

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado
Dirección de Postgrado
Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y
Profesión Docente



Tesis Doctoral
Políticas de desarrollo profesional docente en la
Universidad Nacional de Agricultura

Tesista
Orlando David Murillo Lizardo

Asesor de Tesis
Doctor Ricardo Morales Ulloa

Tegucigalpa, M.D.C. Junio de 2022

**POLÍTICAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE AGRICULTURA**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN

Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

Dirección de Postgrado



Políticas de desarrollo profesional docente en la
Universidad Nacional de Agricultura

Tesis Doctoral para obtener el título de
Doctor en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente

Tesista

Orlando David Murillo Lizardo

Asesor de Tesis

Doctor Ricardo Morales Ulloa

Tegucigalpa, M.D.C. Junio de 2022

AUTORIDADES

Dr. HERMES ALDUVÍN DÍAZ LUNA

Rector

M.Sc. BARTOLOMÉ CHINCHILLA CHINCHILLA

Vicerrector Académico

M.Sc. JOSÉ DARÍO CRUZ ZELAYA

Vicerrector Administrativo

Dr. JOSÉ HERNÁN MONTÚFAR CHINCHILLA

Vicerrector de Investigación y Postgrado

Dra. JENNY MARGOTH ZELAYA MATAMOROS

Vicerrectora del CUED

M.Sc. JOSÉ WILMER GODOY ZEPEDA

Secretario General

Dr. ROGERS DANIEL SOLENO

Director de Postgrado

DEDICATORIA

A mi esposa Scar, por su gran apoyo en la finalización de este proyecto.

A la Universidad Nacional de Agricultura, constructora de historias de vida en la educación agrícola hondureña.

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Ricardo Morales Ulloa, mi director de Tesis, muchas gracias por su orientación, comprensión y acompañamiento durante las largas jornadas de trabajo en la elaboración de este texto; sus comentarios, sugerencias y correcciones fortalecieron mis conocimientos sobre las políticas educativas y la profesión docente en la región.

Mi aprecio, a la Dra. Judith Morel, Coordinadora Académica del Doctorado en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente, por su apoyo académico y emocional para dar término a este proyecto.

A las compañeras/os de la I Promoción de Doctorado en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente, muchas gracias por esos cinco años de aventuras.

Agradecer a Daniel Rivera, Luis Molina y Oliva Patiño por su colaboración en el procesamiento de la información.

A todos/as los que formaron parte de esta tesis, muy agradecido por la confianza y las voces de aliento.

RESUMEN

La presente investigación tiene el objetivo de analizar la construcción y puesta en acto de las políticas de desarrollo profesional docente en la Universidad Nacional de Agricultura, como consecuencia del proceso de intervención, entre 2017 y 2020. A través del enfoque cualitativo de investigación, utilizando como método el estudio de casos y como técnicas de recolección de datos cualitativos, el Análisis de Documentos y la Entrevista Semiestructurada, información que han sido analizada mediante la técnica Análisis cualitativo de contenido (Mayring, 2015), esta última con el apoyo del Software ATLAS.ti, versión 8.

Esta tesis distingue el contexto de influencia de dichas políticas universitarias, los textos producidos y las interpretaciones de reinterpretaciones a las mismas por parte del profesorado, estudiantes y autoridades universitarias en su proceso de interacción cotidiana. De ahí que, se incorpore un estado de las políticas educativas, a partir de su surgimiento como campo teórico, hasta su accionar hoy en día en el marco del modelo económico neoliberal; asimismo, se incluyen diversas perspectivas de estudio sobre el desarrollo de la profesión docente, principalmente en el ámbito de la educación superior.

Por otra parte, se apropia la propuesta de Bowe, et al. (2017) sobre el análisis de las políticas educativas, a través de un ciclo interrelacionado, conformado por tres contextos principales: de influencia, de producción del texto y el de práctica, cada uno involucrando distintos actores sociales, intereses y lugares. Del mismo modo, se enfatiza en las relaciones sociales de las instituciones educativas articuladas en escenarios más amplios, igual que, en la concepción de la política educativa como texto y como discurso.

Se concluye que, las políticas de desarrollo profesional docente en la Universidad Nacional de Agricultura durante el periodo de actuación de la Comisión Interventora fueron trazadas por una variada influencia de textos, actores y redes de cooperación de índole internacional y nacional; de igual forma, fueron afectadas por un fuerte conflicto político entre los diferentes actores internos de la institución, principalmente en el sector docente.

Asimismo, la construcción de la normativa institucional obedeció en parte a los esfuerzos realizados en el Seminario Permanente para la Transformación Institucional, en un escenario de señalamientos de ilegitimidad y desacreditación de los actores participantes como de los textos elaborados; de ahí que, la mayoría de los profesores mostraran un manifiesto desinterés para formar parte de este espacio y/o de las comisiones de trabajo. Por otro lado, la puesta en acto de dichas políticas se caracterizó por su orientación en tres ejes temáticos: formación del profesorado, carrera docente y el contexto socio educativo institucional.

ÍNDICES

INDICE GENERAL

DEDICATORIA	7
AGRADECIMIENTOS	8
RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	15
PARTE I MARCO METODOLÓGICO	19
CAPÍTULO 1.- CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	20
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	20
1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	22
1.3 OBJETIVOS.....	22
1.3.1 OBJETIVO GENERAL.....	22
1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
1.4 CONTEXTUALIZACIÓN	23
1.4.1. LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE AGRICULTURA	26
1.5. JUSTIFICACIÓN.....	29
CAPÍTULO 2.- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	32
2.1. ENFOQUE.....	32
2.2. TIPO DE DISEÑO.....	33
2.3. MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	33
2.4. POBLACIÓN Y MUESTRA	38
2.5. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.....	40

	12
PARTE II FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	46
CAPÍTULO 1. POLÍTICAS PÚBLICAS, UNIVERSIDAD Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	47
1.1. <i>POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN</i>	47
1.1.1. POLÍTICAS PÚBLICAS.....	47
1.1.2. POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	51
1.1.3. POLÍTICAS UNIVERSITARIAS Y NEOLIBERALISMO	56
1.2. <i>POLÍTICAS DE DESARROLLO DE LA PROFESIÓN DOCENTE</i>	60
1.2.1. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.....	60
1.2.2. LA PROFESIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD.....	66
CAPÍTULO 2. - EL CICLO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS DE BALL.....	69
2.1. <i>LA MICROPOLÍTICA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS</i>	69
2.2. <i>LA POLÍTICA COMO TEXTO Y COMO DISCURSO</i>	74
2.3. <i>LA TRAYECTORIA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA</i>	76
PARTE III ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	80
CAPÍTULO 1. INFLUENCIAS Y ACTORES EN LAS POLÍTICAS DE LA UNAG.....	81
1.1. <i>DISCURSOS Y ACTORES EXTERNOS EN LAS POLÍTICAS DE LA UNAG</i>	81
1.2. <i>ACTORES INTERNOS FRENTE A LAS POLÍTICAS DE INTERVENCIÓN</i>	94
CAPÍTULO 2. REPRESENTACIONES DE LAS POLÍTICAS: LAS FUERZAS EN CONFLICTO EN LA UNAG	104
2.1. <i>EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA NORMATIVA INSTITUCIONAL</i>	106
2.2. <i>RELACIONES DE PODER EN EL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO INSTITUCIONAL</i>	124
CAPÍTULO 3. DEL TEXTO A LA PRÁCTICA: LAS INTERPRETACIONES DE LAS POLÍTICAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	135
3.1. <i>FORMACIÓN DOCENTE</i>	135
3.2. <i>CARRERA DOCENTE</i>	143
3.2.1. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE.....	151

	13
3.3. ENTORNO LABORAL Y GESTIÓN INSTITUCIONAL	153
PARTE IV.....	161
CONCLUSIONES/SUGERENCIAS.....	161
CONCLUSIONES.....	162
SUGERENCIAS.....	166
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	168
ANEXOS.....	178
INSTRUMENTO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.....	179
TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN EMPÍRICA CON ATLAS.TI.....	181
LISTA DE ABREVIATURAS.....	201

INDICE DE FÍGURAS

FIGURA 1 OFERTA ACADÉMICA POR CAMPO DE EDUCACIÓN Y CAPACITACIÓN. EDUCACIÓN SUPERIOR DE HONDURAS, 2016	24
FIGURA 2 MODELO DE PROCESO DE FORMACIÓN DE CATEGORÍAS INDUCTIVAS	34
FIGURA 3 FORMATO DEL CÓDIGO DE LA ENTREVISTA.....	41
FIGURA 4 PROCESO DE ESTUDIO EMPÍRICO	42
FIGURA 5 EL TRIÁNGULO DEL DESARROLLO DOCENTE	62
FIGURA 6 MAPA CONCEPTUAL SOBRE LA NOCIÓN DE DESARROLLO PROFESIONAL	63
FIGURA 7 FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA MEJORA DE LA TAREA DE ENSEÑAR	64
FIGURA 8 CICLO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	77
FIGURA 9 CENTROS UNIVERSITARIOS UNAG 2021	91
FIGURA 10 INFLUENCIAS Y ACTORES EN LAS POLÍTICAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.....	103
FIGURA 11 REPRESENTACIONES DE LAS POLÍTICAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	134
FIGURA 12 INTERPRETACIONES DE LAS POLÍTICAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	160

INDICE DE TABLAS

TABLA 1 <i>DOCENTES DE LAS IES DE HONDURAS, 2015</i>	26
TABLA 2 <i>MATRIZ METODOLÓGICA DE CATEGORÍA DE ANÁLISIS</i>	36
TABLA 3 <i>ACTORES ENTREVISTADOS Y CRITERIOS DE SELECCIÓN</i>	39
TABLA 4 <i>CODIFICACIÓN DE ENTREVISTAS</i>	43
TABLA 5 <i>GRANDES PROYECTOS EDUCATIVOS DE HONDURAS (1986-2012)</i>	55
TABLA 6 <i>COMPONENTES DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE, PLAN ESTRATÉGICO DE TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA, PROGRAMAS Y PROYECTOS, PERIODO 2017-2022, UNAG</i>	104
TABLA 7 <i>NÚMERO DE DOCENTES EN LA UNAG, 2016-2020</i>	135
TABLA 8 <i>MUESTRA INFORME DE CITAS, ATLAS.TI</i>	181

INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional de Agricultura (UNAG) es “una institución de derecho público con personalidad jurídica, sin fines de lucro, y con patrimonio propio asignado por Estado de Honduras” (Universidad Nacional de Agricultura – Comisión Interventora, 2017, p. 3), orientada a la formación de profesionales de las ciencias agrícolas y afines; de ahí que, históricamente se ha caracterizado por un enfoque de integración en la educación superior de jóvenes provenientes de las zonas rurales de Honduras.

En las últimas décadas, se identificó por un programa de inclusión social que promovió el acceso de las mujeres, campesinos, pueblos indígenas y afro hondureños en la Universidad; del mismo modo, desarrolló un programa de internacionalización que facilitó la presencia de estudiantes de Brasil, El Salvador, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Haití, Nicaragua y República Dominicana. Cabe señalar que, básicamente, su cuerpo docente ha tenido una formación académica de grado en el área de agronomía, con cierta heterogeneidad en los estudios de postgrado.

Sin embargo, fue intervenida por el Poder Legislativo en el 2017, como consecuencia de una larga protesta estudiantil generada por una evidente crisis de gobernabilidad motivada por la elección ilegal de un funcionario en la rectoría y de supuestas prácticas de abuso de autoridad, nepotismo y corrupción en la institución; de hecho, en el conflicto, proceso de negociación y toma de decisiones también participaron docentes, egresados, Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), Consejo de Educación Superior (CES), Dirección de Educación Superior (DES), Congreso Nacional, Poder Ejecutivo, Consejo Nacional de Educación, partidos políticos, etc.

De ahí que, el accionar de la Comisión Interventora transformó las relaciones micropolíticas establecidas dentro de la UNAG basada en el discurso de la meritocracia y la transparencia en el diseño y la puesta en acto de las políticas de desarrollo profesional docente; en efecto, su dinámica de trabajo consistió en la conformación de un equipo de alta dirección que colaboró en la gestión institucional, estableció procedimientos formales

de comunicación con el profesorado y promovió la estructuración de procesos pedagógicos fundamentados en la teoría socio constructivista con enfoque de competencias.

Por supuesto que, en el proceso de construcción de políticas públicas en instituciones educativas los tomadores de decisión realizan sus juicios sobre todo basados en intereses políticos en contextos de luchas y negociaciones entre diferentes actores sociales (Ball, 1987; Vaillant, 2013); en consecuencia, en los 36 meses que duró la intervención, la Universidad se caracterizó por un entorno laboral y de gestión organizacional que facilitaba resistencias, discrepancias e indiferencias del profesorado respecto a las nuevas políticas de desarrollo profesional docente. De hecho, esta tesis resulta de la intención de comprender este escenario complejo y con tal propósito está organizada en cuatro grandes apartados: Marco Metodológico, Fundamentación Teórica, Análisis de la Información, Conclusiones/ Sugerencias.

El Marco Metodológico está integrado por dos capítulos: el primero, la Construcción del Objeto de Estudio, que plantea como problema de investigación analizar las influencias, representaciones codificadas, interpretaciones y reinterpretaciones en la formulación y la puesta en acto de las políticas de desarrollo profesional docente en la UNAG durante el periodo de intervención 2017-2020; por consiguiente, la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación se orientaron en dicha situación problemática. Del mismo modo, se incluye el contexto sociohistórico de la educación superior y el desarrollo de la profesión docente en Honduras, con especial atención en la Universidad Nacional de Agricultura.

En cambio, en el segundo capítulo Metodología de Investigación se presenta una estrategia de indagación desde el enfoque cualitativo, en una perspectiva de estudio de casos de tipo exploratorio, con base a la formación inductiva de categoría de análisis propuesta por Mayring (2015). De ahí que, se investigó en fuentes documentales primarias, y bibliográficas y en relatos de informantes claves, logrados mediante entrevistas semiestructuradas, sobre las políticas de desarrollo profesional docente durante el periodo que duró la intervención 2017-2020; esta información fue interpretada a través del uso de la técnica Análisis Cualitativo de Contenido.

Por otra parte, la Fundamentación Teórica de la tesis doctoral está organizada en dos capítulos: el primero, Políticas Públicas, Universidad y Desarrollo Profesional Docente, que contempla un estado del campo teórico de las políticas públicas en particular en el sector educativo, desde el origen de elementos conceptuales hasta su estructuración en el contexto de la puesta en acto del modelo neoliberal en la región. De igual forma, se realiza una descripción de diversas perspectivas sobre el desarrollo de la profesión docente, enfocada principalmente al escenario universitario.

Del mismo modo, en el segundo capítulo, El Ciclo de Políticas Educativas de Ball se integra los elementos teóricos para analizar las políticas desde la mirada de Stephen Ball y colaboradores (Bowe, et al., 2017), cuya propuesta es el estudio de las relaciones de poder de las instituciones educativas en el marco de contextos políticos más amplios, a través de un ciclo interrelacionado, en una trayectoria no lineal y no temporal; igualmente, se conceptualiza las políticas educativas como texto y como discurso.

El apartado Análisis de la Información está constituido por tres capítulos. El primero, Influencias y Actores en las Políticas de la UNAG, analiza la red de discursos y participantes externos que incidieron en las políticas de desarrollo profesional docente durante el periodo de intervención. Asimismo, se contextualiza el rol de los actores internos frente a dichas políticas en un escenario caracterizado por: conflictos políticos, intergeneracionales y hasta de escuelas de formación o tradiciones entre el profesorado, el diseño del modelo educativo institucional basado en la teoría socio-constructivista con enfoque de competencias, igual que, el discurso de inclusión en la educación superior de campesinos, mujeres, pueblos indígenas y afro hondureños, jóvenes provenientes de zonas rurales, con alto índices de pobreza y de bajo desarrollo humano.

En el segundo capítulo, Representaciones de las Políticas: las Fuerzas en Conflicto en la UNAG se interpreta el proceso de construcción de la normativa institucional: Estatuto, Reglamento General del Estatuto, Normas Académicas, Reglamento de Carrera Docente, Reglamentos de becas para estudios de postgrado, Modelo Educativo Institucional, planes de estudio reformados, entre otros; de igual forma, se identifica el contexto de las relaciones de micropoder entre los diferentes actores educativos. En cambio, en el tercer

capítulo, Del Texto a la Práctica: las Interpretaciones de las Políticas de Desarrollo Profesional Docente se analizan las percepciones de estudiantes, docentes, autoridades intermedias y superiores respecto a la puesta en acto de las políticas de desarrollo profesional docente principalmente en las áreas de formación docente, carrera docente y entorno laboral y de gestión institucional.

Finalmente, en el apartado Conclusiones/ Sugerencias se formulan ciertas aseveraciones con relación al problema y objetivos de investigación de la tesis doctoral. Del mismo modo, se incluyen sugerencias dirigidas a fortalecer y mejorar los procesos de construcción y de puesta en acto de las políticas de desarrollo profesional docente en la Universidad Nacional de Agricultura.

.

PARTE I
MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 1.- CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

En este apartado se desarrolla el planteamiento del problema de la tesis doctoral, las preguntas y objetivos de investigación, el contexto sociohistórico del desarrollo profesional docente en la educación superior de Honduras, en particular, en la Universidad Nacional de Agricultura (UNAG); al igual que, la justificación de la investigación.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La UNAG se incorporó al sistema de educación superior hondureño en 1994 como una Institución de Educación Superior (IES) no universitaria, ofertando la carrera de Ingeniería Agronómica, en el marco del Programa de Ajuste Estructural de la Economía y la nueva Ley de Modernización Agrícola aprobados en el gobierno de Rafael Leonardo Callejas (1990-1994). Asimismo, el CES, en el 2002, autorizó su transformación en Universidad, iniciando un proceso de reforma universitaria que amplió la oferta académica de grado –Tecnología Alimentaria, Recursos Naturales y Ambiente, Profesorado de Educación en Tecnología de Alimentos, Medicina Veterinaria, Administración de Empresas Agropecuarias- e incursionó en postgrado con la Maestría en Suelos; por consiguiente, el personal docente fue creciendo en número y en la diversidad de formación académica.

Para Martínez (2018), esta transformación universitaria implicó que las autoridades educativas de la UNAG reorientaran su accionar a la atención de los siguientes ejes:

- La formación de docentes a nivel de Maestría y Doctorado.
- La creación de nuevas carreras de pregrado dirigidas a estudiantes procedentes de los municipios con los mayores índices de pobreza en Honduras; proceso que contó con la colaboración del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).
- El fortalecimiento del vínculo Universidad- Sociedad, a través de la creación de centros regionales y la puesta en acto de un programa de inclusión social y una política de equidad de género que integró jóvenes de comunidades

indígenas y afrodescendientes, como de zonas caracterizadas con un índice alto de pobreza.

Este escenario favoreció la promoción de un contexto universitario multicultural y de inclusión social en la UNAG; jóvenes indígenas, afro-hondureños, campesinos, mujeres y estudiantes originarios de los municipios con los menores índices de desarrollo humano del país fueron los nuevos actores representados en las aulas universitarias. De igual forma, se incorporaron estudiantes de Brasil, El Salvador, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Haití, Nicaragua, República Dominicana y Estados Unidos (Murillo, 2013). No obstante, este proceso fue interrumpido como consecuencia de la protesta estudiantil de 2016-2017, originada por las disputas de poder entre el cuerpo docente para acceder a la vieja estructura política de la Universidad, la crisis académica y administrativa institucional, el desgaste político del gobierno universitario de turno y las denuncias públicas por supuestos actos de: abuso de autoridad, corrupción, clientelismo político y nepotismo, entre otros (Murillo, 2018).

Por consiguiente, la UNAG fue intervenida por el Congreso Nacional en enero del 2017 nombrando una Comisión Interventora integrada por tres representantes, el primero por el Poder Ejecutivo, el segundo por el CES y el tercero por el Consejo Nacional de Educación, su finalidad fue reformar la institución para mejorar la calidad educativa. Dicha Comisión, instituyó una nueva reglamentación, estableció una inédita estructura académico-administrativa, nombró las autoridades universitarias, reformó los planes de estudio de pregrado, estructuró el Modelo Educativo Institucional y fomentó la aplicación de un examen de admisión estandarizado, entre otras.

En consecuencia, las micropolíticas establecidas dentro de la Universidad se modificaron o interrumpieron con el proceso de intervención. Por esta razón y considerando la importancia que tiene el profesorado en las reformas educativas en instituciones orientadas a la atención a la diversidad y la inclusión social, el papel de estos en la calidad educativa de las universidades y sobre todo el vacío de información que existe sobre el desarrollo de la profesión docente en el nivel educativo superior de Honduras, se

planteó analizar las influencias, representaciones codificadas, interpretaciones y reinterpretaciones en la construcción y puesta en acto de las políticas de desarrollo profesional docente en la UNAG como consecuencia del proceso de intervención realizado entre 2017 y 2020.

1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

A partir del problema de investigación antes planteado, esta tesis pretende responder la siguiente interrogante:

¿Cuáles son las influencias, representaciones codificadas, interpretaciones y reinterpretaciones, en la construcción y puesta en acto de las políticas de desarrollo profesional docente en la UNAG, como consecuencia del proceso de intervención entre 2017 y 2020?

1.3 OBJETIVOS

Con atención a la pregunta de investigación, se plantean los siguientes objetivos.

1.3.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar las influencias, representaciones codificadas, interpretaciones y reinterpretaciones, en la construcción y puesta en acto de las políticas de desarrollo profesional docente en la UNAG, como consecuencia del proceso de intervención entre 2017 y 2020.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar el contexto de influencia de las políticas de desarrollo profesional docente en la UNAG para el periodo en mención.
- Interpretar las representaciones políticas sobre el desarrollo profesional docente en la UNAG emanadas por los actores educativos involucrados.

- Comprender las interpretaciones y reinterpretaciones de las políticas de desarrollo profesional docente en la UNAG por parte del profesorado, estudiantes y autoridades universitarias en su proceso de interacción cotidiana.

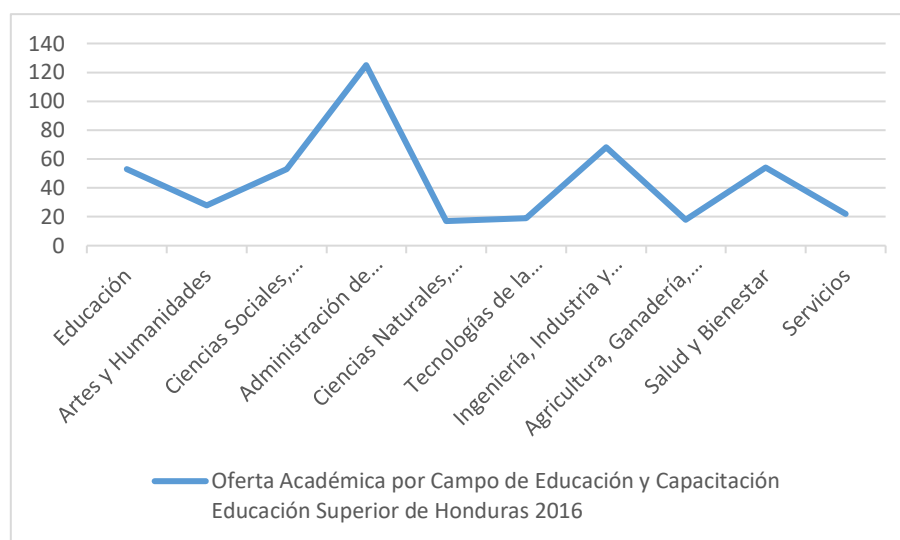
1.4 CONTEXTUALIZACIÓN

En la República de Honduras, la educación superior es organizada, dirigida y desarrollada exclusivamente por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, IES más antigua del país y única universidad que goza de autonomía según precepto constitucional. Esta emite políticas educativas en el nivel superior a través de CES, organismo conformado por seis representantes de IES públicas y privadas, y seis delegados de la UNAH, donde esta última tiene el voto de calidad a través de su rector.

Cabe resaltar que, la educación superior hondureña se caracteriza por tener un sistema heterogéneo conformado por 21 IES (de las cuales seis son públicas), la mayoría son de reciente creación, usualmente estos centros educativos superiores están ubicados en el área urbana y son de carácter privado, la matrícula estudiantil se identifica por la presencia mayoritaria de mujeres, la cobertura del nivel sigue siendo baja en comparación con el resto de los países centroamericanos, la oferta académica generalmente es de pregrado orientada a carreras tradicionales, la mayor parte de los docentes contratados están laborando en las IES públicas, la relación graduado-matrícula es baja, la vinculación universidad- sociedad es débil (Salgado y Fonseca, 2012).

En esta misma línea, Flores (2017) distingue como tendencias de la educación superior en Honduras “la masificación, la mayor participación de la educación privada, la feminización y la concentración de los sectores de estudio [en ciencias sociales, comerciales y derecho]” (p. 107); esta última aseveración también coincide con los datos proporcionados por la Dirección de Educación Superior (2017), los cuales se detallan en el siguiente gráfico.

Figura 1 Oferta académica por campo de educación y capacitación. Educación Superior de Honduras, 2016



Fuente. Dirección de Educación Superior. (2017). Estadísticas. Tegucigalpa: Dirección de Educación Superior.

Este mismo órgano ejecutivo expone que, en el 2017 la cobertura de Educación Superior en Honduras fue de 16.2%, entre la población comprendida entre los 18 y los 24 años; la oferta educativa se caracterizó por 457 carreras autorizadas, de las cuales 63 eran a nivel de grado asociado (técnicos universitarios), 232 licenciaturas, 125 maestrías, 28 especialidades, 1 sub-especialidad y 8 doctorados. Duriez, et al. (2016) identifican que, dicha oferta se proporcionó en las modalidades: presencial, a distancia, virtual y b-learning.

Cabe señalar que, la Dirección de Educación Superior – Universidad Nacional Autónoma de Honduras (2018) concluye que la educación superior en el país continúa teniendo una cobertura baja si se compara con el resto de los Estados de América Latina y el Caribe, la oferta académica se centra en las licenciaturas y muy poco en postgrados generando una débil producción en el campo de la investigación. Situación que también identifica Alarcón (2016) al afirmar que, “las universidades centroamericanas están primariamente organizadas para la docencia y para la formación de profesionales [...] más cerca del llamado modelo Napoleónico de universidad, con algunos rasgos del modelo Anglo-Americano” (p. 14).

Por otra parte, en las Normas Académicas de Educación Superior del país se contempla que las actividades de este nivel comprenden la docencia, la investigación y la extensión; de igual forma, concibe al docente del nivel de educación superior como “el profesional universitario legalmente reconocido, responsable de tareas académicas en cualquiera de los siguientes campos: Docencia, Investigación, Extensión, Orientación, Supervisión, Bibliotecología y Administración Académica” (Consejo de Educación Superior, 1992, pp. 39-40), quien debe acreditar también formación pedagógica del nivel superior.

De ahí que, la planta docente de Honduras en este nivel educativo está constituida aproximadamente por 10,000 profesores, identificándose cuatro IES como sus principales empleadores: UNAH 36%, Universidad Tecnológica Centroamericana (UNITEC) 17%, Universidad Católica de Honduras (UNICAH) 11%, Universidad Tecnológica de Honduras (UTH) 7% (Núñez, 2017). Cabe destacar que, el 0.2% tiene el grado de doctorado, 4.8% maestría, 1.3% especialidad, 91.9% licenciatura y el 1.8% grado asociado; el 40.8% es del sexo femenino (Dirección de Educación Superior - Universidad Nacional Autónoma de Honduras, 2018).

Duriez, et al. (2016) identifican que, las universidades públicas hondureñas contratan el 44% de la población total del profesorado en educación superior, principalmente en la modalidad de contrato de tiempo completo; el 56% de los docentes está afiliado laboralmente a la universidad privada, como profesores por hora; “tanto en las universidades públicas como en las privadas, la población docente se concentra en la licenciatura (92%), lo cual es congruente con la amplia oferta que se presenta en este nivel” (p. 21).

Tabla 1 *Docentes de las IES de Honduras, 2015*

Institución		Número de docentes	
Públicas	UNAH	3773	4523
	UPNFM	427	
	UNAG	170	
	UNACIFOR	33	
	UNPH	32	
	UDH	88	
Privadas		5265	
Total		9788	

Fuente: Dirección de Educación Superior- Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (2018). *La educación superior de Honduras y sus líneas estratégicas de desarrollo*. Tegucigalpa, Dirección de Educación Superior.

Para Chacón (2016), en Honduras “existe una enorme carencia de profesionales con formación docente para laborar en el nivel terciario [...] dentro de las aulas universitarias prevalece la experiencia ante la técnica, pues no se cuenta con el suficiente personal que cuente con este tipo de formación” (p. 225). Sin embargo, debe considerarse que, las IES a nivel nacional están construidas sobre la base de las profesiones que enseñan, la docencia tradicionalmente ha sido su principal actividad universitaria y el profesorado se ha identificado por ostentar en su mayoría el grado de Licenciatura.

1.4.1. LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE AGRICULTURA

La UNAG tiene sus orígenes en la Escuela Granja Demostrativa - Escuela Nacional de Agricultura (ENA) (1952-2002), fue concebida como una institución orientada a la “educación y producción de la agricultura para garantizar la seguridad alimentaria de la población y de alguna manera, para suplir la carencia de estudios académicos o superiores en ciencias agrícolas en la región centroamericana” (Martínez, 2018, pp. 128-129); en la década de 1990 fue incluida en un proceso de privatización en el marco del Programa de Ajuste Estructural de la Economía y la nueva Ley de Modernización Agrícola por parte del Gobierno Central, que le permitió transformarse en una institución desconcentrada administrada por una Junta Directiva, dependiente de la Secretaría de Recursos Naturales.

En consecuencia, la ENA se incorporó en el sistema de educación superior hondureño en 1994 como una IES no universitaria, contaba con 44 docentes, de los cuales el 16% ostentaban el grado de maestría, 63% de licenciatura y un 21% de bachiller universitario. En el año 2002, se transformó en la UNAG, en medio de una crisis institucional generada por intereses en conflicto -Gobierno Central, estudiantes, docentes, Alcaldía Municipal de Catacamas, campesinos, partidos políticos, la prensa, entre otros- ante la nueva categoría adquirida; para este momento, la Universidad tenía 53 docentes -4% con grado de doctorado, 26% con maestría, 62% con licenciatura y 8% con bachillerato universitario- (Murillo, 2013).

La UNAG a partir de la aprobación de su Estatuto por el CES, fue administrada por un Consejo Directivo Universitario integrado en su totalidad por miembros activos de la Comunidad Universitaria; esta amplió su oferta académica de grado e irrumpió por primera vez en una carrera de postgrado. Por otra parte, desarrolló un programa de inclusión social encaminado a incorporar en la educación agrícola superior a población de los pueblos indígenas y afro-hondureños, mujeres, campesinos y de aquellos municipios con los menores índices de desarrollo humano del país.

En el 2017, fue intervenida por el Congreso Nacional, para realizar reformas educativas con la finalidad de mejorar la calidad de los servicios ofertados por la institución, trayendo como consecuencia una nueva política de desarrollo de la profesión docente, caracterizada por una normativa de carrera docente, incentivos al profesorado para realizar investigación y actividades de vinculación Universidad – Sociedad, capacitación obligatoria (diplomados en, Didáctica de las Ciencias, Investigación Científica y Aplicada y en Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicado a la Educación Superior), nuevas unidades académicas (Direcciones de, Docencia e Innovación Educativa, Carrera Docente, Autoevaluación y Acreditación para la Calidad Educativa), categorización docente.

De igual forma, el nuevo Estatuto de la UNAG contempla que “son docentes universitarios quienes realicen docencia superior, los profesionales que realicen funciones directivas de la gestión del conocimiento, administren, organicen, dirigen, imparten, orienten o supervisen la labor educativa en los campos de la docencia, la investigación,

creación o vinculación Universidad-Sociedad” (Universidad Nacional de Agricultura – Comisión Interventora, 2017, p. 33); clasificados en cinco categorías: profesor auxiliar, profesor titular I, profesor titular II, profesor titular III y profesor titular IV, diferenciándose entre las mismas por el grado académico, los años de experiencia docente o investigativa del nivel universitario y la formación pedagógica.

También en las Normas Académicas de la UNAG, se dispone que “los docentes gozan de la libertad de cátedra, consistente en el derecho para desarrollar un programa con amplitud en cuanto a diversidad de enfoques y métodos didácticos, dentro de los objetivos programáticos generales y específicos” (Comisión Interventora - Universidad Nacional de Agricultura, 2020, p. 146). Asimismo, en el Reglamento de Carrera Docente se establece que:

El personal docente de la Universidad Nacional de Agricultura tiene como misión contribuir a la apropiación, producción, difusión y socialización de los conocimientos, las tecnologías, las artes y la cultura, y la formación de futuros miembros de las comunidades profesionales [...] con el propósito de contribuir a la consolidación de la democracia y a la construcción del país en una perspectiva universal (Universidad Nacional de Agricultura – Comisión Interventora, 2020a, pp. 108-109).

En este proceso de intervención, la UNAG ha sido una arena política en la que han mediado los intereses de diferentes actores: UNAH, Gobierno Central, estudiantes, partidos políticos, municipalidades, cuerpo docente, organismos internacionales, Asociación de Graduados de la Escuela Nacional de Agricultura (AGENA), organizaciones de los pueblos autóctonos de Honduras, prensa, entre otros.

1.5. JUSTIFICACIÓN

La UNAG es una institución pública del nivel superior que tiene la finalidad de gestionar el conocimiento para contribuir al desarrollo del sector agrícola nacional y afines, en sus dimensiones tierra, agua, mar y aire (Universidad Nacional de Agricultura – Comisión Interventora, 2017), cuyos centros universitarios se encuentran ubicados en zonas rurales de Honduras. De igual forma, se ha caracterizado por la puesta en acto de políticas universitarias donde participan múltiples actores de los contextos: institucional, municipal, departamental, nacional e internacional, como ejemplo, el programa de inclusión social y la política de equidad de género durante el periodo 2009-2016.

Sin embargo, esta institución fue intervenida por el Congreso Nacional en el 2017, nombrando una Comisión Interventora que inició un proceso de reformas universitarias para elevar la calidad educativa institucional, en la que convergieron los intereses y relaciones de poder de diferentes actores. En su concepción se generaron disputas en torno a su categoría de IES Pública, con una histórica atención a sectores sociales provenientes del mundo rural.

La llegada de las nuevas autoridades superiores (de procedencia externa), la caída del grupo docente en el poder hasta ese momento y la reorganización institucional modificaron o interrumpieron las estructuras micropolíticas establecidas dentro de la Universidad (Ball, 1987), escenario que permitió el establecimiento de nuevas políticas de desarrollo profesional docente; entablando un contexto propicio para la generación de nuevos conocimientos sobre la profesión docente universitaria desde el método de estudio de casos, en una IES con una fuerte atención a la diversidad y la inclusión social.

Por otra parte, esta investigación está estrechamente relacionada con lo señalado en la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (2018), en la que se identifica como tendencia “la necesidad de generar conocimientos actualizados en el campo de los programas de formación docente cuestión que se considera de vital importancia para garantizar la calidad de la educación superior” (p. 11). Asimismo, en el Plan Estratégico de Desarrollo del Sistema de Educación Superior Hondureño 2014-2023 se contempló “fomentar en las Instituciones de Educación Superior la creación de programas

de formación del personal técnico y docente, en temas pedagógicos-curriculares y en los campos de conocimiento que desarrollan” (Sistema de Educación Superior, 2013. p. 31); situación que conlleva estudiar la profesión docente de la educación superior en cada una de las IES.

De igual forma, esta indagación forma parte de la línea de investigación: Políticas Educativas y Formación Docente, del programa de Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente en el marco de la red KYPUS y que cuenta con el aval de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO - IESALC), la cual “se orienta al análisis y evaluación de las políticas públicas actualmente implementadas en América Latina, con la finalidad de reconocer sus repercusiones en el trabajo docente” (Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela, et al. 2009, p. 21).

Esta tesis doctoral también integra dos líneas institucionales de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM): Políticas Educativas y Profesión Docente (Vicerrectoría de Investigación y Postgrado - Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales, 2020, p. 9). La primera, en las áreas temáticas de: políticas educativas y globalización, nuevos valores de las políticas educativas y el papel del Estado en las políticas públicas; la segunda, con respecto al desarrollo profesional y carrera docente.

Por otro lado, Honduras y toda la región de América Latina y el Caribe, es un escenario de luchas y resistencias en la construcción y puesta en acto de políticas públicas, sobresalen al interés de este trabajo las orientadas al desarrollo profesional docente, situación que permitió un planteamiento de abordaje metodológico desde el estudio de casos, de tipo exploratorio, en una perspectiva crítica, de justicia social y de sector público en la educación superior.

Asimismo, se consideró que los hallazgos de este trabajo permitirán a la UNAG y a las diferentes IES hondureñas tener más información sobre el desarrollo profesional docente en la educación superior del país, valorar la importancia de las relaciones de poder en las

instituciones universitarias e identificar la diversidad de actores que intervienen en este nivel; con la finalidad de establecer políticas educativas docentes más pertinentes a la realidad nacional y al quehacer cotidiano de los centros de enseñanza superior.

CAPÍTULO 2.- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En esta sección se enuncia el enfoque cualitativo como el paradigma metodológico utilizado en el proceso de investigación, el tipo de diseño obedeció a una perspectiva de estudio de casos, de tipo exploratorio, también se describen: el contexto temporal, espacial y de fuentes documentales y orales que orientaron la indagación, la matriz de operacionalización de categoría de análisis, como las técnicas de recolección y de análisis de datos empleadas.

2.1. ENFOQUE

Esta investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo, considerando que el interés fue estudiar las políticas de desarrollo profesional docente en la UNAG desde las visiones, experiencias, significados e interpretaciones de los actores sociales involucrados; en palabras de Bonilla y Rodríguez (1995) la investigación cualitativa se orienta a “captar la realidad social ‘a través de los ojos’ de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (p. 84), en un espacio y tiempo determinado.

En esta misma línea argumentativa, Castillo (2003) sustenta que la epistemología cualitativa “se caracteriza básicamente por el carácter interpretativo y constructivo del conocimiento sobre la subjetividad” (p. 52), es decir, analizar la realidad desde las propias voces que intervinieron en el proceso social. Asimismo, Flick (2015), expone que, la investigación cualitativa utiliza el texto como material empírico para “desgranar como las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza” (p. 13).

Por consiguiente, esta investigación pretendió analizar las políticas de desarrollo profesional docente basado en las experiencias, interpretaciones, reinterpretaciones y contextos de los actores involucrados en el proceso de intervención de la UNAG - estudiantes, docentes, autoridades universitarias, prensa, UNAH, Congreso Nacional, Gobierno Central, entre otros-.

2.2. TIPO DE DISEÑO

El método seleccionado para realizar esta investigación fue el estudio de casos, de tipo exploratorio, considerando que fue un proceso de indagación que buscó realizar un examen inductivo, comprensivo, sistemático y en profundidad sobre las políticas de desarrollo profesional docente en la UNAG, en un corto periodo de tiempo; en otras palabras, el estudio de casos “permite centrarse en un caso concreto o situación e identificar los distintos problemas que la conforman” (Albert, 2007, p. 216).

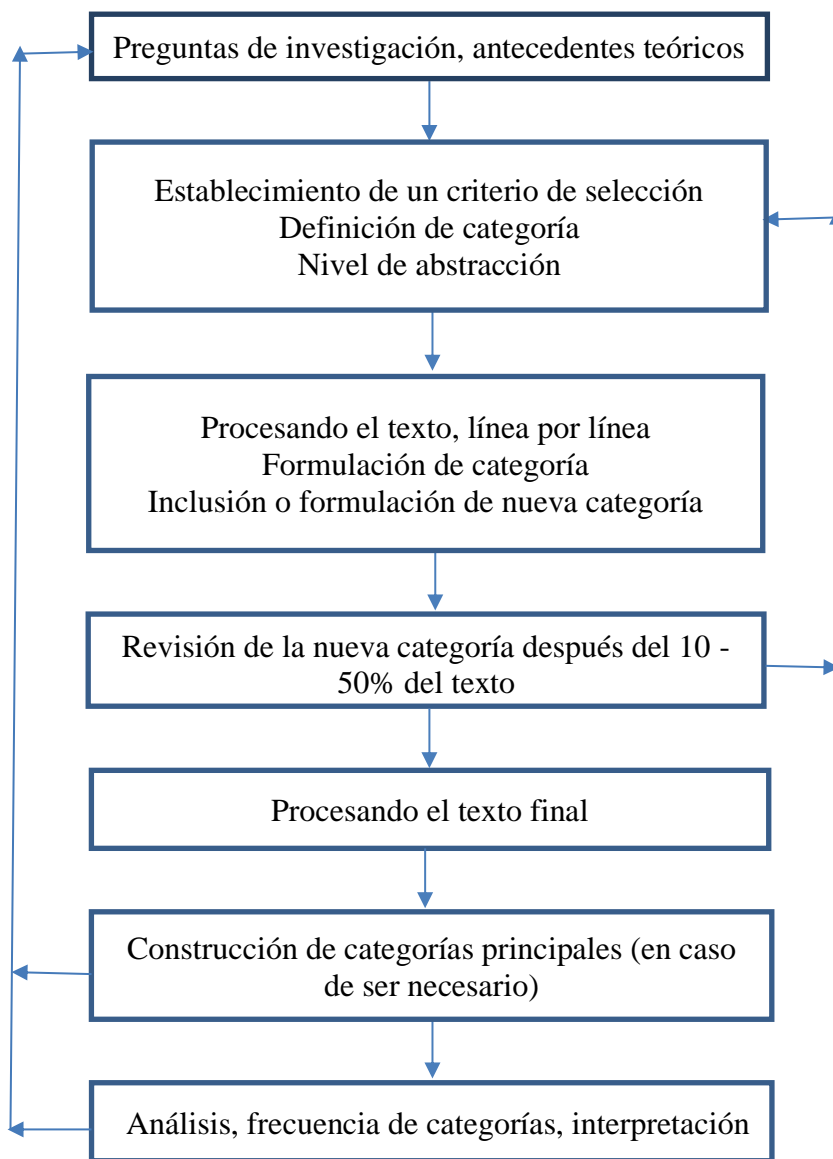
Dicho método posibilitó realizar análisis detallados del objeto de estudio, a través de la elaboración de una descripción densa del problema, la identificación de los actores interesados e involucrados, los motivos que los impulsaron, las interpretaciones y reinterpretaciones de las políticas de desarrollo profesional docente en sus diferentes contextos. Igualmente, facilitó un bosquejo flexible para la investigación, capaz de construirse sobre el conocimiento tácito, fue heurístico y específico.

Asimismo, su carácter exploratorio propició la formulación inductiva de categorías a partir de los escritos bibliográficos y los textos de transcripción de entrevistas recopilados; las interpretaciones y reinterpretaciones -por parte de los actores involucrados- de las políticas de desarrollo profesional docente en la UNAG para el periodo 2017-2020 proporcionaron los componentes básicos de las unidades analíticas de contenido.

2.3. MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

En la construcción de las categorías de análisis y su respectivo nivel de abstracción se utilizó el procedimiento de formación inductiva propuesto por Mayring (2015), planteamiento que desarrolla las categorías de análisis directamente a partir del texto, a través de un proceso sistemático y de libre codificación.

Figura 2 Modelo de proceso de formación de categorías inductivas



Fuente: Mayring P. (2015). *Qualitative Content Analysis: Theoretical Background and Procedures*, en *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education. Examples of Methodology and Methods*. Editores: Bikner-Ahsbals, A., Knipping, C. y Presmeg N. New York: Springer, p. 375.

Este diseño de análisis cualitativo de contenido permitió identificar los conceptos, igual que, definir las categorías y subcategorías. Cabe señalar que, para efectuar este procedimiento se trabajó línea por línea el 20% de los textos; una vez procesados se revisó todo el sistema de categorías para comprobar la lógica y el nivel de abstracción con relación

al problema de investigación y los objetivos planteados. Finalmente, se realizó el análisis de contenido considerando el sistema de categorías e interpretándose en términos de los objetivos planteados y las teorías utilizadas.

Tabla 2 *Matriz metodológica de categoría de análisis*

Ciclo de políticas	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Técnicas de recolección de datos	Tratamiento de datos
Contexto de influencia	Influencias nacionales e internacionales	-Actores políticos	-Internacionales -Nacionales -Internos	-Análisis de documentos -Entrevista semiestructurada	-Análisis cualitativo de contenido
Contexto de la producción del texto de la política	Representaciones de la política	-Normativa institucional -Relaciones de poder	-Espacios de participación -Estatuto y reglamentos -Planes de estudio -Acciones de control -Resistencias	-Análisis de documentos -Entrevista semiestructurada	-Análisis cualitativo de contenido

Ciclo de políticas	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Técnicas de recolección de datos	Tratamiento de datos
Contexto de práctica	Políticas de Desarrollo de la Profesión Docente	-Formación docente	-Competencias	-Análisis de documentos	-Análisis cualitativo de contenido
		-Carrera docente	-Meritocracia -Contratación docente -Categorización docente -Estímulos docentes -Acompañamiento docente	-Entrevista semiestructurada	
		-Contexto institucional	-Idea de Universidad -Relaciones de poder		

Fuente: Elaboración propia, basado en Bowe, et al. (2017). *Reforming Education and Changing Schools. Case studies in policy sociology*. New York: Routledge.

2.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

La investigación se limitó a estudiar la UNAG, en el contexto temporal entre 2017 y 2020, periodo que duró la intervención por parte de la Comisión nombrada por el Congreso Nacional. En el proceso de búsqueda y análisis de información se indagó en fuentes documentales primarias y bibliográficas, igual que, en relatos de informantes claves, considerando que “las interacciones y los documentos se ven como formas de constituir procesos y artefactos sociales en colaboración (o en conflicto)” (Flick, 2015, p. 13).

Las fuentes documentales consultadas y analizadas en esta investigación doctoral, pueden clasificarse en las siguientes categorías:

- Documentos producidos por organismos internacionales: UNESCO-IESALC, Banco Mundial, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (RELEPE), CSUCA.
- Documentos legales y propuestas de políticas elaborados por actores nacionales: Poder Ejecutivo, Congreso Nacional, Poder Judicial, UNAH, CES.
- Documentos institucionales: Estatuto y sus reglamentos, Resoluciones de la Comisión Interventora, Memorias Anuales, Informes, Plan Estratégico de Transformación Universitaria, Programas y Proyectos, Modelo Educativo Institucional, Programa de Acompañamiento Docente
- Bibliografía temática: libros y revistas indexadas.

También se entrevistó a 30 informantes claves (fuentes orales) en el proceso de la formulación y la puesta en acto de las políticas de desarrollo profesional docente en la UNAG en el periodo de estudio. El grupo de informantes fue seleccionado a juicio de experto o de conveniencia (Flick, 2015), basado en los criterios: de: actores involucrados en situación educativa de la UNAG 2017-2020, conocimiento y experiencia sobre el objeto de

estudio, interés en participar en la investigación. Los informantes claves seleccionados se identifican a continuación:

Tabla 3 Actores entrevistados y criterios de selección

Categoría del actor	Número de entrevistas	Actores sociales entrevistados	Criterio de selección
Autoridades superiores	1	Comisión Interventora	Dirección de la gestión educativa de la UNAG
	3	Decanos de Facultad	Gestión académica
	2	Directivos Centros Regionales	Gestión académica
Autoridades intermedias	3	Directores Académicos	Gestión académica con relación al desarrollo de la profesión docente
	2	Jefes de Departamento Académico	Gestión académica con relación al desarrollo de la profesión docente
	2	Coordinadores de carrera	Gestión académica
	1	Jefe de Recursos Humanos	Administrador del recurso humano
Docentes en servicio estricto	2	Directivos de la Asociación de Docentes de la UNAG	Representantes docentes
	2	Docentes	Perteneciente a pueblos indígenas y afro hondureños
	4	Docentes	Con experiencia igual o mayor a cinco años

Categoría del actor	Número de entrevistas	Actores sociales entrevistados	Criterio de selección
	3	Docentes	Con experiencia igual o menor a cuatro años
Estudiantes	5	Dirigentes estudiantiles	Participación en el Seminario Permanente o en la elaboración de reglamentos.

Fuente: Elaboración propia

Esta lista de informantes claves incluye estudiantes, docentes de cátedra, autoridades intermedias y superiores de la institución; todos con experiencia o conocimiento sobre los procesos de la trayectoria de las políticas de desarrollo de la profesión docente de la UNAG en el periodo 2017-2020. En este proceso participaron dirigentes estudiantiles, profesores en servicio estricto, directivos de la Asociación de Docentes, jefes de departamento académico, coordinadores de carrera, directores académicos, jefatura de Recursos Humanos, decanos de facultad, directivos centros regionales y Comisión Interventora.

2.5. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Las técnicas de recopilación de información utilizadas en el proceso de investigación doctoral fueron el Análisis de documentos y la Entrevista semiestructurada. La técnica de Análisis de documentos estribó en la búsqueda de fuentes bibliográficas y primarias relacionadas con el problema de investigación en los archivos institucionales de la UNAG (Secretaría General, Rectoría, Facultades), CES, Congreso Nacional, igual que, en repositorios y archivos digitales de actores internacionales y nacionales.

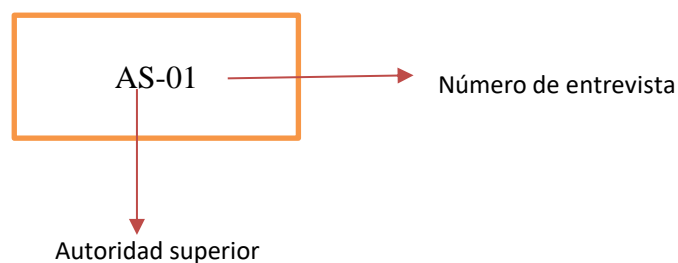
De ahí que, la búsqueda y selección de las fuentes documentales incorporó principios entre la historia de larga duración y el tiempo coyuntural (Soto, et. al, 2017); de manera que, el Análisis de documentos consistió en la exploración de “documentos de carácter estratégico que, de alguna manera, han impactado el estado y el proceso de las políticas

educativas en Honduras [en este caso, la UNAG] durante el periodo estudiado, por cuanto los textos políticos representan a la política” (Morales, 2013, p. 110).

Por otra parte, la técnica de la Entrevista semiestructurada recolectó información de fuentes orales a través de la transcripción de grabaciones de conversaciones individuales. Las entrevistas gravitaron en un diálogo en un encuentro presencial (cara a cara) en el campus central de la UNAG o virtual (video conferencia zoom) con los informantes claves seleccionados, basado en una guía de elementos a investigar (preguntas generadoras), centrada sobre un tema particular. La aplicación de esta técnica se centró “en la experiencia individual del participante” (Flick, 2015, p. 111), para interpretar el micro contexto en que intervinieron.

Las entrevistas se realizaron en Honduras, en el periodo comprendido del 15 de julio al 15 de septiembre de 2021 (dos meses). La transcripción de los audios obedeció un protocolo preestablecido. La copia escrita de la conversación se realizó palabra por palabra, incluyendo todas las expresiones identificadas en el archivo (Mayring, 2014). A cada diálogo se le asignó un código según la categoría del actor -autoridad superior = AS; autoridad intermedia = AI, docente en servicio estricto = DO; estudiante = ES- y el número de entrevistas realizadas con relación al total.

Figura 3 *Formato del código de la entrevista*



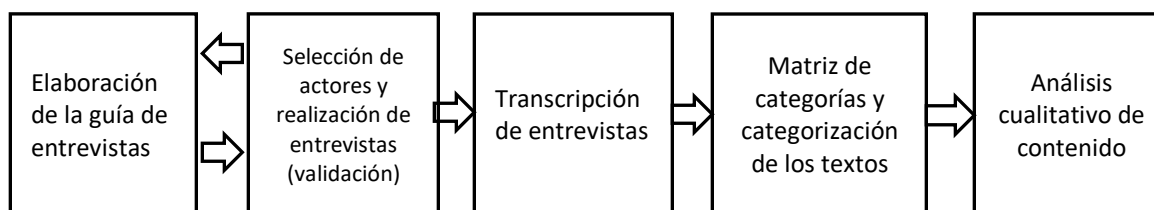
Fuente: Elaboración propia

Para el análisis de la información, se utilizó la técnica de Análisis cualitativo de contenido. Mayring (2015) la define como un método que consiste básicamente en interpretar el texto en su contexto particular de comunicación, a través del establecimiento

de un modelo procedimental de análisis que integra como centro la definición de unidades analíticas de contenido (categorías), basada en argumentos teóricos y en la necesidad de pruebas piloto de categorías y de reglas analíticas de contenido establecidas de antemano con relación al problema de investigación.

De hecho, Morales (2013) sustenta que, el análisis cualitativo de contenido son acciones relacionadas “con el descubrimiento y la interpretación de los sentidos, en este caso los sentidos que los actores entrevistados atribuyen a las políticas educativas en Honduras, como producto de las interpretaciones que hacen de los discursos y los textos de política educativa” (pp. 120-121). Cabe destacar que, esta técnica tuvo un enfoque de análisis empírico.

Figura 4 *Proceso de estudio empírico*



Fuente: Morales R. (2013). Los cambios en la gobernanza del sistema educativo en Honduras: La política de desconcentración de la educación pre-básica, básica y media (1990-2010) (Tesis doctoral). Universidad de Porto, p. 126.

De igual forma, Mayring (2000) sugiere trabajar el análisis cualitativo de contenido a través de programas informáticos. De ahí que, el tratamiento de la información de esta investigación se realizó a través del paquete de software ATLAS.ti versión 8; programa que permitió al investigador extraer, categorizar y vincular segmentos de información a partir de una gran variedad y volumen de documentos, con el propósito de facilitar su organización, descubrir patrones y probar hipótesis (Friese, 2019).

Tabla 4 Codificación de entrevistas

No. de entrevista	Fecha de aplicación	Categoría del actor	Identificación	Código
1	11-08-2021	Autoridad superior	AS	AS-01
2	11-08-2021	Autoridad superior	AS	AS-02
3	24-08-2021	Autoridad superior	AS	AS-03
4	26-08-2021	Autoridad superior	AS	AS-04
5	31-08-2021	Autoridad superior	AS	AS-05
6	15-09-2021	Autoridad superior	AS	AS-06
7	09-08-2021	Autoridad intermedia	AI	AI-07
8	15-08-2021	Autoridad intermedia	AI	AI-08
9	18-08-2021	Autoridad intermedia	AI	AI-09
10	23-08-2021	Autoridad intermedia	AI	AI-10
11	25-08-2021	Autoridad intermedia	AI	AI-11
12	07-09-2021	Autoridad intermedia	AI	AI-12
13	09-09-2021	Autoridad intermedia	AI	AI-13
14	10-09-2021	Autoridad intermedia	AI	AI-14
15	09-08-2021	Docente en servicio estricto	DO	DO-15
16	10-08-2021	Docente en servicio estricto	DO	DO-16
17	10-08-2021	Docente en servicio estricto	DO	DO-17
18	10-08-2021	Docente en servicio estricto	DO	DO-18
19	11-08-2021	Docente en servicio estricto	DO	DO-19

No. de entrevista	Fecha de aplicación	Categoría del actor	Identificación	Código
20	13-08-2021	Docente en servicio estricto	DO	DO-20
21	15-08-2021	Docente en servicio estricto	DO	DO-21
22	18-08-2021	Docente en servicio estricto	DO	DO-22
23	20-08-2021	Docente en servicio estricto	DO	DO-23
24	24-08-2021	Docente en servicio estricto	DO	DO-24
25	08-09-2021	Docente en servicio estricto	DO	DO-25
26	12-08-2021	Estudiante	ES	ES-26
27	14-08-2021	Estudiante	ES	ES-27
28	15-08-2021	Estudiante	ES	ES-28
29	17-08-2021	Estudiante	ES	ES-29
30	22-08-2021	Estudiante	ES	ES-30

Fuente: Elaboración propia.

En efecto, el proceso de triangulación consistió en la verificación y comparación de la información obtenida a través de fuentes documentales (primarias y bibliográficas) y de los relatos de informantes claves seleccionados de cuatro grupos de actores: autoridad superior, autoridad intermedia, docente en servicio estricto y estudiante; es decir, la propia selección de los documentos y los entrevistados tuvo esa intención. Finalmente hay que indicar que, el manejo de las fuentes y su citación se realizó tomando en consideración los aspectos establecidos en las normas APA Séptima Edición para la escritura científica y la

normativa de la Dirección de Posgrado de la UPNFM sobre el formato para presentación del escrito de tesis para optar al grado de doctor.

PARTE II
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. POLÍTICAS PÚBLICAS, UNIVERSIDAD Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

El escenario de la educación superior a nivel mundial es cada día más complejo; la pandemia de la COVID-19, el proceso de globalización en que está inmerso la humanidad, la masificación de la matrícula estudiantil con características heterogéneas, el aumento en el acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la participación de múltiples actores en este nivel educativo, generan un panorama con enormes retos para las IES y los cuerpos docentes que las conforman.

De ahí que, este capítulo integre un estado de las políticas universitarias, a partir del florecimiento del campo de las políticas públicas, la construcción teórica de las políticas educativas en América Latina y el Caribe como de la puesta en acto del modelo económico neoliberal y su vinculación con este sector. También refiere a las diversas perspectivas de estudio sobre el desarrollo de la profesión docente principalmente en el ámbito de la educación superior.

1.1. POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN

En esta sección se traza el proceso de construcción del campo teórico de las políticas públicas, los cambios conceptuales y su relación con los escenarios público y privado; seguidamente, se bosqueja el desarrollo de las políticas educativas en América Latina y el Caribe, y la necesidad de seleccionar una perspectiva epistemológica en el abordaje de estos estudios. Finalmente, se incluye el estado de las políticas universitarias en la región producto de la puesta en acto de modelo económico neoliberal.

1.1.1. POLÍTICAS PÚBLICAS

En América Latina y el Caribe el uso del término política tiene varios significados; por un lado, es asociado con las luchas por el poder, entre partidos políticos o individuos, que tienen el objetivo de ocupar el rol de autoridad en el Gobierno u organización en particular, para controlar los recursos a disposición y la toma de decisiones; por otra parte, expresa las

acciones del Estado en la atención a sus ciudadanos. Cabe resaltar que, en el idioma inglés se figura un recurso aclaratorio para ambos campos semánticos.

De ahí que, la palabra *politics* alude a las luchas entre diversos actores sociales por el poder, escenarios en los que confluyen distintos intereses, negociaciones y conflictos, con el propósito de controlar la agenda gubernamental, mientras que *policy* refiere a la acción (racional), un propósito específico, un proyecto o un programa. En consecuencia, Morales (2013) sustenta que, el vocablo *politics* frecuentemente es traducido al español como política, en tanto que *policy*, asume el plural y se traduce como políticas.

Por otra parte, Arendt (2005) identifica que el término político tiene su origen en la vida de las polis griegas, como parte del accionar cotidiano de los ciudadanos a través de la palabra y de la persuasión. Esta perspectiva caracteriza la esfera pública con la libertad y la igualdad; y el escenario privado, con la familia y la casa, estimulado por los deseos y las necesidades. No obstante, hoy en día, las diferencias entre ambos espacios son menos perceptibles.

Desde este enfoque, lo público referencia dos significados; el primero, asociado con todo lo que puede verse y oírse, sin restricciones; el segundo, relacionado con la construcción del propio mundo, en cuanto que, es común a todos. En cambio, lo privado, alude la ausencia de elementos más allá de la propia vida, describe un estado falto de ser visto y oído por los otros, es decir, enuncia cualquier acción que carece de significado o de interés a los demás.

Sin embargo, el estudio de las políticas públicas como campo teórico es muy reciente, sus antecedentes obedecen al término de la II Guerra Mundial y la puesta en acto del modelo económico capitalista de industrialización por sustitución de importaciones en la región. Su origen intelectual fue en Estados Unidos, en el marco de una racionalidad técnico-científica para atender los problemas administrativos y de gobernabilidad (Valencia y Álvarez, 2008), a través del accionamiento de una serie de programas sociales y la incorporación de analistas y académicos expertos para fines políticos.

Este escenario permitió que las primeras nociones de política pública se caracterizaran por el rol predominante del Estado en la atención de los problemas públicos,

desde un enfoque académico positivista, conductista y de tradición estadounidense (Murcia, 2019). De ahí que, en el estudio de las políticas públicas destaque la propuesta de Dye (1975) al definirla como todo aquello que los gobiernos deciden hacer o no hacer.

Del mismo modo, Lasswell (1992) planteó la propuesta de elaborar análisis multi e interdisciplinarios de las políticas públicas, al igual que, orientar el campo de las ciencias políticas hacia la mejora del desempeño administrativo y de las acciones gubernamentales como una forma de utilizar el conocimiento científico para el servicio de la resolución de los problemas de la sociedad, la toma de decisiones por parte del gobierno y la promoción de los valores de libertad y de democracia.

En consecuencia, esta perspectiva permitió el desarrollo de estudios de políticas orientados a la aplicabilidad de la ciencia, en una visión que integra diversos actores interesados en el problema, en un contexto de espacio y tiempo determinado. Cabe señalar que, esta mirada como la positivista-conductista, poseen un conjunto de herramientas analíticas que le son propias en las teorías de las políticas públicas.

De igual forma, debe considerarse ciertos acontecimientos políticos que influyeron durante la década de 1960 y 1970 en la construcción de este campo, como la guerra del Vietnam, el escándalo de Watergate, la crisis del petróleo y la lucha contra la pobreza; dichos sucesos fortalecieron la construcción de análisis políticos de enfoques interdisciplinarios, orientados a mejorar los procesos de toma de decisiones en la estructuración de las políticas públicas (Mainardes, et al. 2011).

También la puesta en acto del modelo económico neoliberal en la década de 1980 generó una ruptura al paradigma conceptual dominante en las políticas públicas, debido a la incorporación de la preponderancia del mercado y la integración de actores no estatales en la atención de los problemas públicos y, por ende, la disminución del rol protagónico del Gobierno como hacedor de políticas. Al mismo tiempo, florecieron las voces que criticaron la visión tecnicista y los modelos lineales en el análisis de políticas públicas, decantándose por estudios centrados en los contextos que intervienen en su trayectoria.

Sin embargo, en el caso hondureño, los trabajos sobre este campo en particular son muy escasos. El Gobierno Central define las políticas públicas como las “acciones o

respuestas efectivas del Estado para atender situaciones problemáticas específicas de interés público, para lograr objetivos de desarrollo nacional” (Secretaría de Coordinación General de Gobierno, 2016, p. 7). No obstante, en las últimas tres décadas, su formulación y la puesta en acto, han estado influenciadas notoriamente por: la Cooperación Internacional, la discontinuidad de la agenda gubernamental y la participación de nuevos actores (Cálix y Raudales, 2019).

Estos factores contribuyeron para que los contextos de las trayectorias de las políticas públicas en Honduras se caractericen por: la fragilidad institucional, la voluntad particular de las autoridades gubernamentales, las intermediaciones de intereses privados, la participación de múltiples actores y las negociaciones con la empresa privada, los partidos políticos, la embajada estadounidense en Tegucigalpa, los organismos de financiamiento internacional, las agencias de desarrollo, los movimientos sociales, las organizaciones comunitarias, entre otros.

Por consiguiente, en este país existe un escenario conflictivo y fragmentado, donde “cada actor construye su propio referencial, buscando salvaguardar sus propios intereses y beneficios” (Medellín, 2004, p. 43). En otras palabras, los procesos de elaboración de políticas públicas están trazados por las luchas de poderes entre diversos actores sociales, un Estado desarticulado y ausente de prospectiva, el dominio de los intereses privados sobre los colectivos, la prioridad del factor electorero en la toma de decisiones y la incidencia de la Cooperación Internacional en la formulación del presupuesto, la aprobación de leyes y en el uso de metodologías en el análisis de las políticas.

Cabe señalar que, la elaboración de las políticas públicas en Honduras tomó notable relevancia en 1998, a partir de la ayuda brindada por la Cooperación Internacional como consecuencia del impacto que tuvo el Huracán Mitch en el territorio nacional; situación que mermó en 2009, con la crisis del golpe de Estado, generando hoy en día una mayor cuota de participación en la agenda pública de la empresa privada, la Cooperación Estadounidense, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI) y las Fuerzas Armadas.

En suma, las políticas públicas son las acciones de los Estados para atender los problemas de interés público, proceso en el que participan diversos actores estatales y no estatales, a través de relaciones formales e informales. Su trayectoria es dinámica, multidimensional, representa conflictos, intereses y negociaciones en un área de actividad determinada (seguridad, agricultura, salud, educación), “expresan patrones de decisiones en el contexto de otras decisiones tomadas por actores políticos [...] desde posiciones de autoridad pública” (Morales, 2013, p. 22).

1.1.2. POLÍTICAS EDUCATIVAS

Las reflexiones de política y educación tienen sus antecedentes con los griegos (Tello, 2014), sin embargo, su proceso de institucionalización como campo teórico inició en la década de 1950. El fin de la II guerra mundial, el desarrollo de las políticas públicas en Estados Unidos y la aplicabilidad de la academia en la mejora del accionar gubernamental implicó también, el origen del campo de las políticas educativas, caracterizado por su orientación legislativa y de educación comparada, como en el uso de las herramientas analíticas de las ciencias políticas para la atención de los problemas relacionados con el crecimiento y la reforma del sistema educativo (Tello, 2014, 2015).

Asimismo, la puesta en acto del modelo económico capitalista de industrialización por sustitución de importaciones en América Latina y el Caribe generó la incorporación de cátedras o cursos de Política y de Administración Educativa en los planes de estudio de formación del profesorado del nivel superior (Mainardes, et al. 2011), provocando algunos procesos de institucionalización del campo de las políticas educativas en Argentina, Brasil, Chile, México y Colombia (Tello, 2015).

Hoy en día, las políticas educativas son un campo específico, con conocimientos y herramientas analíticas propias, pero que todavía se encuentra en proceso de institucionalización, construcción y de afirmación (Mainardes, 2015). Su objeto de estudio es el fenómeno educativo y sus múltiples dimensiones; es decir, el abordaje de la gestión, la toma de decisiones y de la acción política de actores estatales y no estatales sobre la realidad socioeducativa, a través de relaciones formales e informales.

De manera que, incluye intenciones, valores, discursos, contenidos, metodologías, evaluaciones, arenas políticas, procesos de formulación y de puesta en acto de políticas públicas, interpretaciones, análisis de resultados y de consecuencias. Abarca trabajos de naturaleza teórica, estudios con base empírica e investigaciones para la superación de la realidad, en sus diversos niveles y esferas -internacional, nacional, regional y local- (Mainardes, 2015).

Igualmente, las políticas educativas invisten múltiples actores, vinculaciones, decisiones, luchas de poder, acciones, impactos, implementaciones (Tello, 2015), intereses, negociaciones, conflictos, etc. De igual forma, su estructuración obedece a tres elementos: una justificación que considere el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema educativo; y una teoría educativa o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado (Espinoza, 2015).

Por otra parte, en el campo de las políticas educativas coexisten diferentes perspectivas epistemológicas que ofrecen elementos para realizar análisis de políticas, entre ellas: el funcionalismo, la teoría crítica, el marxismo, el neomarxismo, el estructuralismo, el postestructuralismo, el pluralismo, el existencialismo, el humanismo, el positivismo (Espinoza, 2015; Tello, 2014; Tello y Mainardes, 2012); por ende, en su proceso de institucionalización, se han desarrollado modelos analíticos y abordajes metodológicos y conceptuales especializados, que se encuadran en dichos enfoques teóricos, ejemplo de ello:

las formulaciones de Roger Dale sobre Agenda Globalmente Estructura (AGE); el abordaje del Ciclo de Políticas (Stephen Ball y colaboradores); análisis de contextos, textos y consecuencias (Sandra Taylor); el modelo basado en el análisis del discurso (Gilian Fulcher); el modelo de análisis de políticas y programas (Moncrieff Cochran); el análisis cognitivo de políticas (Pierre Muller); el enfoque de la cartografía social (Rollan G. Paulston); la teoría feminista en el análisis de políticas (Carol Bacchi) (Mainardes, 2015, pp. 32-33).

En otras palabras, el campo de las políticas educativas es multi e interdisciplinar, se identifica por la heterogeneidad de los saberes que lo conforman -Ciencias Políticas, Sociología, Estadística, Etnografía, Economía, Etnología, Geografía, Ciencias de la Educación, Informática, etc.-. No obstante, en su estudio se debe establecer los referenciales teóricos que orientan el proceso de investigación de la realidad socioeducativa; la carencia de una postura epistemológica en un trabajo académico dará por sentado que el investigador es un navegante sin brújula en un océano de información.

Por tanto, los estudiosos de políticas educativas deben seleccionar una perspectiva epistemológica en el abordaje de sus estudios, considerando que dichos enfoques poseen supuestos y posiciones conceptuales, analíticas y metodológicas que permiten examinar el fenómeno educativo de una manera más apropiada, dado que, representan “la cosmovisión que el investigador asume para guiar la investigación” (Tello, 2012, p. 57).

Otro elemento relevante en este tipo de políticas públicas está relacionado con la definición que cada sociedad realiza en aspectos metodológicos, epistemológicos, axiológicos y teleológicos. La realidad socioeducativa es un terreno con muchos intereses de por medio, es decir, una arena política producto de la interacción de relaciones formales e informales de múltiples actores que buscan influir en el tipo de ciudadano que se quiere construir.

En consecuencia, el fenómeno educativo se identifica ante todo por su complejidad (Bonal, 1998), hoy en día enraizado en una sociedad globalizada de tendencia neoliberal, impulsada por las tecnologías de la información y la comunicación. De igual forma, Percio y Palumbo (2015) sustentan que “la diferencia y el conflicto son elementos constitutivos del diseño, implementación y evaluación de las políticas educativas” (p. 125), por ello la necesidad de realizar estudios en esta línea.

Cabe señalar que, en la actualidad, las políticas educativas en América Latina y el Caribe son consecuencia de la crisis de la década de 1980 y de la puesta en acto del modelo económico neoliberal en la región. Su estructuración ha estado asociada con los programas de ajuste estructural de la economía y su vínculo con la descentralización, la gobernanza escolar, la reorganización del aparato burocrático, el cambio en los sistemas de

financiamiento, la eficiencia y la calidad educativa, la autonomía escolar, la rendición de cuentas, la participación de múltiples actores sociales, la colaboración en redes entre centros educativos y su entorno.

De ahí que, en Honduras, en el año de 1990 se inició con un proceso de reformas educativas con el propósito de sustituir el Estado Desarrollista para sentar las bases de un modelo sustentado en la gobernanza, caracterizado por la desconcentración administrativa de los niveles de prebásica, básica y media, la respectiva reorganización de la Secretaría de Educación y la participación más activa de organismos internacionales como el FMI, el Banco Mundial, UNESCO, Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y las agencias de desarrollo (Morales y Magalhães, 2013).

Estas transformaciones del sistema educativo hondureño se orientaron a las temáticas de calidad y equidad, gestión educativa, perfeccionamiento docente y financiamiento (Posas, 2012). También se promovió la descentralización de la gestión educativa (Hernández y Moncada, 2012), la integración entre la educación, la producción y el empleo, el desarrollo científico y tecnológico del sistema educativo nacional, la alfabetización y educación de adultos vinculada al trabajo productivo, la reestructuración de la administración del sistema educativo nacional (Morales y Magalhães, 2013).

Asimismo, esta nueva orientación del Estado en políticas públicas edificó la era de los grandes proyectos educativos financiados por los organismos internacionales:

Tabla 5 *Grandes Proyectos Educativos de Honduras (1986-2012)*

Proyecto Educativo	Entidad Financiera	Año de inicio
Proyecto Eficiencia de la Educación Primaria (PEEP)	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo (USAID)	1986
Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de Educación Básica (PROMEB)	Banco Mundial	1994
Proyecto Hondureño de Educación Comunitaria (PROHECO)	Banco Mundial	1999
Programa de Educación Media y Laboral	BID USAID Banco Mundial	2004
Proyecto de Calidad de la Educación, Gobernabilidad y Fortalecimiento Institucional	Banco Mundial	2008

Fuente: Elaboración propia, con base a Posas, M. (2014). *Cambio y persistencia en la educación hondureña*. Tegucigalpa: Guaymurás.

De igual forma, colaboran el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Sociedad Alemana de Cooperación Internacional (GIZ), BID, Unión Europea, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Agencia Japonesa de Cooperación Internacional (JICA). Por otra parte, ha existido una sensación de discontinuidad en la estructuración de políticas educativas basada en las agendas gubernamentales y los intereses individuales de la autoridad del momento, como ejemplos: Programa de Modernización de la Educación, Escuela Morazánica, La Nueva Agenda, Propuesta de Transformación de la Educación Nacional (Posas, 2012).

En síntesis, las políticas educativas en Honduras se han caracterizado por una fuerte influencia de los organismos internacionales, la participación de nuevos actores y la falta de seguimiento por la discontinuidad de la agenda gubernamental. De igual forma, el aparato burocrático que opera la Secretaría de Educación sigue siendo ineficiente y costoso, las

brechas de equidad se han ampliado, la mejora de los rendimientos educativos es insuficiente y la participación aún tiene por delante el reto de convertirse en un ejercicio democrático auténtico (Morales y Magalhães, 2013).

Por ende, “el propósito oficial de toda política educativa es afectar la práctica de la educación” (Espinoza, 2015, p. 147); es decir, refiere al accionar de los actores estatales y no estatales con relación a las problemáticas del fenómeno educativo, visto este último como un espacio en que el intervienen diversos intereses, negociaciones, toma de decisiones, luchas de poder, impactos, etc.; sin embargo, este campo teórico todavía está en proceso de construcción.

1.1.3. POLÍTICAS UNIVERSITARIAS Y NEOLIBERALISMO

América Latina y el Caribe hoy en día es un espacio cultural heterogéneo, consecuencia de una construcción híbrida, en la que confluyeron contribuciones de los países mediterráneos de Europa, lo indígena americano, las migraciones africanas y el mundo angloparlante (García Canclini, 2002); se caracteriza por la multiplicidad de culturas que coexisten en su territorio, en la diversidad de pueblos y lenguas, como en la variedad de manifestaciones sociales y culturales existentes.

De igual forma, la región posee instituciones educativas universitarias, distinguidas a nivel mundial por su autonomía universitaria (la elección de sus propias autoridades sin injerencia exterior), la libre administración presupuestaria y académica sin intervención del Estado, el cogobierno universitario, la misión social de la universidad, la selección docente mediante concursos públicos, la libertad académica, entre otros.

Cabe señalar que, el origen de la universidad latinoamericana obedece a los arquetipos europeos, principalmente en las universidades españolas de Salamanca y Alcalá de Henares (Tünnermann, 2007). No obstante, en 1918, esta institución fue cuestionada profundamente por responder a los intereses de las clases dominantes dueñas del poder económico y político; los estudiantes como actores principales del Grito de Córdoba iniciaron la construcción de un perfil propio para la región (Murillo, 2017; Tünnermann, 2008).

Este modelo universitario de inspiración cordobés fue objetado fuertemente con la crisis de los 80's y la aplicación del modelo económico neoliberal por los Estados latinoamericanos, como una receta dada por los organismos internacionales y los países desarrollados del mundo capitalista para disminuir la desigualdad social, reducir la pobreza y mejorar la calidad de vida de la población.

De hecho, la agenda neoliberal estuvo caracterizada por dos premisas: "la noción de privatización de la educación pública y la reducción del gasto público" (Torres, 2001, p. 38), lo que provocó la ampliación de intervención del capital privado en el sector educativo y la aplicación de políticas económicas que promovieron la reducción de la inversión con fondos públicos. En efecto, estos cambios provocaron mayor complejidad en la administración y la puesta en acto del sistema educativo como espacio fundamental de producción de lo público (Puiggros, 2001).

Es más, la década de 1990 fue una etapa de cambios sustanciales para la universidad latinoamericana por la modificación de los modelos de financiamiento, la promoción de la eficiencia a través de la implantación de sistemas evaluativos, el impulso de relaciones más estrechas con el sector productivo (García, 2003), la descentralización, el fomento de la calidad educativa, la rendición de cuentas a la sociedad y la participación de nuevos actores en la estructuración de sus políticas como parte de la gobernanza universitaria.

Conviene destacar que, este último aspecto fue una táctica deliberada para cambiar el significado de las políticas (Ball, 2016). La orientación del Estado para favorecer el mercado permitió que la universidad entrara en una crisis institucional provocada por la pérdida de su prioridad de bien público en las políticas públicas y con ello su desfinanciamiento y descapitalización; la opción fue entonces la mercantilización de esta institución, es decir, la apertura del sistema educativo superior para la explotación comercial (Sousa Santos, 2005).

Estas acciones trajeron consecuencias tales como la masificación de la población estudiantil en los centros educativos del nivel superior, la creación de nuevas instituciones de enseñanza superior, la transformación de universidades nacionales en macro universidades, el crecimiento de la oferta de postgrados, el desarrollo de proyectos

estratégicos de ciencia y tecnología, el florecimiento de nuevos marcos normativos para la educación superior, el incremento de la educación virtual y la creación de sistemas nacionales de evaluación y acreditación.

De igual forma, las reformas curriculares se orientaron por la inclusión de nuevas competencias profesionales y de valores para la formación de ciudadanía y desempeño productivo acordes con un mercado de trabajo considerablemente cambiante (Tedesco y López, 2002). En efecto estas transformaciones educativas fueron impulsadas por la globalización económica a través de las directrices de políticas públicas hacia los países latinoamericanos por parte de organismos internacionales como el FMI, el Banco Mundial, el BID, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y las agencias de desarrollo de la cooperación.

Asimismo, América Latina y el Caribe inició el siglo XXI manifestando ciertas grandezas en el sector educativo superior como la feminización de las matrículas y la ampliación de las oportunidades de acceso de la población en general en este nivel, como de aquellas históricamente marginadas (Torres, 2001). Igualmente, el modelo económico neoliberal implicó reformas en las universidades para encaminarlas a la formación de capital humano al servicio del desarrollo financiero e industrial, imitando el arquetipo universitario estadounidense de los centros educativos de Harvard, Yale o Standford (Cuño, 2016).

Los Estados latinoamericanos renunciaron a ser los protagonistas en la estructuración de las políticas universitarias, para ceder espacios y acciones a otros actores no estatales, con agendas e intereses tanto de esfera pública como de la privada. La disminución de la inversión estatal en las universidades públicas permitió el alzamiento de los mercados nacionales y transnacionales para la educación superior (Sousa Santos, 2005). En palabras de Cuño (2019), el modelo neoliberal estableció una nueva forma de relación entre el Estado y la universidad basada en la desinversión de lo público, el incremento de la oferta privada en este nivel educativo y la promoción de los conceptos de: capital humano, eficiencia, calidad y competitividad.

En esta misma línea, López (2016) interpreta que la aplicación de estrategias neoliberales en la región generó la privatización creciente de la educación superior y el

deterioro de las universidades públicas; también Soto y Forero (2016) plantean que esta institución latinoamericana es hoy heredera de las entidades internacionales, considerando que trazaron en ella el sello del mercado, contraviniendo su deber ser como bien público al servicio de la sociedad.

Del mismo modo, Muñoz (2008) afirma que el Banco Mundial y el BID promovieron que los gobiernos latinoamericanos desarrollaran políticas públicas en las IES basadas en la racionalización presupuestaria, la diversificación de fuentes de financiamiento, la rendición de cuentas, el uso mecanismos econométricos, la evaluación, acreditación y certificación, y las reformas curriculares vinculadas con las demandas del mercado de trabajo.

En conclusión, en las últimas décadas las políticas universitarias en América Latina y el Caribe están marcadas por el accionar de organismos como el FMI, el Banco Mundial, la UNESCO, el BID, la CEPAL, la Unión Europea, la OCDE y la Organización Mundial del Comercio (OMC) concretamente a través del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS).

La influencia de dichas entidades internacionales y la toma de decisiones de los Estados (por influencia o por simpatía) permitieron la participación de nuevos actores en el sector educativo superior (principalmente el capital privado y sociedad civil), el florecimiento de los mercados nacionales y transnacionales de la educación superior, el énfasis hacia la productividad, el fortalecimiento de la relación Universidad - Empresa, la rendición de cuentas y la gobernanza universitaria.

Este último aspecto, tiene enorme relevancia en el plano de la gestión, tomando en consideración la necesidad de la universidad latinoamericana de producir resultados satisfactorios en el escenario complejo y de incertidumbre que caracteriza la sociedad del siglo XXI. Hoy en día, en la estructuración de las políticas universitarias participan actores internos -profesores, estudiantes, personal administrativo- y externos -el Gobierno Central, graduados, empleadores, organismos no gubernamentales, movimientos sociales, colegios profesionales, partidos políticos, entidades internacionales, medios de comunicación, entre otros- (Brunner, 2011).

Finalmente, resaltar que Latinoamérica necesita de una Universidad que fomente la convivencia social y el desarrollo humano sustentable, que construya valores y que al hacerlo se defina a sí misma como un “espacio público de producción e invención de utopías” (Gentili, 2008, p. 49), que promueva una sociedad más justa y responsable en el marco de los contextos históricos-culturales de estas realidades.

1.2. POLÍTICAS DE DESARROLLO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

En este apartado se exponen diversas perspectivas sobre el desarrollo de la profesión docente en la región en el marco de las exigencias de la sociedad del siglo XXI y de la puesta en acto del modelo económico neoliberal. Asimismo, se enuncian los desafíos de la profesión docente en el ámbito de la educación superior, considerando su vinculación con las luchas por el control en la definición de la Universidad (Ball, 1987).

1.2.1. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Las reformas educativas de la década de los 90’s exigieron cambios en las políticas de formación docente en América Latina y el Caribe. Estas transformaciones marcaron un proceso de degradación en las condiciones de trabajo de los educadores, que implicó la pérdida de la autonomía (con relación a la libertad de cátedra), la desvalorización de los sueldos, la construcción de nuevas identidades y de relaciones de trabajo en el profesorado (Oliveira, 2020).

De igual forma, las instituciones educativas sucumbieron a la ideología de la gestión como la única buena forma de dirigir la organización (Ball, 1987). El concepto de desarrollo profesional docente se erigió como la guía para emprender las transformaciones deseadas (UNESCO, 2015) y se incluyó la evaluación como el mecanismo para obtener la mejora educativa. En efecto, la labor del profesorado se diversificó, teniendo que responder cada vez más por el éxito y el fracaso del estudiantado.

De ahí que, la carrera docente en la región latinoamericana se ha identificado por dos generaciones de regulaciones. La primera, enmarcada en el Estado de Bienestar, caracterizada por la estabilidad laboral y la promoción automática y vertical, justificada en

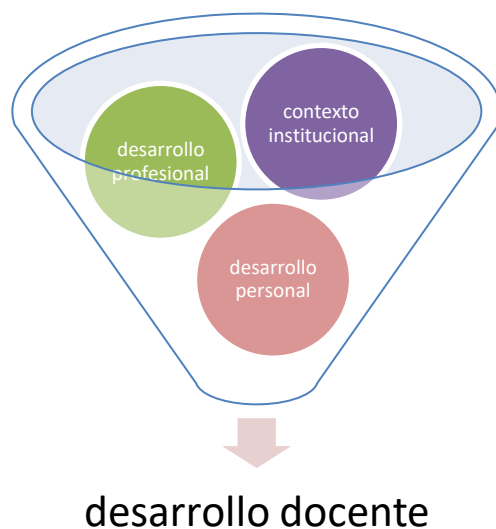
la antigüedad laboral y en las certificaciones; la segunda, asociada con el neoliberalismo y representada por la meritocracia, la promoción horizontal, la evaluación del desempeño, los modelos basados en evidencias y la rendición de cuentas fundamentada en resultados (UNESCO, 2015).

En este último escenario, la estructuración de políticas de desarrollo profesional docente integra todas las acciones orientadas al buen desempeño laboral del profesorado para la mejora de la calidad educativa de sus procesos; incluye tanto las experiencias individuales como las intenciones de otros actores para propiciar cambios con relación a contenidos curriculares, técnicas didácticas, reflexiones de la práctica, etc. Conviene señalar que:

en el desarrollo docente entran cuestiones de desarrollo personal (vida, situaciones personales, relaciones sociales, afectivas...), estrictamente profesional (formación, salario, carrera docente, alumnado, clima laboral...) e institucional (normativas, estructuras organizativas, clima laboral, jerarquías...) que permiten o impiden el desarrollo de una, adecuada o no, carrera docente a lo largo de la vida (Imbernón, 2020, p. 50).

En otras palabras, el desarrollo profesional del profesorado es el efecto de diversos factores: experiencias individuales, el salario, la demanda del mercado, el clima laboral en la institución educativa, la carrera docente, las estructuras jerárquicas, las relaciones de poder y, por supuesto, la formación permanente de los educadores. De ahí que, este se conceptualice como “todo intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión” (Imbernón y Canto, 2013, p. 4).

Figura 5 El triángulo del desarrollo docente

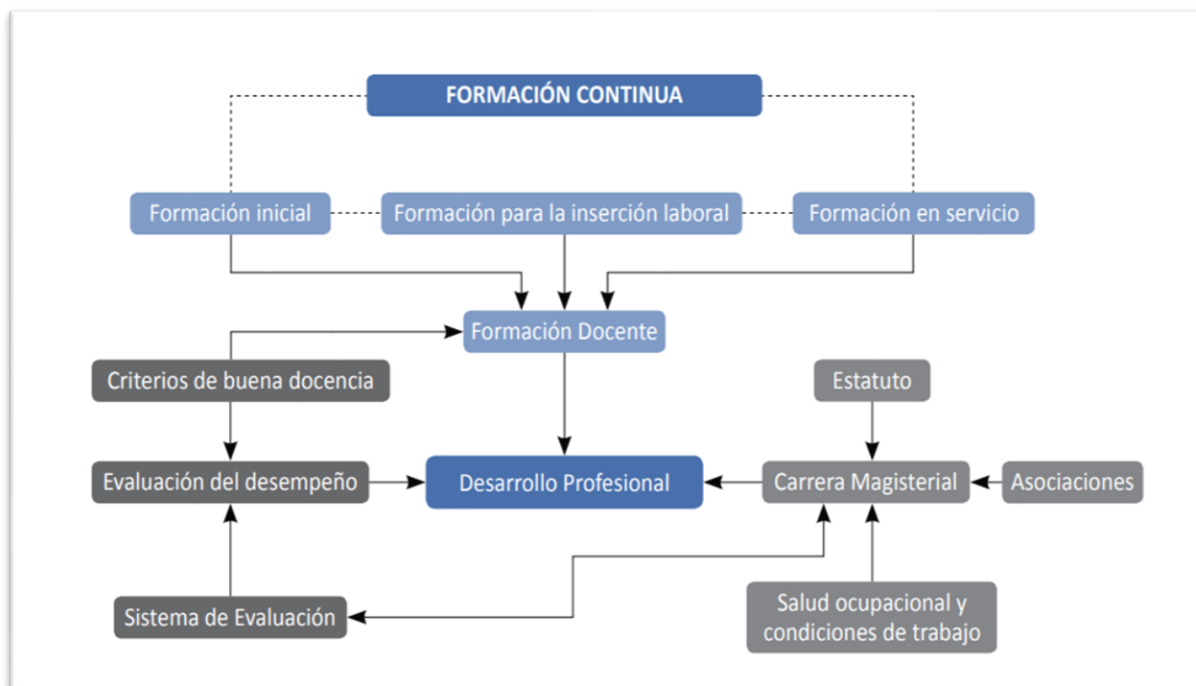


Fuente: Elaboración propia, con base a Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. En *Revista Currículum*, 33, p. 57.

Por consiguiente, Ávalos (2007) identifica dos polos de tensión: el elemento interno, centrado en la voluntad de los educadores para el desarrollo pedagógico didáctico de sus cursos, de sus estudiantes y de su propio aprendizaje; y el factor externo, proporcionado por las actividades de formación del docente gestionadas por los directivos de la institución, como su relación con la situación socioeducativa en que están inmersos.

No obstante, en las tendencias conceptuales sobre el desarrollo de la profesión docente este obedece a tres componentes: la formación del profesorado, que incluye el proceso educativo para la inserción laboral y la formación en servicio; la evaluación del desempeño, que comprende la elaboración de criterios de buena docencia y el desarrollo de sistemas de calidad y evaluación; y la carrera magisterial, que integra los estatutos y los asuntos relacionados con las condiciones de trabajo.

Figura 6 Mapa conceptual sobre la noción de desarrollo profesional



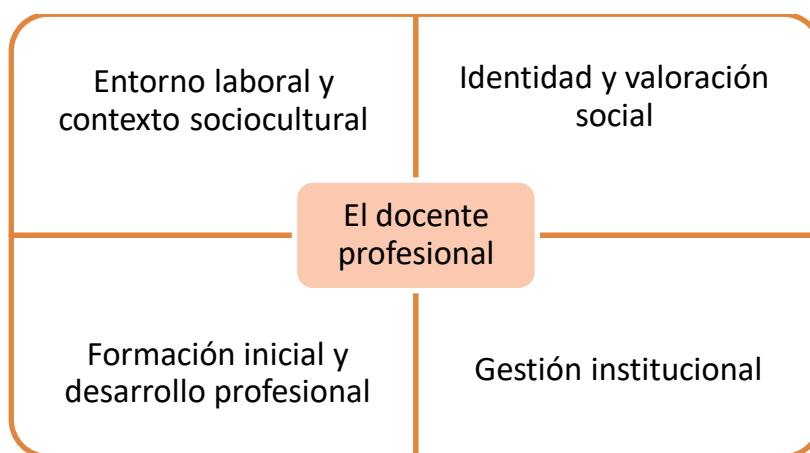
Fuente: UNESCO. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, p. 16.

De forma similar, Servat (2007) expone que, el desarrollo profesional docente se puede trazar en tres diferentes modalidades de formación. La primera consiste en el entrenamiento y la orientación inicial del profesorado recién incorporado en el centro educativo y del personal reubicado en un nuevo puesto laboral; su propósito principal es que los educadores se ubiquen en el contexto pedagógico-didáctico, social y físico en que les corresponde ejercer, principalmente mediante la interiorización del contenido del marco ideológico y normativo de la institución.

La segunda modalidad consiste en la ejecución de un programa de acompañamiento institucional a los docentes activos centrado en aspectos técnico-pedagógicos tales como planificaciones de clase, estrategias didácticas pedagógicas, procedimientos de evaluación. Y finalmente, la tercera, que hace referencia a la capacitación y el perfeccionamiento, tanto en el área de formación académica como en temáticas pedagógicas y de formación integral.

En este punto, conviene señalar que, el desarrollo de la profesión docente también entrelaza la gestión institucional, la identidad y la valoración social de los docentes, el entorno laboral y el contexto sociocultural. Estos últimos aspectos son de enorme relevancia en la edificación de los imaginarios del profesorado en los centros educativos, en las relaciones formales e informales entre los diferentes actores sociales que intervienen y en la construcción de conflictos y resistencias ante procesos de cambio.

Figura 7 Factores que intervienen en la mejora de la tarea de enseñar



Fuente: Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. En *Pensamiento Educativo*, 41 (2), p. 219.

Hoy en día, los docentes reaparecen como elementos insustituibles en el desarrollo de los aprendizajes, en la construcción de procesos de inclusión que responden a los desafíos de la diversidad y al desarrollo de métodos apropiados en la utilización de las nuevas tecnologías (Nóvoa, 2021). El profesorado es clave en los procesos de reforma educativa y un actor sustancial que afecta de manera directa en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Su actualización permanente es el mayor de los retos en la sociedad de la información y la comunicación.

En efecto, el saber docente sobre los procesos de enseñanza proviene de un conjunto de experiencias que tienen que ver con su propia historia familiar y escolar, su inserción en la labor docente y su desarrollo profesional (Martín y García, 2018). Sin embargo, el

desarrollo de la profesión docente comprende también los contextos institucionales principalmente en relación con la estructura política, las relaciones de poder y la carrera docente.

Por otra parte, los tomadores de decisión en políticas públicas docentes en la región basan sus juicios sobre todo en necesidades de interés político (Vaillant, 2013). En este proceso también influye la demanda educativa vinculada con los retos generados por la masificación de los sistemas de educación superior, la creciente internacionalización de la formación (Montes y Suárez, 2016), la elaboración y desarrollo de proyectos innovadores, los contenidos computacionales y el manejo de la tecnología (Servat, 2007).

De hecho, Nóvoa (2021) sustenta la existencia de un amplio consenso sobre el profesorado y su desarrollo profesional, caracterizado por los siguientes elementos:

la articulación entre la formación inicial, la inducción y la formación en servicio, con una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida; una mayor atención a los primeros años de ejercicio profesional y a la inserción de profesores jóvenes en los centros educativos; la valoración del profesor reflexivo y de una formación de profesores basada en la investigación; la importancia de las culturas colaborativas, del trabajo en equipo, del acompañamiento, de la supervisión y de la evaluación de los profesores, etc. (p. 50).

Asimismo, debe considerarse el énfasis en el desempeño de los docentes (Vaillant, 2013) y el impulso de la promoción horizontal y la meritocracia como parte del sistema de ordenamiento de las posiciones laborales en el modelo económico neoliberal (UNESCO, 2015). Cabe señalar que, este escenario fomenta importantes recompensas materiales para el individuo y, a menudo, mayor influencia y autonomía (Ball, 1987).

En resumen, los docentes son protagonistas en el aprendizaje de los estudiantes y en la mejora la calidad de la educación. Su profesionalización resulta de la confluencia de las experiencias individuales, el proceso de inserción laboral, la formación durante su desarrollo profesional, la existencia de condiciones laborales adecuadas y las relaciones de

poder entre los diferentes actores que intervienen en los diferentes contextos de la trayectoria de la política.

1.2.2. LA PROFESIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

En la actualidad, la profesión docente universitaria se mueve en contextos sociales complejos que reflejan una serie de fuerzas en conflicto, divergencias, dilemas, dudas e incertidumbres (Imbernón y Guerrero, 2018). De igual forma, la Universidad perdió el monopolio de la información y del conocimiento, debiendo compartir su transmisión con otros actores e instancias socializadoras como los centros técnicos de profesionalización del nivel superior, institutos de investigación, la educación no formal, el internet y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En 1996, en la Habana Cuba, la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe planteó la difícil situación del profesorado de la región, quienes en porcentajes muy elevados, reciben escasas remuneraciones y enfrentan situaciones de desprofesionalización (Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, 2000); asimismo, este mismo espacio instó a la puesta en acto de acciones que promovieran el principio de la educación permanente y la capacitación pedagógica de los docentes. Dos años después, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998) exhortó a tomar medidas adecuadas que aseguraran las condiciones profesionales y financieras apropiadas de los educadores a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza.

Por otra parte, el Banco Mundial reconoció que la calidad educativa estaba estrechamente ligada con el ejercicio docente; sin embargo, orientó acciones para la evaluación de pares externos en los aspectos de contratación y carrera docente, la movilidad del profesorado, los contratos de largo plazo (no necesariamente de duración indefinida), los incentivos económicos para los mejores académicos y el desánimo de la práctica de recompensar la antigüedad más que el desempeño y las expectativas académicas (El Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad, 2000).

De igual manera, en el 2008, la II Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe reconoció “al cuerpo docente como actor fundamental del

sistema educativo, garantizando su formación, capacitación permanente, adecuadas condiciones laborales y regímenes de trabajo, salario y carrera profesional que permitan hacer efectiva la calidad en la enseñanza y la investigación” (Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2009, p. 95). Acto seguido, la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (2009) incentivó a las IES para “invertir en la formación de su staff” (p. 121) en el marco de los nuevos desafíos que conlleva la evolución de los sistemas de enseñanza y aprendizaje.

Es más, la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe identificó a la formación docente como una de las áreas estratégicas para la educación superior de la región. Dicho foro latinoamericano, sustentó que las políticas educativas de los países de la región deben buscar las condiciones para un desarrollo integral de los docentes, quienes deben estar “adecuadamente contratados, bien formados, profesionalmente capacitados, motivados y apoyados por sistemas con recursos, eficientes y bien gobernados” (2018, p. 95), con la finalidad de garantizar una educación superior de calidad.

En esta línea, el profesional docente universitario debe tener una perspectiva holística para los procesos de enseñanza, con conocimiento de sí mismo, del contexto en que interviene, de las teorías curriculares, psicopedagógicas y didácticas que orientan el desarrollo de los aprendizajes (Imbernón y Guerrero, 2018). Asimismo, su carrera como profesor universitario implica reflexionar sobre propia práctica, establecer equipos de trabajos y redes de colaboración docente, el manejo de tecnologías educativas, la estructuración de proyectos de innovación y el análisis de la realidad socioeducativa desde una mirada interdisciplinar.

De ahí que, Montes y Suárez (2016) argumenten que las necesidades formativas actuales del profesorado universitario se centran en aspectos metodológicos, didácticos, contenido disciplinar, diversidad e inclusión de estudiantes en situación de vulnerabilidad. De igual forma, Bozu y Imbernón (2016) plantean que la complejidad de la función docente en la universidad reclama una sólida formación disciplinar, una capacitación en el

conocimiento didáctico del contenido y el reto de avanzar hacia la reflexión sobre la propia práctica.

Asimismo, Lavooy (2017) sustenta que gran parte de los educadores que se desempeñan en el sistema universitario no tienen una formación de base docente acorde a los desafíos que se presentan actualmente en la profesión; plantea la urgencia que las IES identifiquen las necesidades de su plantel de profesores en cuanto al desarrollo profesional en el área docente y al diseño y la puesta en acto de programas que favorezcan el desarrollo de las competencias en función de su contexto institucional.

Sin embargo, para Imbernón y Guerrero (2018) y Imbernón (2020), la formación del desarrollo profesional docente no debe ser obligatoria, esta debe estar sustentada en acciones de sensibilización para concientizar al profesorado de mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje. La profesión docente universitaria debe propiciar un profesorado práctico y reflexivo; constructor del trabajo de forma colaborativa; investigador de su propia práctica; sujeto en su propia formación y agente activo en la comunidad.

En conclusión, transformar la universidad implica la promoción de cambios el profesorado y en los contextos situacionales y laborales donde intervienen (Imbernón y Guerrero, 2018); por consiguiente, la construcción de una IES centrada en el aprendizaje de los estudiantes va interconectada con identificar a los docentes universitarios como protagonistas en la mejora de la calidad de los procesos educativos.

CAPÍTULO 2. - EL CICLO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS DE BALL

En la construcción de políticas educativas participan una diversidad de actores sociales – Estado, Gobierno Central, organismos internacionales, partidos políticos, organizaciones no gubernamentales, docentes, estudiantes, padres y madres de familia, medios de comunicación, etc.- quienes edifican diferentes intereses grupales y personales ante cualquier intención educativa; trayendo como consecuencia contextos de lucha, adaptación, resistencia, concesión, confusión, interpretación y reinterpretación en la formulación y la puesta en acto de las mismas.

De ahí que, Bowe, et al. (2017) en el libro “Reforming Education and Changing Schools. Case studies in policy sociology” presentan una propuesta para analizar las políticas educativas, que enfatiza las relaciones sociales de las instituciones educativas, articuladas a procesos de arenas políticas más amplias; por consiguiente, un marco analítico que consiste en la concepción de la política educativa como texto y como discurso, de igual forma, en el seguimiento de su trayectoria desde la formulación inicial hasta la puesta en acto, a través de un ciclo interrelacionado, no lineal, no temporal, conformado por tres contextos principales: de influencia, de producción del texto y el de práctica.

El enfoque del ciclo de políticas educativas “corresponde a una posición ontológica según la cual el universo de las políticas, contrario a ser lineal y predecible es desordenado e inestable y está caracterizado por la confusión, la complejidad y las luchas” (Morales, 2013 p. 26), acentúa la acción de los sujetos y la fluidez del poder de los participantes en la cotidianeidad de los centros escolares, vinculado a procesos políticos regionales, nacionales y hasta internacionales. Cada contexto involucra distintos actores sociales, intereses y lugares, de su interacción se producen los disensos, las resistencias y los enfrentamientos.

2.1. LA MICROPOLÍTICA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

A continuación, se interioriza sobre la política en los centros escolares desde la perspectiva del quehacer cotidiano, es decir, como la dinámica social diaria de los centros educativos depende del proceso de la interacción profesional y personal de los actores

involucrados: estudiantes, docentes, administrativos, etc., quienes comparten diferentes intereses (creados, ideológicos, individuales), experiencias (de dominación y subordinación), obligaciones y derechos.

En la puesta en acto de las políticas públicas en las instituciones educativas debe considerarse los conflictos internos entre los distintos actores que intervienen en ellos, la diversidad de objetivos de las unidades académicas producto de una autonomía de facto, las diferentes ideologías del profesorado y sus vínculos en el control y la forma de conducción del trabajo en la organización, las alianzas políticas de grupos, los intereses individuales, los valores que influyen en la toma de decisiones, los espacios de participación, el acceso y el ejercicio del poder.

En esta línea argumentativa, Ball (1987) sustenta que, en el análisis de las políticas educativas se debe prestar atención a los procesos cotidianos de interacción entre los actores involucrados en un centro educativo; enfocándose en el estudio de los distintos intereses de los participantes, los valores divergentes entre los grupos y los conflictos existentes entre el personal sobre la política escolar. Los centros educativos “son arenas de lucha; divididas por conflictos reales o potenciales entre sus miembros; malas coordinaciones; divisiones ideológicas” (p. 32); objetivos por unidades académicas (muchas veces contrapuestos con los institucionales), alianzas de grupos para acceder al poder, espacios de participación, control de la información, entre otros.

La micropolítica de las instituciones educativas se enfoca en las transformaciones organizacionales que ocurren en los centros escolares promovidas por las autoridades (de arriba hacia abajo) o desde las bases docentes, administrativos y de estudiantes (de abajo hacia arriba). Los directivos son los agentes de cambio más activos en las organizaciones de carácter educativo; es muy común identificar que, con la llegada de una nueva autoridad o un grupo al poder se pone en acto una nueva política escolar, se amplía o disminuye la oferta de carreras, se fortalecen o debilitan ciertas unidades académicas, se realizan innovaciones curriculares, etc.

Por otra parte, el personal docente y administrativo a menudo se oponen a estos cambios; entre las prácticas de resistencia sobresalen la apatía, la falta de interés en la

política escolar, la abstención de participación en los espacios disponibles. Cabe señalar que, los directivos se enfrentan con frecuencia a expectativas de los actores educativos irreconciliables con relación a la práctica escolar; asimismo, debe considerarse que, “en cualquier organización hay probablemente algunos grupos o individuos que se sienten ‘ignorados’ o ‘maltratados’. Las instituciones educativas son competitivas tanto para los docentes como para estudiantes” (Ball, 1987, p. 157).

Por consiguiente, entre el profesorado surgen diferencias sobre la concepción de proceso educativo, en el diseño y desarrollo del currículum escolar, acerca de las teorías y metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación, referente a los objetivos de las unidades académicas y los institucionales, relativo a la relación estudiante docente, etc. En consecuencia, la toma de decisiones de estos aspectos es un proceso micropolítico que obedece a compromisos ideológicos, alianzas grupales, condiciones de trabajo e intereses personales de los actores educativos; es decir, en las instituciones escolares coexiste una arena política en la que los docentes conservan cierto control sobre la institución.

La toma de decisiones en los centros educativos abarca todo un conjunto de escenarios formales e informales de interacción, confrontación y negociación de los actores involucrados; es un proceso micropolítico que se realiza a través de dos mecanismos: a) influencia, en referencia a la relación de poder o intercambio entre la autoridad y el subordinado (frecuentemente desarrollándose de forma sutil), y b) oposición, relativo a la resistencia al cambio por parte de un actor social, o que, en un intento abierto de transformar las cosas se desafíe el poder formal con la intención de revertir el estatus quo en momentos en los que el orden establecido se ve alterado o anulado (Ball, 1987).

De igual forma, la micropolítica analiza los conflictos intergeneracionales de los actores educativos como fuentes potenciales de cambio en los centros escolares; cabe destacar que, los docentes noveles se adaptan al estatus quo imperante o actúan para lograr cambios; también el profesorado en su actuación cotidiana construye diferentes patrones de intereses relacionados con la ideología, las condiciones de trabajo para el desarrollo de la carrera docente, el sentir particular, entre otros. Ball (1987) identifica tres tipos básicos de intereses entre los profesores:

- intereses creados, en alusión a las preocupaciones materiales de los docentes en concordancia con las condiciones de trabajo: recompensas laborales, carrera y promoción;
- intereses ideológicos, en referencia a posiciones políticas y filosóficas con relación a la práctica de la organización escolar;
- intereses personales, en relación con el sentido de sí mismo o identidad propia aspirada.

Por otra parte, los departamentos académicos son los focos principales de los intereses grupales de la mayoría de los docentes de los centros escolares, la autonomía de hecho de estas unidades académicas limita de cierta forma la posibilidad de verse así mismos (como colectivo o individuo) en el desarrollo de las metas como organización. En las instituciones educativas hay departamentos más fortalecidos, carreras que gozan de mayor apoyo, se priorizan asignaturas sobre otras; aspectos que se reflejan en la distribución del presupuesto, en el diseño de los currículos y de los horarios, en el acceso a posiciones de autoridad, etc.

De ahí que, los directivos refuercen políticamente su posición de influencia en los centros escolares a través de la asignación de presupuesto considerable a ciertas unidades académicas, en el control de nombramientos y la promoción laboral del personal; acciones que les permiten crear ciertas lealtades con los objetivos institucionales que representan. Las autoridades educativas deben lograr y mantener el control de la organización a través de la formulación y la puesta en acto de políticas educativas; al mismo tiempo, deben fomentar y asegurar el orden social y el compromiso de los actores involucrados con las metas institucionales. Estas actuaciones pueden encarnar y provocar conflictos y oposición.

Los directivos exitosos habitualmente deben combinar la fuerza con la apertura política, ser capaces de hacer valer sus propios intereses, pero con la integración de las miradas de los subalternos. Cabe señalar que, el cambio de liderazgo en una institución educativa es una amenaza potencialmente profunda para los patrones establecidos; Ball (1987) define tres estilos principales en el contexto de las realidades educativas cotidianas:

a) jefes interpersonales: fundamentan su accionar en las relaciones personales y el contacto cara a cara para cumplir su función; cimientan su autoridad en las aspiraciones del profesorado (animan al personal a que se consideren profesionales autónomos) y en los acuerdos privados; b) jefes gerenciales: gestionan las instituciones educativas a través de un equipo de alta dirección en el que ellos son los líderes; también recurren frecuentemente a comités, memorandos y procedimientos formales para la relación con el personal; c) jefes políticos, estilo de liderazgo que consta de dos subdivisiones: el adversario y el autoritario.

El jefe político adversario tiene como objetivo persuadir y convencer a los diferentes actores involucrados en el centro educativo, se beneficia de la discusión y la confrontación para mantener el control, reconoce las instituciones educativas como espacios en que compiten distintos intereses e ideologías; en contraste, el jefe político autoritario aborrece de forma casi patológica la confrontación; tiende a limitar las conversaciones de los actores educativos acerca de asuntos no controvertidos y a realizar un reclutamiento selectivo, con intención de contratar personal conformista, es decir, profesionales que se adapten a los acuerdos existentes.

En el contexto cotidiano, los centros educativos culturalmente se caracterizan por una limitada participación y de acotados procesos democráticos, la toma de decisiones recae en muy pocos actores. De igual forma, la mayoría de las instituciones educativas son predominantemente patriarcales en estructura y ética (Ball, 1987), muchas mujeres experimentan discriminación y acoso sexual en la construcción de sus carreras y en la articulación de sus visiones; los espacios de intervención para el personal femenino o de origen étnico minoritario coexisten con una aparente idea de que están disponibles para todos aquellos que lo deseen, pero la realidad manifiesta es mantener el orden establecido y el logro de una apariencia de participación.

Cabe señalar que, “las estructuras de las relaciones sociales en las instituciones educativas son el resultado de tensiones y rivalidades continuas, conflictos y realineamientos que se desarrollan en y a través de contextos tanto formales como informales” (Ball, 1987 pp. 220-221) y que están marcadas por la historia particular del centro escolar. Análogamente, los canales informales para la comunicación son cruciales en

el desarrollo o pérdida del estatus y la reputación, en el mantenimiento de la influencia y en la toma de decisiones. De ahí que, la indirecta, el chisme, la burla, la calumnia, el eufemismo, retomen una gran importancia en el léxico de la micropolítica.

También los directivos deben hacer uso de las relaciones públicas de la institución educativa, con la finalidad de mantener un flujo de buena publicidad con la prensa y, al mismo tiempo, ser capaces de responder a las diversas presiones de los grupos que hacen campaña desde el interior; visto que, “la prensa local claramente puede trabajar a favor o en contra de la reputación de una institución educativa en particular” (Ball, 1987, p. 261).

En resumen, las instituciones educativas son espacios de luchas ideológicas, escenarios de competencia y disputa sobre condiciones de trabajo, acceso a recursos y puestos de autoridad, espacios de participación, toma de decisiones, alianzas políticas de grupos, intereses personales; producto de los procesos de interacción de los diferentes actores que intervienen en la cotidianidad. Regularmente los participantes debaten, cabildean y discuten sobre el sentido teleológico, epistemológico, axiológico, metodológico y administrativo del centro escolar; los resultados generalmente son el disenso y el conflicto. Por otra parte, debe reconocerse que la micropolítica de las instituciones educativas también depende de elementos del contexto externo.

2.2. LA POLÍTICA COMO TEXTO Y COMO DISCURSO

Desde el enfoque del ciclo de políticas educativas, el análisis de las políticas integra el estudio del objeto como tal, no obstante, se enfatiza en los procesos y los resultados de estas. “Las políticas típicamente postulan una reestructuración, redistribución y división de las relaciones de poder” (Ball, 2016, p. 25) en un contexto particular, producto de los procesos de interacción de los diferentes actores sociales y sus intereses. En esta perspectiva, las políticas educativas se comprenden como texto y como discurso.

La política como texto hace referencia a las representaciones codificadas y decodificadas en el desarrollo de su trayectoria -iniciativas de ley, proyectos, legislación, libros de texto, videos-, consecuencia de las luchas, interpretaciones y reinterpretaciones,

en las arenas políticas en que participan los que formulan iniciativas de política pública (Gobierno Central, diputados de Congreso Nacional, movimientos sociales, partidos políticos, sociedad civil organizada, etc.), como en la micropolítica de las instituciones educativas en la que intervienen docentes, administrativos, estudiantes, padres y madres de familia; cabe señalar que, hay ciertas voces que son silenciadas.

La lectura de los textos por parte de los actores sociales produce pluralidad de interpretaciones, su significado obedece a historias representadas como a las experiencias y percepciones de los lectores; no obstante, se realizan esfuerzos para orientar a los participantes de lo que está permitido pensar y así asegurar una adecuada lectura de la política.

Los textos son el producto de compromisos en varias etapas (en el momento de la influencia inicial, en las micropolíticas de la formulación legislativa, en el proceso parlamentario y en las políticas y micropolíticas de los grupos de interés. Ellos son típicamente productos canibalizados de múltiples (pero circunscriptas) influencias y agendas. Hay acciones no planificadas, negociaciones y oportunismos dentro del Estado y dentro del proceso de formulación de las políticas (Ball, 2016, p. 21).

Estas representaciones codificadas son el resultado de las influencias y agendas que intervienen en los diferentes contextos en que se desarrolla las políticas educativas; los textos pasan a formar parte de la documentación oficial de trabajo en las comisiones políticas de educación, unidades académicas intermedias, autoridades de los centros escolares, docentes, administrativos, estudiantes. En la puesta en acto de las políticas educativas solo ciertos actores sociales son reconocidos como legítimos y pocas voces son escuchadas.

En resumen, los textos intervienen los procesos cotidianos de interacción en las instituciones educativas. La puesta en acto de estos puede generar disensos, desorden, resistencias, luchas, adaptaciones; son representaciones codificadas y decodificadas en el marco de los contextos particulares en que se desarrollan, son producto de intenciones y negociaciones entre diferentes actores sociales.

Por otro lado, la política como discurso está asociada con la construcción de los significados por parte de los actores, es un ejercicio de poder que establece las fronteras de lo que está permitido pensar; “los discursos tratan sobre lo que puede ser dicho y pensado, pero también sobre quién, cuándo, dónde y con qué autoridad puede hablar” (Ball, 2016, p. 26). La formulación y la puesta en acto de las políticas educativas implica el establecimiento de discursos hegemónicos, que orientan la interpretación de la política por parte de los participantes.

No pronunciamos un discurso, él nos habla. Somos las subjetividades, las voces, el conocimiento, las relaciones de poder que el discurso construye y permite. No ‘conocemos’ lo que decimos, somos lo que decimos y hacemos. En estos términos la política habla a través nuestro, asumimos las posiciones construidas por nosotros mismos dentro de la política (Ball, 2016, p. 27).

La política como discurso son los relatos dominantes de afirmaciones sobre como orientar los procesos educativos, posibilitando e imposibilitando a los actores educativos a construir significados, conflictos y hasta resistencias. Asimismo, solo ciertas voces son autorizadas para encauzar dichas intenciones educativas.

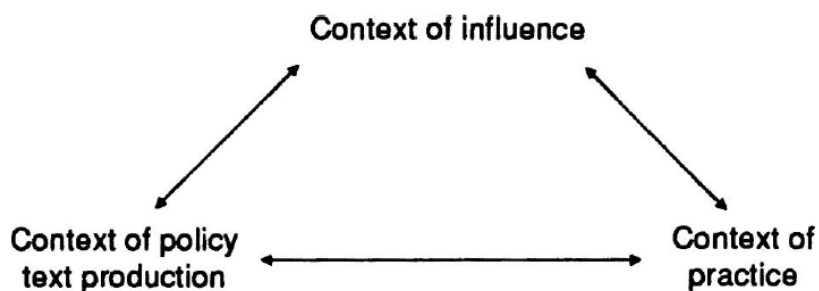
En síntesis, la política como texto y como discurso tiene la intención de “pensar acerca de la diferencia entre posicionar al sujeto en el centro del significado como un actor interpretativo [...] contra una visión de éstos como sujeto producido por el discurso” (Avelar, 2016, p. 17), es decir, analizar a los actores que participan en la elaboración de las políticas como traductores activos del mundo que les rodea, y a la vez, como productos de los discursos dominantes establecidos.

2.3. LA TRAYECTORIA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

El ciclo de políticas educativas propuesto por Bowe, et al. (2017) comprende tres arenas políticas continuas o interrelacionadas, cuya trayectoria se realiza a través de procesos no lineales y no temporales, en escenarios de acción tanto públicos como privados; articula lo global y lo cotidiano, estableciendo relaciones entre la micropolítica de

las instituciones educativas con los macrocontextos y las transformaciones que ocurren por sus interacciones.

Figura 8 *Ciclo de políticas educativas*



Fuente: Bowe, et al. (2017). *Reforming Education and Changing Schools. Case studies in policy sociology*. New York: Routledge, p. 32.

Las políticas educativas y la construcción de los discursos generalmente inician en el contexto de influencia. Aquí confluyen los intereses de las redes de política (alianzas políticas, ideologías, financiamiento de organismos internacionales, gobernanza del sector educativo, experiencias individuales) para influir en la concepción de la educación y sus intenciones.

Es aquí donde son construidos los discursos de la política [...] Aquí se establecen los conceptos clave de la política (por ejemplo, fuerzas del mercado, plan de estudios nacional, exclusión voluntaria, devolución presupuestaria), los cuales adquieren vigencia y credibilidad, además que le proporcionan un discurso y un léxico para la iniciación de la política (Bowe, et al., 2017, p. 32).

En esta arena política intervienen los partidos políticos, el Gobierno Central, el Poder Legislativo, los medios de comunicación, los foros públicos, los organismos internacionales, los movimientos sociales, los sindicatos, las organizaciones no gubernamentales, etc. Su incidencia radica en la influencia que ejercen en los procesos de estructuración de las

políticas educativas relacionados con elementos antropológicos, axiológicos, teleológicos, epistemológicos y metodológicos.

Por otro lado, en el contexto de la producción del texto de la política, se busca controlar el significado de las políticas educativas a través de representaciones generales de codificación y decodificación, que obedecen a un tiempo y un lugar determinado; en consecuencia, se manifiestan multiplicidad de interpretaciones en los diversos contextos. Los textos de la política –escritos legales y políticos, comentarios formales e informales sobre textos oficiales, pronunciamientos autorizados, vídeos, etc.- son producto de las luchas, concesiones, resistencias y adaptaciones entre los actores sociales con intereses en la dirección de la producción.

En cambio, en el contexto de práctica, las políticas educativas están sujetas a la interpretación, reinterpretación y hasta la reinención de estas, por las relaciones de poder que existen en la micropolítica de las instituciones educativas; en otras palabras, en este escenario se generan múltiples significados y acciones con relación a los textos motivados por los intereses, deseos, fines, valores y experiencias de los involucrados.

Los practicantes no confrontan los textos de políticas como lectores ingenuos, ellos vienen con historias, con experiencia, con valores y propósitos propios, tienen intereses creados en el significado de las políticas [...] Parte de los textos serán rechazados, seleccionados, ignorados, deliberadamente malinterpretados, las respuestas pueden ser frívolas, etc. (Bowe, et al., 2017, pp. 33-34).

Esta arena política concibe a los docentes, administrativos y a los estudiantes de los centros educativos como actores en el proceso de interpretación y reinterpretación de las políticas educativas; sus historias y percepciones tienen sus efectos en la puesta en acto de estas.

En síntesis, la propuesta de trayectoria de las políticas educativas de Bowe, et al. (2017), la concepción de la política como texto y como discurso (Ball, 2016), y la perspectiva de la micropolítica en las instituciones educativas (Ball, 1987) rompen con los modelos lineales de análisis de política pública, enfocándose en la atención de las relaciones de

poder en los espacios cotidianos de los centros educativos producto de la interacción de actores sociales con distintos intereses, articuladas en contextos políticos de luchas regionales, nacionales e internacionales.

PARTE III
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

CAPÍTULO 1. INFLUENCIAS Y ACTORES EN LAS POLÍTICAS DE LA UNAG

En este apartado se interpreta la información empírica recolectada y las fuentes documentales con relación a las influencias y actores internacionales, nacionales y de la UNAG, que participaron en la construcción y la puesta en acto de las políticas educativas de la Universidad en el periodo 2017 - 2020.

1.1. DISCURSOS Y ACTORES EXTERNOS EN LAS POLÍTICAS DE LA UNAG

Como consecuencia del proceso de intervención, la UNAG inició una reforma institucional con el propósito de elevar su calidad educativa; por ende, propició espacios de formulación y de puesta en acto de políticas universitarias en los que participaron diferentes actores externos, que representaron luchas de poder, intereses y conflictos. De hecho, estas arenas políticas obedecieron a los ámbitos internacional y nacional.

Para la autoridad intermedia AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) entre los discursos y actores de influencia internacional presentes en las políticas de la UNAG estaban la Conferencia Mundial de Educación Superior (1998, 2009), la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (1996, 2008), UNESCO y CSUCA. En efecto, esta autoridad intermedia señala que, estos espacios de educación superior permitieron ser la brújula en el desarrollo de las políticas educativas de la Universidad a través de sus propuestas de trabajo como de las redes de cooperación interinstitucional.

Asimismo, la autoridad intermedia AI-14 (comunicación personal, 10 de septiembre de 2021) refería que, la influencia de la UNESCO en la UNAG se identificaba en el uso de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) y del benchmarking en el proceso de rediseño de los planes de estudio de las carreras de grado. Cabe destacar que, esta Reforma Curricular fue financiada por la Unión Europea a través de la Subvención UNAG -GIZ CLIFOR Contribuyendo a la mejora continua de una educación indígena que promueva la sostenibilidad ambiental (Comisión Interventora, 2018f).

Incluso en las propuestas académicas de profesionalización y/o capacitación docente se aludía a los lineamientos establecidos por dichos actores; por ejemplo, en el planteamiento curricular del Diplomado en Didáctica de las Ciencias se señalaba que, sus objetivos principales se centran en los enunciados de la UNESCO, en especial la Conferencia Mundial sobre Educación Superior del siglo XXI en lo que respecta a las políticas de formación del personal docente (Comisión Interventora, 2020).

En esta misma línea, la autoridad superior AS-05 (comunicación personal, 31 de agosto de 2021) y la autoridad intermedia AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) identificaban al Banco Mundial como otro actor clave en el proceso de estructuración de las políticas universitarias orientadas al desarrollo de la profesión docente. Conviene enfatizar que, la autoridad superior AS-05 expresaba que, “si bien es cierto que sus intenciones pregonan ser altruistas, en el fondo siempre hay otros intereses” (comunicación personal, 31 de agosto de 2021). Igualmente, también se tuvo el apoyo de la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (COSUDE) (Comisión Interventora, 2019) y de GOAL Global (AS-01, comunicación personal, 11 de agosto de 2021).

En síntesis, las políticas educativas de la UNAG se desarrollaron en arenas políticas en las que participaron diversos discursos y organismos de influencia internacional: Conferencias Mundiales de Educación Superior, Conferencias Regionales de Educación Superior para América Latina y el Caribe, UNESCO, CSUCA, Banco Mundial, Unión Europea, GIZ, COSUDE. De hecho, Soto y Forero (2016), López (2016), Cuño (2019), Muñoz (2008), Morales y Magalhães (2013), vinculan estos discursos y actores externos con la promoción de la primacía del mercado en las políticas del sector educativo.

Por otro lado, en la formulación y la puesta en acto de políticas en el periodo de intervención también participaron una gran variedad de actores de alcance nacional que caracterizaron las políticas de la Universidad, su proceso de estructuración y el contexto en que se desarrollaron. A continuación, se hace una descripción de cada uno de ellos:

- El Gobierno Central (Presidente de la República y Secretarios de Estado)

La UNAG es una institución descentralizada de carácter público, dependiente de las regulaciones del Estado de Honduras. De ahí que, AS-03 (comunicación personal, 24 de agosto de 2021), AS-04 (comunicación personal, 26 de agosto de 2021), AS-05 (comunicación personal, 31 de agosto de 2021), AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021), DO-16 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021), DO-20 (comunicación personal, 13 de agosto de 2021), ES-27 (comunicación personal, 14 de agosto de 2021) y ES-30 (comunicación personal, 22 de agosto de 2021) reconocieran el Gobierno Central como un actor clave en las políticas de la institución.

El Poder Ejecutivo juega un papel fundamental en la administración del Estado y en la estructuración de las políticas públicas considerando que, entre sus atribuciones sobresalen dirigir la política general del Estado, la emisión de acuerdos y decretos, como la expedición de reglamentos y resoluciones (Cálix y Raudales, 2019). Por consiguiente, para la autoridad intermedia AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) y el estudiante ES-30 (comunicación personal, 22 de agosto de 2021) el Gobierno Central influyó notoriamente en las políticas de la Universidad por la dependencia de esta última a la asignación presupuestaria anual por parte del Estado.

El presidente y su gabinete “controlan muchas oportunidades de estudio para estudiantes y profesores [...], incluso pueden regular los salarios de los docentes de aquí de la UNAG” (ES-26, comunicación personal, 12 de agosto de 2021). También incidieron en la creación de centros universitarios y en la contratación de personal; ejemplo de ello, son las ubicaciones de los centros regionales en Tomalá, departamento de Lempira, Comayagua, departamento de Comayagua y el Instituto de Investigación y Capacitación de Mistruk, en Puerto Lempira, departamento de Gracias a Dios (AI-09, comunicación personal, 18 de agosto de 2021; ES-30, comunicación personal, 22 de agosto de 2021).

Asimismo, la Secretaría de Finanzas (AS-03, comunicación personal, 24 de agosto de 2021; AS-05, comunicación personal, 31 de agosto de 2021; AI-09, comunicación personal, 18 de agosto de 2021; DO-20, comunicación personal, 13 de agosto de 2021) y la Secretaría de Agricultura y Ganadería (SAG) (AS-05, comunicación personal, 31 de agosto de 2021)

actuaron en los procesos de estructuración de políticas en la institución. De igual forma, la autoridad intermedia AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) manifestaba que, “incluso he conocido docentes que han sido contratados por acuerdos entre la Dirección de Presupuesto [Secretaría de Finanzas] y esta institución para garantizar un aumento en el presupuesto anual”.

- Congreso Nacional

En Honduras, otro actor clave en el proceso de formulación y la puesta en acto de las políticas educativas es el Poder Legislativo, por sus atribuciones normativas (crear, interpretar, reformar y derogar leyes), como de autorización de provisión de recursos para el funcionamiento del Estado (Cálix y Raudales, 2019). De ahí que, AS-01 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021), AS-05 (comunicación personal, 31 de agosto de 2021), AS-06 (comunicación personal, 15 de septiembre de 2021), AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021), DO-18 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021), DO-20, comunicación personal, 13 de agosto de 2021), identifiquen el Congreso Nacional como un jugador fundamental en la estructuración de las políticas de la UNAG.

Este actor actuó de manera considerable en la institución por su capacidad de decisión con respecto al aumento o la disminución del presupuesto que se le asignó de forma anual (AS-06, comunicación personal, 15 de septiembre de 2021; AI-09, comunicación personal, 18 de agosto de 2021). Por consiguiente, “se ha tenido influencia de diputados en el ingreso de estudiantes [...] incluso en los procesos de contratación de profesores, por eso han ido creciendo también ciertos partidos políticos aquí en la Universidad Nacional de Agricultura” (AS-06, comunicación personal, 15 de septiembre de 2021).

Otro aspecto relevante por considerar fue el papel del Congreso Nacional en el proceso de intervención como consecuencia de la crisis de la UNAG en el 2016. Después de una visita de la Comisión Ordinaria de Educación a la ciudad de Catacamas, departamento de Olancho y de reuniones y consultas con los actores involucrados en la protesta, esta delegación de diputados informaba al pleno del Congreso Nacional que:

La Universidad Nacional de Agricultura muestra signos de debilitamiento institucional y desorden administrativo. Su máxima autoridad que es el Consejo Directivo Universitario tiene una conformación endogámica que propicia una concentración de poder [...], un esquema así facilita la comisión de abusos y anomalías y la falta de normas académicas claras que rijan las relaciones entre la institución y los docentes y entre la institución y los alumnos (Comisión Ordinaria de Educación del Congreso Nacional, 2016, p. 4).

En efecto, el Poder Legislativo intervino durante doce meses la UNAG mediante Decreto No. 172-2016 publicado en el Diario Oficial La Gaceta No. 34237 con fecha 12 de enero de 2017 nombrando una Comisión Interventora adscrita al Poder Ejecutivo, debiendo también rendir informes trimestrales al Congreso Nacional sobre sus avances y acciones en esta institución (Poder Legislativo, 2017). Cabe destacar que, el periodo de vigencia de dicho decreto fue ampliado por el término de 24 meses, mediante Decreto No. 138-2017 publicado en el Diario Oficial La Gaceta No. 34576 con fecha 23 de febrero de 2018 (Poder Legislativo, 2018).

La Comisión Ordinaria de Educación del Congreso Nacional también hizo hincapié en la carencia de un manual de puestos y salarios y en la consecuente falta de un escalafón profesional para los docentes de la UNAG considerando que, cuarenta de estos habían sido despedidos sin ser sometidos a procedimientos legales de los que precisa una academia para tales circunstancias; por consiguiente, indicaba que la institución necesitaba “un marco legal para el conjunto de pruebas selectivas en que los aspirantes a un puesto de trabajo, sobre todo docente, sometan a evaluación sus competencias” (2016, p. 4).

En consecuencia, el Poder Legislativo facultó a la Comisión Interventora para reubicar, suspender, separar y restituir autoridades administrativas y académicas, como el reintegrar aquellos profesores que fueron despedidos injustamente, a fin de resolver las problemáticas de la Universidad y elevar los estándares de calidad educativa (Poder Legislativo, 2017).

- Poder Judicial

Para AS-03 (comunicación personal, 24 de agosto de 2021), AS-05 (comunicación personal, 31 de agosto de 2021), AS-06 (comunicación personal, 15 de septiembre de 2021), AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021), AI-11 (comunicación personal, 25 de agosto de 2021) y DO-21 (comunicación personal, 15 de agosto de 2021) el Poder Judicial tuvo otra labor primordial en los procesos de estructuración de políticas educativas en la UNAG.

Este poder estatal en Honduras tiene la función de aplicar las leyes, juzgar y ejecutar lo juzgado (Cálix y Raudales, 2019), de ahí que, personal de apoyo y docentes de la institución recurrieron a la instancia judicial para pedir el reintegro al trabajo y los salarios dejados de percibir ante la no renovación de contratos por parte de la Comisión Interventora.

- Partidos Políticos

Este actor es importante en las políticas públicas de Honduras, considerando la influencia que tiene en la toma de decisiones del Gobierno Central, el Congreso Nacional y el Poder Judicial. En el caso de la UNAG, AS-01 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021), AS-05 (comunicación personal, 31 de agosto de 2021), AS-06 (comunicación personal, 15 de septiembre de 2021), AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021), DO-16 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021), DO-18 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021), DO-20 (comunicación personal, 13 de agosto de 2021), DO-21 (comunicación personal, 15 de agosto de 2021), ES-26 (comunicación personal, 12 de agosto de 2021), ES-27 (comunicación personal, 14 de agosto de 2021) y ES-30 (comunicación personal, 22 de agosto de 2021) identificaron los partidos políticos como notables participantes en los procesos de formulación y la puesta en acto de las políticas educativas.

Aquí en la institución, las autoridades del gobierno universitario dependen del partido que esté en el Gobierno Central; si gobiernan los nacionalistas, el rector es de

afiliación nacionalista o con amistades muy próximas a ese partido; si los liberales están en el poder, es porque ocurre lo mismo [...]; incluso [los partidos políticos] tienen incidencia en beneficios a estudiantes y docentes, en aspectos relacionados a becas, permisos laborales, contratación de docentes (AS-06, comunicación personal, 15 de septiembre de 2021).

Para el estudiante ES-27 (comunicación personal, 14 de agosto de 2021) “lo que ellos buscan es ubicar a unas personas que tengan poder en la Universidad y luego contratar gente de su partido o hacer negocios con los proveedores que ellos establezcan”. De igual forma, la autoridad superior AS-05 (comunicación personal, 31 de agosto de 2021) señalaba que, “los partidos políticos lo que quieren es ubicar sus activistas en trabajos [...] aquí ha sido casi una regla en la institución”.

Asimismo, el docente DO-18, indicaba que, la UNAG se miró como una plataforma “para ubicar directamente a los activistas políticos del partido del Gobierno Central [...], sin concurso público [...], sin meritocracia, porque muchos de ellos ni siquiera tenían el perfil docente para ingresar, con salarios que no aplicaban con su perfil profesional” (comunicación personal, 10 de agosto de 2021). Igualmente, el docente DO-21 expresaba que, la influencia de los partidos políticos “se puede identificar fácilmente en el tema de contratación de personal tanto en el campus Catacamas como en los centros regionales” (comunicación personal, 15 de agosto de 2021).

También la autoridad intermedia AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) y el estudiante ES-30 (comunicación personal, 22 de agosto de 2021) denotaban que, el perfil de la contratación de los docentes de los centros regionales generalmente estuvo vinculado con el Partido Nacional y el Partido Liberal. Por otra parte, el estudiante ES-30 apuntaba que, profesores del campus de Catacamas “se toman el tiempo de imprimir papeletas o afiches utilizando recursos de la UNAG, me consta, soy testigo de ello, en una oficina de importancia estudiantil, profesores que trabajan ahí, imprimiendo afiches de un partido en específico” (comunicación personal, 22 de agosto de 2021).

- UNAH, CES y la Dirección de Educación Superior

La Constitución de la República de Honduras establece la exclusividad de organizar, dirigir y desarrollar la educación superior y profesional a la UNAH. Esta a su vez ejerce su orientación y decisión a través del CES, cuyo órgano ejecutivo es la DES. De ahí que, la autoridad superior AS-04 expresaba que, estos actores educativos “son los que deciden las políticas [de educación superior], las instituciones que estamos adscritas a ellos tenemos que cumplir sus normas y reglamentos” (comunicación personal, 26 de agosto de 2021).

También AS-01 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021), AS-02 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021), AS-05 (comunicación personal, 31 de agosto de 2021), AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021), AI-13 (comunicación personal, 09 de septiembre de 2021), DO-16 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021), DO-19 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021), DO-20 (comunicación personal, 13 de agosto de 2021), DO-21 (comunicación personal, 15 de agosto de 2021), DO-24 (comunicación personal, 24 de agosto de 2021) y ES-29 (comunicación personal, 17 de agosto de 2021) señalaron a la UNAH, el CES y la DES como actores claves en los procesos de las políticas de la UNAG.

La UNAH es una universidad con la cual la Universidad Nacional de Agricultura tiene que llevarse de la mejor forma si quiere tener carreras, si quiere tener reformas, si quiere realizar transformaciones académicas [...] porque la misma ley le facilita a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras ejercer dominio y la autoridad de forma directa e indirecta en las demás Instituciones de Educación Superior (AS-05, comunicación personal, 31 de agosto de 2021).

Por consiguiente, la autoridad intermedia AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) expresaba que, a nivel académico fue la UNAH quien más influyó en las políticas de la UNAG nombrando a través del CES a Norma Martín de Reyes como miembro de la Comisión Interventora, su contribución fue tal que la estructura política - administrativa actual es idéntica a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. También la autoridad intermedia AI-12 (comunicación personal, 07 de septiembre de 2021) identificaba que, “la

reglamentación de la institución fue básicamente orquestada desde la representante de la UNAH en la Comisión Interventora”.

En este caso, al ser la presidenta de la Comisión Interventora Norma Martín de Reyes una figura emblemática de la UNAH, una ex autoridad de esa Universidad [...], obviamente fue bastante marcada la influencia que pudo ejercer y el poder que se veía que tenía dentro de la Comisión y que se refleja en el legado que nos dejó con los Estatutos y reglamentos (DO-20, comunicación personal, 13 de agosto de 2021).

Asimismo, el docente DO-19 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) afirmaba que, “el Estatuto que aprobaron parece a una copia bastante drástica de la Universidad Autónoma; tenían mucha prisa en elaborarlo y estaba también la presión de la UNAH por meter sus manos en la institución”. Cabe destacar que, la autoridad intermedia AI-12, (comunicación personal, 07 de septiembre de 2021) también señaló “la acción injerencista” por parte de esta institución.

Es más, el docente DO-21 identificaba la aplicación de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) como un ejemplo de su intromisión, “no hubo ninguna oposición por parte de la UNAG para aplicar la PAA, hoy se ha querido quitar, pero se mantiene vigente porque obviamente es una de las cosas que la UNAH solicitó a través de sus distintas autoridades” (comunicación personal, 15 de agosto de 2021).

Incluso se han dado ciertas contrataciones de personal cercano a la Dirección de Educación Superior con la intención de establecer una mejor relación con ellos para facilitar los procesos de aprobación de reglamentos y carreras; como resultado, la aprobación del Estatuto y del Reglamento del Estatuto, con un grado muy alto de ambivalencia y contradicciones, incluso con la Constitución de la República (AI-09, comunicación personal, 18 de agosto de 2021).

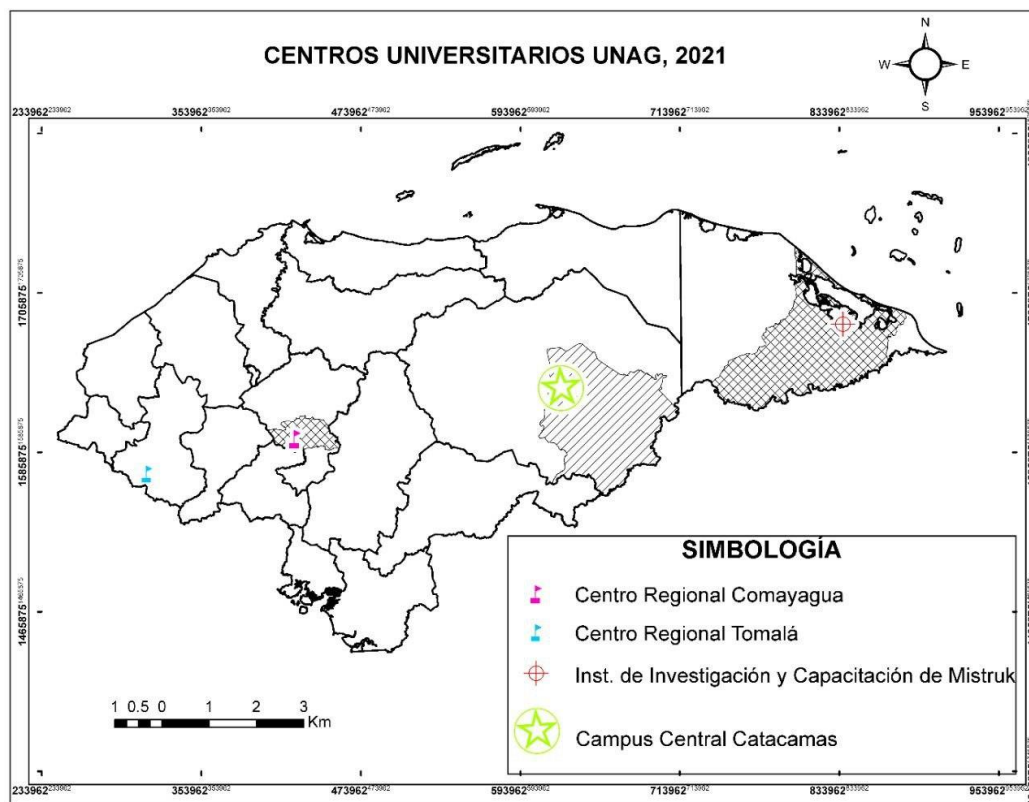
De hecho, el docente DO-19 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) apuntaba que, “había un interés de la Dirección de Educación Superior por las nuevas carreras que

estaba abriendo la institución principalmente Medicina Veterinaria”. También el docente DO-24 (comunicación personal, 24 de agosto de 2021) señalaba que, a la UNAH le preocupaba el crecimiento de la UNAG, “con nuestros Centros Regionales han sido bien reuientes para abrirlos, pero para las universidades privadas es más sencillo, entonces ha habido más apertura para las instituciones privadas que para la pública, porque somos una competencia directa para ellos”.

Sin embargo, la UNAH, el CES y la DES promovieron en tiempos excepcionales la aprobación del Estatuto de la UNAG (Consejo de Educación Superior, 2017) y su respectiva reglamentación (Consejo de Educación Superior 2019a; 2019b; 2020); cabe destacar que, regulaciones como el Reglamento General del Estatuto, Normas Académicas y el Reglamento de Carrera docente fueron publicados hasta el 8 de febrero de 2020 en el Diario Oficial La Gaceta (Comisión Interventora – Universidad Nacional de Agricultura, 2020; Universidad Nacional de Agricultura – Comisión Interventora, 2020a; Universidad Nacional de Agricultura – Comisión Interventora, 2020b).

De igual forma, se le aprobó a la UNAG la creación y funcionamiento de un Centro Regional Universitario en el municipio de Comayagua, departamento de Comayagua, la creación y funcionamiento un Centro Regional Universitario en el municipio de Tomalá, departamento de Lempira, la creación y funcionamiento del Instituto de Investigación y Capacitación en Mistruk, municipio de Puerto Lempira, departamento de Gracias a Dios, esta última como una dependencia académica anexa al Campus principal de Catacamas, Olancho (Consejo de Educación Superior, 2020).

Figura 9 Centros Universitarios UNAG, 2021



Fuente: Elaboración propia.

- **Comisión Interventora**

El Congreso Nacional creó la Comisión Interventora con el propósito de propiciar el fortalecimiento estructural y la transformación de la UNAG. Su duración como máxima autoridad de gobierno universitario fue de 36 meses siendo integrada por un Comisionado nombrado por el Poder Ejecutivo, quien la presidió, un Comisionado nombrado por el CES y un Comisionado nombrado por el Consejo Nacional de Educación (Poder Legislativo, 2017, 2018).

Dicha Comisión fue vista como un actor externo por parte de autoridades superiores, autoridades intermedias, docentes y estudiantes (AS-02, comunicación personal, 11 de agosto de 2021; AI-08, comunicación personal, 15 de agosto de 2021; AI-09, comunicación personal, 18 de agosto de 2021; AI-12, comunicación personal, 07 de septiembre de 2021; DO-20, comunicación personal, 13 de agosto de 2021; DO-24, comunicación personal, 24

de agosto de 2021; ES-26, comunicación personal, 12 de agosto de 2021; ES-27, comunicación personal, 14 de agosto de 2021); no obstante, su actuar se realizó desde las instalaciones físicas de la UNAG en el Campus Central de Catacamas.

Para la autoridad intermedia AI-12 (comunicación personal, 07 de septiembre de 2021) “la Comisión Interventora por su propia naturaleza fue un agente externo [...], eran principalmente funcionarios de otras universidades, pues desde ahí ya traían su propia visión de lo que debería ser la Universidad Nacional de Agricultura”. Sin embargo, esta Comisión dejó establecido la estructura del nuevo gobierno universitario, puso en acto la reforma curricular de los planes de estudio de las cinco carreras de grado basada en el modelo en competencias y realizó el proceso desconcentración del presupuesto en las diferentes dependencias de la UNAG (Comisión Interventora, 2020).

- UPNFM

En Honduras, la UPNFM es una IES que tiene la exclusividad de la formación profesional docente en los niveles prebásico, básico y medio. Cabe destacar que, las autoridades superiores AS-02 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) y AS-06 (comunicación personal, 15 de septiembre de 2021) señalaban que, esta institución participó en el proceso de estructuración de las políticas en la UNAG.

Por consiguiente, la autoridad superior AS-02 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) manifestaba que, la “UPNFM ha influido en el pensamiento institucional y en los nuevos enfoques de formación del personal docente, aportando con ideas y sobre todo con su experiencia”. De igual forma, la UNAG adjudicó a Geoconda Hurst Cueva Directora de Diseño Curricular de la UPNFM una consultoría para asesorar y sistematizar el proceso de reforma curricular de las cinco carreras de grado (Comisión Interventora, 2018f).

- Escuela Agrícola Panamericana El Zamorano

Esta IES también incidió en la construcción de las políticas universitarias de la UNAG considerando que, desarrolló jornadas de capacitación del profesorado en el marco del proceso de reforma curricular (Comisión Interventora, 2018e) fundamentado en, que la

columna vertebral de la educación en la Escuela Agrícola Panamericana El Zamorano ha sido el principio filosófico del Aprender Haciendo.

- Medios de comunicación

Por otra parte, Ball (1987) identifica la prensa como un actor que puede trabajar a favor o en contra de la reputación de cualquier centro educativo. Del mismo modo, la autoridad intermedia AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) indicaba que, los medios de comunicación actuaron en los procesos de formulación y la puesta en acto de políticas de las UNAG al exponer en diferentes momentos la crisis interna institucional en la esfera pública nacional.

- Otros actores

También fueron señalados como actores externos nacionales en las políticas de las UNAG el Instituto de Conservación Forestar, Áreas Protegidas y Vida Silvestre (ICF) (AS-01, comunicación personal, 11 de agosto de 2021) y el Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (SHACES) (AI-09, comunicación personal, 18 de agosto de 2021; DO-23, comunicación personal, 20 de agosto de 2021).

En resumen, la intervención de la Presidencia de la República, Secretarías de Estado, Congreso Nacional y Partidos Políticos en las políticas de la UNAG se debe a que esta última depende de la toma de decisiones de estos actores con relación al presupuesto anual que se le asigna a la institución. De ahí que, la autoridad intermedia AI-12 (comunicación personal, 07 de septiembre de 2021) exponía que, “en algún momento autoridades internas en el afán de buscar un crecimiento institucional generaron vínculos con estos entes externos, principalmente políticos [...], pero que al mismo tiempo se fue cediendo algún tipo de autoridad”. También el estudiante ES-30 (comunicación personal, 22 de agosto de 2021) manifestaba que, una forma de negociar presupuesto a favor de la Universidad fue a cambio de otorgar plazas o contratos temporales a personas vinculadas con los sectores políticos que controlaban el Estado de Honduras.

Hay que entender que una institución descentralizada como la nuestra depende de los recursos financieros que le proporciona el Estado y que la asignación de la cantidad de esos recursos va a depender de las buenas relaciones que se puedan entablar entre las autoridades de la UNAG y la Comisión de Presupuesto del Congreso Nacional, UNAG y la Secretaría de Agricultura y Ganadería, UNAG y el presidente de la República, UNAG y la Secretaría de Finanzas, UNAG y los diferentes líderes de los partidos políticos, en especial los del partido Gobierno. En otras palabras, la Universidad está obligada a no tener posicionamiento en muchos ámbitos lo que la hace una presa fácil del clientelismo político (AS-05, comunicación personal, 31 de agosto de 2021).

La UNAH, el CES, la DES, la Comisión Interventora, el Poder Judicial, la UPNFM, la Escuela Agrícola Panamericana El Zamorano, los medios de comunicación, ICF, SHACES y los otros actores políticos externos nacionales antes mencionados influyeron en las políticas de la UNAG durante el periodo de estudio, actuaron “tanto en materia de contrataciones como en materia de políticas educativas” (AI-07, comunicación personal, 09 de agosto de 2021); igualmente fueron partícipes de contextos o arenas de lucha de poder, conflictos e intereses (Percio y Palumbo, 2015; Tello, 2015).

Conviene enfatizar que, cada actor representó su propio referencial buscando salvaguardar sus beneficios (Medellín, 2004), en espacios políticos donde también actuaron las influencias externas internacionales y los intereses y las relaciones de poder de los actores internos. De hecho, la micropolítica de la UNAG cambió producto de la interacción de dichos actores políticos durante los 36 meses del proceso de intervención.

1.2. ACTORES INTERNOS FRENTE A LAS POLÍTICAS DE INTERVENCIÓN

En otro orden ideas, para finales de 2016, la UNAG se caracterizaba por un estado difícil de gobernabilidad como consecuencia de un conflicto interno entre docentes, estudiantes, administrativos y personal de apoyo por el control de los puestos de autoridad en el gobierno universitario. Por consiguiente, la Comisión Ordinaria de Educación (2016)

informaba al pleno del Congreso Nacional denuncias de prácticas de autoritarismo, nepotismo, despidos injustificados de docentes, expulsiones de estudiantes, así como, una elevada población estudiantil viviendo en condiciones infrahumanas y de hacinamiento.

Lo que provocó la intervención son algunos conflictos internos, sobre todo en el personal docente, pero que al final involucró otros sectores de la institución, esos conflictos por cuestiones de la política interna trajeron como asperezas en el personal. Se percibió la polarización de dos bloques políticos, y eso de tomar partido de una u otra forma, pues trajo que algunos docentes se comprometieran más con los procesos de cambio y otros menos comprometidos, sobre todo desde el inicio de la Comisión Interventora (AS-02, comunicación personal, 11 de agosto de 2021).

De ahí que, para la autoridad intermedia AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) “los problemas de la UNAG son los conflictos políticos entre los docentes”, que a juicio del estudiante ES-30 (comunicación personal, 22 de agosto de 2021) obedecieron a “la falta de aceptar la pluralidad de opiniones”. También el estudiante ES-26 (comunicación personal, 12 de agosto de 2021) afirmaba que, “es más lucha de poderes entre grupos de profesores y cuando un grupo llega al poder sale beneficiado únicamente su grupo y cuando el otro tiene el poder pues pasa lo mismo”.

Asimismo, Marcial Solís, presidente de la Comisión Interventora 2017-2018, reconocía que “existía un problema muy serio de poder ya que había prácticamente estructuras humanas que estaban confrontadas dentro de la Universidad” (Consejo de Educación Superior, 2017, p. 6). Por consiguiente, la Comisión Interventora nombró una Comisión Ad Hoc integrada por varios profesores de la UNAG para que asesoraran en el proceso de intervención, “resulta que, quiénes eran miembros de esta Comisión, su pareja o su hermano, hoy son parte de la cúpula de la Universidad, es decir, ese fue el grupo docente que se consolidó políticamente” (AI-11, comunicación personal, 25 de agosto de 2021).

El conflicto político afectó en los procesos, afectó en la toma de decisiones, porque una institución no es de un grupo, la UNAG es de todos [...] cuando una parte

del profesorado no apoya, cuando una parte no gestiona, la institución queda falta [...] de hecho, se sobrecarga a los mismos y al final la opinión de estos puede ser muy cerrada (AI-14, comunicación personal, 10 de septiembre de 2021).

Por otra parte, la autoridad intermedia AI-07 (comunicación personal, 09 de agosto de 2021) señalaba que, “a la gente que sí trabajaba se la explotaba todo lo que se podía y a la gente que no trabajaba se le dejaba tranquilo [...], no había un mecanismo de inclusión para aquellos que eran disidentes y que no querían hacer el trabajo”. Igualmente, la autoridad intermedia AI-14 (comunicación personal, 10 de septiembre de 2021) manifestaba que “esa ruptura en el trabajo de equipo por situaciones políticas o situaciones personales vino a afectar bastante y a eso hubo que sumarle la actitud de la Comisión interventora”.

En el sector docente había cuatro sectores políticos, el grupo mayoritario identificado como Movimiento Progresista, conviene decir que no fue tomado en cuenta en la elaboración de los reglamentos por su vínculo directo con el gobierno anterior a la intervención; el grupo de Estudios Generales, que participaron de manera esporádica; el grupo de las autoridades actuales, quienes son los diseñadores de esos reglamentos y el grupo de docentes que no se meten en nada (AI-09, comunicación personal, 18 de agosto de 2021).

Para la autoridad intermedia AI-07 (comunicación personal, 09 de agosto de 2021) los docentes de la UNAG “tenían resentimiento como consecuencia del conflicto que tuvo la institución, de ahí que, no querían involucrarse y mantenían cierta resistencia a cooperar con las políticas institucionales”. Incluso, la Comisión Interventora exponía que, en diferentes momentos “la denominada Asociación de Docentes de la Universidad (ASODUNA) realizó acciones contrarias al proceso de intervención, a pesar de ser una organización cuya personería jurídica le fue cancelada en el pasado, por falta de cumplimiento de sus obligaciones legales” (2018a, p. 10).

Por consiguiente, para la autoridad intermedia AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) “la mayoría de los profesores se quedaron fuera [...], la Comisión Interventora se unió con los docentes que eran oposición al gobierno universitario anterior, que era el grupo político minoritario”. Igualmente, la autoridad intermedia AI-12 (comunicación personal, 07 de septiembre de 2021) expresaba que “los principales actores de las políticas en la UNAG fueron obviamente el grupo de profesores cercano a la Comisión Interventora”.

Asimismo, el docente DO-19 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) indicaba que, “los actores principales fueron los profesores que apoyaron la venida de la Comisión Interventora [...], ellos fueron los que hicieron tanto el reglamento de la institución como todos los demás manuales”. Incluso la autoridad intermedia AI-09 manifestaba que, la Comisión Interventora los premiaba con puestos políticos cuando promovían sus discursos y acciones, “algunos compañeros les daban masajes en los hombros o les limpiaban las botas cuando iban a las plantas de alimentos” (comunicación personal, 18 de agosto de 2021).

También el docente DO-25 (comunicación personal, 08 de septiembre de 2021) apuntaba que, “son pocos los profesores que terminaron llegando a un cargo y no terminaron ensuciándose [...] al final fue un pleito de intereses personales más que el interés por elevar la calidad académica de la institución”. De igual forma, para el estudiante ES-30, (comunicación personal, 22 de agosto de 2021) “eso ocasionó que los estudiantes no participaran, incluso el grueso de la planta docente tampoco tuvo participación”.

Igualmente, hubo un sector del profesorado que fue perseguido. Para el docente DO-18 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021) la Comisión Interventora y su grupo cercano “se encargaron de excluir a todos aquellos profesores que pensaban diferente y generalmente eran jóvenes [...], prueba de ello fue que la mayoría de los despidos que se hicieron fueron de profesores jóvenes”. Del mismo modo, el docente DO-19 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) manifestaba que, “hubo persecución, hubo señalamientos, hubo búsqueda de cómo despedir a las personas”.

En consecuencia, el docente DO-25 (comunicación personal, 08 de septiembre de 2021) denotaba que, “los permisos para que los profesores se pudieran especializar iban de acuerdo con la cercanía que se tenía con las autoridades”. De la misma forma, el docente DO-15 (comunicación personal, 09 de agosto de 2021) afirmaba que, “si un profesor pertenecía a ciertos departamentos no se le brindaba apoyo, y si el profesor pertenecía a los departamentos donde estaban las autoridades pues ahí si se les daba”. Incluso el docente DO-19 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) indicaba que, “había profesores en la institución que tenían más de cinco años de no recibir un aumento salarial y hubo otros que sí lo recibieron de manera arbitraria”.

En suma, la construcción y la puesta en acto de políticas educativas durante el proceso de intervención estuvo caracterizada por un conflicto interno entre el profesorado edificado por los intereses grupales e individuales por el acceso a los puestos de autoridad en el gobierno universitario, la participación en los espacios de construcción del Estatuto y los reglamentos, así como, el control en las contrataciones laborales. En otras palabras, el cambio en las condiciones de trabajo promovió en el sector docente la generación de contextos de luchas, resistencias e interpretaciones, con relación a las políticas de la Comisión Interventora.

De igual modo, el apoyo que recibieron ciertos profesores y/o unidades académicas por su vínculo político o de amistad con la Comisión Interventora y su equipo de trabajo, fue encausado en la búsqueda de la creación de la lealtad de los docentes hacia los directivos universitarios y en la promoción del orden establecido en la UNAG. Cabe señalar que, la lealtad es vista como un vehículo importante para mantener la integración política en el centro educativo y el compromiso de los subalternos con las metas institucionales (Ball, 1987).

Asimismo, para AS-01 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021), AS-05 (comunicación personal, 31 de agosto de 2021), AI-07 (comunicación personal, 09 de agosto de 2021), AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021), AI-10 (comunicación personal, 23 de agosto de 2021), AI-11 (comunicación personal, 25 de agosto de 2021), AI-12 (comunicación personal, 07 de septiembre de 2021) y DO-15 (comunicación personal, 09

de agosto de 2021) el conflicto del sector docente se caracterizó considerablemente por el elemento intergeneracional.

También, esta perspectiva coincide con las apreciaciones de DO-16 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021), DO-18 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021), DO-19 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021), DO-20 (comunicación personal, 13 de agosto de 2021), DO-21 (comunicación personal, 15 de agosto de 2021), DO-22 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021), DO-24 (comunicación personal, 24 de agosto de 2021) y ES-30 (comunicación personal, 22 de agosto de 2021).

Para la autoridad superior AS-05 (comunicación personal, 31 de agosto de 2021) “cuando un recién llegado pasaba a ser parte de la docencia era relegado a dar clase de módulos de campo y no de asignaturas [...], esa fue una forma de decir vos eras el novato, vos eras el nuevo, venías empezando y no estabas listo”. Igualmente, el docente DO-16 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021) señalaba que, “los profesores de mayor antigüedad tenían cierto menosprecio con las nuevas generaciones [...], por su corta edad se les tachaba de profesionales incapaces porque no tenían suficientes canas en su cabeza”.

El docente de la UNAG tiene mucho arraigo por la institución [...] defiende los espacios como si la presencia de un docente nuevo o novel amenazara en sí los principios que rigen y que son básicos para el funcionamiento de la Universidad; el docente joven se percibe como una amenaza, se percibe que existe un derecho de piso que hay que pagar para ostentar a cierta cátedra, para acceder a ciertos espacios o por el derecho a la palabra o a la participación en algunos eventos (DO-22, comunicación personal, 18 de agosto de 2021).

Asimismo, la autoridad intermedia AI-10 (comunicación personal, 23 de agosto de 2021) indicaba que, “los mayores pensaban que los jóvenes no teníamos la experiencia [...], se molestaban porque éramos nombrados en cargos”. De igual manera, la autoridad intermedia AI-11 (comunicación personal, 25 de agosto de 2021) manifestaba que, “los profesores con mayor experiencia no aceptaban de que algunos profesores jóvenes logaran ascender en puestos de posición”.

En la UNAG ha habido como una especie de culto al ego del profesor que tiene treinta años de estar dando una clase en la institución [...] aunque no tenga la formación académica adecuada, que no se prepare, que no innove [...], aunque venga un profesor joven capacitado, con postgrados en el área y con mayor capacidad de investigación, en vez de resaltarlo, buscan marginarlo (DO-21, comunicación personal, 15 de agosto de 2021).

Para la autoridad intermedia AI-11 (comunicación personal, 25 de agosto de 2021) los docentes de mayor experiencia en su mayoría no se preocuparon por estudiar postgrados, “varios de los profesores jóvenes ya tenían doctorado y [...] ahí qué querían que estos profesores jóvenes como que les rindieran pleitesía cuando académicamente eran estos los que estaban preparados”. Por consiguiente, para la autoridad intermedia AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) “era normal, que los más jóvenes miraran con recelo a los más viejos tomando en consideración la búsqueda de acceso a ciertos espacios de participación política”.

De hecho, sí se abrieron más espacios para los profesores jóvenes, principalmente a nivel de jefaturas de departamento y de coordinaciones de carrera, pero básicamente porque las autoridades actuales no tenían un gran equipo con quien contar, entonces, les tocó abrir esos espacios a la comunidad joven, sin embargo, no creo que vean con buenos ojos que un profesor joven aspire a los puestos de dirección superior, a nivel Decanaturas, a nivel de Direcciones Académicas, a nivel incluso de Vicerrectorías (AI-12, comunicación personal, 07 de septiembre de 2021).

De igual forma, el docente DO-24 (comunicación personal, 24 de agosto de 2021) exteriorizaba que, en la UNAG “existía bastante celo profesional entre los profesores, existía un grupo selecto que buscaba guardar su estatus quo, entonces, eso no permitía a las nuevas generaciones gozar de las oportunidades que tuvo en algún momento el grupo en el poder”. Asimismo, el estudiante ES-28 (comunicación personal, 15 de agosto de 2021)

identificaba que, “los profesores viejos tenían celos de los jóvenes, los más viejos querían ser los académicos porque se creían los dueños de la Universidad y menospreciaban a las personas más jóvenes [...], ellos querían controlar a los profesores jóvenes”.

Para la autoridad intermedia AI-12 (comunicación personal, 07 de septiembre de 2021) estos profesores jóvenes ya con formación académica de postgrado “intentaron hacer cambios de contenido y sobre todo metodológico en las asignaturas, sin embargo, se encontraron con la muralla de los profesores con mayor experiencia, quienes se consideraban dueños de las oportunidades y de los espacios en la institución”. Conviene destacar que, la autoridad intermedia AI-13 (comunicación personal, 09 de septiembre de 2021) señalaba que, “los docentes jóvenes egresados de la UNAG que ocuparon puestos políticos no se sentían empoderados en sus funciones [...], no ejercían autoridad sobre aquellos que fueron sus profesores, les tenían muchas consideraciones”.

También el docente DO-21 (comunicación personal, 15 de agosto de 2021) reconocía que, “los profesores que estábamos mejor calificados y clasificados éramos los de mayor antigüedad, pero eso no significaba que teníamos los mejores méritos académicos”; incluso para la autoridad intermedia AI-07 (comunicación personal, 09 de agosto de 2021) “hubo mucho profesor joven que consideraba que los profesores de la vieja guardia debían de estar jubilados, por el hecho que la diferencia salarial fue producto del arancel de los profesionales de las ciencias agrarias y no por méritos académicos”.

En resumen, el conflicto ideológico político entre el profesorado de la UNAG también tiene el elemento intergeneracional. De ahí que, las relaciones de poder en la Universidad se vieron cuestionadas con el actuar de los docentes noveles y su acceso a puestos de autoridad en el gobierno universitario, considerando su formación académica de postgrado antes que la experiencia; es decir, las luchas por la transformación de la institución fueron acompañadas por los jóvenes (Ball, 1987).

Por otra parte, la autoridad superior AS-01 denotaba que, en la UNAG hay una estructura de enseñanza muy diferente a las otras IES, “cuando alguien viene de otra universidad, formado en otra institución y da clases en la Universidad Nacional de Agricultura hay como un cierto recelo [...] generacional, de escuelas de pensamiento o de

la institución que le formó” (comunicación personal, 11 de agosto de 2021). De igual modo, la autoridad intermedia AI-11 (comunicación personal, 25 de agosto de 2021) indicaba que, “el profesor que no estudió en Universidad es visto de menos por lo que si egresaron de esta, creen que no tenemos las capacidades que ellos tienen o que no sabemos cómo gerenciarla”.

Estas apreciaciones están vinculadas con las diferencias que pueden existir en torno a la concepción de la Universidad. Un profesor egresado de otra IES y otro graduado de la UNAG en sus primeros años de experiencia docente promoverán cambios, el primero de forma más trascendental que el segundo, como resultado de su interacción en otro espacio universitario. Por consiguiente, el profesor graduado de la UNAG tiene mayores posibilidades de integrarse fácilmente al estatus quo de relaciones de poder establecido en la institución.

Figura 10 Influencias y actores en las políticas de desarrollo profesional docente



Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 2. REPRESENTACIONES DE LAS POLÍTICAS: LAS FUERZAS EN CONFLICTO EN LA UNAG

En este apartado se presenta una mirada en la construcción de los textos con incidencia en el desarrollo profesional docente en la UNAG durante el periodo de intervención, como resultado de los discursos e influencias de los actores externos e internos, al igual que, de su proceso de interacción y de las relaciones de poder en la institución. En consecuencia, dicho escenario socio educativo permitió visualizar los intereses, conflictos, lealtades, oposiciones y compromisos, entre la Comisión Interventora y el profesorado, los estudiantes, el sector administrativo y el personal de apoyo.

Conviene destacar que, la Comisión Interventora en el plan estratégico institucional, que denominó “Plan Estratégico de Transformación Universitaria, Programas y Proyectos, periodo 2017-2022” contempló como ejes estratégicos fundamentales el desarrollo docente, la innovación tecnológica y la internacionalización, la reforma curricular científica con énfasis en el Aprender Haciendo y la formación ciudadana, así como, el fortalecimiento de la investigación científica y la vinculación Universidad – Sociedad.

Tabla 6 Componentes del desarrollo profesional docente, Plan estratégico de transformación universitaria, programas y proyectos, periodo 2017-2022, UNAG

Eje estratégico	Estrategia	Acciones
Desarrollo docente, innovación tecnológica e internacionalización	-Formación en gestión de la educación superior -Desarrollo y evaluación docente	-Capacitación de personal en temáticas de administración universitaria -Institucionalización de carrera docente en la Universidad -Sistema de categorización docente y actualización de perfiles docentes -Evaluación y desempeño docente -Mejorar condiciones laborales y estímulos a fin de atraer y retener docentes

Eje estratégico	Estrategia	Acciones
	-Internacionalización de la Universidad	<ul style="list-style-type: none"> -Incremento de competencias en lenguas extranjeras -Participación docente y estudiantil en programas, intercambios, eventos y redes internacionales
Reforma curricular científica, con énfasis en el Aprender - Haciendo y formación ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollo e institucionalización del Modelo Educativo -Reforma curricular y ampliación de oferta académica y cobertura geográfica 	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollo e implementación de un nuevo Modelo Educativo -Desarrollo de un plan de capacitación docente -Capacitación y actualización tecnológica -Reforma curricular de las carreras -Desarrollo de la formación técnica y continua -Desarrollo de nuevas carreras innovadoras y pertinentes a nivel de grado y postgrado -Desarrollo de Centros Regionales en zonas estratégicas
Fortalecimiento a la investigación científica	<ul style="list-style-type: none"> -Institucionalización de la investigación como una tarea universitaria esencial -Formación, organización y desarrollo de los grupos de investigación 	<ul style="list-style-type: none"> -Diseño y organización del Sistema Universitario de Investigación Científica y Estudios de Postgrado -Formación de investigadores -Promover, organizar e integrar grupos de investigación en la Universidad, en el país, la región y a nivel internacional -Desarrollo de capacidades de docencia a nivel de posgrado

Eje estratégico	Estrategia	Acciones
Fortalecimiento de la Vinculación Universidad - Sociedad	-Institucionalización de la vinculación Universidad – Sociedad como tarea esencial y obligatoria de la Universidad Nacional de Agricultura	-Diseño y organización del Sistema Universitario de Vinculación Universidad-Sociedad

Fuente: Universidad Nacional de Agricultura – Comisión Interventora. (2018). Plan estratégico de transformación universitaria, programas y proyectos, periodo 2017-2022. Catacamas.

Cabe señalar que, en la puesta en acto de estas acciones hubo resistencias por parte un sector del cuerpo docente, acciones de control, coacción y silenciamiento por parte de la autoridad constituida, poca participación de estudiantes y del personal administrativo y de apoyo (Ball, 1987). Incluso las relaciones de poder entre la Comisión Interventora y la mayoría de los subordinados se instituyeron de manera tosca y fría.

2.1. EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA NORMATIVA INSTITUCIONAL

En la construcción de la normativa institucional la Comisión Interventora definió el Seminario Permanente para la Transformación Institucional como el espacio de participación de los actores internos universitarios, con el objetivo de recoger insumos para la elaboración del marco filosófico de la UNAG, el plan estratégico 2017-2022, el Estatuto y sus reglamentos, así como, capacitar a las autoridades, docentes, estudiantes, administrativos y personal de apoyo en la gestión de la educación superior.

Por consiguiente, la finalidad del Seminario fue consolidar las bases académicas de la Universidad principalmente en las tareas de docencia, investigación, vinculación, producción- comercialización y de gestión de la IES (Comisión Interventora, 2020). Igualmente, “se conformaron equipos de trabajo a nivel de autoridades [...], esperando que esos comités fueran el puente de información, de enlace y de unión con el resto del personal docente” (AI-14, comunicación personal, 10 de septiembre de 2021).

En los Seminarios Permanentes de Transformación Universitaria realizados, donde participaron diferentes actores y la participación del Señor Francisco Alarcón del CSUCA [...] fueron tratados todos los temas para ponerse de acuerdo con docentes, estudiantes, administrativos y el sindicato, en donde a lo largo de veintitrés (23) jornadas se discutieron, se hicieron grupos de trabajo para que ellos informaran o presentaran sus apreciaciones sobre cuál debería ser el futuro de la Universidad y producto de todo este trabajo y de la organización que se tuvo en la Universidad, es que muchos de ellos están aquí como ser: Directores Académicos, Coordinadores de carreras, Jefes de Departamentos y Centros de producción [...] después hubo todo un mes de revisión permanente con todos los directivos de la Universidad hasta llegar a tener el documento final” [Palabras de Norma Martín de Reyes, Comisionada Interventora] (Consejo de Educación Superior, 2017, pp. 7-8).

Para la autoridad superior AS-02 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) “en ese Seminario Permanente se dio la oportunidad de debatir ideas entre los profesionales docentes de todas las áreas y de distintos años de experiencia en la UNAG, esa interrelación permitió un acercamiento entre profesores de diferentes generaciones”. Asimismo, la autoridad intermedia AI-10 (comunicación personal, 23 de agosto de 2021) expresaba que, “todos los reglamentos que se elaboraron fue gracias a los trabajos que se realizaron en el Seminario Permanente, porque ahí se hicieron los equipos de trabajo y estaban representados todos los sectores”.

En ese seminario, desfilaron una serie de académicos universitarios tanto de la Pedagógica, la UTH y sobre todo gente de la UNAH [...], vinieron a comentar sus experiencias sobre sus propias realidades institucionales [...], también temas que la Comisión Interventora estaba interesada en empujar, por ejemplo, en el tema este de la internacionalización recuerdo que vino el Secretario del CSUCA y una recomendación de esa reunión fue justamente la Vicerrectoría de Internacionalización (AS-05, comunicación personal, 31 de agosto de 2021).

También, la autoridad superior AS-02 señalaba que, el proceso de construcción de reglamentos fue muy abierto, “aquellos que no participaron fue porque se auto marginaron [...], se les dio el espacio para incorporarse a los diferentes ambientes de trabajo [...], bastaba con tener el deseo de colaborar para incorporarse en las propuestas y discusiones de estos documentos” (comunicación personal, 11 de agosto de 2021). Incluso, la Dirección del Sistema de Docencia e Innovación Educativa (DASDIE) realizó una “campaña de concientización e involucramiento imparcial, que pretendió unir esfuerzos y trabajar en equipo con docentes, estudiantes y personal administrativo” (Comisión Interventora, 2018a, p. 26).

Sin embargo, para el docente DO-21 (comunicación personal, 15 de agosto de 2021) “las comisiones que fueron nombradas por la Comisión Interventora, en su mayoría respondían a sus intereses, es decir, las comisiones encargadas de la elaboración de los distintos reglamentos [...] eran delegados a gente muy cercana”. Igualmente, los docentes DO-18 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021) y DO-25 (comunicación personal, 08 de septiembre de 2021) indicaban que, los profesores que participaron en la redacción de la reglamentación institucional fueron aquellos que tenían simpatía con las autoridades nombradas por el Congreso Nacional.

El proceso de construcción de reglamentos fue cerrado porque al socializar un reglamento, todo el mundo iba a estar opinando, si esto que lo otro y nunca se iba llegar a un consenso, porque conociendo como es nuestra gente iba a ser complicadísimo; entonces, la Comisión Interventora con sus amplios poderes que tenía, poco o nada consensuó y al final con un poquito grupo de personas se elaboraron los reglamentos (AI-10, comunicación personal, 23 de agosto de 2021).

En consecuencia, el estudiante ES-30 (comunicación personal, 22 de agosto de 2021) identificaba que, “aunque realizaron el Seminario Permanente para elaborar los reglamentos [...] a la hora de los cohetes no fue así, solo fue el show y ya”. De igual modo, el docente DO-24 (comunicación personal, 24 de agosto de 2021) denotaba que, los reglamentos “solo los trabajaron un grupo pequeño de docentes, los profesores que tenían

más antigüedad [...]; dejando por fuera los relevos generacionales y personas que no eran afines a ellos”.

No hubo representación genuina de los profesores en ninguno de los reglamentos porque los que estaban en esas comisiones eran el secretario general, los directores académicos, los decanos; pero no hubo participación de alguien que representara a los profesores [...], vale decir que no solo fue con los docentes que existió esa exclusión, sino también con los estudiantes (AI-11, comunicación personal, 25 de agosto de 2021).

Asimismo, la autoridad intermedia AI-12 (comunicación personal, 07 de septiembre de 2021) afirmaba que, “quienes ostentaban el poder en la Universidad fueron quienes construyeron esos reglamentos, al sentir o al conocer la inconformidad y la discrepancia de un grupo de docentes, automáticamente se convirtieron en enemigos de estos”. Por consiguiente, para el docente DO-20 (comunicación personal, 13 de agosto de 2021) “la Comisión Interventora a las personas que no estaban con ellos, simplemente les excluyó”.

Esta situación, coincide con la perspectiva de la autoridad superior AS-06 (comunicación personal, 15 de septiembre de 2021), quien manifestaba que, “algunos profesores no participaron en el proceso de elaboración de reglamentos porque no tenían la misma ideología de la Comisión Interventora”. Igualmente, el docente DO-20 (comunicación personal, 13 de agosto de 2021) afirmaba que, “el proceso no fue participativo porque la Comisión Interventora no promovió un espacio de colaboración con los profesores afines al gobierno universitario anterior, sumando la apatía y la falta de compromiso de los profesores con el proceso de intervención”.

Se desarrollaron cursos y talleres, pero no fueron abiertos [...], fueron selectivos y si algún miembro de la comunidad universitaria que no fue seleccionado por la Comisión quería integrarse, era excluido directamente y era sacado por la fuerza con la guardia o sencillamente sino estaba apuntado en el listado tendría que retirarse de

la reunión hasta que estuvieran únicamente las personas que ellos habían seleccionado (DO-18, comunicación personal, 10 de agosto de 2021).

También la autoridad intermedia AI-12 (comunicación personal, 07 de septiembre de 2021) señalaba que, “la gran mayoría de los docentes que de alguna manera se identificaron con el gobierno anterior quedaron fuera de la elaboración de estas normas”. Para el docente DO-25 (comunicación personal, 08 de septiembre de 2021) “ese proceso fue con personas completamente selectas, no era una cuestión abierta y nunca fue abierta; sinceramente, [...] eso ya estaba completamente cerrado”; incluso, el estudiante ES-30 (comunicación personal, 22 de agosto de 2021) expresaba que, “estos procesos de transformación solo se hicieron por un núcleo cerrado de profesores”.

No se tomó la participación de todos los profesores ni tampoco de otros actores porque se tenía el temor que el gobierno que estaba anteriormente en la institución utilizara eso en contra de la Comisión Interventora [...], siempre era como a la carrera, entonces siempre fue un proceso muy rápido [...], no se socializó con la debida formalidad, ni tampoco los procesos como tal se llevaron a cabo (DO-19, comunicación personal, 11 de agosto de 2021).

Conviene enfatizar que, los estudiantes, los trabajadores y los egresados poco o nada fueron tomados en cuenta en el proceso de discusión y de elaboración de la reglamentación institucional (AS-03, comunicación personal, 24 de agosto de 2021; AI-09, comunicación personal, 18 de agosto de 2021; DO-21, comunicación personal, 15 de agosto de 2021). De igual forma, la mayor parte del profesorado no participó; fueron muy pocos los docentes que confiaron en el proceso de intervención y actuaron en el Seminario Permanente, sin embargo, sus apreciaciones no fueron consideradas en los documentos publicados del Estatuto y los reglamentos (AI-09, comunicación personal, 18 de agosto de 2021; AI-12, comunicación personal, 07 de septiembre de 2021).

Lo primero que se publicó fue el Estatuto, la Comisión Interventora quiso vender la idea que fue producto del Seminario Permanente, pero eso no fue la realidad, particularmente yo conozco el caso de que había un grupo de compañeros que se quedaban trabajando en la noche en el salón del CDU [...] trabajando en la propuesta del nuevo Estatuto y que los había encomendado la Comisionada [...] cuando revisamos y discutimos el borrador del Estatuto no existía el requisito de diplomados para estar en una categoría, ya después cuando sale publicado, nos damos cuenta de los tres diplomados [...]. hubo trastoques en la normativa a último momento [...], se supone que habíamos llegado a ciertos acuerdos y al final, no se cumplieron (AI-11, comunicación personal, 25 de agosto de 2021).

Igualmente, la autoridad intermedia AI-12 (comunicación personal, 07 de septiembre de 2021) expresaba que, “el Estatuto fue revisado y realizado nada más por un pequeño grupo de personas”. Del mismo modo, la autoridad intermedia AI-07 (comunicación personal, 09 de agosto de 2021) afirmaba que, “en la creación del Estatuto no hubo la suficiente participación [...], hubo muchos actores del personal administrativo y personal docente que, por ser disidentes, no se involucraron y tampoco se les incluyó”.

También la autoridad intermedia AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) indicaba que, “el Estatuto fue diseñado por la Comisión Interventora, socializado con su gente cercana, pero elaborado por ellos y siguiendo los intereses que representaban”. Si embargo, con el Reglamento del Estatuto la dinámica fue diferente, su elaboración fue realizada por una Comisión, que a juicio de la autoridad superior AS-05 (comunicación personal, 31 de agosto de 2021) “fue conformada por los distintos grupos de docentes que políticamente se identificaban en la institución”.

Para la autoridad intermedia AI-12 (comunicación personal, 07 de septiembre de 2021) “solo en el Reglamento del Estatuto se incluyó a ciertos profesores con cierta experiencia que alcanzaron a contribuir un poco en su construcción, de ahí en ninguno hubo participación”. Asimismo, la autoridad superior AS-06 (comunicación personal, 15 de septiembre de 2021) identificaba que, “en la construcción del Reglamento General del

Estatuto se formaron algunas comisiones por Facultad, pero que el número de miembros participantes no era representativo de toda la planta docente”.

Conviene destacar que, la autoridad superior AS-05 (comunicación personal, 31 de agosto de 2021) expresaba que, “los otros reglamentos han sido producto del trabajo de dos o tres personas [...], eran grupos cerrados, no eran grupos deliberantes, ni tampoco eran incluyentes, la mayoría de los docentes no tenían participación”. Por consiguiente, el Reglamento de Carrera Docente “fue una normativa que se manejó con total hermetismo, es decir, no fue socializado, no hubo una participación directa de parte de los docentes, el reglamento estaba como en secreto” (DO-20, comunicación personal, 13 de agosto de 2021).

Yo formé parte de la Comisión de elaboración del Reglamento de Carrera Docente, nunca me convocaron a ninguna reunión [...], fui parte de la Comisión de Reglamento Disciplinario y nunca me invitaron a una reunión [...], al final no hubo en esas comisiones un producto final que fuera un consenso de la Comisión como tal, sino de ciertas personas muy cercanas a la Comisión Interventora (AI-11, comunicación personal, 25 de agosto de 2021).

Por otra parte, para la autoridad intermedia AI-10 (comunicación personal, 23 de agosto de 2021) los reglamentos “no se socializaron, solo dijeron que ya estaban elaborados y listo”. Igualmente, la autoridad intermedia AI-12 (comunicación personal, 07 de septiembre de 2021) señalaba que, “muchos de los reglamentos se conocieron hasta que ya estaban publicados en La Gaceta, por lo tanto, la mayoría de la gente no tenía sentido de pertenencia con esta normativa”.

De igual forma, el docente DO-24 (comunicación personal, 24 de agosto de 2021) expresaba que, “sabíamos que se estaba trabajando, pero los conocimos hasta que estaban publicados, no se socializaron previamente”. También el docente DO-19 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) manifestaba que, “no hubo una reunión específica donde se invitara a todos los profesores y se explicara cada paso de los manuales, simplemente se enviaron”.

Asimismo, el docente DO-18 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021) afirmaba que, los reglamentos “no se socializaron con toda la comunidad universitaria [...], más bien fue una imposición [...], no hubo efecto de réplica y se quedaron tal cual los habían hecho ellos, de manera impositiva, generando inconsistencias al momento de la interpretación”. Cabe destacar que, la autoridad superior AS-04 (comunicación personal, 26 de agosto de 2021) indicaba que, “los reglamentos ya están aprobados, no hay vuelta atrás, porque hubo un momento cuando todos teníamos que participar para que quedaran bien elaborados, hoy ya no, muchos profesores se hicieron omisos y no participaron”.

En resumen, la Comisión Interventora promovió el Seminario Permanente para la Transformación Institucional como el espacio simbólico para concertar sus concepciones de lo que debería ser la UNAG con las ideas y acciones de los actores internos; igual que, identificar el Estatuto y los reglamentos como productos del consenso de la comunidad universitaria. Sin embargo, la poca participación del sector docente (la mayoría de los profesores fueron excluidos por ser simpatizantes del gobierno universitario anterior), estudiantes, administrativos y personal de apoyo en este espacio de deliberación, posibilitó vislumbrar un escenario de luchas y conflictos en el proceso de la elaboración de representaciones codificadas con incidencia en el desarrollo profesional docente.

En consecuencia, las voces de la Comisión Interventora y su equipo de trabajo prevalecieron en los lineamientos políticos y académicos contenidos en documentos escritos como el Estatuto, Reglamento General del Estatuto Institucional, Normas Académicas, Reglamento de Carrera Docente, Modelo Educativo Institucional, Planes de Estudio, Reglamento de Becas para Estudios de Postgrado, Manuales de Direcciones Académicas, Programa de Acompañamiento Docente, entre muchos otros. A continuación, se describen los textos identificados por los actores involucrados y sus consideraciones realizadas de manera empírica:

- Estatuto

El primer año del proceso de intervención estuvo centrado en la elaboración del Estatuto de la UNAG. Este texto fue referido principalmente por autoridades superiores e

intermedias (AS-02, comunicación personal, 11 de agosto de 2021; AS-03, comunicación personal, 24 de agosto de 2021; AS-04, comunicación personal, 26 de agosto de 2021; AS-05, comunicación personal, 31 de agosto de 2021; AS-06, comunicación personal, 15 de septiembre de 2021; AI-07, comunicación personal, 09 de agosto de 2021; AI-08, comunicación personal, 15 de agosto, de 2021; AI-09, comunicación personal, 18 agosto de 2021; AI-11, comunicación personal, 25 de agosto de 2021; AI-12, comunicación personal, 07 de septiembre de 2021 y AI-14, comunicación personal, 10 de septiembre de 2021).

De igual modo, por los docentes DO-16 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021) y DO-17 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021); cabe señalar que, ninguno de los estudiantes hizo alusión a esta normativa institucional. Su construcción se realizó en un ambiente no planificado de luchas, conflictos, negociaciones, acciones de control por parte de la autoridad constituida, creación de nuevas lealtades, igual que, actos de resistencia por parte del profesorado.

De hecho, el CES en sesión extraordinaria de 23 de noviembre del 2017 recibía por parte de la Comisión Interventora la solicitud de aprobación del nuevo Estatuto de la UNAG; en dicha reunión también se acogía la petición de varios docentes del campus de Catacamas de suspender la autorización del proyecto de Estatuto por no haber sido conocido y adecuadamente socializado con la comunidad universitaria; no obstante, esta última solicitud no fue recibida con regocijo por los miembros de este órgano de dirección superior.

Este Consejo, es un órgano independiente que debe tomar las medidas y el tiempo que corresponda según las necesidades de las instituciones y me impresiona que un grupo de personas de tan alta envergadura nos vengán a decir a este Consejo de Educación Superior de Honduras qué debemos y qué no debemos hacer, considero que esta petición se debe recibir pero, esto no debe significar que no se deba seguir el curso y el proceso de aprobación de este Estatuto de la Universidad Nacional de Agricultura, el cual vendría a resolver muchos problemas que se han derivado, justo por la ingobernabilidad que anteriormente ocurría en esta Institución. Con todo

respeto [...] pienso que irrespetan a este organismo con este documento presentado [Margarita Oseguera, Miembro propietario del CES] (Consejo de Educación Superior, 2017, p. 3).

Por consiguiente, la petición de los docentes fue enviada a la unidad de Asesoría Legal de la DES para realizar el análisis respectivo; con respecto a la solicitud de la Comisión Interventora esta fue remitida a las instancias correspondientes para la emisión de Dictamen y de Opinión Razonada. Conviene destacar que, el Estatuto de la UNAG fue aprobado por el CES el 12 de diciembre de 2017, en cuya sesión extraordinaria la DES se pronunciaba en los siguientes términos:

El presente Estatuto de la Universidad Nacional de Agricultura es el producto de diferentes actores socio-educativos a lo interno de la Institución y del Sistema de Educación Superior, frente a la situación de crisis institucional que se generó en la Universidad [...], incorpora las nuevas tendencias de paradigmas educativos, así como nuevos elementos, en lo que se refiere a gestión de la organización y planificación administrativa-financiera, pedagógica curricular, investigación, vinculación, arte, cultura y deportes e infraestructura educativa inherente a las Instituciones de Educación Superior (Consejo de Educación Superior, 2017, p. 249).

Asimismo, Marcial Solís, presidente de la Comisión Interventora, manifestaba que, en el Estatuto “van a encontrar una Universidad siglo XXI, van a encontrar tecnología, innovación, modernidad, academia [...] van a encontrar descentralización” (Consejo de Educación Superior, 2017, p. 12). Igualmente, en el escrito se plantea una UNAG promotora de una cultura de transparencia y rendición de cuentas ante la comunidad universitaria, el Estado, la sociedad en general (Universidad Nacional de Agricultura – Comisión Interventora, 2017).

Lo que se está tratando de hacer es darle un nueva estructura universitaria a la Institución, pero que responda a los verdaderos principios de la educación superior

universitaria [...] con las funciones de docencia, funciones de investigación, vinculación y una más que tiene la Institución que es la producción [...] y eso pasa por la creación de las facultades que nosotros estamos proponiendo [...], que permita la descentralización, que la gestión no solo este centralizada a nivel superior sino que puedan estas facultades poder gestionar el conocimiento, gestionar la academia [José Trinidad Reyes, Secretario General UNAG] (Consejo de Educación Superior, 2017, p. 10).

En efecto, el Estatuto incluyó una nueva estructura de gobierno universitario gestionada en su máximo nivel por el Consejo Superior Universitario y la Junta de Dirección Universitaria; en la dirección ejecutiva: la Rectoría, las Vicerrektorías, la Secretaría General; en el nivel normativo académico: las Direcciones de los Sistemas Académicos; y en la parte operativo-académica: las Facultades, los Centros Regionales y/o Especializados y los Departamentos y Carreras (Universidad Nacional de Agricultura – Comisión Interventora, 2017).

De igual forma, Wilmer Reyes, director de Investigación y Postgrado de la UNAG (2017-2020), apuntaba que, este Estatuto “es un instrumento que le apuesta a la gobernabilidad de la institución [...] con reglas claras y descentralización del poder” (Consejo de Educación Superior, 2017, p. 9). También, la autoridad intermedia AI-14 (comunicación personal, 10 de septiembre de 2021) expresaba que, “la reestructuración permitía delimitar funciones y pedir resultados claros”.

Asimismo, la autoridad intermedia AI-07 (comunicación personal, 09 de agosto de 2021) refería que, “el Estatuto señala claramente que la actividad docente tiene tres ejes [...] la parte de enseñar, la parte investigativa y la parte de vinculación”. Del mismo modo, la autoridad intermedia AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) indicaba que, “el Estatuto establece que es ser docente de la UNAG, fija los requisitos de ingreso, categoriza la labor docente en asistente de cátedra, profesor titular, titular I, titular II, titular III y titular IV [...] considerando sobre todo los años de experiencia”.

Es más, este documento en el componente de desarrollo de la profesión docente integra dos sistemas académicos claves:

- Docencia e Innovación Educativa: instancia académica encargada de proponer y ejecutar las políticas relacionadas con la docencia, desde la etapa de planificación didáctica hasta el proceso de evaluación del profesorado.
- Carrera Docente: entidad académica orientadora de los mecanismos relacionados con el perfil ingreso, selección, evaluación, promoción, derechos, obligaciones, situaciones administrativas, funciones, estímulos, previsión y aspectos éticos y disciplinarios de los docentes.

De hecho, la Comisión Interventora tuvo “la responsabilidad de la aplicación del nuevo Estatuto Institucional, el cual estableció una nueva estructura organizativa de los órganos de gobierno y forma de selección y de designación en los cargos” (Comisión Interventora, 2020, p. 21). Su gestión se orientó a la creación y fortalecimiento de las direcciones académicas, facultades, centros regionales, departamentos académicos, coordinaciones de carreras, el trabajo docente en los espacios de enseñanza y en los centros de producción de la institución (Comisión Interventora, 2018a).

Sin embargo, en la puesta en acto de este texto se manifestaron diversas inconsistencias en el nivel normativo. Para la autoridad intermedia AI-12 (comunicación personal, 07 de septiembre de 2021) “a la hora de conformar el CSU se incluyó a otros actores como los directores y representantes docentes de los centros regionales, que en el Estatuto ni siquiera aparecen como parte de este órgano”. Igualmente, la autoridad intermedia AI-11, (comunicación personal, 25 de agosto de 2021) señalaba que, “en el Reglamento General del Estatuto le agregan miembros al Consejo Superior Universitario, una contradicción terrible y que hoy en día esas personas forman parte del Consejo Superior, sabiendo que ahí están ilegalmente”.

El Estatuto establece quiénes son los actores que van a participar en el Consejo Superior Universitario [...] en ningún momento reza que van a estar los directores y representantes docentes de los Centros Regionales, pero cuando uno ve el

Reglamento del Estatuto, ahí aparecen como miembros de este órgano de gobierno (AI-09, comunicación personal, 18 de agosto de 2021).

Asimismo, la autoridad intermedia AI-11 (comunicación personal, 25 de agosto de 2021) expresaba que, “hay una aberración jurídica en esos reglamentos, algunas unidades tienen un nombre en el Estatuto y otro en el Reglamento del Estatuto”. De igual forma, la autoridad superior AS-05 (comunicación personal, 31 de agosto de 2021) identificaba que, “una oficina en el Estatuto se llama de una forma y en el reglamento se llama de otra [...], por ejemplo, la UTIC, en el Estatuto es UTIC, en el reglamento se llama SETIC”.

El Estatuto estipula la unidad de Cultura, Artes y Deportes como una Dirección de un Sistema Académico que tiene que ver todo el sistema institucional incluida las regionales, pero también deja en una categoría menor una unidad con el mismo nombre y las mismas facultades de funcionamiento dentro de una Vicerrectoría [...] eso es un vacío legal (AI-08 (comunicación personal, 15 de agosto de 2021).

Incluso la autoridad superior AS-03 (comunicación personal, 24 de agosto de 2021) denotaba que, “la parte de la estructura política no está tan acorde a la realidad de nuestra Universidad”. De ahí que, la autoridad intermedia AI-07 (comunicación personal, 09 de agosto de 2021) identificara que, “para ser director académico se pide titular II y un montón de cosas, sin embargo, todos los directores que estamos no cumplimos con ese requisito [...], la ley de la institución no se creó partiendo de la realidad”.

- Reglamento de Carrera Docente

Otra normativa institucional de gran relevancia en las políticas de desarrollo profesional docente es Carrera Docente, considerando que, el profesorado se mueve por intereses relacionados con el salario, condiciones de trabajo, carrera y promoción (Ball, 1987). En consecuencia, AS-01 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021), AS-02 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021), AS-03 (comunicación personal, 24 de

agosto de 2021) y AS-06 (comunicación personal, 15 de septiembre de 2021) identificaron el Reglamento de Carrera Docente como un texto clave en este tipo de políticas en la UNAG.

También AI-09 (comunicación personal, 18 agosto de 2021), AI-11 (comunicación personal, 25 de agosto de 2021), AI-12 (comunicación personal, 07 de septiembre de 2021), AI-14 (comunicación personal, 10 de septiembre de 2021), DO-16, (comunicación personal, 10 de agosto de 2021), DO-19 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021), DO-20 (comunicación personal, 13 de agosto de 2021) y DO-25 (comunicación personal, 08 de septiembre de 2021) se pronunciaron en iguales términos. Cabe señalar que, ninguno de los estudiantes hizo referencia a este texto.

De hecho, este reglamento fue creado con la intención de dignificar la profesión del docente de la UNAG, “exigiéndole las competencias adecuadas para las funciones que habrá de realizar; generando también las condiciones para que su labor sea debidamente reconocida, tanto académica como económicamente” (Universidad Nacional de Agricultura - Comisión Interventora, 2020a, p. 108). Por añadidura, la autoridad superior AS-02 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) identificaba “el documento de la Carrera Docente como una política de gestión del recurso humano docente para bien de los docentes”.

No obstante, la autoridad intermedia AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) apuntaba que, “el reglamento de carrera docente es poco conocido, realmente no lo han socializado como deberían, son pocos los profesores que lo tienen, ese reglamento ha estado en pocas manos”. También el docente DO-16 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021) denotaba que, “hasta el día de hoy no está implementado, está escrito, pero no se ha ejecutado, no se ha llevado a su implementación, al menos no total”.

De igual forma, la autoridad intermedia AI-12 (comunicación personal, 07 de septiembre de 2021) indicaba que, “el reglamento de carrera docente, simplemente no se está aplicando, se utiliza a discreción [...], el año pasado se dio la clasificación docente y ni siquiera se consideró el reglamento de carrera docente, vino desde la oficina de Recursos Humanos”. Incluso, la autoridad intermedia AI-07 (comunicación personal, 09 de agosto de 2021) señalaba que, “la Universidad todavía tiene bastantes profesores que no tienen la

maestría [...], resulta que para la categoría mínima de profesor auxiliar se pide Maestría [...], por tanto, este reglamento excluye un grupo grande de docentes de la institución”.

- Planes de estudio

Por otra parte, la Comisión Interventora tenía el propósito de elevar la calidad educativa que ofertaba la UNAG a la sociedad hondureña; de ahí que, promoviera un proceso de reforma curricular caracterizado por el rediseño de los cinco planes de estudio de las carreras de grado, en el marco de la puesta en acto de un modelo educativo basado en la teoría constructivista y con un enfoque en competencias (Comisión Interventora, 2020).

Para la autoridad intermedia AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) esta reforma implicó nuevos desafíos en la docencia. Igualmente, la autoridad intermedia AI-14 (comunicación personal, 10 de septiembre de 2021) señalaba que, “la reforma curricular incitó a los profesores a cambiar el chip del paradigma que tenían para orientarse al constructivismo”. Asimismo, la autoridad intermedia AI-13 (comunicación personal, 09 de septiembre de 2021) expresaba que, “la reforma ha traído nuevos retos [...], los docentes deben articularse en líneas de investigación y guiar a los estudiantes para poder elaborar artículos y publicaciones en conjunto”.

La reforma habla directamente del crecimiento académico que debe tener la institución, habla de la mejora que deben de tener nuestros egresados y habla directamente que la educación debe ser brindada con calidad, con equidad y que al profesor se le va a dar todas las condiciones necesarias para que este pueda desarrollar su cátedra de la mejor manera y que va a ser medible su rendimiento profesional (DO-18, comunicación personal, 10 de agosto de 2021).

No obstante, la autoridad intermedia AI-14 (comunicación personal, 10 de septiembre de 2021) apuntaba que, “cuando surge el proceso de reforma impulsado por la Comisión Interventora existían divisiones políticas entorno a su llegada, entonces había como una

actitud reacia a muchos cambios y gente que tal vez pudo darnos excelentes aportes se cohibía muchas veces”.

En efecto, el docente DO-18 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021) manifestaba que, “el interés fue básicamente crear un nuevo pensum académico de acuerdo con el perfil profesional de los profesores que participaron en la reforma curricular”. En cambio, para la autoridad superior AS-04 (comunicación personal, 26 de agosto de 2021) “cada docente quería cuidar su nicho, sin embargo, en reforma unas cosas aparecen y otras desaparecen [...], si desaparece mi nicho yo me veo desplazado”.

De igual forma, la autoridad intermedia AI-13 (comunicación personal, 09 de septiembre de 2021) afirmaba que, “unos docentes se sienten bien con la reforma, otros dicen que fue un error porque les eliminaron alguna asignatura del plan de estudios”. Asimismo, la autoridad intermedia AI-14 (comunicación personal, 10 de septiembre de 2021) señalaba que, la “reforma fue un reto y un barco al que no todos los profesores se quisieron subir”.

- Otros textos

La Comisión Interventora también realizó el proceso de aprobación y/o registro ante el CES de otros reglamentos vinculados con el desarrollo de la profesión docente de la UNAG: Reglamento del Consejo Superior Universitario, Reglamento de la Junta de Dirección Universitaria, Reglamento General de Facultades, Reglamento de Fondos Concursables para Investigación, Reglamento de Organización y Funcionamiento del Comisionado Universitario de Derechos Humanos, Reglamento de la Junta de Dirección Universitaria para la Selección y Nombramiento de Autoridades, entre otros.

De ahí que, el Reglamento General del Estatuto fue identificado por autoridades superiores (AS-02, comunicación personal, 11 de agosto de 2021; AS-05, comunicación personal, 31 de agosto de 2021; AS-06, comunicación personal, 15 de septiembre de 2021), autoridades intermedias (AI-11, comunicación personal, 25 de agosto de 2021; AI-12, comunicación personal, 07 de septiembre de 2021; AI-14, comunicación personal, 10 de septiembre de 2021) y docentes (DO-19, comunicación personal, 11 de agosto de 2021; DO-

21, comunicación personal, 15 de agosto de 2021; DO-25, comunicación personal, 08 de septiembre de 2021).

Asimismo, autoridades superiores e intermedias refirieron las Normas Académicas (AS-02, comunicación personal, 11 de agosto de 2021; AI-14, comunicación personal, 10 de septiembre de 2021) y el Reglamento de Becas para Estudios de Postgrado (AS-05, comunicación personal, 31 de agosto de 2021; AS-06, comunicación personal, 15 de septiembre de 2021; AI-12, comunicación personal, 07 de septiembre de 2021). También la autoridad intermedia AI-14 (comunicación personal, 10 de septiembre de 2021) señalaba que, “la Comisión dio impulso a la creación de los respectivos manuales de funcionamiento de cada una de las Direcciones Académicas”.

De igual forma, docentes y autoridades superiores e intermedias denotaron textos como el Modelo Educativo Institucional (AS-02, comunicación personal, 11 de agosto de 2021, AI-08, comunicación personal, 15 de agosto de 2021, AI-13, comunicación personal, 09 de septiembre de 2021, AI-14, comunicación personal, 10 de septiembre de 2021, DO-17, comunicación personal, 10 de agosto de 2021, DO-22, comunicación personal, 18 de agosto de 2021; DO-23, comunicación personal, 20 de agosto de 2021) y el Programa de Acompañamiento Docente (AI-09, comunicación personal, 18 agosto de 2021; AI-14, comunicación personal, 10 de septiembre de 2021).

Sin embargo, para la autoridad intermedia AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) “hoy tenemos unos reglamentos tan largos que nadie los lee, pocos los conocen porque son demasiado largos [...], tratando de que quedara todo reglamentado y por las prisas de aprobarlos, al final todo quedó demasiado atado y contradictorio”. Igualmente, la autoridad intermedia AI-11 (comunicación personal, 25 de agosto de 2021) expresaba que, “los profesores de la Universidad no les gusta leer las cuestiones legales y de normativa [...], es una apatía tremenda”.

En cambio, la autoridad intermedia AI-10 (comunicación personal, 23 de agosto de 2021) afirmaba que, “los reglamentos ya están dados, si opinas sobre ellos y dices algunas cosas que no les parece, no tienen ningún efecto porque estos reglamentos ya están aprobados”. De igual modo, el docente DO-21 (comunicación personal, 15 de agosto de

2021) identificaba que, “los reglamentos no están socializados, ni siquiera porque ya fueron publicados en la Gaceta”.

Para la autoridad intermedia AI-07 (comunicación personal, 09 de agosto de 2021) “todos los documentos institucionales están disponibles en el portal de la Universidad tanto para los profesores como para toda la comunidad universitaria [...], el detalle es que no hay mucha disposición a leerlos”; aunque, la autoridad intermedia AI-12 (comunicación personal, 07 de septiembre de 2021) indicaba que, “no son totalmente accesibles, muchos profesores ni siquiera saben que existen algunos reglamentos, nunca han sido ni siquiera compartidos de manera general”.

Por otra parte, el docente DO-21 (comunicación personal, 15 de agosto de 2021) manifestaba que, “los reglamentos quedaron siempre a criterio de quien manda, de quién está en el poder, entonces, eso limita el interés que puede haber entre los profesores a seguir mejorando su desempeño académico”. De igual forma, la autoridad intermedia AI-12 (comunicación personal, 07 de septiembre de 2021) señalaba que, “no existe una gran fuerza institucional para aplicar esos reglamentos, principalmente porque generaría mucho descontento en los profesores”.

También la autoridad intermedia AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) afirmaba que, “es un desastre [...], no se están cumpliendo, podemos revisar artículo por artículo y es poco lo que se está cumpliendo; pareciera que no hay interés en ponerlos en práctica”. De hecho, la autoridad intermedia AI-14 (comunicación personal, 10 de septiembre de 2021) indicaba que, “ahora se están haciendo modificaciones a esa reglamentación porque ni siquiera conocíamos el Reglamento del Estatuto, hasta que ya salió, y eso que en este momento nosotros estábamos muy cerca del equipo que lo trabajó”.

La Comisión Interventora dejó una reglamentación que no se aplica y si se aplica se realiza de manera sesgada, básicamente está solo en el papel [...], el hecho de que exista un reglamento no asegura nada, básicamente es una especie de documento que se tiene para decir que existe, pero no tiene ninguna funcionalidad porque al final

la misma autoridad es quien determina a quién apoya y a quién no (AI-12, comunicación personal, 07 de septiembre de 2021).

En cambio, para la autoridad superior AS-03 (comunicación personal, 24 de agosto de 2021) “todo se reglamentó por lo menos en papeles, eso le va a ir dando rumbo a lo que debe ser un profesor en la Universidad”. Igualmente, el docente DO-16 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021) expresaba que, “el problema de los reglamentos es que no están en un lugar donde puedan estar disponibles para todos”.

En resumen, el Estatuto y sus reglamentos, el Modelo Educativo Institucional y el Programa de Acompañamiento docente representaron sobre todo las voces de la Comisión Interventora y su equipo de trabajo, como consecuencia de que las relaciones de poder en el periodo de estudio beneficiaron contundentemente a estos actores. Conviene destacar que, estos textos tienen múltiples inconsistencias y sobre todo “hay un desconocimiento de los distintos reglamentos por la mayor parte de la comunidad universitaria, inclusive de algunos profesores que trabajaron en ellos” (DO-21, comunicación personal, 15 de agosto de 2021).

De igual forma, dichas representaciones codificadas incluyeron términos como modernidad, gestión, descentralización, competencias, mercado, transparencia, rendición de cuentas, evaluación del desempeño, que forman parte del discurso neoliberal dominante que promueve la racionalidad, la eficiencia, la calidad, la competitividad y la ideología de la gestión en la dirección de las instituciones del nivel educativo superior (Ball, 1987; Cuño, 2019; Muñoz, 2008; Morales y Magalhães, 2013).

2.2. RELACIONES DE PODER EN EL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO INSTITUCIONAL

El proceso de intervención de la UNAG generó un contexto institucional muy tenso y conflictivo entre los diferentes actores que participaron. Por consiguiente, la Comisión Interventora puso en acto diferentes formas de control para orientar los discursos y las actuaciones de los docentes en aquiescencia con las nuevas políticas universitarias. No

obstante, la mayor parte del profesorado tuvo actitudes de apatía y de falta de interés para esas disposiciones.

De hecho, la autoridad intermedia AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) expresaba que, “hubo un mayor control por parte de los jefes de departamento que puso la Comisión Interventora o por el mismo Recursos Humanos para las actividades que realizaban los profesores, principalmente los líderes de la oposición”. Del mismo modo, la autoridad intermedia AI-14 (comunicación personal, 10 de septiembre de 2021) señalaba que, “Recursos Humanos identificaba un área de trabajo, enviaba personal que supervisaba directo, in situ, la presencia de los profesores, del personal administrativo o de servicios generales, en su quehacer diario”.

También la autoridad intermedia AI-10 (comunicación personal, 23 de agosto de 2021) manifestaba que, “se empezó a ver que los docentes cumplieran con su tiempo en las aulas, cumplieran con sus horarios [...], pasaban supervisiones para ver si el profesor estaba en clases”. Igualmente, la autoridad intermedia AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) indicaba que, “el control de notas por parcial que llevó la UNAG a través de su plataforma hizo también que el docente estuviera un poco más controlado, tuvo que subir notas, tuvo que evaluar, tuvo que dar clases”.

De la misma forma, la autoridad intermedia AI-10 (comunicación personal, 23 de agosto de 2021) denotaba que, “cada periodo se les estaba pidiendo una planificación [...], con fechas en cuanto a la aplicación de exámenes, en cuanto a la culminación del periodo [...], si se hacía un examen, a los tres días los profesores tenían la obligación de subir la nota al estudiante”. Asimismo, el docente DO-23 (comunicación personal, 20 de agosto de 2021) señalaba que, en “la plataforma [...], nosotros subimos la calendarización, jornalizaciones [...] también metodologías de aprendizaje y estrategias didácticas”.

Para el docente DO-16 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021) “el control más directo que se tuvo fueron las reuniones del Consejo de Departamento Académico [...], mensualmente en una reunión ordinaria, el jefe del departamento daba el informe de monitoreo y seguimiento de la actividad docente de cada profesor”. También la autoridad

intermedia AI-14 (comunicación personal, 10 de septiembre de 2021) afirmaba que, “el marcaje en el reloj vino a ser otra forma de control utilizada por las autoridades”.

Igualmente, el docente DO-25 (comunicación personal, 08 de septiembre de 2021) manifestaba que, tenían que “presentar informes trimestrales”. Asimismo, el estudiante ES-27 (comunicación personal, 14 de agosto de 2021) identificaba que, “los profesores que de pronto no estaban de acuerdo con varias políticas de la Comisión Interventora no les quedaba de otra que soportar porque se miraron casos de persecución, es decir, se comportaban como ellos querían o se les sancionaba”.

De hecho, el estudiante ES-26 (comunicación personal, 12 de agosto de 2021) indicaba que, “al profesor que no estaba de acuerdo con la Comisión Interventora simplemente se le comenzó a no asignarle carga académica y así lo iban apartando”. También el docente DO-18 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021) expresaba que, “en aquel momento lo que hicieron fue básicamente no dar carga académica a los profesores que estaban en contra de la Comisión Interventora [...], con el propósito de invisibilizar su perfil profesional ante el estudiantado”.

Una manera de generar presión eran los llamados de atención a través de memorandos [...], un llamado de atención por no estar presente directamente en el momento que llegaron de Recursos Humanos y tal vez era porque estabas en el baño o calentando el almuerzo, un llamado de atención por defender el derecho a pensar diferente, el derecho a exigir condiciones académicas apropiadas (DO-18, comunicación personal, 10 de agosto de 2021).

También la autoridad intermedia AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) afirmaba que, “se les vendió miedo a los docentes, hubo muchos despidos y llamados de atención”. De igual forma, el estudiante ES-27 (comunicación personal, 14 de agosto de 2021) denotaba que, “hubo persecución docente”; incluso, la autoridad superior AS-01 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) señalaba que, “casi todo el personal docente que laboraba en Mistruk tenía un memorándum [...], ellos tenían el control a través del miedo, a través del daño psicológico de las personas”.

La principal arma que tenía la Comisión Interventora para imponer sus ideas fue el poder de despedir la gente, cosa que hizo con todo el sector docente recién contratado en ese momento, también despidió mucho personal de campo [...], toda esa fuerza que mostraron en términos de despido generó todo un proceso de intimidación en toda la comunidad universitaria (AI-12, comunicación personal, 07 de septiembre de 2021).

Por consiguiente, para los docentes DO-19 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) y DO-21 (comunicación personal, 15 de agosto de 2021) hubo hostigamientos laborales, persecuciones, señalamientos, llamados de atención y amenazas de despido. Asimismo, la autoridad superior AS-01 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) indicaba que, “se trató de amedrentar, de meterle miedo a todo el personal docente y decirle que, si alguien seguía pensando de otra manera, la Comisión Interventora tendría el derecho de poder despedirlos y de poder hacer lo que quisieran”.

Se generaron despidos, se manejó mucha información de listados de profesores que iban a ser despedidos [...], incluso se capturó a un docente en plena oficina porque había sido acusado de diferentes delitos [...], la ATIC vino y secuestró documentación [...]; todo eso generó un proceso de coacción e intimidación, básicamente fue una forma de mantener el control (AI-12, comunicación personal, 07 de septiembre de 2021).

En suma, la Comisión Interventora y su equipo de dirección transfiguró las relaciones de poder entre los diferentes actores de la UNAG a través del miedo y la fuerza, principalmente en el sector docente. Entre sus principales acciones destacaron: las supervisiones en el aula de clases y áreas de trabajo, el control respecto a las planificaciones, evaluaciones y subida de notas al sistema, la presentación de informes trimestrales, el marcaje del reloj, la privación de asignación de carga académica, las amenazas, el hostigamiento laboral, los llamados de atención y despidos.

De igual modo, brindó firmemente el apoyo a las unidades académicas y/o profesores que correspondían con sus intereses. Por consiguiente, la autoridad intermedia AI-11 (comunicación personal, 25 de agosto de 2021) indicaba que, “la Comisión Interventora trazó su actuar a través del clientelismo político con los profesores”. También el estudiante ES-27 (comunicación personal, 14 de agosto de 2021) identificaba que, “donde más gente afín tenían fueron las unidades que ellos apoyaban, de esa manera ellos trataban de mantener la paz dentro de la institución para que no fuera otra vez una revolución”.

Para desarrollarse profesionalmente se necesitaba tener afinidad con el grupo que estaba en el poder [...]; si los profesores decían que todo les parecía bien o no opinaban nada [...] apañaban a las autoridades, apañaban a ese grupo selecto, entonces una forma de gratitud era ayudarlos con los estudios o la preparación para ellos (DO-24, comunicación personal, 24 de agosto de 2021).

Por ese motivo, el docente DO-20 (comunicación personal, 13 de agosto de 2021) manifestaba que, “el otorgamiento de los permisos para capacitación o estudio fueron una forma de poder silenciar y coaccionar a los profesores”. Igualmente, el estudiante ES-28 (comunicación personal, 15 de agosto de 2021) señalaba que, “si un profesor estaba aliado con las personas que estaban en el poder hasta goce de sueldo y becas le daban para que estudiara su maestría o doctorado, si era visto como contrario probablemente no le daban ni permiso”.

Del mismo modo, la autoridad intermedia AI-13 (comunicación personal, 09 de septiembre de 2021) indicaba que, “algunas unidades fueron apoyadas más porque había personas que tenían mayor influencia con la Comisión Interventora”. Incluso, la autoridad intermedia AI-12 (comunicación personal, 07 de septiembre de 2021) afirmaba que, “los aliados de la Comisión Interventora en todos los departamentos crearon una facultad, eso nos permitió tener seis facultades [...], esa fue la forma de darle poder a la gente que estaba cerca de ellos”.

También la autoridad superior AS-06 (comunicación personal, 15 de septiembre de 2021) identificaba que, “los profesores que estuvieron en cargos apoyaron más a las

unidades académicas que pertenecían”. De igual forma, el docente DO-20 (comunicación personal, 13 de agosto de 2021) señalaba que, “la asignación de fondos de los proyectos de investigación muchas veces fue una forma de coaccionar, cuando se apoyó ciertas propuestas más por vínculos de amistad o tinte político”.

La Universidad tuvo más apoyo para ciertas personas o para ciertas unidades en comparación a otras, eso generó recelo [...], pero se debe a los nexos políticos o de amistad que existían entre los profesores con las autoridades que tomaron las decisiones en aspectos de presupuesto, en la parte de logística, hasta en el acceso a una firma para irse estudiar al extranjero (AI-09, comunicación personal, 18 de agosto de 2021).

De igual manera, la autoridad intermedia AI-08 (comunicación personal, 15 de agosto de 2021) denotaba que, “por cuestiones de afinidad hubo direcciones que recibieron el apoyo incondicional de la Comisión Interventora, en cambio otras direcciones hemos sufrido [...], se llevaron de encuentro programas de becas estudiantiles y paralizaron el desarrollo de ciertas áreas en la institución”. Asimismo, la autoridad superior AS-06, (comunicación personal, 15 de septiembre de 2021) expresaba que, “las oportunidades no fueron las mismas para todas las facultades, porque de hecho en la Facultad en la que yo estoy, nunca se apoyó a algún compañero”.

Las unidades académicas mayormente beneficiadas por sus relaciones político-académicas con la Comisión Interventora fue Medicina Veterinaria, Ciencias de la Tierra y Ciencias Tecnológicas; las unidades más excluidas por razones políticas fueron el Departamento de Ingeniería Agrícola y la Facultad de Ciencias (AI-09, comunicación personal, 18 de agosto de 2021).

De hecho, la autoridad superior AS-04 (comunicación personal, 26 de agosto de 2021) indicaba que, “los que tenían mayor rose con las autoridades que generaban las directrices recibían más apoyo y ese fue el caso de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia”.

Igualmente, el docente DO-18 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021) manifestaba que, “la unidad de Producción Vegetal fue la que recibió más dinero porque en esta unidad estaba básicamente la mayoría del personal que favoreció el proceso de intervención [...], fue un favor pagado por la Comisión Interventora”.

Por otra parte, el docente DO-24 (comunicación personal, 24 de agosto de 2021) identificaba que, “aquellas unidades que no eran tan cercanas a ellos no les dieron relevancia, como la Facultad de Ciencias y la unidad de Ingeniería Agrícola; en cambio, con áreas como Medicina Veterinaria y Tecnología Alimentaria se miró bastante la afinidad”. Asimismo, la autoridad superior AS-01 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) señalaba que, “la sede Comayagua y la sede Tomalá tenían más apertura y más acceso a poder resolver fácilmente algunas solicitudes con la administración central, mientras que en la sede regional de Mistruk eran procesos largos y no se desarrollaban tan rápido”.

De igual forma, la autoridad superior AS-05 (comunicación personal, 31 de agosto de 2021) denotaba que, “las unidades que tenían menor apoyo por parte de la Comisión Interventora fueron aquellas que eran las más críticas del proceso, lo que les generaba más dificultades para la gestión, más dificultades para lograr plantear proyectos”. También, la autoridad intermedia AI-12 (comunicación personal, 07 de septiembre de 2021) manifestaba “el bloqueo de prácticamente cualquier iniciativa que se originaba en los sectores no afines a la Comisión Interventora [...] persecución en términos de control de horarios, control de carga, control de asistencia [...] también la reubicación”.

Incluso, la autoridad intermedia AI-11 (comunicación personal, 25 de agosto de 2021) indicaba que, “el Departamento de Investigación, en su mayoría opositores, fue suprimido bajo el argumento de que no podían ser una unidad académica porque la investigación era transversal”. Asimismo, el docente DO-20 (comunicación personal, 13 de agosto de 2021) identificaba que, “la facultad que menos apoyo recibió por parte de la Comisión Interventora fue la Facultad de Ciencias porque era un bastión de la resistencia”.

Del mismo modo, el estudiante ES-29 (comunicación personal, 17 de agosto de 2021) denotaba que, “la Facultad de Ciencias fue la unidad que más dificultades tuvo por su vinculación con los estudiantes”. No obstante, para la autoridad superior AS-03

(comunicación personal, 24 de agosto de 2021) “la Facultad de Ciencias no recibió apoyo porque su naturaleza es fuera del componente agrícola [...], también porque hubo muy poca representatividad de la Facultad en los entes del gobierno universitario”.

Esta última apreciación coincide con lo señalado por el docente DO-22 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021), quien manifestaba que, “hay una concepción de que lo más importante son las áreas que tienen que ver con la agricultura, por tanto, aquellas áreas que promueven las humanidades quedan en segundo plano”. Igualmente, el docente DO-20 (comunicación personal, 13 de agosto de 2021) manifestaba que, “el enfoque de la Universidad es bastante sesgado para el tema de las humanidades, entonces el apoyo se ve tal cual para las áreas de los profesionales de las áreas agrícolas”.

En síntesis, la Comisión Interventora y su equipo de trabajo fortaleció el control del profesorado a través de la asignación de fondos económicos a unidades académicas y/o docentes afines, becas y permisos para formación profesional, creación de facultades, supresión de departamentos, agilidad en procesos administrativos, entre otros. En palabras de Ball (1987) los directivos reforzaron su influencia entre el profesorado a través de la asignación de presupuesto a unidades académicas y la promoción del personal.

De ahí que, el sector docente generara diversas acciones de resistencia con relación a dichas políticas. Para la autoridad superior AS-02 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021), la autoridad intermedia AI-11 (comunicación personal, 25 de agosto de 2021) y el estudiante ES-30 (comunicación personal, 22 de agosto de 2021) había una natural “resistencia al cambio”. De igual forma, la autoridad intermedia AI-07 (comunicación personal, 09 de agosto de 2021) identificaba que, “había cierta resistencia a actualizarse”.

Para la autoridad superior AS-06 (comunicación personal, 15 de septiembre de 2021) “la gente no quiso involucrarse en el trabajo [...], había mucha renuencia y poca empatía con el trabajo de la Comisión Interventora”. También el docente DO-17 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021) expresaba que, “los profesores no querían entrar en el proceso de cambio generado por la Comisión Interventora”. Incluso, el docente DO-22 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) señalaba que, “había una especie de rebeldía interna y de no comprensión de porque se llevaban a cabo ciertos procesos”.

Asimismo, el docente DO-16 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021) denotaba que, “había mucha indiferencia, los profesores en su mayoría no se sumaron a los proyectos de las autoridades”. Igualmente, el docente DO-20 (comunicación personal, 13 de agosto de 2021) afirmaba que, “hubo indiferencia, falta de compromiso, apatía [...], ausencia de ese sentimiento de sentirse parte de esa normativa [...], el profesor no se sentía parte de este proceso y, por ende, difícilmente, se iba a sentir comprometido”.

La mayoría de los profesores no formaron parte de los procesos, se autoexcluyeron, no asistían a las reuniones, obedecían sólo por vía memorándum, en su momento hubo un par de plantones de profesores que no estaban conformes con el manejo de la Universidad por parte de la Comisión Interventora (DO-21, comunicación personal, 15 de agosto de 2021).

Para la autoridad intermedia AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) “existía apatía de los profesores para participar en las reuniones de Consejo de Departamento, en reforma de carreras, en diseño de planes de estudios [...], se les enviaba información, se les solicitaba algo y decían que sí, pero los productos nunca llegaban”. También la autoridad intermedia AI-14 (comunicación personal, 10 de septiembre de 2021) manifestaba que, “cuando a los profesores se les asignaba algo lo aceptaban, pero no lo hacían o al final terminaban renunciando ante esa labor [...] fue una actitud que detenía los procesos de avance y calidad en la academia”.

Del mismo modo, la autoridad intermedia AI-12 (comunicación personal, 07 de septiembre de 2021) indicaba que, “se hacían los desentendidos, alegaban desconocimiento”. Igualmente, la autoridad intermedia AI-14 (comunicación personal, 10 de septiembre de 2021) afirmaba que, “había mucha queja [...], fue una reacción bien fea, incluso incidían en otros para que también lo hicieran, eso permitió una comunicación inadecuada”.

Asimismo, la autoridad superior AS-06 (comunicación personal, 15 de septiembre de 2021) señalaba que, “no hubo forma de involucrar a la mayoría de los profesores [...], y a los pocos que participaron no se les tomó en cuenta sus consideraciones”. Incluso, el

estudiante ES-29 (comunicación personal, 17 de agosto de 2021) identificaba que, “varios profesores siempre levantaron la voz en lo que no estaban de acuerdo, miré varias acciones que realizaron [...], sin embargo, la Comisión Interventora ignoró sus ideas”.

Por otra parte, el docente DO-18, (comunicación personal, 10 de agosto de 2021) manifestaba que, “por la forma que se llevó a cabo la intervención había resistencia a optar a cargo de autoridad por parte de los profesores”. De igual forma, el docente DO-19 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) indicaba que, “por el sesgo político de la Comisión Interventora un grupo muy grande de profesores decidieron no participar y se hicieron a un lado [...], más temerosos de no perder su trabajo que de otra cosa”.

En resumen, los textos de las políticas de desarrollo profesional docente promovidas por la Comisión Interventora fueron rechazados por parte del profesorado (Ball, 1987), considerando que, el proceso de formulación y de puesta en acto de estos se caracterizó por la apatía y el desinterés de los docentes en participar en el Seminario Permanente para la Transformación Institucional, la indiferencia y la resistencia ante cualquier orientación de los directivos, así como, la impasibilidad de concursar en cargos de autoridad para formar parte del gobierno universitario.

Figura 11 Representaciones de las políticas de desarrollo profesional docente



Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 3. DEL TEXTO A LA PRÁCTICA: LAS INTERPRETACIONES DE LAS POLÍTICAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Durante los 36 meses del proceso de intervención de la UNAG, la Comisión Interventora promovió un conjunto de políticas educativas orientadas al desarrollo profesional docente, principalmente en aspectos relacionados con la formación del profesorado, carrera docente, entorno laboral y gestión institucional. De ahí que, en este apartado se analicen diversas interpretaciones y reinterpretaciones de la puesta en acto de estas políticas universitarias, por parte de autoridades educativas, docentes y estudiantes, en un contexto institucional complejo, producto de la heterogeneidad de las fuerzas en conflicto y sus relaciones de poder.

3.1. FORMACIÓN DOCENTE

La principal actividad del profesorado de la UNAG históricamente se ha centrado en el ejercicio de la docencia frente a estudiantes, tanto en el aula de clases como en los laboratorios de campo; en consecuencia, la autoridad intermedia AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) manifestaba que, “la base de la actividad docente en la UNAG ha sido sobre todo la docencia [...], la mayoría de los profesores han realizado muy pocos proyectos de investigación o de vinculación Universidad – Sociedad a lo largo de su carrera”.

Tabla 7 *Número de docentes en la UNAG, 2016-2020*

Año	No. de docentes
2016	238
2017	220
2018	209
2019	240
2020	242

Fuente: Secretaría General - Universidad Nacional de Agricultura. (2017). Memoria Anual 2016. Catacamas; Secretaría General - Universidad Nacional de Agricultura. (2018).

Memoria Anual 2017. Catacamas; Secretaría General - Universidad Nacional de Agricultura. (2019). Memoria Anual 2018. Catacamas; Secretaría General - Universidad Nacional de Agricultura. (2020). Memoria Anual 2019. Catacamas; Secretaría General - Universidad Nacional de Agricultura. (2021). Memoria Anual 2020. Catacamas.

De igual forma, el docente DO-25 (comunicación personal, 08 de septiembre de 2021) señalaba que, “había mucha carencia de especialistas”, a pesar de que la estructura académica de la institución respondía a la oferta académica de pregrado, principalmente de la carrera de Ingeniería Agronómica. También el estudiante ES-26 (comunicación personal, 12 de agosto de 2021) indicaba que, “los profesores no estaban preparados para ejercer distintas áreas [...], no estaban especializados [...], no tenían las competencias para dar una clase [...], eso hacía que el estudiante no se sintiera motivado”.

Estas apreciaciones, coinciden con las afirmaciones de Chacón (2016), quien afirma que, en Honduras no se cuenta con el suficiente personal con formación docente para laborar en las universidades. Inclusive, la autoridad intermedia AI-12 (comunicación personal, 07 de septiembre de 2021) identificaba que, “el profesor de la UNAG no se visualizaba como un actor social de alto impacto, sino que se concebía así mismo como un docente que estaba en la pizarra escribiendo o en la parte productiva en los módulos de campo”.

Por otra parte, la autoridad intermedia AI-07 (comunicación personal, 09 de agosto de 2021) manifestaba que, “había ciertos profesores que se habían adueñado de las clases [...] incluso sin tener las competencias académicas necesarias”. Por consiguiente, la DASDIE tuvo que desarrollar un proceso de “reubicación de docentes, asignaturas y módulos según el área de especialidad de cada departamento existente y creado en la Universidad” (Comisión Interventora, 2018a, p. 27).

Había docentes impartiendo asignaturas sin las competencias de grado necesarias [...], muchos profesores impartían clases para las cuales no estaban académicamente preparados [...], es con la Comisión Interventora que se comienza a

juzgar este tipo de situaciones y de alguna manera a intentar dar una especie de orden al saber especializado (AS-05, comunicación personal, 31 de agosto de 2021).

Estas acciones fueron vistas de forma positiva por parte del profesorado; el docente DO-19 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) denotaba como un cambio significativo “ordenar a cada profesor específicamente en el área que correspondía con su especialidad, es decir, se buscó la manera de que el docente que diera la clase al menos tuviese una formación al respecto”. Sin embargo, debe reconocerse que, en la puesta en acto de las políticas educativas cualquier cambio que se realiza en las instituciones educativas promueve los intereses y las posiciones políticas de ciertos grupos y perjudica la de otros (Ball, 1987).

De hecho, el nuevo Estatuto de la UNAG contempló como requisitos para la categorización docente y el ejercicio de los puestos de autoridad universitaria los Diplomados en: Didáctica de las Ciencias, Investigación Científica y Aplicada, Tics aplicado a la Educación Superior (aprobado por el CES con el nombre de Diplomado en el uso de las TICS en el Proceso de Aprendizaje) y el de Gestión Educativa Superior (denominado por el CES como Diplomado en Docencia para la Educación Superior).

Por consiguiente, la autoridad superior AS-05 (comunicación personal, 31 de agosto de 2021) afirmaba que, “con el nuevo Estatuto se reconocieron algunas carencias en los profesores como fue la formación en gestión de la educación superior en torno a la didáctica, en torno a las tecnologías de la información y con relación a la investigación”; en otras palabras, la Comisión Interventora consideró fortalecer las competencias del profesorado de la UNAG en aspectos de enseñanza, investigación, gestión de la educación superior y en el manejo de las tecnologías de la información y comunicación (Universidad Nacional de Agricultura - Comisión Interventora, 2017; Consejo de Educación Superior, 2020).

También el docente DO-21 (comunicación personal, 15 de agosto de 2021) indicaba que, “la Comisión Interventora orientó el rol del profesor de la UNAG de acuerdo con las tendencias del siglo XXI [...], este tenía que ser investigador, practicar la extensión y la

docencia como tal”; inclusive, la autoridad superior AS-04 (comunicación personal, 26 de agosto de 2021) manifestaba que, “la transformación de la parte académica ha sido a través de los tres diplomados de capacitación que se estuvieron dando a los profesores por parte de la institución”.

Del mismo modo, la autoridad superior AS-03 (comunicación personal, 24 de agosto de 2021) señalaba que, “se intentó capacitar un poco más al cuerpo docente y aquellos que no tenían postgrados se les otorgó becas préstamo o el salario para realizar estudios en el extranjero”. De ahí que, la Comisión Interventora aprobara el goce de sueldo a dos docentes; el primero para cursar la Maestría en Manejo y Conservación de Bosques Tropicales y Biodiversidad en la República de Costa Rica, y el segundo, la Maestría en Riesgos y Drenajes en la República del Perú (Comisión Interventora, 2018c; Comisión Interventora, 2018d).

Es más, las autoridades intermedias AI-14 (comunicación personal, 10 de septiembre de 2021) y AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) denotaban que hubo un auge de profesores que salieron a formarse en postgrado, otorgándosele a la mayoría su sueldo como beca. Igualmente, la autoridad intermedia AI-07 (comunicación personal, 09 de agosto de 2021) afirmaba que, “hubo un sistema de becas que manejó la Vicerrectoría de Internacionalización que apoyó la participación de profesores en congresos y programas académicos de intercambio en el exterior”.

Por tanto, el docente DO-23 (comunicación personal, 20 de agosto de 2021) denotaba que “el profesorado miraba la necesidad de responder a las competencias globales [...], investigaba, se involucraba con otras instituciones y eso le despertaba”. Igualmente, la autoridad intermedia AI-14 (comunicación personal, 10 de septiembre de 2021) y el docente DO-16 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021) expresaban que, el proceso de intervención potenció el quehacer docente, principalmente en la parte de investigación.

A la misma Universidad le convenía la profesionalización y la capacitación de ciertos docentes para fortalecer el campus de Catacamas y los centros regionales [...], incluso la Comisión Interventora firmó un convenio con el Gobierno Central para

profesionalizar los docentes y crear una especie de relevo generacional a través de las Becas 20/20 [...], se seleccionaron varios recién egresados y se mandaron a estudiar postgrados a universidades de Colombia, Estados Unidos, México, Argentina, entre otros [...], con el propósito de vincularlos como profesores en la institución (AI-09, comunicación personal, 18 de agosto de 2021).

De hecho, la autoridad superior AS-04 (comunicación personal, 26 de agosto de 2021) identificaba que, “todos los profesores tendrán que ir a sacar una maestría porque si no seguirán toda su vida siendo asistentes [...], hoy hay que tener las competencias académicas para dar clases y esa es la complicación”. Cabe destacar que, el docente DO-25 (comunicación personal, 08 de septiembre de 2021) afirmaba que “en la UNAG, si el profesor estudió su maestría en el exterior tiene un estatus más alto [...], también influye el país y el tipo de universidad de la cual egresó”.

No obstante, la autoridad superior AS-05 (comunicación personal, 31 de agosto de 2021) señalaba que “no existía nada reglamentado, los que gozaron de ese beneficio lo hicieron conforme al beneplácito del que estaba sentado en la silla del poder”. Igualmente, la autoridad intermedia AI-13 (comunicación personal, 09 de septiembre de 2021) manifestaba que, “por parte de la Universidad hubo apoyo, pero solo para algunos” y el docente DO-24 (comunicación personal, 24 de agosto de 2021) denotaba que “el apoyo de la institución en la formación docente solo fue para un grupo selecto”.

En consecuencia, el docente DO-25 (comunicación personal, 08 de septiembre de 2021) expresaba que, “en su momento sentí dificultades en la gestión de mi permiso para estudiar en el extranjero [...], se nos estaba negando la oportunidad a los docentes a especializarnos por temor a quitar los espacios laborales de los profesores que ya estaban”. Asimismo, la autoridad superior AS-01 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) indicaba que, “realizar una carrera docente en la UNAG lo veo un poco complicado [...], siempre hay cierto recelo de ciertos sectores de no querer o no dejar impulsar procesos de formación docente”.

Por otra parte, el Modelo Educativo Institucional de la UNAG concibió un proceso de enseñanza y aprendizaje fundamentado en la teoría socioconstructivista, desde el enfoque por competencias y basado en el modelo didáctico del Aprender Haciendo (Universidad Nacional de Agricultura – Comisión Interventora, 2017; Universidad Nacional de Agricultura – Comisión Interventora, 2019a). En consecuencia, cualquier propuesta educativa a ofertar debe brindar una formación científica, técnica, humanista e integral a través de la práctica y la experimentación en el campo mismo, con el propósito de lograr un profesional con un buen desempeño en las ciencias agrarias y sus áreas afines.

De ahí que, la propuesta metodológica enunciada en este texto se sustentó en la valoración del profesor como facilitador y mediador del proceso educativo, y al estudiante como centro del aprendizaje y constructor de su propio conocimiento. Igualmente, se promueve la formación de un educando dinámico, proactivo, reflexivo, comprometido con su desarrollo y sensible a los problemas sociales del entorno; a través de una evaluación permanente y motivadora, que genere actitudes de superación y aumento progresivo de autoestima, que contribuya a conocer sus limitaciones y ofrezca pautas para superarlas (Universidad Nacional de Agricultura – Comisión Interventora, 2019a).

Por tanto, para la autoridad intermedia AI-14 (comunicación personal, 10 de septiembre de 2021) “el modelo educativo vino a fortalecer la labor de nuestros profesores [...], fue el norte o la línea para seguir”. De igual forma, el docente DO-17 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021) señalaba que, “el MEI fue el que regulaba y me informaba cómo realizar mis trabajos y planificaciones [...], fue un instrumento donde decía todos los lineamientos que debía tener el profesor para desarrollar una clase efectiva”.

Al mismo tiempo, el docente DO-16 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021) indicaba que “el profesorado como tal todavía no implementaba el modelo por competencias [...], seguía trabajando con el modelo de objetivos”. También el docente DO-22 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) manifestaba que “el profesorado podría no estar utilizando el modelo educativo y regirse por su propia práctica [...], por la falta de acompañamiento, difusión y apropiación del modelo”.

Los profesores necesitaban fortalecer las prácticas de enseñanza [...], talleres de construcción de cómo mejorar los procesos, que abordaran problemas de aula, de pedagogía, de didáctica, el sílabo de la clase, la innovación educativa [...] e incluso la resolución de conflictos [...], porque ser docente no solo era ir a leer diapositivas (ES-30, comunicación personal, 22 de agosto de 2021).

Sin embargo, para la autoridad superior AS-01 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) “no hubo ese acompañamiento docente de parte de las autoridades para poder formarse [...], posiblemente debido a la falta de interés en mejorar la calidad educativa y la de los profesores”. Igualmente, la autoridad superior AS-06 (comunicación personal, 15 de septiembre de 2021) y la autoridad intermedia AI-10 (comunicación personal, 23 de agosto de 2021) identificaban que hubo pocas capacitaciones.

Es más, el estudiante ES-30 (comunicación personal, 22 de agosto de 2021) indicaba que, “los profesores no sentían ninguna presión por mejorar la típica clase [...], con respecto a la investigación [...] estaban muy flojos”. Del mismo modo, el estudiante ES-28 (comunicación personal, 15 de agosto de 2021) expresaba que, durante el proceso de intervención los docentes siguieron con las mismas prácticas, “algunos profesores iban a nada, daban el contenido que estaba tal cual en el libro o la diapositiva [...], no tenían las herramientas adecuadas para impartir ese conocimiento”.

Asimismo, el estudiante ES-29 (comunicación personal, 17 de agosto de 2021) indicaba que, “los profesores seguían con las mismas diapositivas enseñándole a uno [...], solo iban a dar la clase por salir del paso, solo para recibir un sueldo al final del mes y el aprendizaje del estudiante quedaba en nada”. Igualmente, el estudiante ES-27 (comunicación personal, 14 de agosto de 2021) denotaba que “los profesores todavía trabajan a la antigua [...], las presentaciones muy cargadas, demasiada información [...], es complicado memorizar 500 o 600 presentaciones en una noche”.

De la misma manera, el estudiante ES-28 (comunicación personal, 15 de agosto de 2021) afirmaba que “la mayoría de los docentes lo único que hacían era dar clases a través de diapositivas”. También el estudiante ES-30 (comunicación personal, 22 de agosto de

2021) señalaba que, “el docente era cerrado, no aceptaba propuestas de mejora de clases por parte de los estudiantes [...], solo iban a leerte diapositivas, eran clases tan monótonas”

Inclusive, el docente DO-25 (comunicación personal, 08 de septiembre de 2021) manifestaba que, “la mayoría de los profesores se acomodaron tanto que ni siquiera se esforzaban en el cumplimiento de las asignaturas”; de modo que, el estudiante ES-26 (comunicación personal, 12 de agosto de 2021) expresaba que, “hubo bastante desinterés de muchos profesores para que el estudiante aprendiera [...], el docente era como un rival a vencer”.

En efecto, el estudiante ES-30 (comunicación personal, 22 de agosto de 2021) identificaba que, “los profesores venían y te improvisaban clases, no se preparaban [...], aunque los capacitaron, aunque recibieron el Diplomado de Educación Superior [...], pero como que no captaron [...], no sentían la presión para realizar investigación, no se preocupaban en mejorar”. Por otra parte, el docente DO-25 (comunicación personal, 08 de septiembre de 2021) señalaba que, “con el diplomado teníamos más conocimiento en pedagogía [...], pero al final evaluábamos igual [...], seguíamos mirando al estudiante como un peón”.

Del mismo modo, la autoridad superior AS-04 (comunicación personal, 26 de agosto de 2021) manifestaba que, “a los docentes no les gustaba investigar, no les gustaba escribir [...], ese realmente fue un problema”; también la autoridad intermedia AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) identificaba que, “se solicitaba a los profesores realizar investigaciones, pero los incentivos eran muy pocos”.

Igualmente, la autoridad superior AS-01, (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) indicaba que “hubo muy poco apoyo para hacer investigación en cualquiera de las áreas”; por consiguiente, la autoridad superior AS-03 (comunicación personal, 24 de agosto de 2021) denotaba que “a pesar de los esfuerzos de fortalecer la formación en investigación en el profesorado de la UNAG esta seguía siendo muy débil”.

En conclusión, las políticas de desarrollo profesional docente se caracterizaron por la puesta en acto de procesos de formación del profesorado vinculados a las principales funciones de la universidad: docencia, investigación y extensión; igual que, se apoyó

económicamente a ciertos docentes para realizar estudios de postgrado en el extranjero relacionados con las líneas de investigación de la UNAG. En palabras de la autoridad intermedia AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021), “se pudo ver una tendencia a la necesidad de capacitar a los profesores ante los nuevos retos de la sociedad del conocimiento impulsada por las tecnologías de la información y la comunicación”.

También la autoridad intermedia AI-07 (comunicación personal, 09 de agosto de 2021) denotaba que, “el quehacer docente ya no solo era dar la hora clase, incluía la planificación didáctica, la revisión de tareas educativas y el seguimiento al aprendizaje de los estudiantes”. De igual manera, se promovió un contexto institucional para fortalecer las actividades de investigación del profesorado y el trabajo en redes académicas tanto nacionales como internacionales. Sin embargo, debe de reconocerse que el profesorado siguió realizando su práctica educativa cotidiana de la misma forma como tradicionalmente lo hacía; de hecho, la puesta en acto del modelo educativo institucional y las capacitaciones pedagógico-didácticas que recibieron no generaron cambios significativos en el aula de clases.

3.2. CARRERA DOCENTE

El nuevo Estatuto de la UNAG estableció la meritocracia como la estrategia fundamental para el reconocimiento y estímulo permanente del profesorado con el propósito de alcanzar la excelencia en los logros institucionales, académicos y profesionales (Universidad Nacional de Agricultura – Comisión Interventora, 2017); por esa razón, Wilmer Reyes, Director de Investigación y Postgrado, expresaba que, “la meritocracia debe de ser la única y exclusiva vía a través del cual los académicos alcanzan posiciones en las universidades, no es posible que cualquier persona vaya a destruir una universidad basado en criterios políticos” (Consejo de Educación Superior, 2017, p. 9).

No obstante, el docente DO-20 (comunicación personal, 13 de agosto de 2021) denotaba que, “el tema del mérito a nivel reglamentario existe, pero en la práctica el desarrollo docente obedeció a relaciones políticas o de amistad”. Igualmente, el estudiante

ES-29, (comunicación personal, 17 de agosto de 2021) apuntaba que, “cumplir con los requisitos nunca bastaba sino tenías afinidad con la Comisión Interventora”.

Es más, el docente DO-16 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021) indicaba que, “no hubo un camino claro para el reconocimiento del desarrollo profesional [...] el discurso de la meritocracia que promovía la Comisión Interventora se perdió en la práctica”. Del mismo modo, el docente DO-20 (comunicación personal, 13 de agosto de 2021) identificaba que, “el problema de ese momento fue la aplicación de la ley porque el discurso que se manejaba era la promoción de la meritocracia y la transparencia, obviamente elementos que estuvieron ausentes en la implementación de la carrera docente”.

Asimismo, el docente DO-21 (comunicación personal, 15 de agosto de 2021) manifestaba que, “el desarrollo de la profesión docente se vio marcado por intereses políticos [...], se establecieron requisitos dándole prioridad al tema de antigüedad como una manera de permanecer en el poder [...], en una ausencia clara de aspectos meritocráticos”. Por consiguiente, el Reglamento de Carrera Docente de la UNAG fue el resultado de una combinación de elementos tanto del modelo que promueve la meritocracia y la promoción horizontal en el desarrollo de la profesional docente, como de aquel arquetipo que se sustenta en aspectos de antigüedad y certificación (UNESCO, 2015).

En palabras del docente DO-20 (comunicación personal, 13 de agosto de 2021) “se valoró mucho el tema de la antigüedad o el tema de los títulos y certificaciones [...], aspectos que no iban con el discurso de la meritocracia”; inclusive, el docente DO-19 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) señalaba que, “no existían reglas claras [...], no existía la meritocracia”, considerando que en la puesta en acto de dicho reglamento los intereses y relaciones políticas prevalecieron sobre el derecho que asistía a los profesores.

Por otra parte, el Estatuto de la UNAG regula que el ingreso al ejercicio de la carrera docente y la promoción en la misma será posible únicamente por concurso público de méritos, debiendo cumplir con los requisitos y procesos establecidos (Universidad Nacional de Agricultura – Comisión Interventora, 2017). En consecuencia, el docente DO-19 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) indicaba que, “hubo cambios en los requisitos para contratar docentes, para ingresar se debía tener al menos maestría”; sin

embargo, el estudiante ES-30 (comunicación personal, 22 de agosto de 2021) apuntaba que, “para entrar a la institución se necesitaban nexos políticos”.

No hubo en ningún momento ningún curso, ninguna inducción al respecto, todo sucedió de forma muy expedita y fueron únicamente algunos compañeros que de manera muy amable y voluntaria me fueron dando luces sobre el proceder dentro de la Universidad [...], todo lo hice a mera intuición [...], lo ideal sería que dijeran esta es la política bajo la cual se rige la Universidad y la institución funciona de esta manera, si usted se apega a los principios identitarios de esta casa de estudios [...] va a ser acreedor de un contrato laboral [...], pero no hay absolutamente nada de eso (DO-22, comunicación personal, 18 de agosto de 2021).

Del mismo modo, el estudiante ES-29 (comunicación personal, 17 de agosto de 2021) denotaba que, “la Universidad ni siquiera hacía concurso docente, yo nunca miré publicaciones de que se requiriera un ingeniero o un especialista de tal categoría para impartir clases; todo fue por afinidad política, por consanguinidad y por amistad”. Asimismo, la autoridad AI-11 (comunicación personal, 25 de agosto de 2021) expresaba que, “en una academia tiene que prevalecer los méritos [...], al final la meritocracia la cambiaron por idoneidad, porque al final nombraron a la gente por idoneidad y no por méritos”.

En los concursos de puestos de autoridad, aunque en el papel se decía que se pedían requisitos de meritocracia, en la propia selección de las personas los ganadores obedecían más intereses políticos, es decir, estabas conmigo o estabas en contra, si estabas en contra estabas fuera, si estabas conmigo ganabas la plaza (AI-09, comunicación personal, 18 de agosto de 2021).

Por ende, el docente DO-21 (comunicación personal, 15 de agosto de 2021) señalaba que, “no hubo un reglamento que regulara los concursos públicos y eso fue una limitante porque dejaba mucho al libre albedrío y permitía que el jefe contratara y recomendara”.

Igualmente, el estudiante ES-26 (comunicación personal, 12 de agosto de 2021) manifestaba que, “tiraban concursos porque tenían que hacerlo, pero realmente solo fue para decir se hizo [...] al final quien ingresó fue porque ya estaba recomendado [...], ellos ya tenían las personas”.

Incluso, el proceso de selección del Rector, Vicerrectores, Decanos, Secretario General y miembros de la Junta de Dirección Universitaria que realizó la Comisión Interventora a través de concurso público de méritos (Comisión Interventora, 2020) fue objetado por parte de la comunidad universitaria; como consecuencia, la autoridad intermedia AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) indicaba que, “hicieron concursos sabiendo quién iba a ganar, en la convocatoria se colocaba el requisito que fueran idóneos [...], como midieron esa idoneidad no lo sé”.

También el docente DO-19 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) identificaba que “hubo bastante ambigüedad con respecto a los procesos de selección [...], uno de los criterios para seleccionar un candidato fue la cuestión de la idoneidad [...], ¿idóneo para quién o para qué?”; por tanto, el docente DO-20 (comunicación personal, 13 de agosto de 2021) apuntaba que, “a la hora de nombrar autoridades tomaron en consideración el grado de afinidad que tenían con ellos”.

Cuando solicitaron en los concursos el requisito de idoneidad contradecía la idea de meritocracia que se trató de plasmar en los reglamentos [...], muchos profesores no quisieron participar en los concursos para puestos de autoridad porque ya se sabía quién iba a quedar [...], las personas seleccionadas quedaron más por nexos políticos o de amistad con la Comisión Interventora que por meritocracia (AI-09, comunicación personal, 18 de agosto de 2021).

Estas acciones por parte de la Comisión Interventora permiten vislumbrar que, la puesta en acto del Estatuto y sus reglamentos conllevó en parte la no aplicación de la normativa. Las autoridades universitarias seleccionaron profesores para ocupar los puestos de la Junta de Dirección Universitaria, la Rectoría, Direcciones Académicas, Jefaturas de Departamentos y las vacantes de docentes en servicio estricto, basados en intereses

políticos y relaciones de lealtad; es decir, las convocatorias a concurso público de plazas solo fueron una forma de validar dichos procesos de nombramientos.

Por otra lado, el Estatuto de la UNAG establece que la carrera docente contempla las categorías de: Profesor auxiliar, Profesor titular I, Profesor titular II, Profesor titular III y Profesor Titular IV, instituyéndose como requisito mínimo el grado de maestría y los diplomados en Didáctica de las Ciencias, Tics aplicado a la Educación Superior y el de Investigación Científica y Aplicada; pero diferenciándose cada una por los años de experiencia docente o investigativa en el nivel superior y la evidencia de méritos con relación a la gestión del conocimiento (Universidad Nacional de Agricultura- Comisión Interventora, 2017).

De ahí que, la autoridad intermedia AI-14 (comunicación personal, 10 de septiembre de 2021) expresaba que, “esa categorización vino a dar un apoyo al personal docente, ahora recibimos el nuevo personal a través de concursos [...], se integran en procesos de inducción y hay un seguimiento hasta que se jubilan”. Igualmente, la autoridad superior AS-05 (comunicación personal, 31 de agosto de 2021) afirmaba que, “la categorización ha permitido la ubicación de cada profesional en su área de formación contribuyendo de mejor manera al fortalecimiento de las áreas científicas”.

En cambio, la autoridad intermedia AI-11 (comunicación personal, 25 de agosto de 2021) manifestaba que, “en este momento ningún profesor cumple todos los requisitos para estar en una categoría [...], ninguno cumple todos los requisitos porque el diplomado de TICS nadie lo tiene”. También, el docente DO-16 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021) identificaba que, “en la categorización docente al final lo que vale solo es la experiencia en años”.

No se percataron de que la mayoría de los que estaban ahí no cumplían con lo que ellos mismos estaban escribiendo en la política [...], en los consejos de departamentos las decisiones prácticamente recaen en dos o tres docentes, ¿quién fue quien escribió este texto y no se percató de que aquí los profesores no reunían las condiciones para poder votar? [...], los estándares de la política superan en la

mayoría de los casos a la formación académica que hay dentro de la institución (DO-22, comunicación personal, 18 de agosto de 2021).

Asimismo, la autoridad intermedia AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) señalaba que, “la categorización docente está basada en los años de experiencia y no en aspectos meritocráticos relacionados con las actividades de docencia, investigación y vinculación Universidad – Sociedad”. De igual forma, el docente DO-21 (comunicación personal, 15 de agosto de 2021) indicaba que, “los requisitos le dan prioridad a la antigüedad y no al tema meramente de méritos”.

Para la autoridad intermedia AI-11 (comunicación personal, 25 de agosto de 2021) “la categorización docente ha quedado solo en el papel, la categorización se hizo sin que la gente cumpla todos los requisitos que el mismo Estatuto manda [...], violando la misma normativa”. Inclusive, el docente DO-19 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) manifestaba que, “hay profesores que ya llenan los requisitos, pero no se pueden actualizar dado que no existe la entidad todavía para poder validar que estas personas ya llenan los requisitos”.

El Estatuto habla de un consejo de la carrera docente, el cual no está en funcionamiento, los consejos locales de carrera docente en las facultades no están en funcionamiento, es decir, todo lo que se refiere a carrera docente solo está en papeles, en la práctica no hay nada más [...], la categorización docente solo la van a utilizar para fines electorales, porque un profesor va a pedir una constancia de trabajo y no dice que titularidad desempeña (AI-11, comunicación personal, 25 de agosto de 2021).

Por consiguiente, la autoridad intermedia AI-08 (comunicación personal, 15 de agosto de 2021) indicaba que, “es contradictorio el intento de categorizar un docente sin que haya un director de carrera docente y un director de evaluación de la calidad educativa [...], porque la oficina de Recursos Humanos no tiene esa competencia según el Estatuto”. Del mismo modo, el docente DO-21 (comunicación personal, 15 de agosto de 2021) señalaba

que, “la clasificación que se hizo en la UNAG no fue legal, porque quien la hizo fue la jefa de Recursos Humanos y no el Consejo General de la Carrera Docente, que es el encargado de establecer esa categorización”.

Es más, el docente DO-17 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021) señalaba que, “llama la atención que no se aplica un escalafón dentro de la Universidad [...], hay diferentes rangos salariales, pero no van de acuerdo con la capacidad académica o a los logros obtenidos en la academia”. Igualmente, el docente DO-21 (comunicación personal, 15 de agosto de 2021) identificaba que, “no se le está reconociendo económicamente los títulos a muchísimos compañeros que tienen su maestría y doctorado, eso genera conflicto y molestia”.

Ni siquiera sabemos exactamente cuál es el perfil docente que queremos construir en la UNAG [...], sabemos que quien hace investigación y vinculación lo hace por pasión y con fondos propios [...], por desgracia, si el profesor publica más y hace alianzas para la parte de vinculación y extensión no se le da un incentivo, ni siquiera si hace alguna ponencia en el extranjero [...]; se le trata tal cual como un profesor horario, a sabiendas que invierte más tiempo y recursos (DO-18, comunicación personal, 10 de agosto de 2021).

De hecho, la Comisión Interventora resolvió dejar en suspenso toda petición presentada por docentes para otorgar nivelación salarial en base a méritos académicos, antigüedad u otros, hasta que se aprobara y registrara el Reglamento de la Carrera Docente en las instancias correspondientes al Consejo de Educación Superior (Comisión Interventora, 2018b); por esta razón, la autoridad intermedia AI-10 (comunicación personal, 23 de agosto de 2021) expresaba que, “en la Universidad hubo una categorización, pero no hubo ningún incentivo económico que la acompañara”.

También la autoridad intermedia AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) manifestaba que, “en la categorización docente no se tomó en cuenta la parte presupuestaria”; en consecuencia, la autoridad intermedia AI-13 (comunicación personal,

09 de septiembre de 2021) indicaba que, “hicieron una categorización, pero no hubo ningún cambio, no hubo un reconocimiento salarial [...], está escrito, pero al final no se aplicó”.

De igual forma, las autoridades intermedias AI-07 (comunicación personal, 09 de agosto de 2021) y AI-14 (comunicación personal, 10 de septiembre de 2021) expresaban que, hay profesores en la misma categoría con unas diferencias salariales enormes; del mismo modo, el docente DO-20 (comunicación personal, 13 de agosto de 2021) señalaba que, “el salario no es proporcional a la categoría docente”.

En consecuencia, la autoridad intermedia AI-11 (comunicación personal, 25 de agosto de 2021) afirmaba que, “el reglamento de carrera docente se ha cumplido a conveniencia [...], categorizan docentes con un fin electorero, pero no para mejorar; en la práctica tenemos profesores titulares que ganan menos que un asistente de cátedra o un profesor auxiliar”. Inclusive, el docente DO-19 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) identificaba que, “la institución no gestionó una mejora laboral; solamente a las personas nuevas se les dio reconocimiento del pago de sus maestrías y de sus doctorados”.

También la autoridad intermedia AI-12 (comunicación personal, 07 de septiembre de 2021) afirmaba que, “no hay una remuneración acorde a la formación de la mayoría de los profesores, muchos han estudiado maestrías y no se les ha reconocido [...], varios ni siquiera perciben el salario completo a nivel de licenciatura”. Es más, el docente DO-19 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) expresaba que, “yo tengo conocimiento de profesores que tienen más de seis años de haber ingresado su título de maestría reconocido y aun no se les paga, hay otras personas que recién entraron en la institución y ya se les paga”.

Al mismo tiempo, el docente DO-18 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021) identificaba que, “la brecha grande de salarios que hay entre los profesores se debe a la demanda del arancel, de hecho, se distinguen claramente los profesores que tienen nivelación y los que no tienen nivelación”. Igualmente, la autoridad intermedia AI-14 (comunicación personal, 10 de septiembre de 2021) señalaba que “debido al arancel sabemos que hay una gran diferencia de salarios”.

En suma, la puesta en acto de las políticas de desarrollo profesional docente en la UNAG durante el periodo de intervención promovió la construcción de un discurso basado en un modelo de carrera docente caracterizado por la meritocracia y la horizontalidad, como resultado de las luchas por el control de la definición de la institución (Ball, 1987), pero que en la práctica fue mermado por intereses políticos, de amistad y/o de consanguinidad, al igual que, una valoración de la docencia basada sobre todo en aspectos de antigüedad y certificación.

Por añadidura, el Reglamento de Carrera Docente contempló que el ingreso como profesor a la Universidad fuera por concurso público de méritos, sin embargo, este precepto fue quebrantado al seleccionar profesores por su línea partidaria política y/o por su relación amigable con la Comisión Interventora. De igual forma, esta normativa consideró una categorización docente cimentada en los años de experiencia y los títulos de postgrado del profesorado; dicho proceso fue realizado por el Departamento de Recursos Humanos, en ausencia del accionamiento del Consejo del Sistema de Carrera Docente y del nombramiento de las autoridades en la Dirección de Carrera Docente.

3.2.1. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Con el propósito de mejorar la calidad educativa institucional, la Comisión Interventora diseñó y puso en acto el Programa de Acompañamiento Docente con el propósito de monitorear el desempeño de los profesores, a fin de identificar las fortalezas, debilidades y oportunidades con la intención de mejora del proceso educativo (Universidad Nacional de Agricultura – Comisión Interventora, 2019b). Este programa integró procesos de inducción para los nuevos profesores, la coevaluación por pares acompañantes, la observación de clases, la autoevaluación docente y la valoración de los estudiantes.

Tenemos un programa de acompañamiento docente para verificar que la reforma está avanzando, en la web está lo que se les va a evaluar, cómo se va a evaluar, cuál va a ser el proceso, cómo se va a hacer [...], el objetivo de este programa es acompañar al docente en un proceso evaluativo que permita identificar

debilidades, pero también ver cómo la institución va a dar respuestas para ayudar a mitigarlas (AI-14, comunicación personal, 10 de septiembre de 2021).

Para la autoridad intermedia AI-07 (comunicación personal, 09 de agosto de 2021) “el Programa de Acompañamiento Docente lo que buscaba era identificar oportunidades de mejora en el proceso de enseñanza - aprendizaje de cada docente y darle algún tipo de seguimiento, capacitación o asesoría”. Por consiguiente, la autoridad intermedia AI-13 (comunicación personal, 09 de septiembre de 2021) expresaba que, “hubo un mejor control de los docentes, un mayor control de registro de notas, todo más organizado [...] y la reforma de los planes de todas las carreras”.

Igualmente, el estudiante ES-27 (comunicación personal, 14 de agosto de 2021) manifestaba que, “en el proceso de intervención los profesores tuvieron que acoplarse al sistema por lo cual mejoraron su rendimiento en cuanto a puntualidad y evaluación”. De mismo modo, la autoridad intermedia AI-14 (comunicación personal, 10 de septiembre de 2021) señalaba que, “el programa de acompañamiento docente vino a ser un control [...], los jefes de departamento revisaban y supervisaban el funcionamiento del personal que estaba a su cargo”.

Estas últimas apreciaciones coinciden con las aseveraciones de Oliveira (2020), quien sustenta que, una de las tendencias en la formación y el desarrollo profesional docente en América Latina y el Caribe durante la puesta en acto del modelo neoliberal fue la pérdida de la autonomía de los profesores con relación a su libertad en la toma de decisiones y su accionar en el aula de clases. Inclusive, la autoridad intermedia AI-07 (comunicación personal, 09 de agosto de 2021) denotaba que, “al docente no le gustaba ser vigilado, el docente tenía miedo de ser vigilado, hubo profesores que tenían miedo de que otro compañero los observara dando su clase”.

En conclusión, el Programa de Acompañamiento Docente también influyó en las políticas de desarrollo profesional docente de la UNAG; si bien, esta última regulación tuvo la pretensión de retroalimentar la labor docente para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la práctica fue una herramienta de control y supervisión del

desempeño del profesorado (Vaillant, 2013), que fue utilizada por la DASDIE, decanos y jefes de departamentos académicos.

3.3. ENTORNO LABORAL Y GESTIÓN INSTITUCIONAL

Por otro lado, la actuación de la Comisión Interventora planteó un contexto institucional de luchas, negociaciones, resistencias e incertidumbres, en torno a la concepción de lo que debería ser la UNAG y las relaciones de poder entre los diferentes actores educativos; en consecuencia, surgieron discrepancias sobre la puesta en acto en las políticas universitarias. De igual forma, su intercesión estimuló un clima laboral y contexto sociocultural que menoscabó el desarrollo profesional docente, igual que, impulsó una gestión institucional basada en el liderazgo gerencial (Ball, 1987; Imbernón, 2020; Vaillant, 2007).

El entorno laboral incidió en que no existiera la motivación adecuada para que los profesores de las distintas áreas del conocimiento se sintieran con la alegría, con la motivación suficiente, de dar lo mejor de sí [...]; el entorno estaba guiado por cuestiones como no estar de acuerdo con las formas que manda el jefe, los aspectos salariales, el no sentirse valorado por su entrega a la institución y el no tomar en cuenta sus ideas (DO-21, comunicación personal, 15 de agosto de 2021).

En esta misma línea, la autoridad superior AS-05 (comunicación personal, 31 de agosto de 2021) expresaba que, en la UNAG “existía una cultura institucional de hacer lo mínimo posible y con base a ese trabajo sentirse orgulloso y esperar ser exaltado”. También el docente DO-23 (comunicación personal, 20 de agosto de 2021) identificaba que, “hacía falta que los profesores tuvieran bien claro cuál era la misión y visión de la institución y que trabajaran en conjunto para lograrlas”.

Muchos docentes marcaban la entrada, marcaban la salida, pero no producían nada para la institución [...], a la gente que sí producía se le sobrecargó [...], hubo

personas que trabajaron duro y ganaban poquito, hubo personas que no hacían nada y ganaban el doble o el triple (AI-07, comunicación personal, 09 de agosto de 2021).

Asimismo, el docente DO-18 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021) indicaba que, “se creó una cultura de persecución a lo interno y una cultura de apología del odio que fue bastante compleja [...], se creó una rivalidad bastante fuerte y una persecución muy obsesiva”. Igualmente, el estudiante ES-29, (comunicación personal, 17 de agosto de 2021) apuntaba que, “por razones ideológicas y a veces de confrontación por no compartir ideas muchos profesores fueron apartados de los puestos de autoridad”.

Algo que hay que hacer es caerle bien a los ingenieros, si uno les cae mal a los ingenieros ya empezó mal en la Universidad Nacional de Agricultura [...], no depende tanto de la capacidad del profesor ni de los créditos académicos que éste tenga, sino del capital social y político que tenga a lo interno de la Universidad, eso es clave en la UNAG, saber relacionarse bien con los tomadores de decisiones (DO-22, comunicación personal, 18 de agosto de 2021).

De ahí que, la autoridad superior AS-05 (comunicación personal, 31 de agosto de 2021) expresaba que, “cualquier profesor que quisiera escalar necesitaba de un compadre, ese clientelismo político estaba calado en la cultura docente de la institución”; por esta razón, el docente DO-20 (comunicación personal, 13 de agosto de 2021) manifestaba que, “los profesores también pelean poder contratar familiares y amistades”.

También, el docente DO-16 (comunicación personal, 10 de agosto de 2021) identificaba que, “el reglamento y las nuevas políticas universitarias limitaron el crecimiento profesional de los profesores [...], hubo menos apoyo para aprobar becas de estudio o realizar cursos de actualización en el exterior”. Igualmente, el docente DO-25 (comunicación personal, 08 de septiembre de 2021) señalaba que, “los profesores se adueñaban de las clases independientemente de la formación”.

En consecuencia, la autoridad intermedia AI-12 (comunicación personal, 07 de septiembre de 2021) afirmaba que, “la Comisión Interventora en un afán de querer ordenar

la actividad docente a lo interno generó una gran cantidad de despidos”; de hecho, la autoridad superior AS-01 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) denotaba que, “los conflictos sucedían por la falta de experiencia de las personas que estaban en los cargos superiores [...], también iniciaron por rencillas personales o conflictos por no dejar que otra persona obtuviera un nivel académico superior”.

De igual forma, el docente DO-21 (comunicación personal, 15 de agosto de 2021) indicaba que, “existía un conflicto de orden político por la toma del poder de la institución, los interesados buscaban establecer cada uno su propia perspectiva de lo que debería ser la Universidad”. Incluso, el docente DO-19 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) aseveraba que “la mayoría de los profesores por el hecho de ser egresados de un internado formaron ciertos grupos políticos y de amistad entre ellos, que respondían a sus propios intereses”.

En cambio, la autoridad intermedia AI-08 (comunicación personal, 15 de agosto de 2021) expresaba que, la UNAG “era una institución pequeña pero que ofrecía un sistema interno de calidad, que quería tener profesores de calidad, por eso la exigencia de la capacitación docente y las transformaciones que se buscaban en el aula de clase”. Asimismo, la autoridad intermedia AI-07 (comunicación personal, 09 de agosto de 2021) señalaba que, “la Universidad realmente quería fortalecer la vinculación, la investigación y la docencia como parte del quehacer de su equipo académico, por tanto, tuvo que crear las condiciones”.

Por consiguiente, la autoridad intermedia AI-14 (comunicación personal, 10 de septiembre de 2021) afirmaba que, “la institución desarrolló un modelo educativo socio constructivista, con un enfoque por competencias, por lo que se presentó el desafío para el docente de orientar sus estilos de enseñanza en procesos de construcción de aprendizajes centrados en el estudiante”. Igualmente, la autoridad superior AS-02 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) denotaba que, “se percibían cambios, sobre todo de los grupos de profesores más comprometidos con adoptar la teoría socio constructiva en el aula de clase como parte de los lineamientos de política que se establecieron”.

También la autoridad superior AS-05 (comunicación personal, 31 de agosto de 2021) identificaba que, “el nuevo proyecto de universidad se pensó y puso en práctica desde el enfoque por competencias”. Este escenario implicó mejoras en la infraestructura educativa; de ahí que, la autoridad intermedia AI-14 (comunicación personal, 10 de septiembre de 2021) aseveraba que, “a raíz del apoyo que la Comisión Interventora dio, se abastecieron los salones con sillas para todos los estudiantes [...], también con data show y pódium, porque los profesores no tenían ni donde poner su computadora”.

Del mismo modo, el docente DO-19 (comunicación personal, 11 de agosto de 2021) expresaba que, “la cantidad de horas clase que dábamos se reguló [...], se puso un techo de cuatro clases o el equivalente a 16 unidades valorativas”. Sin embargo, la autoridad superior AS-06 (comunicación personal, 15 de septiembre de 2021) señalaba que, en la práctica “los jefes de departamento estaban dando cuatro clases, igual que, las que estaba dando un profesor sin carga administrativa; es decir, la estructura administrativa heredada fue demasiado grande en comparación a una institución tan pequeña como la nuestra”.

La estructura que nos dejó la Comisión Interventora fue muy grande en comparación a la cantidad de docentes que éramos; había muchas jefaturas, se ocupaba decanos, se ocupaba directores académicos, se ocupaba un secretario por cada Facultad y otro por departamento académico, enlaces para la Dirección de Vinculación, enlaces para la Dirección de Investigación, representantes docentes ante el Consejo de Facultad, representantes docentes ante el Consejo Superior Universitario y eso implicaba que no teníamos tanto profesor para cubrir esos espacios (AI-09, comunicación personal, 18 de agosto de 2021).

Por añadidura, las actividades de investigación por parte de los docentes fueron muy limitadas. Para la autoridad intermedia AI-10 (comunicación personal, 23 de agosto de 2021) “investigar era muy difícil porque no se tenían los laboratorios [...], se nos exigía bastante, pero no teníamos las condiciones para poder cumplir con las expectativas”. Igualmente, el estudiante ES-30 (comunicación personal, 22 de agosto de 2021) afirmaba que, “los profesores hacían investigación, pero hubo carencias para que esta información

se divulgara en revistas [...], tampoco hubo exigencia por parte de las autoridades para que el docente publicara”.

En otro orden de ideas, la autoridad intermedia AI-09 (comunicación personal, 18 de agosto de 2021) manifestaba que, “la Universidad siguió siendo patriarcal, en el sentido de que promovió más para puestos políticos la parte docente hombre que la parte docente mujer”. Al mismo tiempo, el docente DO-15 (comunicación personal, 09 de agosto de 2021) indicaba que, en la UNAG “se consideró más a los docentes varones, estos gozaban de preferencia para ocupar puestos políticos, oportunidades de estudio, permisos laborales, plus, integración en comisiones de trabajo”.

No obstante, el docente DO-20 (comunicación personal, 13 de agosto de 2021) aseveraba que, la Comisión Interventora dejó que ciertos cargos superiores fueran ostentados por mujeres porque se estaba promoviendo un discurso de equidad e igualdad en la institución. En consecuencia, docentes ejercieron puestos de autoridad en la Junta de Dirección Universitaria, la Vicerrectoría Académica, la Secretaría General, la Decanatura de Medicina Veterinaria y Zootecnia, la Decanatura de Ciencias, la Dirección Académica de Docencia e Innovación Educativa, la Dirección Académica de Cultura, Artes y Deportes, la Dirección del Centro Regional de Comayagua, la Dirección del Instituto de Investigación y Capacitación de Mistruk y ciertas Jefaturas de Departamentos Académicos.

De hecho, históricamente para una profesora de la UNAG ha sido bastante difícil escalar en los altos puestos de dirección superior. De ahí que, el docente DO-20 (comunicación personal, 13 de agosto de 2021) expresaba que, esta situación acaeció “porque la Universidad tiene un enfoque agrícola, mayoritariamente de hombres, con una oferta de carreras técnicas”; incluso, el docente DO-24 (comunicación personal, 24 de agosto de 2021) señalaba que, “los estudiantes encontraban más fácil reprobar con un profesor varón que con una profesora mujer”.

La palabra de una mujer en las decisiones de un Consejo Académico o en instancias similares era escuchada, pero no tenía arraigo o peso en la toma de decisiones; te pedían tu opinión, pero realmente sentías que no era tomada en cuenta

en la orientación de las resoluciones [...]; la mujer tiene que hacer cinco cosas para para poder sobresalir, mientras que el hombre hace una dos y ya está catapultado (AI-08, comunicación personal, 15 de agosto de 2021).

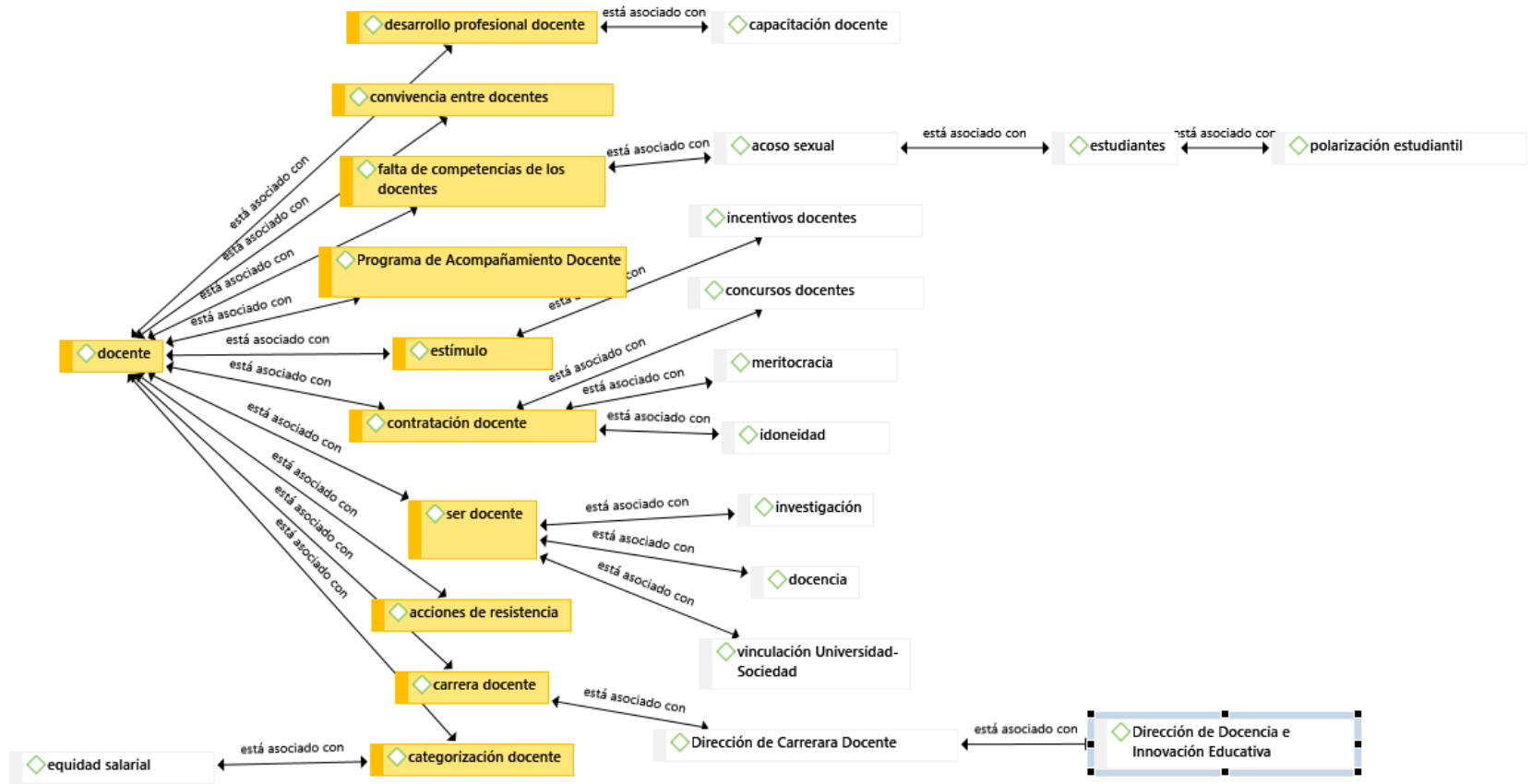
Cabe destacar que, el docente DO-22 manifestaba que, este contexto no es endémico de la UNAG, “nosotros vivimos en un país que existe un marcado privilegio para aquel que es varón, para aquel que es blanco, para aquel que es heterosexual, para aquel que es cristiano y eso es evidente en la institución” (comunicación personal, 18 de agosto de 2021). Incluso, este mismo profesor identificaba que, las políticas de la Comisión Interventora no recogieron elementos suficientes para incorporar docentes y estudiantes pertenecientes a los pueblos indígenas en el sistema educativo de la Universidad.

Igualmente, el docente DO-15 (comunicación personal, 09 de agosto de 2021) manifestaba que, “existía una política inclusiva de pueblos indígenas, que en la práctica se transformó en una política para celebraciones o días festivos [...], no fue algo que se consideró para la formación de los profesores que pertenecían a los grupos étnicos”. También el docente DO-22 identificaba que, en la Universidad había bastantes profesores que tenían rasgos indígenas, “estos no se identificaban como tal [...], a no ser que fuera de manera superficial, para congraciarse o llegar a no sé qué [...], con el propósito de encajar en algunos espacios principalmente de índole político (comunicación personal, 18 de agosto de 2021).

En resumen, el proceso de intervención de la UNAG promovió un escenario institucional enfocado en mejorar su calidad educativa a través de la capacitación del profesorado, el diseño y la puesta en acto de la teoría socio-constructivista desde el enfoque de competencias como la mediadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se edificaron relaciones de poder vinculadas con el establecimiento de una cultura de resistencia a realizar el trabajo por parte de los docentes, como el establecimiento del clientelismo político, compadrazgo y nepotismo en la toma de decisiones por parte de las autoridades universitarias.

De igual forma, la Universidad siguió identificándose como una IES patriarcal y con pocos espacios de inclusión para profesores pertenecientes a los pueblos indígenas y afro hondureños; contrario a, el discurso de la Comisión Interventora en favor de la equidad y la igualdad. Esta consideración coincide con las apreciaciones de Ball (1987) al afirmar que, las instituciones educativas son predominantemente patriarcales en estructura y ética.

Figura 12 Interpretaciones de las políticas de desarrollo profesional docente



Fuente: Elaboración propia.

PARTE IV
CONCLUSIONES/SUGERENCIAS

CONCLUSIONES

Las políticas de desarrollo profesional docente durante el periodo de actuación de la Comisión Interventora (2017-2020) fueron trazadas por la influencia de textos y redes de cooperación internacional producto de los foros mundiales y regionales de educación superior financiados por la UNESCO y el Banco Mundial; también, se identificaron las subvenciones de proyectos académicos por la Unión Europea en los diferentes campus de la UNAG.

De igual forma, destacaron actores de índole nacional como la Presidencia de la República, Secretarías de Estado, Congreso Nacional, partidos políticos, UNAH, CES, DES, cuyo accionar quedó evidenciado con la intervención de la institución por el Poder Legislativo al nombrar una comisión de tres miembros con representación del Poder Ejecutivo, CES y el Consejo Nacional de Educación, con suficientes poderes políticos y legales para direccionarla.

Durante los 36 meses de su gobierno, su proceder en la UNAG reflejó que los actores ya mencionados promovieron un nuevo cuerpo normativo a nivel institucional, la creación de centros regionales y el instituto de investigación y capacitación, la contratación y regulación selectiva de salarios entre el profesorado, el acceso por vínculos políticos y de amistad a los puestos de autoridad en el gobierno universitario, oportunidades de estudio y de formación continua docente.

Cabe destacar que, también la UPNFM, la Escuela Agrícola Panamericana El Zamorano, los medios de comunicación, ICF y SHACES contribuyeron en las políticas de desarrollo profesional docente de la UNAG, a causa de, su conocimiento técnico, experiencia y marketing, con relación a la labor docente en los escenarios de la educación superior agrícola.

Por otra parte, estas políticas educativas también fueron trazadas por un fuerte conflicto político entre los diferentes actores internos de la institución, principalmente en el sector docente, originado en las luchas por el control de la administración de la Universidad. Estas divisiones político – ideológicas propiciaron un contexto de luchas de

poder entre grupos profesoriales: Movimiento Progresista, Estudios Generales, Reformistas; como consecuencia, un ambiente institucional hostil caracterizado por acciones de exclusión política, hostigamiento laboral y hasta despidos.

Del mismo modo, debe considerarse el conflicto intergeneracional y de escuelas de formación o tradiciones que existía entre el profesorado y que se expresó notoriamente en la promoción de un discurso que anteponía la experiencia sobre la meritocracia en el ejercicio de la docencia, en el acceso a los puestos de autoridad universitaria, como la formación de grado en la UNAG sobre la heterogeneidad de estudios en otras universidades.

La construcción de la normativa institucional durante el proceso de intervención obedeció en parte a las conclusiones de los debates entre autoridades universitarias, docentes, estudiantes, administrativos y personal de apoyo, realizados en el marco del Seminario Permanente para la Transformación Institucional. No obstante, profesores y estudiantes aseveraron que este espacio se creó con el único propósito de presentar ante la comunidad universitaria y el resto de la sociedad hondureña un proceso que integrara a todos los actores educativos.

De ahí que, en la práctica, militantes y simpatizantes del Movimiento Progresista, grupo político electoral más grande del sector docente, mostraron un manifiesto desinterés y acciones de resistencia para formar parte de este espacio y/o de las Comisiones de Trabajo; igualmente, fueron excluidos de la toma de decisiones en la elaboración de los textos. Cabe señalar que, el accionar del resto de los actores se orientó a la validación de dicho proceso o de apatía al mismo.

Por tanto, las regulaciones institucionales fueron trazadas por el grupo docente afín a la Comisión Interventora; en esta línea, el Estatuto de la UNAG incorporó nuevos elementos relacionados con la gestión universitaria: organizativos -Consejo Superior Universitario, Junta de Dirección Universitaria, Facultades y las Direcciones de, Docencia e Innovación Educativa, Carrera Docente, Investigación y Postgrado, Autoevaluación y Acreditación para la Calidad Educativa, Centros Regionales, Vinculación Universidad Sociedad, Cultura Artes y

Deportes-, pedagógico curriculares -MEI- y de carrera docente -categorización del profesorado y evaluación de su desempeño-.

Cabe destacar que, una vez publicada la normativa institucional en el Diario Oficial La Gaceta, sobre todo, la difusión del Reglamento General del Estatuto y el de Carrera Docente, el texto del Estatuto fue fuertemente cuestionado por el profesorado, por múltiples inconsistencias y contradicciones con las regulaciones internas y hasta con preceptos enmarcados en la Constitución de la República. Por otra parte, el Reglamento de Carrera Docente fue objetado por su poca socialización y la evidente ausencia de aplicabilidad de un escalafón vinculado con aspectos salariales.

Las puestas en acto de las políticas de desarrollo profesional docente se caracterizaron por su concentración en tres ejes temáticos: formación del profesorado, carrera docente y el contexto socio educativo institucional. El primer tópico se orientó al fortalecimiento del profesorado en las actividades de docencia, investigación y vinculación Universidad - Sociedad, a través del desarrollo de diplomados de formación continua y del fomento de los estudios de postgrado en el sector docente. Sin embargo, el otorgamiento de becas - salarios para cursos de Maestría y Doctorado, igual que, los apoyos económicos para participar en eventos académicos nacionales e internacionales, fueron establecidos principalmente por relaciones de compadrazgo, clientelismo político y hasta de nepotismo, con relación a los intereses de la Comisión Interventora y su grupo político cercano.

Por otra parte, se llevó a la práctica un MEI basado en la teoría socio-constructivista con enfoque de competencias, fue la guía de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los escenarios áulicos y de capacitación del profesorado; a pesar de, que la mayoría de los docentes siguió desarrollando sus actividades pedagógico didácticas cimentadas en el modelo tradicional, es decir, sin reflejar cambios relevantes en su quehacer cotidiano.

En lo que respecta a carrera docente, el discurso de meritocracia y de transparencia que promovió la Comisión Interventora fue ausente en su accionar; esta potenció la antigüedad y la posesión de títulos de postgrado en la toma de decisiones; en efecto, la

aplicación del Estatuto de la Universidad Nacional de Agricultura (2017) y el Reglamento de Carrera Docente (2020a) obedeció a intereses políticos, de amistad y/o de consanguinidad.

De ahí que, los concursos públicos para ingreso a la carrera docente y/o de puestos de autoridad fueron menoscabados por el requisito de idoneidad; de igual forma, la puesta en acto de la categorización docente se caracterizó por el otorgamiento de derechos políticos aun pequeño sector de profesorado, excluyendo del derecho a voto y/o el acceso a participar en cargos universitarios por selección de méritos a la mayoría de los docentes.

Esta categorización también manifestó claras contradicciones principalmente en la parte salarial, puesto que, varios profesores categorizados como asistentes de cátedra superaron la remuneración económica de un Titular III. Cabe destacar que, dicha clasificación se hizo sin que ningún docente cumpliera con todos los requisitos establecidos en ley, igual que, la falta de autoridades en la Dirección de Carrera Docente y de la puesta en funcionamiento del Consejo de Carrera Docente para dirigir dicho proceso.

Finalmente, identificar que el entorno laboral y la forma de gestión institucional promovidas por la Comisión Interventora generó desmotivación, resistencias, falta de producción y desvaloración de la profesión en los educadores; inclusive el Programa de Acompañamiento Docente fue visto como una manera de control y supervisión para monitorear ciertos profesores con el propósito de despedirlos. De igual forma, la estructura político-académica y el imaginario institucional siguió promoviendo una universidad patriarcal, poco incluyente y con una docencia con alta carga académica frente a estudiantes.

SUGERENCIAS

Tomando en consideración que en el diseño y la puesta en acto de las políticas de desarrollo de la profesión docente de la UNAG participan múltiples actores, con diversos intereses, en un escenario complejo de relaciones de poder, se sugiere las siguientes orientaciones:

LA UNAG debe promover una mayor independencia de su accionar académico - administrativo con respecto a las decisiones políticas de actores con intereses en ella: Presidencia de la República, Secretarías de Estado, Congreso Nacional, Partidos Políticos; la Universidad como centro educativo superior de carácter nacional y de financiamiento público está llamada a trabajar en conjunto con las otras instituciones del Estado de Honduras, pero debe de limitar las influencias que contribuyan al quebranto de la normativa vigente como de su calidad educativa.

La DASDIE y el Departamento de Recursos Humanos deben realizar acciones para resolver los conflictos: político, intergeneracional y de escuelas de formación o tradiciones, que coexisten entre el profesorado; por consiguiente, la comunicación y el fomento de la empatía entre los diferentes grupos políticos internos es clave para el desarrollo de la Universidad.

Las autoridades de la UNAG deben impulsar espacios para la socialización de la reglamentación institucional, entre docentes, estudiantes, personal administrativo y de apoyo. Igualmente, deben promover un proceso de revisión y retroalimentación de esta normativa con el propósito de ampliar la participación de actores involucrados en su elaboración, igual que, la concatenación entre los reglamentos, el Estatuto de la Universidad Nacional de Agricultura y la Constitución de la República.

La UNAG debe aplicar un Escalafón Profesional entre el profesorado, considerando que la construcción de políticas de desarrollo profesional docente en la institución se entrelaza con el reconocimiento económico de títulos de: grado, postgrado, formación continua, publicaciones, proyectos de investigación, participación en Congresos nacionales e internacionales, años de servicio, entre otros.

Las autoridades universitarias deben revisar el proceso de otorgamiento de becas y permisos docentes para estudios de postgrado, financiamientos de proyectos de investigación, igual que, el apoyo económico para la participación en eventos académicos nacionales e internacionales; la adjudicación de estas debe obedecer a las necesidades de formación del profesorado que tiene la institución, así como a criterios propiamente meritocráticos.

La DASDIE debe fortalecer la socialización del MEI entre el sector docente, de igual forma, debe promover los Diplomados de: Didáctica de las Ciencias y Tics aplicado a la Educación Superior, como parte de los procesos de capacitación del profesorado ante las exigencias de la sociedad en la actualidad.

Las autoridades universitarias deben de poner en funcionamiento la Dirección de Carrera Docente y el Consejo de Carrera Docente para dirigir los diferentes procesos de concurso público de mérito y categorización docente en la UNAG.

La DASDIE y el Departamento de Recursos Humanos deben accionar un Programa Docente que motive a los profesores al ejercicio de sus diferentes actividades en docencia, investigación y vinculación Universidad – Sociedad; incluso, que fomente la valoración de esta profesión en la institución. Asimismo, deben promover una Universidad incluyente de mujeres, campesinos, indígenas, afro hondureños, sociedades rurales y ciudadanos de otros países del mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, F. (2016). *La Gestión de la Calidad en Educación Superior en América Central*. Managua: Seminario sobre Sistemas internos de aseguramiento de la calidad de la educación en las instituciones de educación superior en Nicaragua.
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. En *Pensamiento Educativo*, 41 (2), 77-99.
- Avelar, M. (2016). Entrevista a Stephen Ball: Su contribución a la investigación de las políticas educativas. En *archivos analíticos de políticas educativas*, 24 (24), 1-19.
- Ball, S. (1987) *The Micro-Politics of the School: Towards a theory of school organization*. New York: Routledge.
- Ball, S. (2016). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2-3), 19-34.
- Bonal, X. (1998). La sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio. En *Revista de Educación*, (317), 185-202.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1995). *La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma-Universidad de los Andes.
- Bowe, R., Ball, S. y Gold, A. (2017). *Reforming Education and Changing Schools. Case studies in policy sociology*. New York: Routledge.
- Bozu, Z. y Imbernón, F. (2016). El presente y el futuro de la formación permanente docente del profesorado universitario. En *Educación y ciencia*, 5 (45), 94–105.
- Brunner, J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. En *Revista de Educación*, 355, 137-159.
- Cálix, M. y Raudales, J. (2019). *Una mirada al proceso de formulación e implementación de políticas públicas en Honduras y sus principales jugadores*. Rice University's Baker Institute for Public Policy.

- Castillo, E. (2003). Lo científico de la investigación cualitativa: Viejos Dilemas. En *Revista Nómadas* Desafíos de la investigación cualitativa, (18), 46-53.
- Chacón, L. (2016). Diagnóstico situacional de la formación docente en Honduras. En *Revista Calidad en la Educación Superior*, 7 (1), 205-232.
- Comisión Interventora. (2018a). Informe final al Congreso Nacional. Tegucigalpa. Archivo Secretaría General.
- Comisión Interventora. (2018b). Resolución CI-U-037-11-2018. Catacamas. Archivo Secretaría General.
- Comisión Interventora. (2018c). Resolución CI-U-053-15-2018. Catacamas. Archivo Secretaría General.
- Comisión Interventora. (2018d). Resolución CI-U-056-17-2018. Catacamas. Archivo Secretaría General.
- Comisión Interventora. (2018e). Resolución CI-U-071-26-2018. Catacamas. Archivo Secretaría General.
- Comisión Interventora. (2018f). Resolución CI-U-074-27-2018. Catacamas. Archivo Secretaría General.
- Comisión Interventora. (2019). Resolución CI-U-063-18-2019. Catacamas. Archivo Secretaría General.
- Comisión Interventora. (2020). Informe a la comunidad universitaria, al Congreso Nacional y a la sociedad hondureña 2017-2020. Catacamas. Archivo Secretaría General.
- Comisión Interventora - Universidad Nacional de Agricultura. (2020). Normas Académicas. *La Gaceta* No. 35170. Tegucigalpa.
- Comisión Ordinaria de Educación del Congreso Nacional. (2016). Informe de la Comisión Ordinaria de Educación sobre la situación de la Universidad Nacional de Agricultura de Catacamas, Olancho. Catacamas.
- Conferencia Mundial sobre Educación Superior. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*. Paris: UNESCO.

- Conferencia Mundial sobre Educación Superior. (2009). Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo Comunicado final. En *Perfiles Educativos XXXI*, (126), 119-126.
- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2009). "Declaraciones y plan de acción" *Perfiles Educativos XXXI*, (125), 90-108.
- Consejo de Educación Superior. (1992). *Normas Académicas de las Educación Superior*. Tegucigalpa: Dirección de Educación Superior.
- Consejo de Educación Superior. (2017). Acta No. 320. Sesión extraordinaria. Ciudad Universitaria. Archivo Consejo de Educación Superior.
- Consejo de Educación Superior. (2019a). Acta No. 335. Sesión ordinaria. Ciudad Universitaria. Archivo Consejo de Educación Superior.
- Consejo de Educación Superior. (2019b). Acta No. 336. Sesión ordinaria. Ciudad Universitaria. Archivo Consejo de Educación Superior.
- Consejo de Educación Superior. (2020). Acta No. 341. Sesión extraordinaria. Ciudad Universitaria. Archivo Consejo de Educación Superior.
- Cuño, J. (2016). La Universidad Latinoamericana en la encrucijada: amenazas, desafíos y soluciones. En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18 (26), 241-277.
- Cuño, J. (2019). El Espacio Iberoamericano del Conocimiento en la perspectiva de transformación de la Universidad en una Microversidad. En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21 (32), 35-58.
- Percio, E. y Palumbo, M. (2015). Lo político y las políticas en materia educativa: el rescate de la fraternidad. En *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*, ed. César Tello. Buenos Aires: RELEPE, 125-141.
- Dirección de Educación Superior - Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (2018). *La educación superior de Honduras y sus líneas estratégicas de desarrollo*. Tegucigalpa: Dirección de Educación Superior.
- Dirección de Educación Superior. (2017). *Estadísticas*. Tegucigalpa: Dirección de Educación Superior.

- Duriez, M. López, V. y Moncada, G. (2016). *Informe Superior en Iberoamérica: Informe 2016. Informe Nacional: Honduras*. Santiago: universia- CINDA.
- Dye, T. (1975). *Understanding public policy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- El Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad. (2000). *La Educación Superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*. Washington: Banco Mundial.
- Espinoza, O. (2015). "Política", políticas públicas y política educativa: Alcances y enfoques alternativos. En *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*, ed. César Tello. Buenos Aires: RELEPE, 143-159.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flores, M. (2017). Rumbo de la educación superior en Honduras, 1995-2015. En *Economía y Administración (E&A)*, 8 (2), 99-109.
- Friese, S. (2019). *ATLAS.ti 8 Windows, guía rápida*. ATLAS.ti
- García, C. (2003). Balance de la década de los 90's y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. En *Las Universidades en América Latina: ¿Reformas o Alteradas?, La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO, 17-37.
- García Canclini, N. (2002). Economía y cultura: El espacio común latinoamericano. En *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*. Buenos Aires: Paidós, 51-77.
- Gentili, P. (2008). "Una vergüenza menos, una libertad más" La reforma universitaria en clave de futuro. En *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO, 36-50.
- Hernández, B. y Moncada, G. (2012). Estado actual de la descentralización educativa en Honduras. En *Estado de la Educación en Honduras*, eds. Ramón Salgado y Renán Rápalo. Tegucigalpa: Duplicaciones Castro, 59-78.
- III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. (2018). *Plan de Acción 2018-2028*. Córdoba: UNESCO-IESALC.
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. En *Revista Currículum*, 33, 49-67.

- Imbernón, F. y Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. En *Revista Electrónica Sinéctica*, 41, 1-12.
- Imbernón, F. y Guerrero, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? En *Revista de Educación a Distancia*, 56 (11), 1-12.
- Lavooy V. (2017). Necesidades y responsabilidades vinculadas al desarrollo profesional de profesores de educación superior. En *Revista Internacional de Estudios en Educación*, (1), 61-72.
- Lasswell, H. (1992). La orientación hacia las políticas. En *El estudio de las políticas públicas*, ed. Luis Aguilar. México: Miguel Ángel Porrú, 79-105.
- López, F. (2016). Educación Superior Comparada: Tendencias Mundiales y de América Latina y Caribe. En *Avaliação*, 21 (1), 13-32.
- Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*, ed. César Tello. Buenos Aires: RELEPE, 25-42.
- Mainardes, J., Santos, F. y Tello, C. (2011). Análise de políticas: Fundamentos e principais debates teórico- metodológicos. En *Políticas educacionais questões e dilemas*, ed. Stephen Ball y Jefferson Mainardes. São Paulo: Cortez, 143-172.
- Martín, A. y García, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional. En *Profesorado*, 22 (1), 7-23.
- Martínez, Y. (2018). Una mirada al proceso de formación de la Universidad Nacional de Agricultura en Honduras, y la apertura a la feminización de su estudiantado, 1952 – 2013. En *Historia de la Universidad Nacional de Agricultura en la Educación Agrícola de Honduras*, ed. Orlando Murillo. Tegucigalpa: Guardabarranco.
- Mayring P. (2015). Qualitative Content Analysis: Theoretical Background and Procedures, en *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education. Examples of Methodology and Methods*. Editores: Bikner-Ahsbahs, A., Knipping, C. y Presmeg N. New York: Springer.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1 (2), art. 20, 1-10.

<https://www.researchgate.net/publication/215666096> *Qualitative Content Analysis*

- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Medellin, P. (2004). *La política de las políticas públicas: propuesta teórica y metodológica para el estudio de las políticas públicas en países de frágil institucionalidad*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba. (2000). Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba, 18 al 22 de noviembre de 1996". En *Educación Médica Superior* 14 (3), 284-306.
- Montes, D. y Suárez, C. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (3), 51-64. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>
- Morales, R. (2013). Los cambios en la gobernanza del sistema educativo en Honduras: La política de desconcentración de la educación pre-básica, básica y media (1990-2010) (Tesis doctoral). Universidad de Porto.
- Morales, R. y Magalhães, A. (2013). Visiones, tensiones y resultados. La nueva gobernanza de la educación en Honduras. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (3), 1-20. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1083>
- Muñoz, L. (2008). Integración regional centroamericana de la Educación Superior pública: escenarios y desafíos. En *Actualidades Investigativas en Educación*, 8 (3), 1-35.
- Murcia, J. (2019). Teorización en el campo de estudio de las políticas públicas en relación con su objeto de estudio, la historia del campo y los roles del estudioso de las políticas. En *Papel Político* 24(2), 1-16.
- Murillo, O. (2013). De Escuela Nacional de Agricultura a Universidad Nacional de Agricultura, el cambio curricular (1993-2012). Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa.

- Murillo, O. (2017). El movimiento estudiantil de Córdoba y su influencia en Honduras. En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19 (28), 37-52.
- Murillo, O. (2018). 63 días de protesta estudiantil: el movimiento UNA-Reforma. En *Historia de la Universidad Nacional de Agricultura en la Educación Agrícola de Honduras*, ed. Orlando Murillo. Tegucigalpa: Guardabarranco.
- Nóvoa, A. (2021). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo?, En *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, eds. Consuelo Vélaz y Denise Vaillant. Madrid. Organización de Estados Iberoamericanos – Fundación Santillana.
- Núñez, R. (2017). Una mirada a la educación superior y sus desafíos en Honduras. En *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 24, 181-204.
- Oliveira, D. (2020). Actores sociales que intervienen en la formación continua y desarrollo profesional docente. En *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas*. México: Gobierno de México – Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) - Organización de Estados Iberoamericanos.
- Poder Legislativo. (2017). Decreto No. 172-2016. *La Gaceta* No. 34237. Tegucigalpa.
- Poder Legislativo. (2018). Decreto No. 138-2017. *La Gaceta* No. 34576. Tegucigalpa.
- Posas, M. (2012). Política Educativa y Reforma Educativa en Honduras. En *Estado de la Educación en Honduras*, eds. Ramón Salgado y Renán Rápalo. Tegucigalpa: Duplicaciones Castro, 29-58.
- Posas, M. (2014). *Cambio y persistencia en la educación hondureña*. Tegucigalpa: Guaymuras.
- Puiggros, A. (2001). Educación y poder: los desafíos del próximo siglo. En *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO, 9-21.
- Salgado, R. y Fonseca, E. (2012). Educación Superior en Honduras. En *Estado de la Educación en Honduras*, eds. Ramón Salgado y Renán Rápalo. Tegucigalpa: Duplicaciones Castro, 187-208.

- Secretaría de Coordinación General de Gobierno. (2016). *Directrices para la formulación y aprobación de políticas públicas*. Tegucigalpa.
- Secretaría General - Universidad Nacional de Agricultura. (2017). Memoria Anual 2016. Catacamas.
- Secretaría General - Universidad Nacional de Agricultura. (2018). Memoria Anual 2017. Catacamas.
- Secretaría General - Universidad Nacional de Agricultura. (2019). Memoria Anual 2018. Catacamas.
- Secretaría General - Universidad Nacional de Agricultura. (2020). Memoria Anual 2019. Catacamas.
- Secretaría General - Universidad Nacional de Agricultura. (2021). Memoria Anual 2020. Catacamas.
- Servat, B. (2007). Formación de los profesionales de la educación. Estrategias de gestión en centros escolares. En *Pensamiento Educativo*, 41 (2), 133-148
- Sistema de Educación Superior. (2013). Plan Estratégico de Desarrollo del Sistema de Educación Superior de Honduras (2014 - 2023). Tegucigalpa: Dirección de Educación Superior.
- Soto, D. y Forero, A. (2016). La Universidad Latinoamericana y del Caribe en los desafíos del siglo XXI. En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18 (17), 279-309.
- Soto, D., Mora, J. y Lima, J. (2017). La historia de la educación en América Latina: contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana -SHELA- (1994-2015). En *Revista História da Educação*, 21 (51), 351-375.
- Sousa Santos, B. (2005). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila – Laboratorio de Políticas Públicas Buenos Aires.
- Tedesco, J. y López, N. (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista de la CEPAL*, 76, 55-69.

- Tello, C. (2012). Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. En *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 7 (1), 53-68. <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- Tello, C. (2014). The theoretical field of education policy: characteristics, objects of study, and mediations. A Latin American perspective. En *American Journal of Educational Research*, 2014, 2 (4), 197-203. <http://pubs.sciepub.com/education/2/4/4>
- Tello, C. (2015). Los objetos de estudio de la política educativa: tres argumentaciones epistemológicas para su análisis. En *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*, ed. César Tello. Buenos Aires: RELEPE, 43-62.
- Tello, C. y Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en política educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (9). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/988>
- Torres, C. (2001). Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte. En *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO, 23-52.
- Tünnermann, C. (2007). *La universidad necesaria para el siglo XXI*. Managua: HISPAMER.
- Tünnermann, C. (2008). La Reforma de Córdoba, vientre fecundo de la transformación universitaria. En *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO, 16-19.
- UNESCO. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Universidad Nacional de Agricultura – Comisión Interventora. (2017). Estatuto de la Universidad Nacional de Agricultura. *La Gaceta* No. 34525. Tegucigalpa.
- Universidad Nacional de Agricultura – Comisión Interventora. (2018). Plan Estratégico de Transformación Universitaria, Programas y Proyectos, periodo 2017-2022. Catacamas.

- Universidad Nacional de Agricultura – Comisión Interventora. (2019a). *Modelo Educativo Institucional (MEI)*. Catacamas: Dirección Académica del Sistema de Docencia e Innovación Educativa.
- Universidad Nacional de Agricultura – Comisión Interventora. (2019b). *Programa de Acompañamiento Docente*. Catacamas: Dirección Académica del Sistema de Docencia e Innovación Educativa.
- Universidad Nacional de Agricultura – Comisión Interventora. (2020a). Reglamento de Carrera Docente. *La Gaceta* No. 35170. Tegucigalpa.
- Universidad Nacional de Agricultura – Comisión Interventora. (2020b). Reglamento General del Estatuto Institucional. *La Gaceta* No. 35170. Tegucigalpa
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela., Universidad Pedagógica Nacional de México., Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y Universidad Federal de Minas Gerais de Brasil. (2009). *Programa de Doctorado Latinoamericano en Educación Política Públicas y Profesión Docente*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela.
- Valencia, G. y Álvarez, Y. (2008). La ciencia política y las políticas públicas: notas para una reconstrucción histórica de su relación. *Estudios Políticos*, 33, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, 93-121.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. En *Pensamiento Educativo*, 41 (2), 207-222.
- Vaillant, D. (2013). Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. En *Políticas docentes, formación, trabajo y desarrollo profesional*, ed. Margarita Poggi. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE.
- Vicerrectoría de Investigación y Postgrado - Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales. (2020). *Sistema de Líneas Institucionales de Investigación 2020-2022*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

ANEXOS

INSTRUMENTO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Introducción:

Se saluda al entrevistado; se enuncia el propósito de la entrevista en el marco de la propuesta de investigación doctoral; se solicita al participante el permitir grabar la conversación.

Contexto de influencia

1. ¿Cuáles son los discursos internacionales/ nacionales en torno al desarrollo de la profesión docente del nivel de educación superior?
2. ¿Cuáles son los actores sociales (e intereses) internacionales presentes en las políticas educativas de la UNAG?
3. ¿Cuáles son los actores sociales (e intereses) nacionales presentes en las políticas educativas de la UNAG? ¿Cuál es la relación entre ambos contextos?
4. ¿Cómo es el proceso de influencias internacionales/ nacionales en las políticas educativas de la UNAG?
5. ¿Qué actores (externos) han ejercido o tratado de ejercer influencia en las políticas de desarrollo profesional docente en la UNAG?
6. ¿Qué tipo de influencias internacionales y nacionales (y actores) estaban operando antes de la Reforma Universitaria iniciada por la Comisión Interventora?

Contexto de producción del texto

7. ¿Qué textos (reglamentos, publicaciones, etc.) surgen de las reformas impulsadas por la Comisión Interventora?
8. ¿Cuándo comenzó la construcción de estos reglamentos, publicaciones, etc.?
9. ¿Qué actores/ grupos participaron en el proceso de la producción de los reglamentos, publicación, etc.? ¿Qué intereses representaron?
10. ¿Qué actores/ grupos fueron excluidos en el proceso de la producción de los reglamentos, publicaciones, etc.? ¿Qué intereses tenían?

11. ¿Qué proceso siguió la construcción de los reglamentos, publicaciones, etc.? ¿se conformaron alianzas políticas? ¿se crearon conflictos entre los diferentes actores de la comunidad universitaria?
12. ¿Cuáles son los discursos e ideas claves predominantes en los reglamentos, publicaciones, etc. con relación a las políticas de desarrollo profesional docente? ¿Qué intenciones, valores y propósitos representan?
13. ¿Qué tipo de influencia de las agendas internacionales, nacionales o de compromisos con partidos políticos están presente en los reglamentos, publicaciones, etc.?
14. ¿Qué inconsistencias, contradicciones y ambigüedades existen en los reglamentos, publicaciones, etc.?
15. ¿Qué espacios se establecieron para la participación de los docentes en la construcción de dichos textos?

Contexto de práctica

16. ¿Cómo interpretan los reglamentos, publicaciones, etc. los docentes de la UNAG?
17. ¿Qué acciones de resistencia (individual o colectivas) del profesorado se han identificado ante las nuevas políticas?
18. ¿Qué acciones tomaron las autoridades con el personal docentes que fue oposición a la Reforma?
19. ¿Qué conflictos políticos existen entre el personal docente de la UNAG? ¿hay un conflicto intergeneracional entre el sector docente?
20. ¿Qué tipo de control existía para el personal docente por parte de los directivos de la UNAG?
21. ¿Qué facultades, departamentos académicos, asignaturas recibieron más apoyo logístico y presupuestario en la UNAG? ¿Por qué se da esa situación?
22. ¿Cuáles son las principales dificultades identificadas en la puesta en acto de las políticas de desarrollo profesional docente en la UNAG?

Cierre: se realiza un agradecimiento a la persona por el tiempo y la información brindada durante la entrevista.

TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN EMPÍRICA CON ATLAS.TI

Tabla 8 Muestra informe de citas, ATLAS.ti

Entrevista	Contenido de cita	Código
AI-14	El marcaje en el reloj de una u otra manera vino a ser otro control, así como el marcaje en el comedor	acciones de control y coacción
AI-14	Sinceramente le digo, de todos esos controles yo creo que no es que no funcionaban, lo que pasa que, creo que teníamos un vacío de personal porque cada control implicaba un equipo de trabajo y cuando los equipos son pequeños ante tanto, ante un control de tanta población	acciones de control y coacción
AI-14	Recursos Humanos implementó también el control de que tenía un área, que iba y supervisaba directo, in situ la presencia de las personas, del personal sea administrativo, docente o de servicios generales, que estaba haciendo su labor, se volvió un tipo de control	acciones de control y coacción
AI-12	en Honduras existen, bueno, al ser un país con mucha polarización, en tanto, interés en mantener el control, por decirlo de algún modo, de las instituciones; las universidades no están exentas	acciones de control y coacción forma de intervención
AI-12	ya cuando la Universidad se puso en el mapa y comenzó a ser un nicho de trabajo de control para algunos por parte de algunos políticos, comenzó a hacerse visible y a partir de ahí comenzó un movimiento interno a nivel institucional, de querer independizarse de algún modo de querer tener algún tipo de, por ejemplo, de autonomía	acciones de control y coacción partidos políticos

AI-12	Esa forma fuerte de entrar y, sobre todo, con un gran respaldo desde el Congreso Nacional, incluso la misma Presidencia de la República, les permitió a ellos instaurar a una autoridad bastante fuerte, al menos de entrada y permitió controlar toda la situación, yo creo que de entrada ellos fueron bastante contundentes con algunas decisiones que para la mayoría probablemente no eran acertadas, sin embargo, ellos mostraron mucha fuerza de inicio	acciones de control y coacción
AI-12	ese fue un conflicto bastante importante y en primera instancia la principal arma que tenía la intervención fue el poder despedir la gente, cosa que hizo con todo el sector docente recién contratado en ese momento, también se despidió mucho personal de campo, entonces, toda esa fuerza que mostraron en términos de despido generó todo un proceso de intimidación en toda la comunidad universitaria	acciones de control y coacción
AI-12	Creería yo que hasta los que estaban cerca de ellos no se sentían muy seguros, bueno, en aquel momento se generaron despidos, se manejó mucha información de listas que la Junta Interventora de personas o de docentes cercano a los gobiernos anteriores que iban a ser despedidos, se hablaba de listas de 20, listas de 30, incluso se capturó a un docente en plena oficina, porque había sido acusado de diferentes delitos, entonces, la ATIC vino y secuestró documentación, obviamente había mucha acción tanto de entes externos como de la acción interna de la Junta Interventora, entonces, todo eso generó un proceso de coacción, intimidación y básicamente eso fue una forma de mantener el control hasta que se fueron	acciones de control y coacción

AI-12	la exclusión de prácticamente cualquier iniciativa, bloqueo de iniciativa, por ejemplo, cuando un docente que estaba desalineado con las autoridades intentaba, promovía alguna iniciativa, simplemente se generaron bloqueos, incluso desde la jefatura o desde las decanaturas, mucho menos llegar a los puestos de los órganos de dirección superior, desde ahí ya hubo una acción	acciones de control y coacción
AI-12	la persecución en términos de control de horarios, control de carga, control de asistencias, al final era una obligación del docente, pero esa marca personal que se dio con algunos en algunos casos específicos, pues también fue una forma de coacción y que se dio y que incluso se sigue dando	acciones de control y coacción
AI-12	otra de las formas que a lo mejor no es inmediata, pero que pasó fue el despido como tal, cosa que pasó con algunos compañeros en los últimos años	acciones de control y coacción
AI-12	otra cosa también fue la reubicación, esto quizás no tanto a nivel de directivos, pero si con docentes que fueron movidos de un lugar a otro en contra de su voluntad o incluso también a nivel de personas de la parte administrativa, entonces, eso también llegó a ser una forma de coaccionar a los docentes; o sea, que al final hubo diferentes formas desde unas muy leves hasta otras muy graves	acciones de control y coacción
AI-12	La principal forma en como la Comisión Interventora buscó implementar esto fue únicamente bajo su propia fuerza, considerando la fuerza de autoridad y no tanto el acompañamiento, ni la socialización y la apertura con la comunidad universitaria que a lo mejor hubiera asegurado	acciones de control y coacción reglamentos

	un mejor éxito, sino un poco intentar, dicho de algún modo, utilizar la fuerza para aplicar algunos de estos reglamentos	
AI-09	al final fue obligado	acciones de control y coacción
AI-09	Creo que, sobre todo, cómo explicarlo, fue vender el miedo a los docentes, por ejemplo, hubo muchos despidos, principalmente en personal no docente y el despido de uno que otro docente; eso generó miedo en la parte docente, llamados de atención	acciones de control y coacción
AI-09	También considero que hubo un mayor control por parte de los jefes de departamento que puso la Comisión Interventora o por el mismo Recursos Humanos para las actividades que realizaban, principalmente los líderes docentes de oposición, es decir que se les rastreaba un poco más ahí a nivel de la Universidad, entonces eso creó un clima universitario que parecía no adecuado para el desarrollo profesional	acciones de control y coacción
AI-09	Creo que los que están establecidos en las normas, desde el control que ejercían los jefes de departamento en los docentes; el control que hacía Recursos Humanos, en la parte de las plataformas virtuales también se llevó un control en ese proceso, el control de notas que llevó la Universidad por tiempo parcial no por el periodo, sino por parciales, eso hizo que el docente estuviera un poco controlado, tenía que subir notas, tenía que evaluar, tenía que dar clases	acciones de control y coacción

AI-09	Creo que el máximo mecanismo de silenciamiento fue el despido, hubo despidos de docentes para tratar de mantener las normas institucionales, fue como el máximo	acciones de control y coacción
ES-26	Todo el que no estaba de acuerdo con ellos pues simplemente se comenzó a no darles carga académica y así los fueron apartando de su labor docente	acciones de control y coacción
ES-28	creo que son celos, los más viejos querían ser los académicos, porque los más viejos se creían dueños de la Universidad y menospreciaban a las personas más jóvenes, ellos los querían controlar, tener el control	acciones de control y coacción conflictos políticos
ES-30	La Comisión Interventora en su momento, la primera Comisión comenzó a trabajar con todos los que quisieran aportar y a mi criterio yo pienso que fue una muy buena manera de construir la conciliación de varias partes, así comenzó no digo que todo el periodo de la Comisión fue así pero así comenzó y fue cuando hubieron personas que estuvieron dispuestas a trabajar, de estudiantes estuvieron un total en condiciones de trabajar, profesores, pero hubo un cambio brusco de la Comisión ya no solo era aceptar querer trabajar con todos los que quisieran aportar	acciones de control y coacción Comisión Interventora grupos políticos internos
ES-29	Los fueron excluyendo de las acciones que estaban tomando en la creación de muchos documentos que eran de vital importancia para la convivencia de la comunidad universitaria	acciones de control y coacción
ES-29	lo que hicieron fue excluir, los podías meter en una cajita y dejarlos a ellos solos	acciones de control y coacción

AI-10	empezaron a ver que los profesores tratarán de cumplir con su tiempo en las aulas, tratarán de cumplir con sus horarios, que cumplieran con sus horas, bueno, estuvieran en las aulas de clase, pues que si el profesor decía el horario que estaba en tal clase, pasaban supervisiones para ver si era verdad, en ese sentido, hubo cambios	acciones de control y coacción
AI-10	se les pedía una jornalización a los docentes, que se les pedía que debían cumplir con esa jornalización, aparte de supervisión, o sea, supervisiones, para ver si estaban cumpliendo, de una otra forma, creo que se consultaba con los estudiantes a ver si ellos estaban cumpliendo, si recibían clases y cosas así, entonces, yo creo que todos los controles, cada periodo se le estaba pidiendo una planificación y esa fue parte de un control con fechas en cuanto a aplicación de examen, en cuanto a culminación del periodo, yo creo que fue algo positivo, si se hacía un examen a los tres días los docentes tenían la obligación de subir la nota al estudiante	acciones de control y coacción
AI-11	en el Estatuto viejo y en el Reglamento General del Estatuto no había un proceso de separación y de sanción para un profesor, en las nuevas normativas habla de ese debido proceso, pero al compañero Juan Miguel Pérez, quienes hicieron ese Estatuto y quienes hicieron ese reglamento, al final, cuando tocó hacer algo contra un opositor, no le dieron el debido proceso, sino que ha rajatabla, como diciendo, yo aquí mando y lo despido, como hacía Marlon Escoto, este potrero es mío y si yo quiero sacar a alguien de aquí, yo lo saco, lo mismito hizo el Rector cuando le tocó despedir al Dr. Juan Miguel Pérez, vale decir que es análogo	acciones de control y coacción

	a lo que pasó cuando Marlon Escoto despidió a quien impugnó el 2016, Wilmer Reyes en el 2020, despide a quien lo impugna, parece como que no hemos tenido esa madures política	
AI-13	la verdad que yo no miré, así como acciones que se hicieron, solo como recomendaciones que para la próxima reforma se van a tomar en cuenta, pero, así como acciones, que miré no	acciones de control y coacción
DO-15	creo que el único control que se llevó fue una supervisión por parte de la UTIC, asumo que se nos supervisaba que hayamos subido las clases, solamente	acciones de control y coacción
DO-20	Los permisos fueron una forma de poder silenciar y coaccionar a los docentes, si uno tenía derecho, por ejemplo, a un permiso por la licencia para asistir a un Congreso y quizás no estabas cómo de acorde a las líneas políticas de las autoridades de la Universidad, la UNAG tenía mecanismos de forma indirecta para poder silenciarte	acciones de control y coacción
DO-20	También el tema de proyectos de investigación, el tema de los fondos muchas veces fue una forma de coaccionar cuando apoyaban ciertos proyectos de interés más por vínculos de amistad	acciones de control y coacción
DO-19	Si hubo persecución, hubo señalamientos, hubo búsqueda de cómo despedir a las personas, un caso particular que tenemos fue el caso del doctor Juan Miguel Pérez, fue despedido de manera injusta simplemente por exigir que se cumpliera el reglamento porque el optó a un cargo y él era el candidato con el mejor currículum, sin embargo, fue seleccionado como rector otro, entonces él demandó el proceso, ósea, un proceso en contra de este proceso de	acciones de control y coacción

	selección y fue despedido de la institución, eso es una prueba de la persecución que hay y que ha habido en todo ese proceso de intervención de la institución	
DO-18	En aquel momento lo que hicieron fue básicamente no dar carga académica, fue una medida que ellos tomaron, la invisibilización del perfil docente que estaba en contra, fue una de las estrategias, una amplia invisibilización, que no era tomado en cuenta para nada; aparte que, las cátedras no fueron asignadas durante mucho tiempo, en lo particular, yo estuve todo el tiempo de la Comisión Interventora sin carga académica por pensar diferente	acciones de control y coacción
DO-18	una forma de generar presión eran los llamados de atención, los memorandos, a veces hasta injustificados por parte de todos aquellos que formaban parte del grupo de ellos, recuerdo que habían llamados de atención, incluso si te ausentaste 5 o 10 minutos de este espacio laboral, es decir en una oficina, cuando tal vez estabas básicamente calentando un almuerzo, por ejemplo, un llamado de atención por no estar presente directamente en el momento que llegaron y tal vez era porque estabas en el baño o un llamado de atención por defender el derecho a tu derecho, por ejemplo, el derecho a la protesta, el derecho a pensar diferente, el derecho a exigir condiciones académicas apropiadas	acciones de control y coacción
DO-18	Entonces, esa manera de presión, más el silenciamiento que te daban, más la invisibilización era bastante grande y lo más preocupante de todos los sentidos, incluso habían compañeros que fueron amenazados vía email, otros que fueron amenazados vía WhatsApp o que recibían	acciones de control y coacción

	<p>directamente llamadas de amenazas y uno en aquel momento vivió una zozobra porque no sabíamos de dónde venían tantas amenazas y finalmente todo concluía de estar básicamente en oposición a una Comisión Interventora que en su momento representaba no sólo los intereses de un grupo, sino en cierto sentido, intereses hasta del Estado mismo, por lo tanto, había muchos intereses de por medio, mucha plata, mucho dinero de por medio y esto llevó básicamente a tomar medidas, incluso hasta de amedrentar, señalando de muerte a muchos de los compañeros que estaban en la Universidad</p>	
DO-25	<p>los informes trimestrales, aunque nunca miré algo que sea de manera oficial</p>	<p>acciones de control y coacción</p>
DO-16	<p>A través de las reuniones mensuales del Consejo del Departamento de Académico ese fue el control como más directo que teníamos; al menos eso fue un mecanismo que nosotros utilizábamos en la Facultad, mensualmente en una reunión ordinaria de departamento donde el jefe del departamento daba el informe de monitoreo y seguimiento de la actividad docente de cada profesor</p>	<p>acciones de control y coacción</p>
DO-23	<p>Un control muy bueno fue la plataforma educativa, la Universidad tiene la tercera mejor plataforma de Centroamérica, estamos con una tecnología de punta; por medio de ahí, nosotros subíamos la calendarización, jornalizaciones, entonces una forma muy fácil de poder controlar la forma cómo trabajábamos, las metodologías que usábamos, las estrategias didácticas que los docentes usábamos para trabajar, entonces, en ese sentido, la</p>	<p>acciones de control y coacción</p>

	Universidad tenía buenos instrumentos para medir la comunicación y los lazos y los vínculos que había con el estudiante	
DO-21	En el primer año, amenazas de despido, llamados de atención y en algunos casos sí se podría hablar de que hubo algún tipo de hostigamiento laboral, se buscaba levantarles informe de rendimiento, si hubo un tipo de coacción que limitó que, el que quería levantar la cabeza fue visto mal y como había compañeros que estaban indecisos, entonces lo que quedaba era agachar la cabeza	acciones de control y coacción
AS-01	Si, que te mandaban los memorándums, que no podías decir o querías contradecir la palabra de la dirección, entonces te mandaban un memorando, ha habido muchos casos, creo que casi todo el personal docente que laboraba en la institución de Mistruk tenía un memorándum, algunos no sabían por qué	acciones de control y coacción regional Mistruk
AS-04	No, yo pienso que no, para mí no hubo, porque se hizo democráticamente, hubo grupos que participaron democráticamente	acciones de control y coacción
AS-04	No hubo una prohibición, usted se me calla, no hubo nada de eso, sino que se quedó todo con base a las participaciones que se hicieron y otras que prácticamente se hicieron porque democráticamente nadie quería	acciones de control y coacción
AI-14	acciones de resistencia	acciones de resistencia
AI-14	Bueno, una, fue la queja, si se iba a implementar esto empezaban con otra cosa y de una u otra manera fue una reacción bien fea, verdad que, y a eso súmele, porque no solo fue la queja, fue el buscar a través de esa queja incidir	acciones de resistencia docente

	<p>en otros para que también lo hicieran. Entonces creo que esa fue una resistencia fea, porque tal vez eso permitió una comunicación inadecuada o no tan correcta, por ejemplo, si hubo un tal vez las otras personas ni siquiera habían leído el reglamento, pero por una persona que leyó y que tal vez encontró un error o una persona que no interpretó bien algo empezaba a contaminar a otros, a decir no, el reglamento dice esto y esto y tal vez las otras personas ni siquiera habían visto el reglamento para poder dar un aporte o un criterio personal</p>	
AI-14	<p>Entonces creo que esa ha sido una de las resistencias más feas, porque fue como regar en el pasillo algo para poder levantar en las personas una actitud de resistencia, aunque no tenían fundamento más que lo que le dijo fulano o lo que fulano interpretó, creo que esa fue una y otra de las acciones así como resistentes, creo que fue, cuando tal vez se le asignó a los docentes algo y lo aceptaron, pero no lo hacían o al final terminaron renunciando ante esa labor, entonces eso, se volvió una resistencia y se volvió una actitud que detuvo muchas veces los procesos de avance en la academia y no digamos la calidad de la misma</p>	<p>acciones de resistencia docente</p>
AI-12	<p>entonces los que fueron quedando relegados en el camino por el gobierno más lo que tenían un pensamiento diferente se fueron conformando y se fueron juntando unos por resentimiento y otros porque definitivamente se consideraban opuestos a la política que estaba desarrollándose en ese momento</p>	<p>acciones de resistencia</p>
AI-12	<p>la principal forma de resistencia fue hacerse ahí un poco el desentendido, alegaban desconocimiento</p>	<p>acciones de resistencia</p>

AI-12	hay un grupo de compañeros que tienen impugnado el Estatuto y la elección de las autoridades, pero hasta ahí fue la principal acción que se ha desarrollado	acciones de resistencia
AI-12	no hubo ni siquiera, por ejemplo, la Asociación de Docentes que debió ser la llamada a hacer algún tipo de pronunciamiento básicamente estuvo anulada y tenía un liderazgo bastante deficiente, me parecía débil, que no estaba muy interesada en pronunciarse dentro de los intereses de la comunidad; entonces no, no hubo ninguna acción en ese momento	acciones de resistencia
AI-09	incluso ahí hoy están trabajando en la reforma de la misma, una reforma que va a pasar lo mismo sino llega al cuerpo docente va a quedar en nada, en el sentido de que la apatía de los profesores va a hacer igual	acciones de resistencia
AI-09	Creo que principalmente la apatía, al no querer participar en las reuniones, en trabajo docente, en reforma de carreras, en diseño de planes de estudio o en retrasar los procesos, es decir, que se les enviaba información, se les solicitaba algo y le decían que sí, y no se realizaba	acciones de resistencia
AI-08	que esa resistencia que se hacía también para cambiar nuevas metodologías o innovar nuevas metodologías, se debía a mi parecer, porque la Universidad está creada en una burbuja por el mismo sistema de internado, aunque el profesor estudie fuera del país y regrese a la institución y quisiera implementar nuevas modalidades el mismo sistema no le permitiría	acciones de resistencia
AI-07	hubo cierta resistencia a actualizarse, hubo profesores que seguían dando su clase con la misma metodología y	acciones de resistencia

	exactamente de la misma forma que lo hacían hace diez años o incluso hace quince años	
ES-30	Si hubo, aun cuando ya iba a graduarme había esto de esta resistencia al cambio y no solo en la parte de docencia	acciones de resistencia
ES-30	Resistencia al cambio y aceptabilidad al cambio, podemos tomarla desde cualquier perspectiva, aceptar el cambio o resistir al cambio es la misma, el mismo sentido tiene, la exigencia por parte de la Universidad eso influye bastante en cómo puede mejorarse bastante los procesos académicos o los procesos de enseñanza-aprendizaje	acciones de resistencia
ES-29	nunca se apegaban, pues en el aspecto como te lo puedo mencionar más de resistencia siempre, siempre levantaron la voz en lo que no estaban de acuerdo, mire varios documentos, circulaban acciones que tomaron y varias de esas acciones fueron pues, repercutidas hacia ellos, por las mismas decisiones, porque apoyaban siempre al estudiantado	acciones de resistencia
ES-27	los maestros que de pronto no estaban de acuerdo con varios reglamentos o con varias políticas que dejó la Comisión Interventora no les quedaba de otra que soportar porque se miraron casos de persecución, es decir usted se comportaba como yo quiero, o perdía su trabajo o lo sancionaban o miraban de qué manera lo perjudicaban	acciones de resistencia Comisión Interventora docente
AI-11	no participaban, por ejemplo, en los diplomados que han puesto de forma obligatoria para estar en una categoría, entonces ahí hubo alguna rebeldía, hasta me incluyo, porque al final son unos diplomados que se le ocurrieron a	acciones de resistencia

	la comisionada Norma Martín de Reyes, de que el profesor tenía que llevar esos tres diplomados y ahí los pusieron	
AI-13	resistencias ha habido; lo que siempre, en la resistencia, que les hayan eliminado las clases, siempre dicen cuándo va a haber una reforma, y me involucran a mi para incorporar y yo sé porque no la incorporaron y tengo los fundamentos porque es necesario incorporar dicha asignatura o dicho módulo	acciones de resistencia carrera docente
DO-20	Sobre todo, la indiferencia, falta de compromiso, apatía, no identifico como acciones estructuradas, colectivas; pero es como ese sentimiento de falta de compromiso, de sentirse parte de esa normativa que se dejó de esa nueva visión institucional que se tenía entonces, al no ser involucrado, siento que hace que, pues en el profesor no se sienta como parte de este proceso y, por ende, difícilmente, pues se sienta comprometido	acciones de resistencia
DO-20	yo podría decir que la facultad que menos apoyo recibió fue la Facultad de Ciencias a la cual yo pertenezco porque era un bastión de la resistencia. No había un ataque directo, pero si una persona tenía diferencia, era excluido, utilizando sutileza, pero no tan sutil, suena contradictorio, pero así fue	acciones de resistencia apoyo a unidades académicas
DO-24	de repente se había creado una apatía a la Dirección de Docencia e Innovación Educativa o a la gente que estaba dentro de esa unidad académica, porque si estaba correcto el cambio, el modelo etc. yo me moría de la risa, entonces el problema tenía nombre y apellido	acciones de resistencia

DO-19	Bueno, una de ellas fue como la Comisión Interventora tenía cierto sesgo, entonces un grupo muy grande, muy significativo de los docentes decidieron no participar y se hicieron a un lado y sencillamente fueron como observadores nada más de los procesos de cambio, más temerosos de no perder su trabajo que de participar en los nuevos cambios, entonces la resistencia se dio en gran parte porque había sesgo, había sesgo político	acciones de resistencia
DO-18	En aquel momento, por ejemplo, hubo denuncias, la denuncia fue el arma que se tomó en aquel momento, la denuncia, se denunciaron ante medios de protección de Derechos Humanos, se denunció ante el Ministerio del Trabajo, se hicieron denuncias directamente ante la sociedad civil organizada y a lo interno de la Universidad, se buscó verdaderamente hacer, por ejemplo, en negociaciones de diálogo, negociaciones que permitieran que no se violentara más derechos, el derecho al derecho de las y de los profesores y a nivel colectivo hubo varias reuniones, varios acuerdos que se llevaron y se cumplieron directamente	acciones de resistencia
DO-18	Hubo muchos profesores que se apartaron directamente y dijeron que no iban a formar parte más de los intereses de la Comisión; para nombramientos en el caso, por ejemplo, el departamento de Ingeniería y Procesos Agroalimentarios estuvo durante más de dos años sin Jefe de Departamento, porque no había intención a optar al cargo por parte de los profesores que no estaban de acuerdo con la forma que estaban llevando a cabo la intervención	acciones de resistencia

DO-25	nosotros estuvimos trabajando en esas cuestiones por medio de memos y no creo que por medio de un memorándum realmente nos estaban tomando algo de opinión. El otro día hicimos el comentario que están solicitando, entiendo que ya es por tercera vez los planes didácticos de los cursos y no han revisado ni el anterior del año pasado	acciones de resistencia
DO-25	Para mí sería eso, no hacer la elaboración de las planificaciones o de documentos que solicitaban ja ja ja ja ja ja. la mayoría estaba en negación para trabajar en ello, son cuatro documentos y si la persona que estaba liderando muestra inseguridad con el documento que se tenía que enviar y la forma, desde allí ya estábamos en resistencia; te pudiera decir hasta ahora que nos mandaron lo memos que ya termina siendo todavía como mayor presión, pero les ha faltado bastante en el formato	acciones de resistencia
DO-16	Resistencias, sí. Creo que, la indiferencia; creo que ese ha sido como un mensaje de aquellas personas que no han estado totalmente de acuerdo con los reglamentos actuales, con los cambios que se han hecho en la institución, mostraron y muestran sencillamente indiferencia ante la realidad que vive la institución. No se suman a los proyectos de las actuales autoridades	acciones de resistencia
DO-17	Yo siento que sí hubo, porque la resistencia fue que no se querían salir de la zona de confort, se quería estar en el mismo lugar y no se buscaba la manera cómo implementar las nuevas formas de transmitir conocimiento para desarrollar el aprendizaje de los estudiantes, entonces creo que en esa parte, el docente, generalmente aquí el que se	acciones de resistencia

	llama erróneamente de la vieja guardia, no quería, pues llegar ni a acatar los nuevos modelos educativos que estaban en el área docente a nivel universitario	
DO-23	Sin duda alguna por el temor a lo desconocido, es lo más grande que tenemos entonces, principalmente un docente que tenía más de 65 años, 70 años, estaba lidiando con las competencias generales de los descubrimientos tecnológicos, también aparte de los retos científicos, porque su experiencia es ajena a la realidad innovadora que hoy tenemos. Entonces, si hay docentes que todavía dan clase solo por WhatsApp, por mensajito, grupos de mensajitos y con estudiantes avanzados de último año y los mismos estudiantes a veces dicen púchica tienen conocimientos en su área, pero les falta innovar en tecnología para transmitir lo que sabe hacia los estudiantes	acciones de resistencia docente
DO-21	Creo que una de las principales fue no ser parte de los procesos, creo que excluirse, no asistir a las reuniones, obedecer sólo por vía memorándum; en su momento hubo plantones, hubo un par de plantones entre profesores en uno y por estudiantes que no estaban conformes como estaba manejando la Comisión Interventora la Universidad, que podrían decir que se sentían excluidos, pero se sentían excluidos, en su momento que pudieron integrarse, porque eran mayoría, no asumieron el rol protagónico de interesarse, de buscar los mecanismos de presión para poder ser parte, es decir, dejaron todo en manos de un pequeño sector que hicieran todo lo que ellos quisieran	acciones de resistencia

DO-22	siempre se buscaba el cumplimiento de la norma, pero detrás de ese cumplimiento siempre hubo como una especie de rebeldía interna y de no comprensión de por qué se llevaban a cabo ciertos procesos	acciones de resistencia
AS-06	Creo que la resistencia sería en cuanto a la participación en diplomados, en capacitaciones, creo que esa sería una forma de resistencia, o decir que no iba a participar porque no creía en el trabajo que se estaba realizando, verdad, aunque a veces parecía que sí podía ser beneficioso para nosotros pero, o cuando se decía vamos a formar una Comisión para trabajar en determinado tema, en determinada temática, entonces creo que la gente no se quería involucrar en el trabajo verdad, y siento que no tenía que ver con el grado de dificultad que este tuviera, simplemente fue esa abstinencia de no participar de un proceso de transformación por lo tanto yo no quería ser parte de un gobierno, no quería ser parte de una estrategia para lograr un fin que creo que no se va a lograr verdad, entonces siento que fue si, como renuencia, como poca empatía con el trabajo que dejó la Comisión	acciones de resistencia Comisión Interventora
AS-04	Si hubo, claro que lo hubo, porque los obligaba a salir de ese confort, de ese conformismo, hoy los obliga, entonces eso tuvo esa pujanza que el docente tenía que adaptarse o tenía que salir de lo que es solo la parte docente	acciones de resistencia
AS-05	durante la Comisión Interventora si hubo unas cuantas acciones de resistencia como un par de plantones con presencia de docentes bastante reducida, no más de 12 personas, si ha habido comunicados de parte de la Asociación de Docente, en los seminarios que convocaba la	acciones de resistencia

	<p>Comisión Interventora sí había manifestaciones de docentes en torno a cómo se estaban llevando las cosas en la Universidad, eso sí, fueron manifestaciones públicas y orales, por ejemplo, del presidente de ASODUNA, el ingeniero Castillo, él siempre estuvo presente en los conversatorios y cuando había algo que decir no lo callaba, lo manifestaba</p>	
AS-02	<p>Bueno, siempre es natural una resistencia al cambio, por lo que he escuchado lo que he logrado platicar con algunos docentes inclusive de diferentes facultades, es que tal vez no estaban convencidos de la estructura organizativa que tiene la institución, algunos inclusive porque antes estaban asignados en unidad con un estatus y luego les corresponde estar adscrito a otra unidad, tal vez con un estatus diferente, no es tanto de docentes, sino el estatus de la unidad a la cual pertenecen</p>	<p>acciones de resistencia</p>
AS-02	<p>Hablando antes, por ejemplo, teníamos algunos departamentos académicos como tales y ahora esos departamentos académicos solamente son parte de una Facultad y eso genera una resistencia a aceptar esta nueva regulación y al igual que el establecimiento, por ejemplo, de otras unidades académicas al interior de la institución porque hay una crítica fuerte sobre que la institución tiene una estructura organizativa muy pesada para lo que es la Universidad, es decir, una estructura organizativa grande; muchas dependencias para gestionar una institución relativamente pequeña en cuanto al número de estudiantes que y de ahí se deriva entonces una resistencia</p>	<p>acciones de resistencia</p>

	a aceptar estos cambios que derivan de la aplicación del nuevo sistema regulatorio de la institución	
--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

LISTA DE ABREVIATURAS

- AGCS: Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios
- AGENA: Asociación de Graduados de la Escuela Nacional de Agricultura
- ASODUNA: Asociación de Docentes de la Universidad Nacional de Agricultura
- ATIC: Agencia Técnica de Investigación Criminal – Ministerio Público
- BID: Banco Interamericano de Desarrollo
- CDU: Consejo Directivo Universitario
- CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe
- CES: Consejo de Educación Superior
- CINDA: Centro Interuniversitario de Desarrollo
- CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- COSUDE: Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación
- CSU: Consejo Superior Universitario
- CSUCA: Consejo Superior Universitario Centroamericano
- DASDIE: Dirección del Sistema de Docencia e Innovación Educativa
- DES: Dirección de Educación Superior
- ENA: Escuela Nacional de Agricultura
- FLACSO: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
- FMI: Fondo Monetario Internacional
- GIZ: Sociedad Alemana de Cooperación Internacional
- ICF: Instituto de Conservación Forestal, Áreas Protegidas y Vida Silvestre
- IESALC: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
- IES: Institución (es) de Educación Superior
- JICA: Agencia Japonesa de Cooperación Internacional
- MEI: Modelo Educativo Institucional
- OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
- OEI: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- OMC: Organización Mundial del Comercio
- PAA: Prueba de Aptitud Académica

PEEP: Proyecto Eficiencia de la Educación Primaria

PROHECO: Proyecto Hondureño de Educación Comunitaria

PROMEBA: Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de Educación Básica

RELEPE: Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa

SAG: Secretaría de Agricultura y Ganadería

SETIC: Secretaría de Tecnologías de la Información y la Comunicación

SHACES: Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior

UDH: Universidad de Defensa de Honduras

UNACIFOR: Universidad Nacional de Ciencias Forestales

UNAG: Universidad Nacional de Agricultura

UNAH: Universidad Nacional Autónoma de Honduras

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICAH: Universidad Católica de Honduras Nuestra Señora Reina de la Paz

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

UNITEC: Universidad Tecnológica Centroamericana

UNPH: Universidad Nacional de la Policía de Honduras

UPNFM: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

USAID: Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo

UTH: Universidad Tecnológica de Honduras

UTIC: Unidad de Tecnologías de la Información y la Comunicación