *creo que a esta universidad le haría más falta escuchar la posición de los docentes (...) y ahí creo honestamente que ahí [el cambio] sigue siendo únicamente política cambio de discurso más que de práctica (MEC/TS/01).*

- (60) **[a propósito del cambio educativo]** *la universidad si quiere sobrevivir tiene que cabalgar a la ola es un deber hacia los muchachos (HFIL/AV/02).*
- (61) **[la formación profesional]** *Aunque las crisis económicas al primer corte cortan la cultura esto también hay que decirlo... pero no están en un callejón sin salida (HFIL/AV/02).*
- (62) **[a propósito de funciones y actividades]** *uno quiere estar en todas “quiere estar colgado de todas las lianas” quiere que en todo se mueva (...) no puede uno cumplir con calidad todo eso... (HING/ME/05).*
- (63) **[el apoyo a estudiantes]** *le empecé a ayudar y orientar vea, eh, una muchacha muy brillante (...) que parece que la música “que trae la música por dentro” uno le cuestiona algo y muy reflexiva, realmente mucha capacidad (HING/ME/05).*
- (64) **[la investigación y los investigadores]** *no me siento investigador (...) porque necesitaría tener mucho más productos, me refiero a productos para hacer investigación y un escenario mucho más completo, pero como anda uno picando aquí y picando allá, no está uno de tiempo completo (...) porque... son todo tipo de personalidades, los gambusinos que van de un punto a otro picando... y los topo, estilo topo que nomás un sólo punto, entonces se van sobre una sola cosa, yo creo que soy del segundo punto que va cambiando uno de interés (...) y a lo largo del tiempo, pues uno se enriquece porque va desde puntos diferentes (HANT/FYL/08).*
- (65) **[acerca de la tutoría]** *Y además al profesor persiguiendo como policía a los alumnos pues ha provocado que su periodo, o sea, simplemente una marca de agua (HANT/FYL/08).*
- (66) **[sobre la trayectoria académica]** *me he desempeñado como PTC (...) coordinador de un área de formación en su momento a cargo de los rediseños de las licenciaturas no a cargo, sino como cabeza de serie (HFIL/SPN/10).*
- (67) **[los profesores de matemáticas]** *son señores profesionistas que no tienen por qué estar dando asesorías gratis que no tienen por que seguir este... digamos tras bambalinas, que son profesionistas que merecen un reconocimiento y que deben de cotizar (MMAT/CFM/12).*