



ITESO

DEPÓSITOS DE SENTIDO EDUCATIVO Y LOS PROCESOS DE NEGOCIACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO FRENTE A LAS REFORMAS CURRICULARES DE UNA IES

Ma. Guadalupe Valdés Dávila

Curriculo: doctora en Educación. Jefa del Departamento de Educación y Valores del ITESO. Sus líneas de investigación abordan la formación docente, la gestión educativa y escolar, y la atención de alumnos con necesidades educativas especiales.

Recibido: 24 de junio de 2013. Aceptado para su publicación: 30 de octubre de 2013.

Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_depositos_de_sentido_educativo_y_los_procesos_de_negociacion_del_docente_universitario_frente_a_las_reformas_curriculares_de_una_ies

Resumen

Los aspectos puntuales del cambio radical promovido a partir de la revolución tecnológica constituyen un marco de referencia que permite entender por qué los sistemas y las instituciones educativas han modificado sustancialmente su currículo a fin de dar respuesta oportuna a los retos y las demandas que plantea el entorno globalizado. El propósito de este artículo es comprender cómo se apropia el docente universitario de la nueva propuesta curricular que se implementa en una institución de educación superior a partir de los significados que ha adquirido y que son parte de sus depósitos de sentido.

Palabras clave: sentido educativo, negociación docente, reforma curricular.

Abstract

Several fundamental features of the profound change fostered by the technological revolution establish a framework that allows understanding why the system and educational institutions have significantly modified their curriculum to ensure a timely response to the challenges and the demands brought by a globalized environment. This paper seeks to understand how university level professors appropriate the new curriculum implemented in a higher education institution based on the meanings it has added, which are part of its purpose deposits.

Keywords: educational purpose, teaching negotiation and curriculum reform.

INTRODUCCIÓN

Los aspectos puntuales del cambio radical que se promueve a partir de la revolución tecnológica constituyen un marco de referencia que permite entender por qué los sistemas y las instituciones educativas han modificado sustancialmente su currículo a fin de dar respuesta oportuna a los retos y las demandas que plantea el entorno globalizado. En este cambio que demanda la sociedad de la información a los sistemas educativos en general, el docente constituye un factor preponderante por su papel de mediador entre ese currículo renovado y los estudiantes.

Este afán innovador en el terreno educativo genera una oxigenación muy positiva, ya que, por lo regular, las nuevas reformas traen consigo ideas de mejora y planes esperanzadores que prometen resolver problemáticas educativas y, por ende, sociales y culturales, pero, a su vez, una atmósfera caótica, pues los cam-

bios impuestos desde una dimensión exógena representan retos y desafíos para el docente. Los nuevos requerimientos no son tan sencillos de ser asumidos *ipso facto* por el simple hecho de que alguien los proponga, puesto que los docentes han participado durante décadas en prácticas que difieren a las esperadas por los nuevos modelos y propuestas curriculares.

Uno de los principales desafíos del profesorado para asumir el cambio que se proyecta en modelos y propuestas curriculares se centra en la modificación de sus estructuras significativas. Fullan (2002, p. 15) se apoya en el concepto “metanoia” (cambio fundamental de mentalidad) utilizado por Senge (1990) para señalar al docente como un elemento clave en las fuerzas del cambio en los sistemas educativos, ya que sin ese cambio de mentalidad, el problema básico e insoluble es la yuxtaposición de un continuo tema de cambio con un continuo sistema conservador; en otras palabras, concepciones técnico-academicistas que se aparejan con el discurso del neoliberalismo.

Los modelos y propuestas curriculares que adopta cada institución a propósito de las demandas de la sociedad actual conllevan de manera explícita modos de actuación que los docentes han de leer críticamente para incorporarlos a la cotidianidad de sus prácticas; sin embargo, resulta importante advertir que las mentes de esos profesores no constituyen pizarras en blanco; su pensamiento y acción están configurados por toda una red de significados que fueron construidos en contextos sociohistóricos y que, como tales, actúan como filtros de gran potencia en la propia actuación, en la toma de decisiones y en las formas en que produce el discurso.

Las coordenadas que han intentado señalar los nuevos movimientos del cambio educativo no consideran que el docente ha construido y enriquecido, con cada experiencia y situación en la que ha participado, depósitos de sentido educativo que actúan como el marco desde el cual significa e interpreta el material simbólico con el que se teje la estructura y el contenido de la reforma en turno.

Comprender cómo se apropia el docente universitario de la nueva propuesta curricular que se implementa en una institución de educación superior es importante; a partir de los significados que ha adquirido y que forman parte de sus depósitos de sentido, personalizará el modelo educativo que así se sugiere desde la dimensión institucional. Esto implica una serie de transacciones y negociaciones entre los significados del profesor en torno a la enseñanza y el aprendizaje y los que se le presentan como significatividad impuesta a través de un acervo social denominado modelo educativo, impregnado de conocimiento especializado que ha sido construido y acumulado por “expertos” mediante procesos de enriquecimiento en el ámbito de la educación.

OBJETIVOS

Son dos los propósitos de este estudio: dar cuenta de la manera en que los docentes universitarios realizan transacciones a partir de que se les presenta material simbólico desde un acervo social que han de comprender; y aportar elementos para una mayor comprensión del docente, asumiendo que es una pieza clave de toda renovación educativa.

Para desvelar el cambio educativo desde una lógica muy particular, la de los docentes, que en general son sólo ejecutores de modelos, planes y programas que no fueron gestados por sus inquietudes y necesidades, se presentan aspectos clave de la sociología fenomenológica y los resultados respecto a los cuestionamien-

tos centrales que versan sobre cómo se establece la relación entre el docente universitario y el nuevo modelo educativo de una institución de educación superior (IES), cómo lo vivencia en función de los sedimentos de su acervo de conocimiento y cómo pacta negociaciones para que esa nueva pauta cultural se internalice como realidad intersubjetiva.

CORPUS TEÓRICO-METODOLÓGICO

Las voces de Berger, Schütz y Luckmann (2003) se adoptan como coordinadas teórico-metodológicas del estudio, ya que constituyen una rica fuente de posibilidades para comprender el sentido subjetivo que los profesores de una IES construyen en relación con el cambio que impregna el ambiente institucional a partir del nuevo modelo educativo.

Aspectos puntuales de la sociología fenomenológica, además de mostrar el papel de los marcos de referencia de las personas para leer e interpretar el mundo social y lo incuestionable que pueden resultar para el actor social en un momento dado, también ofrecen posibilidades para reconocer que esas pautas válidas en un “aquí y ahora” pueden ser confrontadas y hasta invalidadas con las nuevas experiencias socializadas desde una determinada realidad objetiva.

Al reconocer en la propuesta schutziana la importancia epistemológica de los tipos ideales del sentido común como el primer nivel constructivo del mundo a partir del cual el investigador social erige construcciones de segundo nivel, se tomó la decisión de acercarse con tipos concretos, de carne y hueso —docentes universitarios— para conocer desde su punto de vista el cambio educativo y comprenderlo desde su actitud natural, como se les presenta en su experiencia cotidiana.

El interés por hacer visibles los contextos significativos de los depósitos de sentido educativo del docente universitario, es decir, el repositorio constituido en sí mismo por objetos que fueron aprehendidos y permanecen en forma de contenido pasivo que puede ser reactivado y reestablecido de una manera activa, orientó el diseño de la investigación, como el puente articulador que mantuviera una estrecha relación entre los principios y postulados de la sociología fenomenológica y el mundo empírico.

Lo anterior implicó una serie de decisiones que aseguraran una fusión clara y coherente entre la teoría y la investigación social empírica, entre ellas destaca la elección de un estudio “comprensivo e interpretativo”, en cuanto se reconoce cómo el científico social se queda con una realidad intencional, es decir, con aquella que el hombre en actitud natural experimenta lo que lo rodea y lo dota de significado. Schütz y Luckmann (2003) consideran que sólo mediante la comprensión de la acción social se puede acceder al significado de cada relación y estructura social, puesto que éstas son construidas por la acción del individuo en el mundo social.

ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La elección de las estrategias y los instrumentos para la recolección de datos estuvo guiada por el reconocimiento de que se podían obtener las vivencias sobre las que los docentes enfocan su atención, en tanto les son significativas; conocimiento que permitiría construir el arquetipo de esos docentes respecto al cambio educativo y con ello perfilar tipos ideales, es decir, teorizaciones sobre las vivencias en términos de depósitos de sentido educativo del acervo de conocimiento del profesor universitario.

En la primera fase de trabajo de campo (en 2007) se tuvo un acercamiento con 147 profesores de diez departamentos académicos de la institución a través de un instrumento tipificado con el adjetivo de lúdico; se requería que compartieran la experiencia acumulada en forma de depósitos de sentido educativo en relación con las nuevas directrices del cambio y con ello formar un *corpus* de un número más amplio de docentes de la institución sin que llegaran a percibir amenaza alguna, puesto que no se trataba de evaluar conocimientos, sino de comprender sus vivencias significativas sobre los componentes de ese cambio educativo.

El análisis de esos datos sobre la base de los principios de la sociología fenomenológica hizo posible identificar las diferencias en las dimensiones esenciales de los acervos de conocimiento de los profesores. La mayor familiaridad, claridad y determinación respecto al modelo educativo institucional (MEI) fue el criterio fundamental para seleccionar los tipos personales con quienes se interactuaría en una relación cara a cara en la segunda fase de campo. La entrevista abierta fue la estrategia metodológica aplicada con los ocho profesores seleccionados para esta fase del proceso.

Al reconocer la acción como noción clave en la configuración del mundo educativo de la vida cotidiana en el que los docentes participan y como noción operativa que determina el modo en que ese mundo se les presenta, se decidió utilizarla junto con los motivos “para y porque” como la unidad significativa para el análisis.

Con base en el interés por explicar y comprender las negociaciones o transacciones del docente universitario en relación con el cambio impulsado desde la dimensión institucional y en los avances logrados en la primera y segunda fase de la investigación, se optó por elegir, a través de un perfil de atributos esenciales de los ocho profesores, a los casos extremos que participaron en la última fase. La entrevista focal fue la estrategia que permitió conocer las objetividades y sucesos que el profesor encuentra en el mundo educativo, es decir los que facilitan su libertad de acción o lo ponen ante obstáculos que pueden ser difíciles o hasta imposibles de superar.

La decisión metodológica de hacer visibles esas significatividades temáticas reportadas por los propios profesores era importante, pues ello permitiría tipificar las circunstancias que intervenían en la toma de decisiones y con ello estar en posibilidades de comprender, desde otro plano, los aspectos esenciales que facilitan o bloquean la concreción de la nueva pauta cultural en la práctica cotidiana.

CONSTRUCCIONES INTERSUBJETIVAS DE LOS PROFESORES PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

Primera fase: construcción intersubjetiva y significatividades del docente universitario en un mundo educativo presupuesto

A partir del acercamiento con el “sí mismo” de los profesores y con ayuda de las dimensiones esenciales derivadas de la teoría schutziana, se estableció que hay gradaciones en el conocimiento del docente respecto al MEI y sus elementos. A través del *corpus* se percibió que la distribución del conocimiento no es homogénea, ya que existen vivencias que han alcanzado mayores grados de familiaridad y claridad, a diferencia de otras caracterizadas por la opacidad y poca transparencia. El universo simbólico que representa el nuevo modelo educativo de la institución en donde se llevó a cabo el estudio se experimenta desde la lejanía hasta una mayor cercanía, puesto que no todos los elementos que lo constituyen han adquirido el mismo grado de explicación y, por ende, de determinación.

El hecho de que 43.33% de los 147 docentes que participaron en este estudio

hayan manifestado desconocimiento; 27.55, una determinación vaga y general; y 22.66, conocimiento parcial y fragmentado, indica que el MEI aún no es un fenómeno que sea parte de la conciencia de los docentes de esa IES. La suma de estos porcentajes es 93.54, lo que implica que sólo un poco más de seis por ciento han logrado un mayor grado de comprensión.

La falta de familiaridad y claridad del significado objetivo del cambio educativo por parte de los docentes se corrobora con sus determinaciones en torno a los conceptos de “enseñanza”, “aprendizaje”, “alumno” y “profesor” que difieren de las que postula la institución. Esta discrepancia muestra que en los depósitos de sentido educativo de 93.54% de los docentes continúan vigentes “hasta nuevo aviso” las vivencias adquiridas en los procesos de socialización precedentes y que, por supuesto, no son congruentes con las nuevas líneas del cambio. ¿Cómo podría un docente aplicar en su práctica un objeto cultural que resulta lejano y desconocido al contenido educativo de su acervo?

Gil, Furió y Gavidia (1998) corroboran que las reformas educativas son mucho más complejas en la realización práctica que en la entusiasta intelección. Estructurar alternativas de cambio en la dimensión ideal es difícil, pero su puesta en práctica enfrenta dificultades redobladas, porque implica que el docente cuestione su mundo habitual.

Además de la percepción de lejanía de los docentes respecto al MEI, se pudo constatar que la instancia académica desde la cual se promovió la gestación del nuevo modelo aparece distante, es decir, fuera de sus zonas de interacción. La lejanía tanto con el objeto cultural, el MEI, como con los sujetos colectivos portadores de ese nuevo contexto de significado influye para que los proyectos de los docentes difieran y hasta choquen con los que pretende instaurar la institución. Para Berger y Luckmann (2001, p. 40), las zonas que se encuentran más alejadas de un aquí y ahora y que, por lo mismo, no son accesibles para el sujeto contribuyen para que su interés disminuya, sea menos intenso y, por lo tanto, menos urgente. En el caso que aquí ocupa es claro que el interés de la institución está puesto en la modificación de las prácticas docentes en función del MEI; sin embargo, valdría la pena preguntarse si los docentes comparten esa significatividad motivacional y si para ellos también es necesario ese cambio en su acción cotidiana.

Hay un convencimiento de que la no familiaridad, la no claridad, la indeterminación y, por lo mismo, la opacidad que se produce en el conocimiento que se pretende aprehender influye en la actitud que asumen los docentes frente a ese objeto cultural que se les impone para que lo adopten como coordenada que guía su práctica docente. Los juicios negativos que imputan al contexto de significado objetivo se derivan de la lejanía en que lo perciben. Esta afirmación se ejemplifica con los docentes que han logrado alcanzar más altos niveles de claridad y familiaridad con el MEI.

Así pues, el rechazo al MEI se deriva de la falta de conocimiento que tiene el docente. Lo que no es familiar y cercano al bagaje de experiencia se torna amenazante y hasta indigesto. Carbonell (2006, p. 17) retoma el pensamiento de Fullan para señalar que la mejora educativa depende de la comprensión del problema que implica el cambio en la práctica. En este caso se aprecia que la cercanía, la familiaridad y la claridad conllevan a mayor aceptación del MEI como nueva pauta cultural. Resulta más factible proyectar lo que se conoce, porque es familiar, que lo desconocido y por tanto ajeno a la experiencia intersubjetiva.

Es necesario recordar que cuanto más se determine o se comprenda un objeto

de conocimiento, mayor será su transparencia. Un docente que no tiene claridades de qué, cómo, cuándo, por qué y para qué de un nuevo objeto cultural, difícilmente podrá abandonar lo que rutinariamente hace en la vida cotidiana del aula.

La experiencia del primer acercamiento con 147 docentes de la universidad resultó ser rica en significados, puesto que brindó posibilidades para entender que la familiaridad y la claridad son dimensiones esenciales en toda transmutación y enriquecimiento del contenido del acervo de conocimiento. Sin la presencia de estos elementos, el docente tenderá a caminar erráticamente por el sendero del cambio, puesto que cada quien lo hará guiándose por sus conocimientos de receta y no por los que se determinan desde el nuevo paradigma educativo. La dificultad o la posibilidad para cambiar hacia otra cosmovisión relativa dependen de ese contenido de conciencia.

Uno de los aportes específicos de este trabajo se centra en la dimensión cognoscitiva. Todo cambio en la cosmovisión requiere conocimiento, es decir, de procesos de aprendizaje que conlleven a que lo extraño se convierta en familiar, la lejanía en cercanía, lo indeterminado en determinado, lo opaco en transparencia. Sin este proceso de aprendizaje difícilmente un docente puede colocar su atención en la innovación que se perfila desde la dimensión institucional. No se puede hablar de innovación cuando los cambios que se hacen siguen adheridos a un depósito de sentido educativo que no ha sido cuestionado ni enriquecido.

Segunda fase: los profesores y la elección del cambio. Hacia una tipología de la innovación educativa

Para comprender el proceso de cambio educativo y las negociaciones que hace el docente para incorporarlo como parte de su bagaje cognoscitivo, se decidió en un segundo momento dirigir el foco de atención hacia aquellos profesores que se caracterizaban por tener mayor dominio con el MEI. ¿Por qué estos y no los otros que manifestaban dificultad en la aprehensión de ese objeto cultural? La respuesta radica en que estos docentes podían aportar otros elementos para comprender el cambio desde sus procesos de explicación y determinación construidos en sucesivos aquí y ahora.

En esta segunda fase interesaba profundizar en la experiencia de docentes que habían alcanzado mayores niveles de familiaridad con el MEI. Ellos, desde el contenido de su conciencia, podían dar cuenta de esa presencia, en específico de cómo la habían captado en ese aquí y ahora y de la manera en que la externalizaban en su práctica docente.

Identificar los cursos de acción en la práctica docente, que correspondía al tiempo posterior al MEI (PB) para comprender en qué consistía el cambio educativo, implicó dirigir la mirada a los actos que configuraban o daban forma a la práctica ubicada en el tiempo anterior al movimiento de reforma (PA). A partir del conocimiento de "PA" y "PB" y de su puesta en relación se pudo percibir la existencia de niveles respecto al cambio educativo, en especial identificar que, con base en los movimientos en los cursos de acción logrados por los docentes entre un tiempo y otro, se destacaban posiciones diferentes: adición, ajuste, reemplazo y transformación, y que cada una reflejaba un tipo de presencia del MEI en la conciencia de los profesores.

A partir de estas posiciones se pudo distinguir que, para unos, el cambio (MEI) significa agregar algo nuevo a lo que ya venían haciendo y para otros implica un

ajuste en el obrar habitual; por ejemplo, reducir el tiempo destinado a la exposición para que los alumnos también participaran de esa acción. Se percibió que un segmento más de profesores leía el cambio como un reemplazo de una acción por otra, tal es el caso de quienes sustituyen el formato de la planeación didáctica utilizado habitualmente por el nuevo que así se proponía desde el contexto institucional. La transformación es el último grado y como tal indica que los docentes que se ubican en esta zona han logrado cambiar sus ideas respecto al aprendizaje de los estudiantes y, por tanto, han comprendido las implicaciones de su nuevo rol en el proceso educativo.

Vale la pena destacar, respecto a las dimensiones y alcances del MEI, que el cambio que se pretende en las prácticas docentes no consiste en agregar algo más a lo que ya se venía haciendo, sino transformar cualitativamente ese hacer.

Lo expuesto hasta aquí lleva a reflexionar sobre los distintos usos y significados del cambio educativo. Por la situación biográfica de cada docente, el cambio no despunta de manera homogénea. En el pensamiento schutziano se reconoce que, aunque la realidad del sentido común conforma la matriz de toda acción social, cada individuo se sitúa en ese mundo de un modo específico según su experiencia de vida (Natanson, 2003, p. 17).

Aunque los docentes seleccionados para esta fase se caracterizaban por tener un mayor dominio del MEI en relación con la gran mayoría, se pudo apreciar que el cambio puede ocurrir de modos diversos. La existencia de niveles indica que en esta población hay quienes lo experimentan de manera incipiente, mientras que otros lo hacen con mayor acierto, porque sus depósitos de sentido son más familiares y cercanos con el significado objetivo de ese movimiento educativo.

Esta productividad espontánea de la conciencia muestra que la trayectoria del cambio no es homogénea ni constante a un mismo tiempo y ritmo. Mientras que para unos sus saberes previos continúan arraigados en lo aprendido a lo largo de su historia sociocultural, para otros constituyen una zona que posibilita el cambio en los cursos de acción de las rutas de aprendizaje que trazan para sus alumnos. Estas diversas formas son resultado de la experiencia del saber de los docentes acerca de esa realidad que es el MEI y de la relación que establecen con la corriente interna de su conciencia, depósitos de sentido.

NOCIONES QUE DOMINAN Y DETERMINAN LA ACCIÓN DEL DOCENTE

La explicación de los cursos de acción tanto del antes como del después del MEI fue la coordinada que llevó a indagar sus correspondientes fundamentos, es decir, los “motivos porque” y “motivos para”.

Al tener en claro que toda experiencia presente recibe su significado de la suma total de experiencias pasadas, es decir, de la propia historia de vida de los sujetos, se tomó la decisión de analizar “los motivos porque” y los “motivos para” de la acción docente, tanto en el eje temporal del antes como en el de después del MEI. Conocer estos complejos de significado en cada coordinada temporal daba la oportunidad de ponerlos en relación y comprender cuáles de estos motivos permanecían y cuáles cambiaban a partir de la incorporación del MEI en su bagaje de conocimiento.

El análisis de los motivos porque correspondientes a la práctica docente anterior al MEI indica que las experiencias vivenciadas tanto en el rol de alumno como de profesor y de profesional constituyen una estructura básica que sostiene la acción del docente. Los aprendizajes que recibieron en su propia enseñanza, las

experiencias positivas y negativas en el rol de profesores, los éxitos y los fracasos en el desempeño de su profesión, son internalizados y actúan como marcos de referencia que les permiten efectuar tal o cual curso de acción en la práctica educativa escolarizada.

Esta caracterización es coincidente con lo que estudiosos de la innovación educativa ya han planteado. Fernández (1999) y Gil, Furió y Gavidia (1998) son algunos de los que señalan la fuerte influencia que tiene la formación ambiental en la enseñanza de los profesores. El mismo Brodersen (2003, p. 161) reconoce que el acervo de experiencias de una persona, además de que hace referencia a todos los semejantes pasados y presentes de su vida, incluye el aprendizaje de sus maestros. De ahí que resulta absurdo que se deje de lado la influencia capital que tiene la biografía del docente en cualquier iniciativa de cambio educativo.

A partir del análisis comparativo entre los motivos porque de antes y después del MEI, se aprecia que la transmutación se logra sólo con base en dos condiciones. La primera corresponde a las vivencias que se adquieren cuando se es alumno de un programa académico, es decir, cuando la socialización formal continúa y se tiene la oportunidad de vivenciar directamente otras formas de enseñanza que difieren de las experimentadas en épocas anteriores de su vida. Al continuar participando en contextos de socialización formal, el docente está en posibilidades de cambiar el contenido de conciencia y, por tanto, de construir nuevos contextos de significado desde donde opta por otros cursos de acción. No es lo mismo interactuar con profesores que asumen la docencia como transmisores de la información a hacerlo con otros que colocan al estudiante como el centro de su acción.

La segunda condición se relaciona con cuestiones afectivas-emocionales, producto de las retroalimentaciones negativas que otros hacen al papel del docente en la formación de los alumnos. El docente que logra reemplazar y transformar sus cursos de acción en la práctica ha vivenciado cambios más drásticos a través de la socialización directa. Con ello su contenido de conciencia se trasmuta y por tanto está en posibilidades de vivir una metamorfosis en su hacer.

A partir de este análisis se corrobora que la reforma —en cuanto decisión institucional y al margen de estrategias concretas de formación de profesores— no es lo que propicia el cambio en el docente. Es el propio bagaje de conocimiento el que le ayuda o dificulta, puesto que las nociones esenciales que domina y comprende influyen para que la acción en el aula sea compatible o incompatible con la nueva pauta cultural. Anunciar e impulsar una reforma de poco sirve cuando el contexto de significado del docente no logra transmutarse, cuando en su bagaje siguen arraigadas las concepciones de enseñanza y aprendizaje que estuvieron vigentes en una época muy anterior y que difieren de las que se demandan en el presente. Lo anterior constituye una explicación al porqué las reformas educativas tardan tanto en implementarse. Mientras que el docente no cuestione, enriquezca y trasmute los contextos de significado que sirven de fundamento a su acción, el cambio pregonado no rebasa el nivel discursivo.

PATRONES DE ACCIÓN DE LOS DOCENTES

La comprensión de los fines que deseaban alcanzar los docentes se constituyó en otro foco de análisis. Hay que recordar que los patrones de acción que los docentes tenían en mente como proyecto deseable, “motivos para”, son complejos de significado que ayudan a profundizar en el análisis de la acción, y en particular en

la acción docente en la coyuntura del cambio educativo que se impulsa a través del MEI. Conocer el estado de cosas proyectadas antes y después de la nueva pauta cultural daba posibilidades para identificar los cambios en el significado intrínseco de estos proyectos.

Los sistemas subjetivos que organizaban la vida del docente, en otras palabras, los planes y proyectos que orientaban el alcance de sus actividades en el aula antes de la reforma curricular se circunscribieron en ámbitos específicos. El primero está enfocado a lograr que los alumnos asumieran lo que supone su rol en un espacio formativo: participar, poner atención, mostrar interés por los temas, reproducir nociones y conceptos, aplicar la teoría, asumir sus responsabilidades y desarrollar capacidades. El centro de esta orientación está puesto en un tipo de formación que, a su vez, responde a una red de tipificaciones del ser y hacer de los alumnos.

Lograr que el alumno se identifique con el rol que le corresponde de acuerdo con la tipificación que tiene el docente implica que éste también oriente sus cursos de acción hacia el cumplimiento de las tareas que se derivan de su propio rol, como estudiar los contenidos curriculares, cubrir el programa en tiempos y formas, así como emplear técnicas y estrategias didácticas en el proceso educativo.

Para Marc y Picard (1992, pp. 96-98), el rol instaura una dimensión interactiva donde la expectativa y la respuesta se complementan recíprocamente. En él se aprecia un conjunto de comportamientos esperados y una respuesta a esas expectativas. Para estos autores, el rol no designa un atributo individual, sino un hecho relacional en el cual los comportamientos de un actor no se pueden comprender más que en las relaciones que le unen a los comportamientos de los demás.

En esta primera orientación se identificó que la acción docente está proyectada hacia el otro, a un tipo ideal denominado alumno y no necesariamente hacia individuos singulares con necesidades y situaciones singulares. Los “motivos para” de los docentes están anclados en los cursos de acción que han idealizado para que sean asumidos por el alumno.

El segundo tipo de planes y proyectos está ubicado en la persona del docente, en específico en la construcción de una imagen basada en la valoración y el reconocimiento social. La autorrealización, la confianza, la satisfacción personal y profesional constituyen contextos de significado que influyen en la decisión del profesor para llevar a cabo tal o cual curso de acción. El docente busca en el encuentro con sus alumnos obtener una imagen valorizada y reconocida, es decir, aprobada.

En la coordenada temporal de después del MEI, los “motivos para” de los docentes continúan orientados hacia el otro social que es el alumno. Este otro sigue estando dotado de un sistema de significatividades que forma parte del bagaje de su conocimiento. Estar contentos, motivados e interesados en el contenido, poner atención y desarrollar habilidades son presupuestos que actúan como un conjunto de reglas que orientan la acción del docente.

El qué debe hacer el alumno se mantiene sin mayor alteración en el tiempo, pero los planes del docente sobre su función sí denotan movimiento: específicamente el cambio se percibe en la corresponsabilidad que intentan lograr entre su acción y el nuevo modelo educativo. Implementar nuevas estrategias, incorporar las tecnologías de la información y la comunicación, así como monitorear las producciones de los alumnos son ejemplos de la transmutación que proyectan en la dimensión de la didáctica.

Los movimientos identificados son de dos tipos: tangenciales y transformati-

vos. Los primeros poco tienen que ver con la innovación, puesto que el cambio está centrado en la forma. Llegar a utilizar la tecnología como sustituto del libro y del pizarrón es un proyecto que continúa enraizado en las concepciones de una práctica docente enfocada a la enseñanza y la transmisión de saberes. Los segundos, como cambiar la exposición por la organización de situaciones para que aprendan los alumnos a partir de su propia actividad, denotan que los contextos de significado “motivos porque” han sufrido transmutaciones. Transformar la enseñanza implica que las experiencias sedimentadas se modifiquen. Sin esta alteración la cosmovisión relativa natural del docente permanece sin cambios.

A partir del trabajo de campo se pudo constatar que el complejo de significado – motivos– desde el cual se interpreta la acción del docente constituye una noción clave para entender el proceso del cambio educativo. El docente que asume este cambio en su práctica cotidiana lo hace porque sus motivos son cercanos, familiares y, por tanto, intersubjetivos con el proyecto institucional. El docente que logra proyectar un acto que es compatible con el MEI se ha acercado en el pasado a actos de ese tipo.

EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES CON EL MEI

Uno de los aportes importantes derivados de esta investigación tiene que ver con el significado de la experiencia de los docentes con el MEI, el cual varía según el contenido de sus depósitos de sentido. El que la vivencia sea presupuesta o problemática depende, en gran medida, de la situación biográfica de estos actores. Ya se señaló que 62.5% de los entrevistados, además de experimentar el MEI como una significatividad impuesta desde la exterioridad, lo percibe confuso, puesto que los elementos típicos que lo constituyen –un bagaje y una terminología teórica específica– resultan ininteligibles en los primeros contactos con ellos.

Se tiene en claro que los conocimientos sedimentados en los depósitos de sentido educativo no sólo les permiten a los docentes establecer relaciones con el nuevo modelo, sino que, al constituirse en su fundamento, influyen en la manera en que éstos se construyen. La opacidad y la no transparencia o claridad y la familiaridad que se experimentan con el MEI no son fortuitas: a partir de la presencia o ausencia de conocimiento se privilegia una u otra dimensión; ese acervo es el esquema desde donde se lee e interpreta el mundo en general y el cambio educativo en particular.

Se debe aclarar que los docentes que iniciaron procesos de determinación para alcanzar mayores niveles de claridad y familiaridad del MEI fundamentaron su decisión en una motivación personal para resolver un problema, vencer un reto o satisfacer una necesidad. Es la necesidad sentida, y no la impuesta por mandato, la que mejor funciona como motor de la acción.

En los procesos de determinación en los que se implica el docente, el otro, como agente socializador del MEI, tiene un papel preponderante. La seguridad y confianza constituyen para el docente una estructura que le ayuda a sostenerse y evitar sentirse evaluado, juzgado y hasta criticado por sus limitaciones ante el nuevo modelo. Para él, es importante elegir libremente a la persona que lo habrá de acompañar en el proceso de aprendizaje de las pautas culturales que aún no forman parte de la conciencia. La empatía aparece como un prerrequisito para que la dimensión cognoscitiva germine y se desarrolle. En esta fase de la investigación se pudo distinguir que en la conciencia de los docentes estaban presentes como significatividad temática las fuerzas y los obstáculos del cambio educativo.

Tercera fase: los factores impulsores y los obstáculos del cambio educativo

Por la relevancia de esta significatividad, se decidió establecer conversaciones a través de entrevistas focalizadas con dos de los docentes, en especial con quienes representaban casos extremos a fin de comprender el fenómeno desde la amplitud de variación. Se optó porque la tercera y última fase del trabajo de campo se orientara hacia la comprensión de las razones que explicaban la introducción de elementos del MEI en la práctica y los aspectos esenciales de su pensar natural que manifestaban bloqueo ante el cambio.

El análisis de estos casos, además de permitir ponerlos en relación, hizo posible la identificación de las variaciones importantes en el contenido de las semejanzas establecidas en cuanto a los factores que impulsan el cambio. Aunque para ambos casos el acompañamiento social es una condición que ayuda a que el MEI se incorpore en la práctica, también es cierto que existe una diferencia en la manera en que cada uno la ha experimentado. Aprender el modelo desde el rol de alumno, en un programa de posgrado en el que se vivencia directamente no es lo mismo que aprenderlo en un taller de formación docente. Vivirlo desde la práctica y vivirlo desde la teoría determina que los niveles de claridad y familiaridad que se logran respecto a esa pauta cultural varíen.

Por otra parte, la diferencia que se observa en la credibilidad que se deposita en la factibilidad del MEI radica en el convencimiento que de antemano se tiene de las ventajas que ofrece la nueva pauta cultural en la formación profesional. Haber sido beneficiario directo en su sí mismo –alumno– es condición suficiente para que lo incorpore sin resistencia alguna como la estructura que guía su práctica pedagógica actual.

A diferencia de esta actitud, se aprecia que el convencimiento que se logra poco a poco en el otro docente –caso extremo– reside en los resultados concretos que va observando en sus alumnos “más participativos”. “El ver para creer” es la condición que ayuda a que el MEI se reconozca y acepte como nueva pauta cultural. Estar convencido a diferencia del irse convenciendo a medida que se aprecian logros concretos sí influye en la disposición y en la actitud del docente para concretar el MEI en la práctica.

A manera de recapitulación, son los resultados del propio ejercicio docente con los consiguientes beneficios para los alumnos los que ayudan a los docentes a convencerse de que el MEI como proyecto sí está en el plano de lo posible y factible.

Otra semejanza que se identifica en estos casos extremos, como factor que facilita el cambio educativo corresponde al compromiso que los docentes establecen con la institución. Uno y otro lo asumen de diferente manera por las posiciones sociales en las que han participado. Ser ex alumno de la institución en cuestión influye en la percepción que se tiene de la universidad como hogar académico. Ser docente formado en otro contexto implica que ésta sea considerada simplemente como un lugar de trabajo.

El compromiso derivado de la reciprocidad y la empatía difiere del que se asume por la obligación. Uno y otro explican por qué la incorporación del MEI se experimenta con entusiasmo o con resignación. El compromiso con la institución se establece como ya se ha dicho desde la coacción o la libertad.

El tiempo es un ingrediente clave del desarrollo del acervo de conocimientos y es reconocido explícitamente por los docentes como otro de los facilitadores del cambio. Los aquí y ahora sucesivos contribuyen a que cada vez se alcancen niveles

más altos de claridad y familiaridad. El entramado sociocultural de cada persona condiciona la construcción del significado del cambio y la innovación así como su proyección en la dimensión práctica.

El cambio, al igual que una moneda, tiene dos caras. Hasta ahora se ha presentado una de ellas, la que corresponde a las cuestiones que facilitan e impulsan su incorporación en la práctica. A continuación, se mostrará la segunda cara, es decir, las dificultades y los obstáculos del cambio que los docentes perciben.

Las dificultades residen en distintos ámbitos y sectores y el docente no es necesariamente el responsable directo de que el cambio no se proyecte en la dimensión práctica. El cambio decretado e impuesto al docente para que lo asuma como la coordinada que guíe su hacer en los procesos de aprendizaje de sus alumnos constituye una fuerza restrictiva. El hecho de que el MEI se presente como una realidad dada no resulta transparente del todo. Para el docente que no participó en la gestación del nuevo modelo ni en la elaboración de los planes de estudio se torna complicado entender las lógicas de construcción.

Se ha visto que las prácticas no cambian por decreto, que el cambio anunciado resulta coercitivo cuando es impuesto desde la decisión y la voluntad de los agentes institucionales que lo abanderan. ¿Cómo podría ser el docente un entusiasta promotor del modelo y un gestor curricular cuando no optó por él, cuando esa significatividad aparece oscura y de difícil comprensión?

Generalmente, cuando se habla de reforma se piensa que los problemas se pueden resolver, que con ese movimiento se podría ofrecer la solución a los retos que el contexto social le presenta a la educación en el nivel universitario. Sin embargo el cambio como solución anunciada se convierte en problema en sí mismo, puesto que los docentes, además de no entender su significado y magnitud, lo tienen que asumir por la imposición y el decreto que reciben de la institución. Este planteamiento ayuda a comprender que el problema que se pretendía con el nuevo modelo educativo se agrava puesto que la solución presentada –MEI– no es accesible a la memoria biográfica de los docentes.

Berger y Luckmann (2001, p. 101) han esclarecido que los docentes, por el hecho de asumir “ese rol” están llamados a penetrar en zonas específicas de conocimiento socialmente objetivado, y no sólo en el sentido cognoscitivo más restringido, sino también en el del conocimiento de normas, valores y emociones. A partir de este planteamiento, se identificó la existencia de una tensión entre la realidad que experimenta el docente en cuanto a los límites que le impone su bagaje cognoscitivo y los conocimientos de los que se ha de apropiarse para satisfacer las necesidades y los compromisos que se derivan de su propio rol.

A partir de la interacción con estos docentes ha quedado claro que el conocimiento que posee el gestor del cambio y aquel al que aspira la institución difieren del que tiene el común de los docentes. Lo que el MEI da como establecido y presupuesto no constituye una realidad que sea compartida y generalizable a los que por encargo social –docentes– tienen que desarrollarla en la práctica.

Aunque en el discurso ideológico del cambio se reconoce la importancia de la participación del profesor en la construcción de la política curricular en la realidad esta declaración no se concreta, pues el docente se sigue considerando como el espectador que en un momento dado ha de intervenir para cristalizar todos los deseos y las intenciones del movimiento educativo.

La gestión administrativa se visualiza como otra de las fuerzas que operan en

contra del MEI. La masificación de los grupos, el tipo de alumnos que recibe la institución, las cargas de trabajo del docente, la falta de tiempo, la escasez de recursos y la limitación del espacio de aprendizaje a salones tradicionales son elementos que muestran la tensión que existe entre el discurso académico y el administrativo.

Los cambios que se impulsan desde una estructura organizativa que privilegia el eficientismo con dificultad podrán concretarse. Entre el decir y el hacer se genera un doble discurso que ensombrece las posibilidades de los docentes para acometer el nuevo proyecto educativo. El cambio educativo puede ser preciso, relativamente fácil y rápido en la dimensión de la política curricular, en los aspectos estructurales, pero la transformación en profundidad de los procesos educativos en el aula, en lo cotidiano del día a día, resulta mucho más compleja. Los límites temporales, espaciales y administrativos constituyen una seria traba que hace más complejo lo que ya de por sí es difícil.

Pedir un cambio sin considerar la influencia de estas tensiones es como pedir peras al olmo. Es muy fácil decir que el docente no sabe trabajar en colaboración, que está acostumbrado al aislamiento y al individualismo, pero cómo se podría lograr el tránsito hacia la cooperación cuando no existen ni tiempos ni espacios comunes suficientes para promoverla; cuando los propios gestores del cambio no fueron incluyentes en el diseño del MEI.

El MEI no podrá encarnarse en la práctica si en su implementación no se llega a considerar la existencia de condicionamientos que lo impiden y que, por supuesto, rebasan al docente precisamente porque no radican en su ámbito personal y profesional.

A partir del acercamiento con estos docentes, se ha podido esclarecer, además de las semejanzas, las diferencias que existen. Es menester en esta parte establecer una relación, pero ahora desde la diferencia. Unos y otros, por las experiencias previas, vivencian de distinta manera el MEI. Los profesores cuyo repositorio de conocimiento disponible es más cercano, compatible y familiar con el del nuevo modelo, lo experimentan con menos problemas que quienes lo vivencian desde la lejanía, la incompatibilidad y la no familiaridad.

Estas diferencias en las posiciones respectivas muestran que el proceso de aprendizaje puede ser más largo o más corto, más fácil o menos fácil, más rápido o menos rápido, más problemático o menos problemático. Vivirlo de una manera u otra depende de la distancia en que se ubique el docente de acuerdo con el contenido de sus depósitos de sentido educativo. A un mayor conocimiento, menores serán los costos en el aprendizaje de lo nuevo y menores distancias que recorrer en los procesos que se requieren para determinar lo indeterminado.

La posición en la que se encuentra cada uno se convierte en el punto de partida desde donde se percibe y organiza el MEI como suceso de la vida educativa cotidiana. No es igual establecer relaciones con la nueva pauta cultural desde una posición más cercana que hacerlo desde una mayor lejanía.

En este estudio se decidió dirigir la atención en el docente que se mostraba renuente al cambio, pues éste, además de representar la experiencia con el MEI de un buen porcentaje de docentes de la institución (93.54%), constituye la esperanza de que el nuevo modelo pueda llegar a ser accesible y, por tanto, instituirse por derecho propio como una realidad intersubjetiva en un aquí y ahora futuro.

Este tipo de docente rechazaba el cambio que representaba el MEI en las prácticas docentes, porque sus conocimientos previos estaban muy lejanos de los re-

queridos por la nueva significatividad. Esta postura manifiesta en la segunda fase de la investigación ha evolucionado con el tiempo, puesto que en la tercera fase se identificó un cambio de posición. Se ha ganado un mayor acercamiento, claridad y familiaridad con el MEI. La nueva posición indica que el tiempo, el acompañamiento de otro social, el compromiso con la institución, la apertura por determinar lo indeterminado, son aspectos que prueban que el docente sí puede evolucionar y transformarse y, por tanto, adoptar como suya la nueva pauta cultural.

El franco desacuerdo con el MEI, la obligación de asumirlo por imposición, lo oscuro de su lenguaje técnico, los recelos y dudas ante los resultados de su aplicación son cuestiones que se van matizando a través del continuo temporal, y con el acompañamiento de otro social, que ayuda a que se adquiera cada vez más claridad y familiaridad con ese objeto cultural. Este caso en concreto muestra que así como lo problemático puede transformarse en algo familiar, la obediencia puede desplazarse hacia la adhesión.

Transitar lenta y paulatinamente de una realidad que se da por establecida hacia otra con significados propios indica que la educación tiene esperanza de transformarse, echar raíces hasta un punto que puede experimentarse como realidad propia de los docentes.

CONCLUSIONES

En el mapa institucional se reconocen dos tipos de docentes: aquellos que deciden explicar el problema que encierra la nueva experiencia; por tanto, se abren a la posibilidad de conocer y comprender el cambio educativo, y aquellos que se niegan a superar los retos y se empeñan en posponer procesos de explicación y aprendizaje. Sus jerarquías de planes continúan arraigados al paradigma de la enseñanza, en el cual el docente es quien se sitúa en el centro de toda actividad.

Los límites simbólicos de cada territorio cognoscitivo que habitan unos y otros no constituyen fronteras inamovibles, es decir, no representan líneas tajantes, ya que éstas son susceptibles de desplazarse a otras posiciones a partir de que el acervo de conocimiento disponible, junto con los procesos de sedimentación, se tornan problemáticos y discutibles. La negociación es el proceso que puede llegar, a mediano y largo plazo, a que se comparta el eje rector de la docencia. Con la decisión del docente por determinar lo que es indeterminado se inicia un proceso de apertura, primero por conocer y después por aceptar lo que en un aquí y ahora anterior resultaba desconocido, y por lo mismo rechazado. El punto ubicado fuera de la zona de posibilidades llega a estar al alcance efectivo, es decir, en la zona de operación del docente.

La apertura, la decisión, el interés y el compromiso, además de que son elementos clave y decisivos en la coyuntura del cambio, constituyen razones que fundamentan la esperanza de que el proyecto educativo pueda adquirir el derecho a posicionarse como realidad intersubjetiva. El docente que decide iniciar procesos de explicación y aprendizaje con la guía y acompañamiento de un "otro social" está en posibilidades de aproximarse sucesivamente a la coordenada que representa el MEI y con ello romper con las normas dominantes –cognoscitivas– del territorio hasta entonces habitado. El avance hacia nuevas coordenadas produce nuevas claridades y familiaridades y, por lo mismo, mayores disposiciones para aceptar y adoptar como propia la realidad que representa el MEI.

Superar la turbulencia y conflictos que acompañan el tránsito de una coorde-

nada distante a otra más próxima al MEI requiere no sólo del deseo, el interés y el compromiso del docente por comprender el objeto cultural, sino de la existencia de apoyos institucionales que sostengan tal movimiento. La construcción de la dimensión simbólica y conceptual del MEI no es suficiente por sí misma; es necesario que la dimensión que corresponde a la administración y gestión de recursos materiales y financieros se desplace a un mismo ritmo y espacio para que las negociaciones sean menos costosas y “retardadas” y, con ello, el ideal del cambio se concrete en las prácticas docentes cotidianas y no quede en quimera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Brodersen, A. (Comp.) (2003). *Estudios sobre teoría social. Alfred Schütz*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carbonell, J. (2006) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Fernández, M. (1999). *La profesionalización docente. Perfeccionamiento e investigación en el aula. Análisis de la práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gil, D., Furió, C. y Gavidia, V. (1998). El profesorado y la Reforma Educativa en España. *Revista de Investigación en la Escuela*, (36), 49-64
- Marc y Picard (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Natanson, M. (Comp.). (2003). Alfred Schütz. *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, A. y Luckmann, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The art & practice of the Learning Organization*. United States: Currency.