

2009-05

Depósitos de sentido educativo y procesos de negociación del docente universitario frente a la renovación curricular del ITESO

Valdés-Dávila, Guadalupe

Valdés-Dávila, Ma. Guadalupe. (2009) Depósitos de sentido educativo y procesos de negociación del docente universitario frente a la renovación curricular del ITESO. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México: ITESO.

Enlace directo al documento: <http://hdl.handle.net/11117/1163>

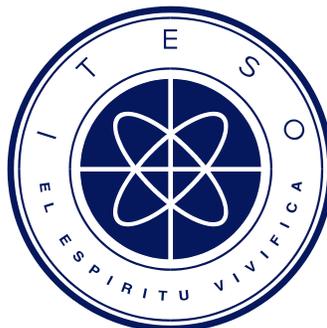
Este documento obtenido del Repositorio Institucional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente se pone a disposición general bajo los términos y condiciones de la siguiente licencia: <http://quijote.biblio.iteso.mx/licencias/CC-BY-NC-2.5-MX.pdf>

(El documento empieza en la siguiente página)

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

DEPARTAMENTO DE EDUCACION Y VALORES



DEPÓSITOS DE SENTIDO EDUCATIVO Y PROCESOS DE NEGOCIACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO FRENTE A LA RENOVACIÓN CURRICULAR DEL ITESO.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTORA EN EDUCACIÓN

PRESENTA

MA. GUADALUPE VALDÉS DÁVILA

ASESORA: DRA. CRISTINA CÁRDENAS CASTILLO

GUADALAJARA, JALISCO. MAYO DE 2009.

INDICE

Presentación.....	1
I. Planteamiento de la investigación.....	9
1.1 Antecedentes y contexto general.....	9
1.2 Los docentes en el contexto de reforma educativa e innovación curricular.....	28
1.3 Las perspectivas y las tradiciones de la formación docente en el siglo XX.....	43
1.4 Contexto institucional.....	76
1.5 El docente y la construcción de significados del nuevo modelo curricular.....	95
1.6 Las preguntas y los propósitos de la investigación.....	108
II. Perspectiva teórica.....	110
2.1 Fundamentos de la sociología fenomenológica.....	110
2.2 Desarrollo teórico.....	119
2.2.1 Significatividad.....	128
2.2.2 Tipicidad.....	134
2.2.3 Una mirada analítica a la configuración de vivencias significativas....	137
2.2.4 El carácter social del acervo subjetivo de conocimiento.....	144
2.2.5 La temporalidad y el significado de la acción.....	157
2.2.6 Relaciones y estructuras sociales.....	164
2.3 Acercamiento metodológico.....	173
2.3.1 Nuevos elementos teórico-metodológicos.....	176
2.3.2 Actitud intelectual.....	182
2.4 El diseño de la investigación.....	190
III. La construcción intersubjetiva y las significatividades del docente universitario en un mundo educativo presupuesto.....	193
3.1 Primera fase del trabajo de campo.....	193
3.1.1 La negociación de acceso al campo.....	194
3.1.2 Los participantes.....	196
3.1.3 Diseño del instrumento.....	198
3.1.4 La aplicación del instrumento y la recolección de datos.....	206
3.1.5 La lotería; una lectura desde la sociología fenomenológica.....	207
3.1.6 El análisis de los datos.....	210
3.2 Hacia la construcción de tipos ideales.....	220
3.2.1 El nuevo modelo educativo institucional; un objeto de	

experiencia intersubjetiva de los docentes universitarios.....	220
3.2.2 El endogrupo, sus miembros y la heterogeneidad en los sistemas de significatividades.....	228
3.2.3 Un relato hablado. El alumno visto desde el contexto de experiencia del docente.....	234
3.2.4 Los cursos de acción de un actor social colectivo.....	237
IV. Los profesores y la elección del cambio. Hacia una tipología de la innovación educativa.....	243
4.1 Segunda fase del trabajo de campo.....	243
4.1.1 La selección de los tipos personales.....	243
4.1.2 La negociación de acceso al campo.....	246
4.1.3 La entrevista como estrategia metodológica en la recolección de los datos.....	247
4.1.4 La documentación de los datos.....	251
4.1.5 El análisis de los datos.....	251
4.2 La construcción de tipos ideales.....	258
4.2.1 Los cursos de acción del docente universitario: la permanencia y el cambio.....	258
4.2.2 Hacia una tipología de los fundamentos de la acción.....	266
4.2.3 El significado teleológico de la acción docente.....	281
4.2.4 Las nuevas pautas culturales, su imposición y la indeterminación del docente.....	306
4.2.5 El papel del interés del docente y la influencia recíproca del otro en la adquisición de conocimiento.....	317
V. Los factores impulsores y los obstáculos del cambio educativo.....	326
5.1 Tercera fase de trabajo de campo.....	326
5.1.1 La entrevista focalizada como estrategia metodológica en la recolección de datos.....	326
5.1.2 La selección de tipos personales.....	329
5.1.3 El registro y análisis de los datos.....	337
5.2 El flujo del cambio. Las posibilidades y las limitaciones de su implementación en la práctica.....	340
VI. Los procesos de negociación. La persistencia y el cambio.....	370
6.1 Balance crítico.....	370
6.2 Síntesis y reflexiones finales.....	408
Bibliografía.....	434
Anexos.	

PRESENTACIÓN

La historia de la educación y la enseñanza puede ser vista como una larga cadena de proyectos y reformas a esos mismos proyectos. Resulta comprensible que la puesta en práctica de los proyectos sea difícil y que, con el paso del tiempo, la misma experiencia acumulada y nuevas inquietudes empujen hacia las reformas. Pero también es una constante que esas decisiones de cambios enfrentan dificultades redobladas.

Los finales del siglo XX están marcados por un afán innovador en el terreno educativo que ha generado una oxigenación muy positiva pero a la vez una atmósfera caótica en la que destacan las concepciones técnico-academicistas que se aparejan con el neoliberalismo.

En este trabajo queremos comprender los obstáculos que enfrenta el cambio educativo desde una óptica muy particular, la de los docentes que generalmente son sólo los ejecutores de modelos, planes y programas que no fueron gestados por sus mismas inquietudes y necesidades.

En el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) desde el año 1999 se han impulsado una serie de acciones centradas en la construcción del nuevo modelo educativo institucional -MEI- y en el re-diseño curricular de los distintos programas educativos. El cambio en el currículum pone el acento en seis atributos del aprendizaje: el situado, significativo, en acción, transferible, colaborativo y reflexivo. La reforma educativa en el nivel discursivo presenta múltiples bondades, pero asumirla, encarnarla en la vida de las aulas representa reto y dificultad precisamente porque los profesores han aprendido a hacer docencia desde otros marcos de referencia distintos a los que promulga el movimiento educativo.

El cambio que propone la institución implica entre otras cuestiones una transformación en las estructuras y contenidos de pensamiento de los profesores y por ende, rupturas en las concepciones de docente, alumno y de enseñanza y aprendizaje.

Es importante aclarar que la mayoría de los docentes de la institución educativa no participó en la gestación de ese cambio, sólo las comisiones departamentales e interdepartamentales estuvieron en posición de construir - reconstruir los preceptos y principios que sustentan el marco de la revisión curricular -MEI-. Gradualmente, cada uno de los departamentos e instancias académicas a través de sus comisiones curriculares empezó a socializar las pautas que permitirían al resto del equipo docente aproximarse a las rutas del cambio.

Además de las acciones que cada departamento ha promovido con el personal, la institución a través de la Dirección General Académica (DGA) ha previsto espacios tales como talleres, cursos y asesorías para apoyar a los docentes en la elaboración de las guías de aprendizaje que sustituyen a los programas de cada materia. Los cursos y talleres organizados y ofrecidos a los docentes se caracterizan por la presencia de un agente que guía, conduce y apoya a los demás con el fin de que aprendan otro modo de vivir la docencia. Esta breve exposición tiene el propósito de compartir con los lectores aspectos del cambio institucional que ayudaron a madurar el foco de estudio que nos ocupa.

El trabajo que aquí presentamos pretende contribuir al conocimiento y a la reflexión sobre el cambio educativo. A lo largo de las páginas que siguen mostramos cómo se establece la relación entre el docente y el nuevo modelo educativo, cómo lo vivencia en función de los sedimentos del acervo de conocimientos y cómo pacta negociaciones para que la nueva pauta cultural se internalice como realidad intersubjetiva. Cada uno de los seis capítulos que lo integran ofrece un contexto de

significado desde el cual se puede llegar a comprender las experiencias del docente universitario ante el cambio educativo que se propone desde una dimensión exógena.

El planteamiento de la investigación que presentamos en el capítulo I está conformado por seis apartados: antecedentes y contexto general, los docentes en el contexto de reforma educativa e innovación curricular, el contexto institucional y el planteamiento de los intereses y los propósitos de la investigación.

En el rubro de antecedentes y contexto general incluimos aspectos concernientes a los cambios que se están produciendo en la actualidad con el advenimiento de la sociedad de la información; cambios que provocan importantes transformaciones en las distintas esferas y ámbitos de la vida del ser humano. Los aspectos puntuales del cambio radical que se promueve a partir de la revolución tecnológica constituye un marco de referencia que permite entender por qué los sistemas y las instituciones educativas han modificado sustancialmente su currículum a fin de dar respuesta oportuna a los retos y demandas que plantea el entorno globalizado.

En el cambio que demanda la sociedad de la información a los sistemas educativos en general, el docente constituye un factor condicionante precisamente por su papel de mediador entre el currículum institucional y los alumnos. Estudiar cómo se apropia el docente de la nueva propuesta curricular es importante, porque a partir de los significados que ha adquirido explícita e implícitamente durante su formación y trayecto profesional personalizará la propuesta de cambio curricular que se sugiere desde la dimensión institucional. La adquisición y asimilación del material simbólico que se pretende instituir implica una serie de transacciones y negociaciones entre los significados que el profesor tiene en torno a la enseñanza y el aprendizaje y los que se le presentan en el nuevo modelo educativo institucional -MEI-.

En el segundo apartado presentamos una serie de reflexiones que permiten entender los dilemas y desafíos que puede enfrentar un docente ante la implementación de un cambio que trastoca el mundo de sus significados y de sus rutinas prácticas. En el apartado tres de este primer capítulo presentamos cuestiones relativas a las orientaciones y principios que constituyen las coordenadas y directrices del cambio educativo que el ITESO adopta como el marco que da sostén y guía a la revisión y modificación curricular de los programas académicos de la institución. Los cambios institucionales no pueden entenderse al margen del contexto en el que se configuraron, ni independientemente de las condiciones en que se desarrollan, por ello este apartado presenta aspectos sustantivos de la política curricular institucional que tienen repercusiones directas en las prácticas pedagógicas y en especial en el nuevo papel que el docente ha de asumir ante la reforma que se le presenta.

Las preguntas de la investigación que se han construido y que marcaron el rumbo del estudio también forman parte del planteamiento de la investigación. A partir de estas aproximaciones al foco de estudio estuvimos en posibilidad de explicitar los propósitos de la investigación, los cuales son parte importante del diseño porque al mismo tiempo que proyectan un rumbo, delimitan y circunscriben los intereses y alcances del estudio.

Las voces de Schütz y Berger y Luckmann desde la sociología fenomenológica posibilitaron nuestro acercamiento teórico con elementos cruciales que nos ayudaron paulatinamente a afinar el foco de nuestro interés de investigación y a tomar las decisiones respecto al diseño metodológico de nuestro estudio. Los fundamentos de la sociología fenomenológica como la perspectiva que ha dado estructura y sostén al trabajo de la investigación los presentamos en el capítulo II. Los conceptos fundamentales del sistema de pensamiento de Schütz tales como acervo subjetivo, acervo social, procesos de explicitación, significatividad, vivencia, experiencia, interacción y relación social, acción, intersubjetividad, entre otros se desarrollan en

este capítulo. El orden de su presentación obedece a la lógica de nuestro interés de investigación.

El capítulo III está conformado por dos apartados. En el primero incluimos la primera fase de trabajo de campo, en específico presentamos las tareas y los procesos por los cuales accedimos a la información desde la cual construimos los tipos ideales que fueron fundamentales para la segunda etapa de campo. Estas construcciones de segundo nivel constituyeron la plataforma principal para trazar y seguir líneas específicas de indagación en relaciones cara a cara. En esta primera parte del capítulo el lector encontrará precisiones en cuanto a los motivos «porque y para» del diseño del instrumento, la negociación de acceso a los escenarios; los datos que permitieron ubicar a los participantes de cada uno de los departamentos académicos del ITESO, los modos de recolección de la información, las decisiones y modificaciones que se realizaron al plan previsto así como las tareas de análisis del corpus y la sistematización que se realizó bajo las coordenadas teórico-metodológicas aportadas por la sociología fenomenológica. En la segunda parte analizamos y sintetizamos las construcciones de las pautas típicas de los cursos de acción correspondientes a los sucesos que nos interesaba comprender. Este ejercicio centrado en la intelección de la dimensión intersubjetiva del docente permite entender mejor los retos que se le presentan respecto al presente y el devenir de la educación y sus reformas. Los tipos ideales que ahí presentamos no se refieren a actos singulares de individuos singulares sino que son construcciones que sustituyen los objetos de pensamiento de sentido común de los docentes del ITESO referentes a sucesos y acontecimientos relacionados con el modelo educativo institucional (MEI), pues es en el pensamiento del sentido común de la vida cotidiana donde encuentran su origen los tipos constructivos o ideales. Esos tipos ideales con sus características y atributos nos permitieron regresar a los departamentos académicos de la universidad para ubicar a tipos concretos de carne y hueso con los cuales efectuaríamos las entrevistas a

profundidad, es decir, los encuentros cara a cara en la segunda fase del trabajo de campo.

Un principio clave de la sociología fenomenológica alude al sentido particular que el mundo social tiene para los sujetos que viven, piensan y actúan dentro de él (Natanson, 2003, p. 37). Con base en este principio teórico damos por supuesto que los docentes universitarios en su interacción con el Modelo Educativo Institucional (MEI) seleccionan e interpretan ese objeto de conocimiento a través de una serie de construcciones de sentido común. La comprensión de esta realidad intersubjetiva, en específico los modos como los docentes determinan su conducta, definen el objetivo de su acción y los medios que eligen para alcanzarlo fue el propósito central de nuestra actividad en el rol de observadores sociales en la segunda fase de trabajo de campo.

La caracterización de los cursos de acción de los docentes antes y después de la reforma curricular y la descripción de los motivos «porque», es decir, los fundamentos sobre los que basan su actuación constituyen la parte medular del capítulo IV. En la primera parte de este capítulo incluimos una descripción y una explicación de las principales tareas realizadas durante esta fase de trabajo de campo. Es importante aclarar que la construcción de tipos ideales que logramos en la primera fase de la investigación sirvió de base y fundamento -contexto de significado- para elegir los criterios de selección de los tipos concretos de los departamentos académicos del ITESO que participaron como informantes clave en este segundo acercamiento al campo de estudio.

Tanto los acuerdos y los compromisos establecidos con los docentes -parte de la negociación de acceso- como las experiencias que vivenciamos en el proceso de las entrevistas, en especial los obstáculos, limitaciones y dificultades que identificamos mediante actos reflexivos y esquemas analíticos construidos a partir de los postulados

del enfoque schütziano son también significatividades temáticas que hemos incluido en este capítulo.

Las construcciones de segundo nivel correspondientes a las construcciones del pensamiento del sentido común de los tipos concretos se incluyen en la segunda parte del capítulo IV. En el primer apartado presentamos los cursos de acción elegidos y determinados por los docentes. En la opinión de Schütz sólo una teoría de la acción nos permite lograr una comprensión específica de las "cosas sociales". Éstas sólo son comprensibles si pueden ser reducidas a las actividades humanas y éstas a su vez se les puede hacer comprensibles mostrando sus motivos «porque» y «para» (Brodersen, 2003, p. 25). En nuestro caso resultaba relevante identificar los actos de antes y de después de la reforma curricular para poder establecer relaciones y comprender las negociaciones y transacciones que realiza el docente universitario en sus depósitos de sentido educativo. El segundo apartado estudia los «motivos porque» que hacen referencia al acervo de conocimiento que el docente tenía a mano en el momento -un Aquí y Ahora- de esbozar el proyecto de acción. Las experiencias de vida que llevaron a los actores a que actuaran como lo hicieron en la práctica educativa constituyen la esencia temática de esta parte. La construcción de segundo nivel de los «motivos para», es decir, la cadena de motivaciones determinada por el proyecto de acción futura y la explicitación de los elementos que desde el punto de vista de los docentes entrevistados impulsan, restringen y obstaculizan la adquisición de conocimiento del objeto cultural denominado MEI se desarrollan en la última parte del capítulo.

En el capítulo V, además de incluir cuestiones puntuales de la tercera fase de trabajo de campo, ponemos en relieve desde el punto de vista de los docentes entrevistados tanto los factores motivadores que impulsan y facilitan el cambio educativo como los que los restringen y obstaculizan. Conocer las motivaciones y los factores que ayudan al cambio así como los «motivos porque» de las interrupciones en el proceso de adquisición de conocimiento de la nueva pauta cultural -MEI- nos dio

nuevas posibilidades de comprensión en torno a las negociaciones que hace el docente universitario frente al nuevo modelo educativo. Estas cuestiones constituyen la parte medular de este capítulo.

En el capítulo VI presentamos un balance crítico de las tres fases de la investigación. Reflexionamos, con ayuda del aparato crítico, qué se pretendió en cada fase, cuáles fueron los problemas, qué se aclaró, qué debía ser revisado, qué había que profundizar y qué era lo que aportaba cada una de ellas. En síntesis, perseguimos un nuevo nivel de reflexión en torno a los logros y dificultades en el proceso de la investigación. En la última parte de este mismo capítulo presentamos las reflexiones finales centradas en dilucidar los procesos de negociación que hace el docente universitario en torno a la nueva pauta cultural -MEI-. En este caso, como en toda investigación, nuestro propósito es ofrecer una síntesis reflexiva de los aspectos más emblemáticos relativos tanto a los procesos de negociación como a los que aluden a la resistencia que se manifiesta en un inmovilismo momentáneo, es decir, hasta nuevo aviso.

CAPÍTULO I. Planteamiento de la investigación.

1.1 Antecedentes y contexto general..

La revolución tecnológica¹ que se genera a partir de la década de los setenta basada en las tecnologías de información y comunicación promueve importantes transformaciones cuantitativas y cualitativas en los distintos ámbitos de la vida. Las tecnologías modifican el trabajo, la comunicación, la vida cotidiana e incluso el pensamiento.

Pérez Gómez (1999), Flecha (1999) y Castells (2004) señalan una serie de rasgos que caracterizan los cambios socioculturales que se producen en la sociedad actual debido a la infraestructura proporcionada por la revolución tecnológica. Entre los rasgos más sobresalientes se encuentran:

- La estrecha interdependencia entre las esferas sociales, políticas, económicas y culturales.
- La economía mundial se hace global, todos los procesos trabajan en unidad² en tiempo real. El mundo queda interconectado en sus funciones económicas a través de flujos³ de información y comunicación.
- Los nuevos sistemas de producción se basan en la combinación de alianzas estratégicas y de cooperación entre grandes, medianas y pequeñas empresas. La unidad de producción influye en la lógica de los sistemas ocupacionales.
- El conocimiento se aplica a los procesos de generación y procesamiento de información, los cuales se convierten en los elementos fundamentales de la riqueza y el poder. La productividad y competitividad se basan en el conocimiento y la información que se produce se intercambia como una mercancía progresivamente más valiosa.
- El modo de producción se caracteriza por el máximo beneficio, la inversión y la competitividad.

¹ Hablar de revolución tecnológica es aludir a una serie de transformaciones cuantitativas y cualitativas en el ámbito de la producción de ciencia y tecnología que se producen en el planeta a partir de la década de los setentas, caracterizadas por la incorporación de la microeléctrica, la robótica y la biotecnología a la producción industrial (Cazadero, 1995, p. 223).

²La unidad hace referencia a una economía en la que el flujo del capital, el mercado del trabajo, el proceso de producción, la organización, la información y la tecnología operan simultáneamente a lo largo y ancho del planeta (Castells, 2004, p. 38).

³ Secuencias programables, repetitivas, de intercambio e interacción entre posiciones físicamente distintas asumidas por actores en organizaciones e instituciones (Castells, 2004, p. 42).

- La productividad se enfoca en los procesos, aunque los grupos de poder no desconocen la importancia de la innovación continua de los productos.
- Las organizaciones unen los procesos de producción, distribución y dirección.
- El nuevo modelo empresarial en red se basa en la descentralización, participación y coordinación. Los cambios en la organización empresarial se gestionan a través de una participación más horizontal, promoviendo una producción flexible a través de franquicias y subcontrataciones; los equipos de trabajo se responsabilizan de la globalidad de la tarea, desarrollando al mismo tiempo actividades de diseño, organización, ejecución y evaluación.
- La productividad generada en la economía informacional permite la expansión de las actividades de servicios.
- El individuo de la sociedad global puede al mismo tiempo y en el mismo espacio estar produciendo, comerciando y consumiendo.
- La complejidad, la incertidumbre y el caos son características de la sociedad post industrial.

En esta sociedad de la información de autocreación y en constante cambio, el conocimiento es un recurso flexible, fluido, en constante exposición y movimiento... El conocimiento es la forma clave del trabajo y la producción en sí (Hargreaves, 2003, p. 27).

Desde el punto de vista de Castells (2004), la sociedad de la información se encuentra enraizada y dirigida por el desarrollo, la expansión y la circulación de la información y el entretenimiento digital, basados en la informática y en la electrónica.

Las nuevas sociedades están fundamentalmente constituidas por los flujos que se intercambian a través de las redes de organizaciones e instituciones, lo que conlleva a una gran pluralidad de opciones en cuanto a formas de vida. Hoy, el conocimiento como base de la sociedad de la información afecta los aspectos de la vida cotidiana.

Las nuevas tecnologías han hecho entrar a la humanidad en la era de la comunicación universal; eliminando la distancia, contribuyen poderosamente a forjar las sociedades del mañana (Delors, 1996, p. 43).

El vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología ha provocado cambios importantes, principalmente en el sector productivo donde se han reestructurado procesos y productos.

Ramón Flecha y Tortajada (1999, p. 14) consideran que el escepticismo que durante un tiempo las ciencias sociales han tenido ante las definiciones de los cambios socioculturales del último tercio del siglo XX, se contrarresta por dos cuestiones: la primera es el hecho de que la sociedad informacional es una realidad económica y cultural y no una abstracción intelectual, y la segunda es que se están teorizando los cambios que en todos los niveles y ámbitos están ocurriendo. Estos cambios demandan, a la población en general y a los profesionistas en particular, el dominio de habilidades y competencias para crear y tratar la información o aquellos conocimientos que valora la sociedad de la información. Estos mismos autores consideran que al ignorar las demandas de información se corre el riesgo de quedar excluido de los diferentes ámbitos de la sociedad.

Los procesos que conlleva la mundialización económica no se experimentan de manera homogénea en las diversas zonas del orbe; se reconoce una asimetría entre países considerados de alto desarrollo y los subdesarrollados causada precisamente por las derramas económicas⁴, la capacidad tecnológica y las condiciones sociales, lo cual produce en palabras de Castells una dualización o polarización social.

Para ilustrar las exclusiones que experimentan algunos países, Flecha y Tortajada (1999, p. 15) proponen dos ejemplos:

- En la nueva división del trabajo, África ya no es un continente dependiente sino estructuralmente irrelevante para los intereses de la red.

⁴ El veinte por ciento de los países más desarrollados son setenta y un veces más ricos que el veinte por ciento de los más pobres (Pérez Gómez, 1999, p. 87).

- La forma como se gestionan los recursos está dando lugar a nuevas bolsas de pobreza denominadas el cuarto mundo, una realidad que es producto de la fuerte polarización que se vive en las grandes ciudades.

Los análisis de la lógica del libre mercado y de la actual configuración mundial consideran que la situación de desigualdad internacional está provocando innumerables efectos perversos dentro de los países subdesarrollados: emigraciones en masa, rebrotes de racismo, sexismo, discriminación cultural, desarraigo social, enfrentamientos entre culturas, sobreexplotación de los recursos naturales, explotación infantil, corrupción, violencia y crueldad entre otros.

Los retos y desafíos del presente y el futuro inmediato conllevan transformaciones importantes. En esta evolución hacia cambios fundamentales en los estilos de vida, la educación tiene una función preponderante.

En cuanto al papel que se le asigna a la educación a partir de las demandas de la sociedad de la información, se distingue en la literatura revisada la presencia de dos tendencias: una orientada a satisfacer los requerimientos de la sociedad post-industrial, en especial las demandas del campo laboral o las políticas de homologación, internalización y certificación⁵, y la otra orientada en un sentido más crítico en cuanto la necesidad de otorgar a los ciudadanos herramientas que les permitan analizar y cuestionar la nueva realidad y a proponer un futuro viable donde la democracia, equidad, igualdad de oportunidades, justicia y solidaridad, entre otros sean la esencia del cambio.

⁵ Pérez Gómez (1999, p.12) subraya la tendencia de nuestros sistemas educativos a caminar a remolque de las exigencias y demandas sociales.

En las siguientes páginas se presentan diversas voces que muestran las diferentes visiones y posturas sobre el papel de la educación en esta época de cambio e incertidumbre.

En la sociedad industrial, la misión de la educación se centraba en transmitir a niños y jóvenes, a través de la socialización, los valores y los conocimientos legitimados por la cultura dominante. Prevalecía la directriz de re-invertir el capital humano⁶ en los procesos productivos, por ello durante varias décadas se hicieron grandes inversiones en la educación formal como formadora de jóvenes para el mundo del trabajo.

Hasta hace algunas décadas en el ámbito de la educación formal tanto en el discurso pedagógico como en la acción, prevaleció la autoridad sobre la colaboración; se exaltaba el trabajo individual y el silencio dentro de las aulas como valores formativos. El carácter homogéneo marcaba una dinámica en las prácticas caracterizadas por el hecho de que el docente se situaba en el centro de la actividad dando lugar a una acción unilateral concretada ordinariamente en la transmisión de información y en la verificación de ese saber.

El crecimiento y desarrollo acelerados de los últimos años han revolucionado los procedimientos y formas de producción y al mismo tiempo han generado nuevas formas de organización social. En este contexto, el sector educativo y principalmente la Educación Superior, por su misión formadora de los futuros profesionistas que han de satisfacer las necesidades cambiantes de los sectores sociales, productivos y de servicio, juegan un papel fundamental.

Los conceptos clave que distinguen a las organizaciones de la era industrial de las organizaciones de la era de la información son: estandarización vs adaptación, organización burocrática vs organización

⁶ “El capital humano comprende las habilidades, el talento y los conocimientos de una persona que le permiten desempeñar un trabajo productivo” (Ramírez, 2003, p. 92).

por equipos, control centralizado vs autonomía con responsabilidad, relaciones antagonistas vs relaciones cooperativas, toma de decisiones autocráticas vs toma de decisiones compartidas, cumplimiento vs iniciativa (Reigeluth citado por Pallán, 1997, p. 22).

Los avances tecnológicos y científicos registrados desde la segunda mitad del siglo XX -viajes espaciales, satélites, información digitalizada, rapidez en la comunicación, recombinación del A.D.N., ordenadores personales, fibra óptica- han producido cambios en la forma como se produce y se distribuye el conocimiento, lo que conlleva al ser humano a desarrollar competencias⁷ que le permitan afrontar los cambios que demanda la sociedad de la información⁸. Desde estos avances y sus impactos, los servicios de los sistemas educativos han sido convocados por organismos internacionales tales como la UNESCO, BID, entre otros para hacer cambios tanto en su estructura como en cuestiones de fondo, para responder certeramente a los retos y demandas del mundo contemporáneo.

Los cambios se producen con tanta rapidez que lo aprendido por una generación no sirve para ser enseñado a la siguiente. El hecho de que el cambio se instale como concepto organizador de la realidad y del conocimiento lleva consigo importantes consecuencias educativas y sociales (De la Torre, 1998, p. 18).

El cambio que ocurre en el contexto mundial marca pautas importantes para los sistemas de educación. Hoy se sabe que lo aprendido por una generación resulta obsoleto para ser enseñado a la siguiente. Los conocimientos de una profesión caducan para el ejercicio profesional en un lapso de cinco años (Pallán, 1997).

⁷ La competencia es la capacidad de movilizar los saberes y habilidades hacia distintas situaciones; el término implica un uso de los recursos cognitivos en cualquier escenario de actividad (Perrenoud, 2004, p. 173).

⁸ La sociedad del conocimiento es realmente una sociedad del aprendizaje... Las sociedades del conocimiento procesan información y conocimiento de formas que llevan al máximo el aprendizaje, estimulan la creatividad y la invención, y desarrollan la capacidad para iniciar el cambio y enfrentarse a él (Hargreaves, 2003, p. 11).

La sociedad de la información se desarrolla, se multiplica y avanza aceleradamente la variedad de posibilidades de acceso a datos y hechos. Los sistemas educativos, ante esta vorágine de información, han de dar respuestas para que los alumnos en formación la aprovechen y tengan habilidades para recabarla, seleccionarla, ordenarla y sobre todo, utilizarla.

En esta evolución hacia cambios fundamentales de nuestros estilos de vida y nuestros comportamientos, la educación -en su sentido más amplio- tiene una función preponderante. La educación es la <<fuerza del futuro>> porque constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio (Morin, 2001, p. 11).

De la Torre (1998), Flecha (1999), Barnett (2001) y Rychen (2004), consideran que los sistemas educativos han de poner énfasis en el desarrollo de las siguientes habilidades y capacidades: selección y procesamiento de la información, autonomía, colaboración, toma de decisiones, pensamiento flexible, creativo e inventivo, pero sobre todo la capacidad de dejar de lado los conocimientos anteriores y estar preparados para adquirir nuevas formas de experiencia y conocimiento.

Barrón e Ysunza (2003, p. 139) consideran que los movimientos que se viven en el ámbito laboral inciden directamente en los propósitos de la educación superior, ya que las demandas del mundo del trabajo hacen prioritario que las instituciones impulsen el desarrollo de las capacidades de sus alumnos para que puedan adaptarse a los cambios y asuman con espíritu emprendedor la apertura de nuevas fuentes de empleo o autoempleo.

Las circunstancias actuales subrayan la necesidad de contar con habilidades que permitan a las personas poner los conocimientos al servicio de las situaciones no habituales e inciertas, porque los constitutivos de la sociedad de la información giran en torno al caos, a la incertidumbre, a la complejidad y al cambio permanente. En otras palabras, la regeneración del capital no requiere del conocimiento *per se*, sino de las

habilidades necesarias para utilizarlo creativamente en la solución de problemas. Barnett (2001) postula que estamos en una sociedad de lo descartable, también en lo cognitivo.

Ahora bien, los saberes generales no son descartables en tanto la demanda del mundo laboral muestra una tendencia hacia el conocimiento general. La desvalorización sólo alude a saberes que corresponden a lo especializado de una profesión, pues son éstos los que se tornan obsoletos por el incremento cada vez mayor de profesiones y puestos.

Las comunidades electrónicas y las de cualquier otro tipo son más rápidas, de modo que los cambios se producen con mayor velocidad. Los conocimientos se vuelven en seguida obsoletos y las soluciones propuestas se impugnan desde grupos de intereses en auge, por lo que todo se vuelve incierto (Hargreaves, et al, 2001, p. 134).

La UNESCO⁹ (1996), al reconocer las características de la sociedad del conocimiento, convoca a los ciudadanos del mundo a convivir juntos. Para este organismo los grandes desafíos intelectuales, políticos, económicos, científicos y tecnológicos marcan la pauta para una educación a lo largo de la vida. Se requieren nuevas competencias y nuevos procesos de formación. En el siglo XXI, la educación, durante toda la vida se presenta como una alternativa importante para ayudar a la formación de jóvenes que aprendan a aprender ante el reto de un mundo que cambia aceleradamente.

Con respecto al tipo de capacidades exigidas, existe una expectativa generalizada de que la educación superior fomente tanto los conocimientos generales como especializados en sus nuevas esferas y que aumenten los interdisciplinarios la conciencia sobre los problemas y capacidades para resolverlos (Barrón e Ysunza, 2003, p. 142).

⁹ La UNESCO es la encargada del programa internacional sobre la educación que enuncia las prioridades aprobadas por los Estados y la organizaciones no gubernamentales, para poner en práctica el nuevo concepto de educación para un futuro viable y reformar por consiguiente las políticas y programas educativos nacionales (Morin, 2001, p. 12).

Desde esta perspectiva la enseñanza, tal y como se ha venido practicando se ha dejado atrás. Ha quedado desechada la idea de que el aprendizaje de conceptos y el desarrollo de capacidades se adquirirá de manera eficaz y satisfactoria con tan sólo las excelsas exposiciones de los docentes y los procedimientos rutinarios y actividades poco variadas que se usan en la enseñanza y el aprendizaje "tradicionales".

Perrenoud (2004, p. 53) plantea siete cuestiones que justifican por qué la enseñanza se tiene que visualizar desde otra perspectiva:

Los programas se renuevan cada vez más rápidamente, las reformas se suceden sin interrupción, las tecnologías se convierten en indispensables, los alumnos son cada vez menos dóciles, las estructuras se hacen cada vez más complejas, la evaluación se convierte en un acto formativo, y el trabajo en equipo, a partir de ahora, es un valor aportado por la institución.

De la Torre (1998, p.18) también enuncia seis motivos por los cuales la enseñanza ha de dar entrada a las nuevas prioridades que plantea la sociedad de la información:

- Hemos de acostumbrarnos a convivir con la inestabilidad y la indeterminación.
- La estabilidad en el empleo dejará de ser un hecho generalizado.
- La formación inicial requiere ser actualizada de forma continua.
- Los nuevos instrumentos y técnicas desplazan a lo antiguo con rapidez.
- Tenemos que aprender a asumir la relatividad del saber y la utilidad del error.
- La realidad educativa y social está sometida a la interpretación.

Como consecuencia de estos motivos, la educación se ha visto obligada a un permanente análisis de sus fines, principios, funciones y procedimientos.

En este contexto de cambio, vemos que en el papel que se le asigna a la educación hay una connotación ligada a satisfacer las demandas del sistema productivo

y otra que pone el énfasis en el carácter social de la educación. La primera tendencia pretende garantizar y resolver las demandas de la globalización, del desarrollo de mercados ocupacionales y de las recomendaciones¹⁰ que hacen los organismos internacionales a las instituciones de educación superior (IES). Barrón e Ysunza (2003, p. 132) tipifican como "economicistas" a las perspectivas y tendencias educativas que centran sus esfuerzos en atender las demandas y necesidades del aparato productivo y del mundo del trabajo. Por el contrario, denominan "humanistas" a todas aquellas perspectivas que colocan el acento en el carácter social de la educación porque además de contemplar la formación que se le exige al nuevo profesional en el contexto de mundialización tienden a enfatizar la formación en valores con miras a un desarrollo más integral, más equitativo y de mayor justicia social.

El reto de los sistemas educativos en general y el de nuestro país en particular se centra en proporcionar a los alumnos el acceso a los medios de información y de producción, en brindarles oportunidades para que desarrollen no sólo las competencias que demandan los grupos del poder, sino las competencias requeridas socialmente (Flecha y Tortajada, 1999, p. 17).

En la medida que las actitudes de los sectores público y privado frente a las tareas de la educación superior y de la universidad, ofrezcan mayores posibilidades para redefinir sus tareas y fines, será posible modificar el estatus social de las instituciones educativas de este nivel en tanto espacios de generación y aplicación de conocimientos (Pacheco, 2005, p. 27).

En los momentos actuales, por la rapidez de los cambios y las transformaciones de todos los ámbitos del quehacer humano, la ANUIES¹¹ -Asociación de Universidades

¹⁰ El énfasis de las propuestas o recomendaciones que hacen los organismos internacionales a las IES son distintas. Por ejemplo el Banco Mundial señala una transformación de la educación acorde con las estrategias de libre mercado, mientras que la UNESCO acentúa la importancia de implementar políticas educativas tendientes a incorporar los requerimientos del crecimiento económico y de equidad social (Luengo, E., p. 20).

¹¹ La ANUIES elaboró en 1999 el documento La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo, el cual constituyó un marco importante de referencia a los programas del gobierno federal.

e Instituciones de Educación Superior- considera que las instituciones mexicanas de educación superior no pueden ni deben permanecer al margen: generan sus propios procesos de cambio y por las funciones que desempeñan están llamados a incidir en las transformaciones que se operan en el entorno. Para Pallán (1997, p. 23) cambiar y buscar adecuaciones son dos tareas inaplazables para que la universidad del siglo XXI sobreviva en el nuevo entorno de la globalización económica.

Al reconocer que los sistemas educativos constituyen espacios simbólicos que preparan a los jóvenes para la sociedad, para el trabajo y para la adquisición y transformación de la cultura toca que éstos y la sociedad dialoguen en forma coherente y recíproca.

La escuela no puede permanecer aislada de la sociedad... No se puede ignorar la situación que estamos viviendo, la dirección que lleva nuestra sociedad, las consignas que transmite (...) La escuela ha de brindar

herramientas para analizar lo que está sucediendo y, además, generar compromiso para mejorarlo (Santos, 2004, p. 105).

Es difícil pensar que la escuela continúe perpetuando modelos y formas pedagógicas que dieron respuesta a una época histórica pasada. Los cambios y las revoluciones en el mundo del conocimiento señalan cambios a los sistemas de educación para que los jóvenes puedan participar en el mundo utilizando su capacidad reflexiva, crítica, analítica y reestructuradora.

Asimismo, las nuevas tecnologías han dado lugar a una nueva división del trabajo que hace necesario un replanteamiento de la oferta educativa donde se formarán los recursos humanos que habrán de emplearse en las empresas del nuevo siglo, mismas que dejan de ser meras contratadoras del producto educativo, convirtiéndose ellas mismas en recursos del aprendizaje (Pallán, 1997).

México, al igual que otros países del orbe, enfrenta cambios sustanciales; el proceso de globalización mundial le ha permitido replantearse su estructura

económica, al contemplar estándares internacionales y la apertura de mercados más allá de sus fronteras¹².

Ante estos cambios, la dirección del sistema educativo nacional a través de sus políticas¹³ plantea a las instituciones la urgencia por establecer la flexibilidad adecuada para asegurar una preparación básica, sólida, útil para el aprendizaje y la actualización posterior de los alumnos.

Se instala así la urgencia de adecuar los diseños curriculares y las prácticas docentes a las necesidades de la nueva realidad.

Los currículos y planes de estudio están sujetos a la presión de las formas, en la suposición que deberán ser siempre actualizados y adecuados a las exigencias de una sociedad que a su vez cambia con mucha rapidez. La atención dirigida a ellos se debe al hecho de que los currículos sintetizan lo que debería ser el output de la escuela, es decir, aquello que uno debería poder esperar del alumno una vez concluido un ciclo de estudios (Corsi, 2002, p. 115).

Así, las instituciones nacionales de educación formal han emprendido diversas y variadas reformas educativas¹⁴ con el fin de adecuar su oferta educativa a la realidad presente y futura.

Las escuelas y sus docentes no pueden ni deben dejar de lado su responsabilidad de promover las oportunidades de los jóvenes, su compromiso e inclusión dentro del mundo altamente cualificado del

¹² En 1986, México se incorporó al Gatt; a finales de 1993, se firmó el Tratado de Libre Comercio entre México, EUA y Canadá; en mayo de 1994, se formalizó el ingreso a la OCDE (Pacheco, 2005, p. 19).

¹³ Las políticas educativas se entienden como el conjunto de orientaciones, lineamientos o criterios de carácter estratégico, destinadas a facilitar el logro de determinadas finalidades en las que pueda sustentarse la relevancia, eficacia, eficiencia, impacto y equidad de las decisiones que se adopten y las acciones que se emprendan con el propósito de atender los mismos procesos y productos de un sistema educativo (Zorrilla y Villa Lever, 2003, p. 32).

¹⁴ Reforma educativa se entiende como una modificación de gran amplitud que afecta el conjunto del sistema educativo o bien a uno de sus subsistemas... Reforma denota tomar una forma distinta y por consiguiente nueva forma. Las reformas se articulan sobre una amplia concepción de cambio social. (Rivas, 2000, pp. 20-22). Las reformas ponen énfasis en el cambio, en las relaciones de la educación con el sistema externo; en los cambios en su relación con la igualdad de oportunidades de diferentes grupos ante la educación, adecuación a la economía, al mundo laboral, o pueden orientarse más hacia modificaciones en el sistema interno, como ocurre cuando se quiere transformar los métodos pedagógicos (Gimeno, 1997, p. 29).

conocimiento, información, comunicación e innovación (Hargreaves, 2003, p. 32)..

Ya hemos visto que a principios de los noventa, diversos organismos internacionales -UNESCO, OCD, CEPAL, BID- planteaban a la educación en general y a la educación superior en particular, la necesidad de una reforma en los planes y programas de estudio y en las metodologías de la enseñanza y el aprendizaje a fin de que la formación de los profesionistas atendiera los requerimientos y retos de los procesos de globalización.

En particular, la UNESCO (1998) hizo un llamado a las instituciones de educación superior para la creación de un modelo educativo que contemplara los siguientes aspectos:

- El aprendizaje permanente de los estudiantes.
- La incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en los procesos de aprendizaje.
- La vinculación de los estudiantes con escenarios reales.
- La atención al desarrollo de competencias genéricas y especializadas.
- El seguimiento y asesoramiento a los procesos de los alumnos.
- Las diversas formas de experiencia de trabajo y de vida o el apoyo en la búsqueda del empleo.
- La conciencia sobre los problemas y las capacidades para resolverlos.
- La capacidad de los estudiantes para contribuir a la innovación y hacer frente a las incertidumbres, con sensibilidad social, con habilidades comunicativas y de trabajo en equipo.

Este conjunto de señalamientos constituyó en gran medida el sustento de los procesos de cambio que iniciaron instituciones de educación en la década pasada y principios de la actual.

Díaz Barriga Arceo y Lugo (2003, pp. 68-85) nos ofrecen un panorama de las diferentes acciones que han emprendido instituciones educativas de nuestro país y sus agentes¹⁵ en materia de reforma curricular a fin de que los modelos¹⁶ y propuestas¹⁷ para la planeación, los diseños de planes y programas de estudio den respuesta oportuna a las demandas educativas que plantea la sociedad globalizada.

Bajo el paraguas de lo que se denomina reforma educativa tiene cobijo una serie de iniciativas con muy diversos propósitos pero que comparten el interés por adecuar la enseñanza a las demandas de la sociedad de la información.

A partir del análisis que realizan Díaz Barriga Arceo y Lugo (2003, pp. 69-70) de las distintas producciones sobre desarrollo curricular en nuestro país en la década 1992-2002, sintetizan los siguientes modelos y propuestas:

- La educación basada en competencias. Enfoque centrado en el alumno que pretende lograr capacidades para realizar determinadas actividades con un alto nivel de

¹⁵ Los agentes llevan a cabo una actividad indirectamente innovadora. El resultado de sus acciones transita hacia otros que son los auténticos actores de la innovación y el cambio (Rivas, 2000, p. 26).

¹⁶ Por modelo se entiende una construcción teórica o una forma de representación de algún objeto o proceso (en el caso del ámbito del currículo) que describe su funcionamiento y permite explicarlo e intervenir en él. Incluye la selección de los elementos o componentes que se consideran importantes, así como de sus relaciones y formas de operación (Díaz Barriga Arceo y Lugo 2003).

¹⁷ Una propuesta se refiere a un plan, idea o proyecto curricular específico, que contiene una serie de recomendaciones e indicaciones y se ofrece para un fin, buscando un beneficio concreto. (Díaz Barriga Arceo y Lugo, 2003, p. 26)

calidad y eficiencia en el mundo del trabajo. En las experiencias relacionadas con el desarrollo curricular en nuestro país se distingue una variedad de asepciones en tanto que van desde diseños que se asocian con el análisis conductual de tareas discretas y observables, el desarrollo de habilidades genéricas hasta enfoques integrados, relacionales u holísticos.

- El currículo flexible. Incluye enfoques que se caracterizan por la apertura hacia las necesidades, intereses y requerimientos de los alumnos, quienes están en posibilidad de elegir entre todos los cursos que ofrece una institución en función de las demandas del campo profesional y los avances técnicos y científicos. Uno de los principios que sustenta a este enfoque es la capacidad del alumno de adaptarse a los cambios y a las necesidades del mundo del trabajo.
- El currículo basado en el constructivismo pedagógico y los enfoques propios de la psicología cognitiva y sociocultural. Desde esta perspectiva se resalta la necesidad de atender explícitamente la formación de los alumnos en cuanto al desarrollo de habilidades de estudio, capacidades de pensamiento, adquisición de actitudes y motivación favorable hacia el estudio y el conocimiento científico.
- La formación metacurricular orientada al desarrollo de habilidades cognitivas, del pensamiento, académicas, sociales, comunicativas o específicas. Este enfoque orientado a fomentar en los estudiantes el aprender a aprender; tiene una relación directa con los enfoques cognitivos y constructivistas, su foco se centra en el desarrollo de habilidades y en la promoción de estrategias de cooperación, autogestión del aprendizaje, comunicación, toma de decisiones, pensamiento creativo o inventivo en la solución de problemas.
- El diseño del currículo enfocado a la integración teórico-práctica y a la formación profesional a través de la práctica, el servicio y la enseñanza situada o experiencial en escenarios reales, los cuales constituyen la plataforma para que los alumnos se enfrenten a situaciones cotidianas y a la solución de problemas relevantes en los ámbitos personal, científico y social. Entre las principales estrategias que se usan están la solución de problemas, los proyectos, la formación en los servicios a la comunidad, prácticas supervisadas y el análisis de casos. El esfuerzo se centra en vincular el currículo con la enseñanza en donde el alumno aprende haciendo.
- La enseñanza y el diseño de programas curriculares centrados en los enfoques de solución de problemas. Esta estrategia educativa se centra en la aplicación; un eje importante es el desarrollo del juicio crítico, el razonamiento, la capacidad para aplicar y transferir los conocimientos en situaciones reales.
- La incorporación de nuevas temáticas o ámbitos de conocimiento al desarrollo de proyectos curriculares, en particular los denominados temas o ejes transversales.

La intención de este enfoque se centra en dar respuesta oportuna a los retos del desarrollo local y regional. (Problemas de género, los valores, la sexualidad, la ecología).

- La formación interdisciplinaria y multidisciplinaria. En este tipo de enfoques se privilegia la articulación de las diversas áreas del conocimiento; se asocia con la visión de los programas integrales cuyo énfasis es el vínculo entre teoría y práctica.

Cada uno de estos modelos y propuestas posee rasgos, atributos o propiedades que condicionan su operacionalización de acuerdo a la estructura y contexto de las instituciones educativas que las adoptan.

«Aprendizaje experiencial», «habilidades transferibles», «resolución de problemas», «trabajo en grupos» y «aprendizaje basado en el trabajo», no sólo apuntan a nuevos métodos de enseñanza sino que además reflejan los cambios que se están produciendo en las definiciones de conocimiento (Barnett, 2001, p. 75).

Es importante señalar que las innovaciones que las instituciones educativas hacen con respecto al desarrollo curricular -diseño y operación- se generan a partir de las condiciones externas a los contextos escolares, a fin de dar respuesta a demandas de mejoramiento y adaptación al entorno. Rivas (2000, p. 79) tipifica a este tipo de innovaciones como exógenas o externamente inducidas.

Barrón e Ysunza (2003, pp. 148-162) reconocen que ante el llamado de organismos internacionales se han desarrollado múltiples tendencias curriculares¹⁸ en los sistemas educativos escolarizados, entre ellas destacan:

- La formación basada en competencias.
- La orientación hacia la práctica o modelo in-service.
- La formación basada en solución de problemas.
- La tendencia hacia el aprendizaje interdisciplinario.
- La implementación de los programas tutoriales.
- La incorporación de la formación valoral en la formación profesional..

¹⁸ Cuando se habla de tendencia se hace referencia a la dirección u orientación de un movimiento que cobra fuerza y predomina en un momento determinado (Díaz Barriga Arceo y Lugo, 2003, p. 64).

➤ La inclusión de temas transversales en el currículum.

El panorama que nos ofrece la literatura educativa en torno a los cambios en los paradigmas económicos, políticos, sociales y tecnológicos nos permite apreciar la gran influencia que éstos han tenido en nuestra sociedad y de manera especial en el campo de la educación.

Las exigencias que impone el mundo económico al educativo son palpables en los cambios de nuestros sistemas educativos. Barrón e Ysunza (2003, p. 126) reconocen que desde la década de los noventa han imperado en el ámbito curricular los principios de eficiencia, eficacia y calidad como garantías de coherencia entre la formación profesional con respecto a las demandas de la globalización y el hiperdesarrollo de los mercados ocupacionales.

La noción de calidad incluye las dimensiones de relevancia, eficacia, equidad y eficiencia. La relevancia hace referencia al grado en que los objetivos educativos son importantes para la vida del individuo, eficiencia alude al incremento del número de alumnos que alcanzan un dominio adecuado de los objetivos educativos e incluye aspectos tales como cobertura, acceso y permanencia. La equidad hace referencia a la atención diferenciada de los alumnos de acuerdo a sus características individuales y a las de su entorno social. La eficacia expresa la relación entre los resultados obtenidos por la educación y los insumos requeridos para ello (Barrón e Ysunza, 2003, p. 129).

La mundialización como fuerza que predomina en el contexto actual demanda la homogenización de los procesos educativos como medida para garantizar a los mercados laborales y productivos el tipo de profesional que ellos requieren.

Nuestro país al establecer tratados comerciales con países como los de la Unión Europea, con Estados Unidos y Canadá, se ha visto en la necesidad de establecer mecanismos de evaluación que garanticen la calidad que demanda el comercio transfronterizo. Los acuerdos que México ha establecido para pertenecer a la red global han impactado a los sistemas educativos pues de esas negociaciones ha surgido la implementación de los procesos certificadores de los profesionistas y las acreditaciones de los programas académicos del nivel superior.

Ya desde la década de los noventa, Barrón e Ysunza (2003) reconocían que la evaluación ha ganado una relevancia significativa como elemento sustantivo de la eficacia y eficiencia escolar. Con estas medidas se han creado organismos acreditadores que a su vez son reconocidos por el consejo para la acreditación de la Educación Superior (COPAES).

La evaluación como proceso que ayuda a que la Educación Superior mejore y avance en los servicios y en las condiciones que ofrece a los alumnos no es cuestionada. Actualmente nadie duda que la mejora continua debería ser una tarea sustantiva de nuestras instituciones. Sin embargo, por las condiciones contextuales mexicanas, el tema de la evaluación en sus dos estrategias fundamentales, certificación y acreditación, ha generado polémica en el círculo de los críticos de la educación, quienes consideran estas medidas como artilugios para controlar y condicionar fuentes de financiamiento diferentes a las tradicionales más que como estrategias que ayuden a retroalimentar y transformar procesos y prácticas educativas.

En definitiva, en las acciones de las diferentes instituciones educativas podemos ver que la acreditación y la certificación son medidas estratégicas que se impulsan para quedar incorporadas a la competencia internacional. El reconocimiento público de la calidad que hagan esos organismos acreditadores a nuestros programas y a nuestros profesionistas significa que México puede continuar en la red y en el intercambio

comercial; significa que nuestro país apostó por el modo de producción que se caracteriza por el máximo beneficio, la inversión y la competitividad.

Los movimientos educativos que continúan gestándose en las instituciones de Educación nos muestran cómo sus acciones se han estado centrando en la configuración de objetos profesionales -perfiles- acordes con el nuevo orden mundial y por ende con el conocimiento que es considerado como la fuerza productiva que contribuirá al avance de la economía y la sociedad.

Para Barrón e Ysunza (2003, p. 127) esta situación resulta preocupante puesto que los servicios educativos pueden perder la función esencial que tienen en el desarrollo del pensamiento crítico que ha de acompañar a la formación universitaria. En otras palabras, encontrar un equilibrio entre la educación superior y el mundo del trabajo es el gran reto del campo educativo.

1.2 Los docentes en el contexto de reforma educativa e innovación curricular.

Los modelos y propuestas que las instituciones educativas adoptan, demandan cambios importantes en las prácticas docentes;¹⁹ Díaz Barriga Arceo y Lugo (2003) en el estado de conocimiento "La investigación curricular en México. La década de los noventa", reconocen que los esfuerzos institucionales en innovación curricular aún se caracterizan por la prescripción. Las principales tendencias del desarrollo curricular en la década de los noventa se centran en la adopción de modelos, los cuales en palabras de las autoras *representan un ideal o prototipo que sirve como ejemplo para imitar o reproducir, por lo que aparte de describir son prescriptivos (...). Los modelos, desde su carácter genérico, pueden ser aplicados y resignificados en una variedad de*

¹⁹ Se parte del supuesto de que el profesor es el principal actor de la innovación educativa, ya que es quien la lleva a cabo y resulta directamente afectado por ella, en la medida en que conlleva alguna modificación en el propio comportamiento docente, alguna alteración de la situación en que actúa o alguna variación en su contexto escolar (Rivas; 2000, p. 102).

propuestas curriculares específicas (p. 64). Dada la dependencia con los modelos, las propuestas también conllevan la prescripción ya que contienen una serie de recomendaciones e indicaciones para conseguir un fin determinado.

Desde esta visión es que se subraya el cambio que se le exige al docente como un reto para adoptar en la práctica cotidiana la innovación que se impulsa a partir de las demandas de la sociedad del conocimiento:

La enseñanza es la profesión nuclear, el agente clave del cambio en la sociedad del conocimiento actual. Los docentes son las parteras de la sociedad del conocimiento. Sin los docentes, su confianza y competencia, el futuro nacerá muerto y con malformaciones (Hargreaves, 2003, p. 181).

Los cambios que demanda la innovación curricular desde esa dimensión exógena, por las implicaciones que conlleva, representan un enorme reto para los docentes. Los nuevos requerimientos curriculares no son tan sencillos de ser asumidos *ipso facto* por el simple hecho de que alguien lo proponga. Recordemos que los profesores han participado durante décadas en una práctica que difiere a la esperada por los nuevos modelos y propuestas curriculares.

Las modificaciones curriculares que se implementan al interior de los sistemas escolarizados presuponen que los agentes de la socialización -docentes- conozcan, comprendan, se involucren y comprometan con él en la práctica cotidiana.

En el centro del cambio educativo actual se sitúa a los profesores como uno de los factores clave para asegurar en términos concretos las orientaciones y principios que sustentan el modelo o propuesta curricular. Uno de los puntos medulares de toda reforma educativa se centra en el cambio, en la transformación continua. En términos concretos, hablar de reforma e innovación es aludir entre otras cuestiones al cambio en las personas, en sus actitudes e ideas.

Poner en marcha el proceso de las reformas requiere de cambios, tanto externos como internos, que se producen en las actitudes y comportamientos de las personas. Al respecto, De la Torre (1998) considera que una reforma de la enseñanza en la que el profesorado no interioriza y hace suyos los principios que la inspiran, no tardará en convertirse en lenguaje vacío de contenido.

Las nuevas tendencias educativas en materia de innovación y cambio aluden a la importancia de involucrar a los docentes en los procesos de diseño y reestructuración curricular para lograr la participación activa y el compromiso con el contenido y las estructuras del cambio. Rivas (2000, p. 100) considera que ignorar esa participación equivale a que los cambios afecten más a la estructura organizativa y a los contenidos del currículo que a los procedimientos de desarrollo de la función docente en el interior de las aulas.

Díaz Barriga Arceo y Lugo (2003) señalan que la tendencia apunta a que cada día se incorporen más los docentes en las tareas del desarrollo curricular por lo que presuponen que su participación se ha acrecentado, al menos en el nivel superior. Los nuevos tiempos indican que el desarrollo curricular ya no se puede construir tan sólo desde la mano del experto y a espaldas de los docentes.

Hargreaves sostiene una visión que corrobora la anterior:

En su preparación, su desarrollo profesional y en su vida laboral, los docentes actuales deben acceder y comprender la sociedad del conocimiento en la que viven y trabajan sus estudiantes. Si los docentes no comprenden, no pueden preparar a sus estudiantes para ella (Hargreaves, 2003, p. 11).

Los docentes en este mundo de cambios, han de asegurar que los alumnos se beneficien de los bienes privados de la economía del conocimiento, se comprometan en

los bienes públicos vitales que no pueden ser atendidos por los intereses corporativos, desarrollen capacidades para aumentar su cualificación y reciclaje, puedan romper barreras que impiden el acceso al aprendizaje y la comunicación, aprendan a trabajar en equipos flexibles e interrelacionados al considerar los errores y los problemas como oportunidades para aprender, desarrollen valores, construyan compromisos para la vida en grupo y no sólo para el trabajo en equipo temporal y cultiven una identidad cosmopolita que muestre tolerancia con las diferencias de género y raza, curiosidad genuina hacia otras culturas y deseo de aprender de ellas, etc. (Hargreaves, 2003, pp. 11-12).

Las reformas curriculares asociadas con el diseño de modelos y propuestas proyectan e implican cambios de estructura y de contenido en el pensamiento y actuación de los profesores es decir, presuponen cambios en los componentes de la cultura docente²⁰. Pero transformar un estilo de hacer no resulta nada fácil.

Uno de los desafíos del profesorado para asumir el cambio que se proyecta en los modelos y propuestas curriculares se centra en la modificación de su pensamiento y acción. Fullan (2000, 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.

Pérez Gómez (1999, p. 11) considera que cuando los sistemas educativos cuestionan el sentido de las escuelas, su función social y la naturaleza del quehacer educativo a propósito de las transformaciones y cambios que plantea el sistema económico, político y social, los docentes aparecen sin iniciativa, arrinconados o

²⁰ Podemos definir la cultura de los docentes como el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional (Pérez Gómez, 1999, p. 162).

desplazados por la arrolladora fuerza de los hechos y por la vertiginosa sucesión de acontecimientos que convierten en obsoletas las prácticas docentes.

Los modelos y propuestas curriculares que adopta cada institución a propósito de las demandas de la sociedad de la información, conllevan de manera explícita modos de pensamiento y acción que los docentes han de leer críticamente para incorporarlos en la cotidianeidad de sus prácticas. Sin embargo, resulta importante advertir que las mentes de los profesores implicados en los procesos de cambio no constituyen pizarras en blanco. Su pensamiento y acción están configurados por toda una red de significados instalados en la dimensión intrapersonal y son construidos en contextos sociohistóricos determinados (dimensión interpersonal).

El ser humano en general, y el profesor en particular, en su interacción cotidiana con el otro(s) en la dimensión social y a través de su participación en escenarios de actividad, adquirió un modo específico de mirar y leer el mundo²¹. El patrón o el esquema confeccionado en ese proceso sociohistórico-cultural, actúa como filtro de gran potencia en la propia actuación, en la toma de decisiones y en las formas en que produce el discurso.

La práctica docente de los profesores está ligada a ese sistema de pre-nociones, representaciones y experiencias, mismas que se manifiestan en lo que hace. Desde el marco de significado que sostiene su acción, el profesor puede estar convencido de que su manera de actuar responde a lo que se considera apropiado.

Andrade (1999) en la interpretación que hace de la teoría de la estructuración de Giddens, muestra cómo los agentes humanos tienen la capacidad de conocer que su desempeño es diestro, precisamente por el conjunto de conocimientos y herramientas

²¹ Berger y Luckmann (2001) utilizan el concepto “relativo-natural del mundo” de M. Scheler, para plantear que cada individuo aprecia de una manera particular el mundo, cada persona hace una ordenación de significado en función de su realidad subjetiva.

o recursos que tienen a su disposición y que emplean regularmente en las rutinas ordinarias y en su trato con otros. Los recursos a los que se hace referencia son los que los sujetos han acumulado durante su desarrollo ontogénico²² tanto a través de medios formales como la educación, como de medios informales que pueden ser los familiares o las amistades.

Estos recursos cubren un amplio espectro de habilidades, que una vez que fueron aprendidas se convierten en conocimiento tácito.

La forma en que llevamos a cabo nuestra práctica docente, revela en gran medida cómo concebimos la educación, el aprendizaje y el conocimiento. El concepto de conocimiento que tienen los profesores forma parte de esa estructura profunda y subyacente en una forma de mirar, de concebir el mundo y la vida; se rige por sus sistemas de reglas y se manifiesta en lo que hace (Aguilar Mejía y Viniegra, 2003, p. 17).

El conocimiento que posee cada docente se distingue de acuerdo a Andrade (1999) por la personalidad de los sujetos, su estilo de comportamiento y las diversas experiencias con las que se relacionan, lo que deriva en que las acciones sean matizadas con un rasgo distintivo. En las prácticas sociales, los agentes -docentes- son creadores de significado y de realidad social.

De alguna manera, los profesores han institucionalizado sus prácticas, porque el discurso y las acciones han encontrado una estabilización, se hicieron rutinarias en forma de pautas familiares y aceptadas, que se convierten gradualmente en nuevas ortodoxias y con el tiempo en nuevas tradiciones (Kemmis y Mactaggart, 1988, p. 54).

Como producto de un proceso histórico-cultural, en el ámbito de la educación están muy arraigados los valores de la autonomía docente, del trabajo individualizado,

²² El desarrollo ontogénico hace alusión a los cambios dinámicos que se producen en el organismo a través de la operación simultánea de las fuerzas biológicas naturales y las culturales. La línea natural se asocia a las funciones psicológicas elementales y las culturales a las superiores (Wertsch, 1995, p. 58).

de las enseñanzas compartimentadas. Para Rivas (2000, p. 42) las actividades docentes y discentes se realizan habitualmente en unos edificios y en el interior de los recintos compartimentalizados, denominados aulas o clases. Cada profesor trabaja con el grupo de alumnos dentro del aula, clase tras clase, sin relacionarse apenas con sus colegas, de tal manera que el trabajo cotidiano de los profesores en las escuelas se realiza en un considerable aislamiento. Las circunstancias actuales están pidiendo que la enseñanza cambie, sin embargo, las nuevas ideas no bastan por sí solas para generar los cambios que se requieren en la dimensión intrapersonal de los profesores.

En síntesis, por una parte los rumbos, las rutas del cambio de los sistemas educativos están señalados, por otra parte, los esquemas de pensamiento de los profesores se han institucionalizado y han ido adquiriendo determinadas formas. Así, los rumbos de ese cambio educativo exigen explícitamente que el profesor haga rupturas en su pensamiento para que incorpore nuevas visiones y posturas que a su vez permitan entender el rumbo del cambio para asumir nuevas posiciones y disposiciones que, desde su hacer, respondan a esos requerimientos.

Además, debemos detenernos en otro ángulo del problema. En estos tiempos de la información, el profesor ya no es la única fuente de conocimiento, puesto que tiene extraordinarios competidores: la televisión, los libros, los ordenadores..., que comparten información de forma atractiva que no se compara con las complicadas situaciones que se viven en una aula escolar (Santos Guerra, 2004, p. 117).

A partir de las transformaciones que se han experimentado en los modos en que circula el saber, Barbero (2003, p. 3) ubica dos cambios que son clave para las instituciones formales de educación. El primero de ellos es el "descentramiento" que muestra como el saber se sale de los libros y de la escuela. La aparición del texto electrónico des-centra la cultura de su eje letrado. El segundo, llamado "des-localización / des-temporalización" alude a cómo los saberes escapan de los lugares y

de los tiempos legitimados socialmente para la distribución y el aprendizaje. La educación a distancia es un ejemplo claro de la disseminación del conocimiento.

Estos elementos del cambio implican que el docente se mueva, camine, trace rutas para adecuarse a las nuevas posturas y visiones de lo educativo, de otra manera habría un desfase entre lo que se quiere y necesita con lo que se tiene.

Está claro que cualquier reforma del sistema educativo cifra su éxito en la actuación de los profesionales que la llevan a cabo. La reforma mejor diseñada, la que se articula sobre principios filosóficos, sociológicos, psicológicos y didácticos más rigurosos, está condenada al fracaso si los profesionales no quieren, no saben, o no pueden ponerla en marcha (Santos Guerra, 2004, p. 167).

Autores del ámbito de la innovación, tales como De la Torre (1988), Fullan (2000) y Hargreaves (2001), entre otros, subrayan que raramente se producen de manera inmediata los cambios, y algunos de ellos son tremendamente difíciles de conseguir.

Por su parte, Pérez Gómez (1999, p. 184) explica que el trabajo de los enseñantes evoluciona lentamente porque a pesar de las nuevas tecnologías, la modernización de los currículos y la renovación de ideas pedagógicas, el trabajo del profesor depende en menor medida del progreso técnico, porque existe la tendencia a la estabilización y porque las condiciones de trabajo y la cultura profesional acomodan a los enseñantes en sus rutinas. Por estos motivos, la evolución de los problemas y de los contextos sociales no se traduce de inmediato en una evolución de la práctica pedagógica.

Quienes detentan el poder han promulgado edictos, han legislado decretos y han rediseñado sistemas enteros, pero pocos de sus cambios se ha dejado sentir en el aula o han tenido algún impacto en el aprendizaje de los alumnos (Fullan, 2000).

En ese mismo tenor, Gimeno Sacristán postula que entre los vanguardistas que aspiran al cambio cualitativo en la educación, se encuentran los que desde el análisis de las prácticas cotidianas, ven que las funciones pretendidas y asignadas a la enseñanza distan del currículum oculto real que imparten. Nos referimos a la insatisfacción que han sentido y sienten las más variadas corrientes reformistas y utópicas al ver como las ideas emblemáticas pasan por los oxidados procedimientos de enseñanza (Gimeno, 1997, p. 35).

Suscribirse a una reforma es bastante simple, desarrollarla, apoyarla, internalizarla y sostenerla es mucho más complejo. Los resultados educativos que se comparten a través de libros, congresos, seminarios y hasta en las agendas de las instituciones, revelan en gran medida las dificultades, las carencias y el empobrecimiento cognitivo de los estudiantes. Estos resultados muestran el fracaso de los sistemas escolarizados en términos de los aprendizajes que demanda la sociedad. Generalmente, cuando se tiene la posibilidad de leer el contenido de las políticas y reformas educativas, se aprecian buenos deseos e intenciones por avanzar, por lograr resultados satisfactorios en la formación de los alumnos, sin embargo, la realidad que se palpa en lo cotidiano de las aulas difiere sustancialmente de esos ideales.

Ya desde la década de los ochenta Juan Delval (1991) hacía alusión a un sistema educativo decrepito; su crítica puntualizaba el atraso de la educación en comparación con otras áreas que sí manifestaban evolución y cambio.

Por más que se ha pugnado por la reforma y el cambio educativo, por la implementación de nuevas y mejores acciones, los resultados siguen mostrando un déficit importante en la formación de los estudiantes. Al existir esta deuda con la propia sociedad, y ante su reclamo explícito, los sistemas educativos y sus

instituciones públicas y privadas continúan haciendo esfuerzos de diferentes tipos y grados para mejorar y avanzar en pro del desarrollo de los alumnos.

La exigencia de los nuevos desarrollos curriculares significa que los docentes han de aprender a enseñar de manera diferente a como ellos fueron enseñados. Fernández Pérez (1999) postula que los profesores no aplican los métodos que les han predicado, sino los métodos que les han aplicado²³. En este mismo sentido Giddens (2003, p. 94) señala que *el sujeto escolarizado queda ungido por la experiencia escolar, tanto por sus propósitos explícitos como por los derivados de la forma institucional en la que ocurre esa experiencia.*

El docente, en el rol de enseñante, ha de modificar su práctica para adoptar - adaptarse a las nuevas relaciones que la educación ha de establecer con el sistema externo, con la igualdad de oportunidades que se les brinden a los diferentes grupos, a la economía global y al mundo del trabajo en general. Estas adaptaciones implican un cambio o una transformación en los métodos pedagógicos, y por ende, en la cultura del docente.

Ante esta aspiración de cambio cualitativo, enseñar en el contexto de la sociedad del conocimiento es complejo, precisamente por la rapidez de los cambios y la incertidumbre que caracteriza al mundo actual.

Las funciones de los profesores son más complejas que nunca antes. Deben responder a las necesidades de una población estudiantil diversa y cambiante, a unas tecnologías en los lugares de trabajo rápidamente cambiantes y a unas demandas de excelencia reclamadas por todos los sectores de la sociedad (Fullan, 2000, p. 5).

²³ Se ponen efectivamente en funcionamiento mecanismos psíquicos inconscientes, muy vitales, de seguridad personal en el ejercicio de la profesión, que actualizan el adagio popular “más vale lo malo conocido que lo bueno por conocer”, con lo que todo perfeccionamiento o cambio profesional choca con una actitud inicial de rechazo, por vivencia inconsciente de riesgo (Fernández Pérez, 1999, p. 21).

La innovación que se pide a los sistemas de enseñanza implica alteraciones en las metodologías, modelos didácticos y procedimientos instructivo - formativo. En la actualidad, el modelo didáctico basado en la exposición magisterial, en donde los alumnos deben mantener una persistente atención auditiva a la exposición oral - visual está en decadencia por el papel activo que los nuevos modelos y propuestas curriculares otorgan a los alumnos.

Los alumnos a través de la acción intencional y significativa con orientación y ayuda docente, elaboran sus propios saberes, construyen y re-estructuran esquemas cognitivos, desarrollan competencias intelectuales, adquieren capacidades y destrezas de diverso tipo y configuran actitudes nuevas (Rivas, 2000, p. 143).

El cambio que los docentes enfrentan en los contextos institucionales requiere de nuevos aprendizajes. Rivas (2000, p. 101) considera que en estos tiempos de movimiento, resulta impensable que los docentes continúen perpetuando o reproduciendo con pocas variaciones el mismo modelo didáctico utilizado por sus antiguos profesores, que observaron reiteradamente en sus años de estudiante y que de alguna manera han consolidado.

Giddens (2003) considera que la actividad humana social se autoreproduce y se hace recursiva.²⁴ Los docentes como agentes sociales reproducen las condiciones que hacen posible la actividad de la enseñanza. Esta reproducción resulta evidente por el papel que tienen las huellas mnémicas en tanto instrumento básico para almacenar un conocimiento que es evocado tácitamente por los agentes en el nivel de la conciencia práctica.²⁵

²⁴ La repetición de actividades que se realizan de manera semejante día tras día es el fundamento material de lo que se denomina naturaleza recursiva de la vida social (Giddens, 2003, p. 25).

²⁵ La conciencia práctica está constituida por las habilidades y los conocimientos que los actores poseen y emplean en su comportamiento al proceder o al hacer en diferentes situaciones, corresponde a un conocimiento e involucra una comprensión de las condiciones sociales en las que gente actúa y que no puede ser fácilmente verbalizado porque es usado en forma automática (Andrade, 2000, p.137).

Los agentes -capaces de conocer y reflexionar- reproducen rutinariamente los modos institucionalizados de conducta, dando con ello lugar a la reproducción de prácticas y a las relaciones estructuradas por periodos que se extienden en el tiempo y en el espacio (Andrade 1999, p. 128).

El contexto de la era de la información exige a las instituciones y a sus agentes flexibilidad, por tanto la prescripción y la rutinización enraizadas en la conciencia práctica ya no tienen cabida, precisamente por las transiciones de la certidumbre a la incertidumbre y la apertura a las transformaciones que se suscitan día a día. De ahí la imperiosa necesidad por reformar las mentalidades de los docentes, de que ellos mismos rompan con la tradición cultural que han interiorizado.

Díaz Barriga Arceo y Lugo (2003) reconocen que el desarrollo del currículo en las instituciones educativas muestra un énfasis muy marcado en la intervención educativa, lo que da sentido a que el cambio o innovación que se perfila en los modelos y propuestas curriculares se integre a la enseñanza, a la puesta en práctica de diversas y nuevas metodologías²⁶ donde la mera receptividad de los alumnos se transforme en la activa elaboración de sus propios saberes y en el significativo desarrollo de las capacidades personales.

Transformar el papel pasivo que históricamente se le ha asignado a los alumnos implica que los docentes actúen de un modo distinto al habitual al poner en uso las potencialidades -capacidades- que poseen para producir cambios o variaciones en sus propias formas de conducta.

Berger y Luckmann (2003) consideran que aunque los seres humanos reproducen rutinariamente los modos institucionalizados de conducta, son hábiles, capaces de conocer y actuar creativamente, por tanto pueden modificar las circunstancias en las

²⁶ Variedad metodológica significa alternar distintas situaciones de aprendizaje y estrategias docentes, aunque en proporción distinta: enseñanza colectiva al grupo, situaciones coloquiales, aprendizaje en pequeños grupos, aprendizaje individualizado y estudio individual y autónomo (Rivas, 2000, p. 36).

cuales se encuentran, además de re-crear las condiciones sociales que heredan: prácticas y conocimientos. Estos mismos autores asocian la capacidad de los agentes de modificar y transformar las prácticas sociales con el conjunto de conocimientos y habilidades -recursos- que cada quién ha acumulado a lo largo de su vida, es decir, con el arsenal de recursos que proporciona el acervo de conocimiento en la acción humana.

Desde este punto de vista los recursos que cada docente -agente- posee son los que le permiten ejercer el poder en tanto *capacidad de hacer cosas, de hacer una diferencia en (y acerca de) el mundo social, de transformar en algún grado las circunstancias con las que se encuentra* (Andrade, 1999, p.137).

Las circunstancias que se viven en el contexto de las reformas e innovaciones curriculares en las instituciones educativas exigen determinados comportamientos a los docentes y proveen reglas y recursos que por lo general se derivan de los modelos curriculares que se pretende poner en práctica.

El contenido y la forma que cada institución adopta para dar respuestas a los movimientos y necesidades que imperan en el contexto post-industrial incitan a que las rutinas que se experimentan en un salón de clase se rompan de manera sustantiva, por ello se espera que los docentes cambien las formas y estilos que se han modelado en la tradición, la costumbre y el hábito.

Perrenoud (2004, p. 70) retoma el pensamiento de Bourdieu para mostrar que los saberes de principios o reglas dejan sin resolver la cuestión de la forma y del momento oportuno para aplicar esos principios y reglas en el currículo real. Este autor retoma el concepto de "trasposición didáctica compleja" utilizado por Chevallard (1991) para designar la serie de transformaciones y desfases que se suceden desde los

saberes y prácticas que valida y demanda la sociedad y los que logran los alumnos en términos de aprendizajes (cuadro 1).



Los modelos y propuestas curriculares prescriptivas recorren el flujo que se muestra en la cadena de trasposición, por ende se reconoce que los principios o reglas que se explicitan en el currículo formal sufren transformaciones precisamente porque el docente y los alumnos ponen en juego los recursos -conocimientos tácitos y explícitos- que han construido en el desarrollo personal en diversos contextos de actividad.

Desde esta trasposición los estudiantes aprenden más o menos y hasta algo distinto de lo que se les enseña en la dimensión de currículum real.

La función del docente en los procesos de cambio y transformación que se han venido generando en las instituciones educativas formales a partir de las demandas y retos del contexto mundial resulta ser un eje importante de análisis para comprender la esencia de cualquier reforma que se promueva.

Es en la actividad pedagógica donde se concreta el cambio curricular, por ello, el profesor se considera el elemento clave por ser el mediador entre el cambio que se promueve desde el currículum y los alumnos.

Al reconocer al profesor como sujeto activo, se le concibe como alguien que construye significados sobre las realidades que opera, de esta manera es que Gimeno (1998, p. 212) señala que cualquier idea que se pretenda implementar en la práctica pasa por su personalización en donde se genera una especie de transacción entre los significados del profesor y los que sugiere la nueva propuesta de trabajo.

1.3 Las perspectivas y las tradiciones de la formación docente en el siglo XX.

La formación y el desarrollo de los docentes ocupa un lugar preponderante en las agendas de los sistemas educativos. Los especialistas en el ámbito de la innovación curricular consideran a los educadores como los actores decisivos en la concreción de la política educativa.

Para Gimeno Sacristán (1997, p. 129) el tema de la formación permanente de los docentes tiene una justificación en sí misma por el papel tan importante que tiene en la intermediación entre el currículum y el estudiante. Desde nuestro punto de vista creemos que la formación continua y permanente del docente es relevante y crucial porque más allá de la operacionalización y desarrollo del currículum, puede revertir el control y la dominación que otros tienen sobre los planes de estudio, la pedagogía y la didáctica. Dominación que como dice Apple (1997, p. 13) ha penetrado hasta el corazón de las aulas, desplazando al docente.

Para entender el por qué la formación docente ha estado subsumida a la política en cada etapa histórica del siglo XX, hacemos una presentación de la variedad de perspectivas ideológicas y epistemológicas presentes en el discurso teórico, en el desarrollo práctico de la función docente y en la formación de los profesores. La referencia al pasado es obligada, de otra manera resultaría difícil

entender el por qué el tema de la formación es complejo y polémico²⁷. Liston y Zeichner (2003, p. 16) basándose en el análisis de Kliebord (1986) reconocen diferentes esfuerzos realizados para diseñar la reforma de la formación del profesorado, cada uno con peculiaridades y con distintos modos de concebir al profesor de acuerdo con las exigencias requeridas por el currículum, la enseñanza y el aprendizaje. Cada perspectiva describe, define y justifica la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tejada Fernández (1998, p. 42) se apoya en el pensamiento de House para señalar que cada perspectiva u orientación es el resultado de unos determinados límites normativos acerca de lo que es racional y aceptable. Cada una limita el lenguaje, los conceptos utilizados en las discusiones y en consecuencia introduce un sesgo valorativo que define los límites de la propia elección racional, a través de la cual se justifican y se legitiman las elecciones.

Liston y Zeichner con base en los análisis de las diferentes orientaciones conceptuales, exponen las cuatro tradiciones²⁸ dominantes en el siglo XX: tradición academicista del conocimiento, tradición técnica, tradición desarrollista y tradición reconstruccionista.

* Tradición academicista.

Esta orientación considera que la formación más adecuada para preparar a los profesores es aquella que enfatiza el dominio de una rama del conocimiento científico y que se complementa con una experiencia de aprendizaje en un centro docente; hace hincapié en el rol del profesor como universitario y especialista de una asignatura.

Abraham Flexner, especialista que ha tenido una notable influencia en el pensamiento estadounidense y latinoamericano en materia de formación académica -profesional y currículum universitario es considerado como uno de los más fervientes defensores de esta tradición, puesto que para él lo más importante en la formación de un profesor radica en el dominio de la materia (Davini,

²⁷ Desde este reconocimiento, la formación de los profesores se convierte en un asunto central, complejo y polémico puesto que no hay una univocidad de criterios que orienten el diseño y el desarrollo de los programas de formación. No existe una perspectiva teórica, universal, comprensiva y homogénea capaz de explicar y comprender la pluralidad de dimensiones y procesos subyacentes en la formación docente.

²⁸ Davini (2001, p. 20) entiende por "tradiciones" en la formación del profesorado las configuraciones de pensamiento y de acción que construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos.

2001, p. 29). Flexner criticaba todo aquel curso que tuviera relación con la enseñanza por su superficialidad intelectual. Para este crítico de las Ciencias de la Educación todo lo que tenía que aprender un profesor era el conocimiento disciplinar, lo demás se podía adquirir mediante una experiencia de aprendizaje en una escuela.

Desde el punto de vista de Pérez Gómez (1999, p. 400) esta perspectiva académica resalta el hecho de que la enseñanza es un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública acumulada por la humanidad. El docente, en su papel de transmisor, se considera un especialista en la disciplina.

La enseñanza de las ciencias por parte de ingenieros, físicos y matemáticos se centraba en contenidos ya elaborados y su misión era transmitirlos de la manera más fiel y actualizada posible para contrarrestar, lo que según ellos, deficientes maestros egresados de las facultades de educación, enseñaban sin un dominio suficiente (Flórez Ochoa, 2000, p. 35).

En la tradición académica la formación del profesor se hace a partir de la apropiación del conocimiento producido por la investigación. La presencia de los descubrimientos científicos en el contexto educativo tiene su origen en la necesidad de la ciencia de extenderse, de reproducirse, de ampliar y prolongar su empresa social de búsqueda en las nuevas generaciones a través de la comunicación y enseñanza de sus resultados logrados. Todo aquel conocimiento pedagógico que no tuviera relación con la disciplina carecía de valor puesto que lo importante era que el docente aprendiera apoyado en la teoría procedente de esa investigación.

En esta perspectiva, lo que cuenta como conocimiento valioso está fundamentado en una noción de objetividad. Al honrar el consumo de significados "objetivos" santificados por los expertos y no a la producción de significados, se privilegia una serie de métodos pedagógicos en los que el conocimiento es "fijado" objetivamente (Giroux, 1995, p. 230).

Flórez Ochoa (1999, p. 77) señala que la comunicabilidad del saber no es una consecuencia sino condición de su producción por lo que cada disciplina se caracteriza por las formas de comunicación que cada comunidad científica prefigura, lo que sirve como garante y fundamento de la posibilidad de enseñanza de cada ciencia. La objetivación de los descubrimientos no es ajena al efecto de comunicación que se propone lograr; el método de exposición de cada ciencia no se sobreañade sino que es inseparable de los métodos de investigación, tanto en su campo de demostración como en el de comunicación.

La influencia del pensamiento positivista que subyace en esta tradición es visible, puesto que se considera a las ciencias cuantitativo-experimentales como modelos del conocimiento sustantivo.

La tradición académica como producto de la racionalidad positivista en la que se funda, continúa sosteniendo una desvalorización del conocimiento pedagógico y la creencia en la neutralidad de la ciencia (Davini, 2001, p. 31).

Desde otro punto de vista, para Apple (1997, p. 37) este tipo de conocimiento "neutral" que funciona en las escuelas, no es otra cosa que un filtro que se conecta con las necesidades específicas de la estructura social y en particular con los poderosos agentes sociales productores de las reglas y las prácticas dominantes.

* Tradición técnica²⁹.

El estudio científico y sistemático de la enseñanza es la base primordial que considera esta tradición para la elaboración del currículum de formación del profesorado. La característica principal de este enfoque radica en la adquisición de destrezas docentes específicas y observables que suponen una relación directa con el aprendizaje de los alumnos. Lo relevante radica en que los conocimientos y destrezas que todo profesor tiene que llegar a dominar están especificados de antemano en términos conductuales e incluidos en los diseños de programas de formación.

Apoyándose en los resultados de las investigaciones sobre eficacia docente desarrolladas dentro del modelo proceso/producto, se diseñan programas de formación cuyo propósito fundamental es el entrenamiento del profesor en las técnicas, procedimientos y habilidades que se han demostrado eficaces en la investigación previa (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1999, p. 404).

Desde mediados de los sesenta y principios de los setenta se desarrollaron sistemas de instrucción, gestión y evaluación para supervisar el dominio por parte de los profesores de cada una de las destrezas establecidas. Un ejemplo de este tipo de formación fue el método denominado "micro-enseñanza"³⁰ desarrollado en Stanford para impartir técnicas docentes específicas.

²⁹ Su más prestigioso exponente es Skinner.

³⁰ Los profesores en formación practicaban las destrezas y los conocimientos con grupos reducidos durante periodos breves de tiempo; un supervisor facilitaba a cada uno información detallada sobre su actuación en relación con la técnica aplicada (Liston y Zeichner, 2003, p. 42).

Liston y Zeichner (2003, p. 44) retoman el pensamiento de Feiman Nemser (1990) para describir las dos formas en que se interpreta en la actualidad la postura de la "eficacia" en la formación del profesorado. La primera corresponde a una versión tecnológica mediante la cual se trata de enseñar a los profesores las destrezas que la investigación producida por "otros" proporciona y que está íntimamente relacionada con los resultados convenientes que obtienen los alumnos. Para estos autores esta forma es básicamente una reaparición de la versión conductista.

Tejada Fernández (1998, p. 43) señala que el principal fundamento de la perspectiva tecnológica está en el diseño y elaboración de procedimientos³¹ eficaces (evaluados "científicamente") que aplicados rigurosamente deberían llevar al cambio y por ende al progreso deseado. Este mismo autor reconoce que las orientaciones de esta perspectiva son inspiraciones que provienen del mundo industrial y agrícola. Para

Davini (2001, p. 36) el objetivo de esta tradición es coadyuvar al logro de una sociedad progresista, entendida fundamentalmente como la del progreso técnico. La educación se vincula de forma explícita a la economía, sea como inversión o como formadora de "recursos humanos" para los puestos de trabajo en la industria o en el mundo de los negocios.

Las acciones de reforma llevaron a la escuela y a la enseñanza los enfoques tayloristas que habían dado éxito en la productividad industrial. Con ello se introdujo la división técnica del trabajo escolar, separando a los planificadores, los evaluadores, los supervisores, los orientadores educacionales y muchas otras categorías y la función docente quedó relegada a la de ejecutor de la enseñanza (Davini, 2001, p. 37). En este mismo tenor Díaz Barriga (2003, p. 18) señala que las reformas educativas de la década de los setenta en nuestro país se gestaron en el marco de las teorías del mercado en donde el «eficientismo» era un criterio importante y tuvieron como consecuencia que la figura del docente como intelectual se desdibujara y desembocara en la de un simple operario del acto educativo.

La segunda tendencia se enfoca al uso que los docentes hacen de los descubrimientos de la investigación que realizan los expertos como principio de procedimiento en un proceso más general de

³¹ Thorndike elaboró a principios de este siglo listas de 300 comportamientos aritméticos, los cuales se establecieron como metas de rendimiento de los maestros (Díaz Barriga, 2003, p. 87).

toma de decisiones y solución de problemas. Los defensores de esta orientación argumentan que la enseñanza exige un enfoque de la formación que refleje la complejidad e incertidumbre del trabajo docente. Lo importante se centra en fomentar en los profesores la capacidad para juzgar con respecto al uso de las técnicas de la enseñanza. La toma de decisiones de los profesores tiene su base en la información que aporta la investigación.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1999, p. 402) indican que esta perspectiva denominada "técnica" se propone otorgar a la enseñanza el status de ciencia aplicada. Desde los principios que caracterizan a esta tradición, el profesor es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y lo convierte en reglas de actuación. La actividad del profesional es instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas.

Entre las principales características de esta tradición destacan: a) Las finalidades y presupuestos desde los que parte el currículum son externos a la escuela, b) se delimita el proceso y las variables intervinientes, c) los objetivos se formulan en términos operativos, d) los conocimientos son de tipo prescriptivo, e) se separa la teoría y la práctica, lo que implica la diferenciación de roles profesionales entre profesor y experto y f) se atiende prioritariamente a la institución (Pérez Ferra, 2000, p. 101).

De las leyes o principios generales pueden extraerse normas o recetas de intervención, que aplicadas rigurosa y mecánicamente producen los resultados requeridos (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1999, p. 402).

Para esta tendencia lo importante es que los profesores aprendan técnicas de intervención en el aula. En función de esta tradición, el profesor es visualizado como un técnico, su labor consiste en "bajar" a la práctica de manera simplificada el currículum prescrito alrededor de objetivos de conducta y medición de resultados.

Liston y Zeichner³² (2003, p. 45) afirman que las versiones actuales de esta tradición se basan en recientes estudios descriptivos de las clases, en la investigación sobre el pensamiento del profesor y en las relaciones entre causa y efecto de la investigación sobre el aprendizaje.

³² Los años originales de esta discusión se ubican a finales de los ochenta y principios de los noventa.

Los distintos enfoques que han existido durante el siglo XX basados en la "eficacia" tienen en común el estudio científico de la enseñanza como fuente principal para determinar el currículum de formación de los docentes.

El modelo pedagógico conductista se desarrolló paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo, bajo la mira del modelamiento metódico de la conducta productiva de los individuos (Flórez Ochoa, 2000, p. 38)

Un propósito central de este enfoque radica en la conservación de las estructuras sociales, finalidad que desde el punto de vista de Flórez Ochoa (1994, p. 11) se ha cumplido pero a un precio muy alto, el del empobrecimiento cultural y científico-técnico de la sociedad como conjunto, que desemboca no sólo en una crisis del sistema educativo sino en una crisis de toda la sociedad.

✱ Tradición desarrollista.

Esta tercera tradición de la formación del profesorado en el siglo XX se centra en la "evolución natural" del aprendiz como base para determinar lo que se ha de enseñar tanto a los alumnos como a los propios profesores.

Liston y Zeichner (2003, p. 46) retoman a Pollitzer (1931) para enfatizar que sólo los educadores que tienen un conocimiento completo del crecimiento y desarrollo de los alumnos lo podrán sentir y por tanto interpretar en la propia práctica.

Los defensores de esta orientación -Pestalozzi, Rousseau, Illich, Neil, Freinet, Montessori, Decroly, entre otros- fueron muy críticos de los métodos de enseñanza mecánicos; sus propuestas de formación están orientadas al alumno, a sus intereses y necesidades, por ello a menudo denominan a este tipo de enseñanza "nueva" o "moderna"³³.

³³ Los principios de la Escuela Nueva todavía hoy inspiran nuevas corrientes pedagógicas.

Liston y Zeichner (2003, pp. 47-49) retoman tres cuestiones que propone Perrone (1989) para caracterizar la tradición progresista/desarrollista de la formación del profesorado. La primera hace alusión al profesor como naturalista en donde la observación de la conducta de los alumnos constituye una destreza importante y útil en la construcción del currículum y de ambientes coherentes con sus pautas de desarrollo y sus intereses.

La segunda describe al profesor como un artista que es capaz de incitar a los alumnos al aprendizaje al facilitarles actividades creativas, novedosas, ricas y estimulantes.

Gimeno Sacristán (1997, p. 123) considera que la actividad de la enseñanza como acción de diseño artístico vino a revalorar el papel creativo de los docentes, al reconocer la necesidad de las aportaciones personales a la práctica. Esta postura, aunque revela una reacción contra el tecnologismo pretencioso, desconoce que el puesto de trabajo del docente no siempre se caracteriza por las condiciones favorables a la creatividad y a la autonomía que se requieren en la enseñanza como acción artística.

La última de las características propuestas por Perrone es la del profesor como investigador. El estudio profundo y sistemático de los alumnos se convierte en el fundamento de las investigaciones que emprenda el profesor.

El punto común de los programas basados en el enfoque desarrollista radica en el compromiso con el aprendizaje de los alumnos, el enfoque activo del aprendizaje, las experiencias de campo y la comprensión del desarrollo de los alumnos.

Los principios o vectores de esta tradición se sintetizan de la siguiente manera:

- Se enfatiza el desarrollo intelectual y el aprendizaje científico-técnico a partir de la propia actividad de los alumnos como los principales protagonistas de su propio desarrollo, con base en sus intereses y necesidades.
- La selección de los contenidos de aprendizaje y la actividad del docente giran alrededor de las demandas de los alumnos y no de la de los adultos.

- La enseñanza se adapta a cada alumno, puesto que se reconoce que son diferentes en necesidades, intereses y ritmo de aprendizaje, etc.
- La relación entre el docente y el alumno se caracteriza por ser antiautoritaria.

La meta educativa del "desarrollismo pedagógico" es que cada individuo acceda, progresivamente y secuencialmente a la etapa superior de desarrollo intelectual de acuerdo con sus necesidades e intereses. En consecuencia, el contenido de las experiencias que el docente crea a través de un ambiente estimulante se torna secundario. Flórez Ochoa (1994, p. 119) señala que el foco de esta tendencia se centra en el afianzamiento y desarrollo de estructuras mentales, mientras que el aprendizaje de los contenidos queda relegado a un segundo plano. El desarrollo natural de los alumnos se convierte en la meta y a la vez en el método de la educación.

Lo que interesa es el desarrollo de los sujetos, no el contenido del aprendizaje ni el tipo de saberes enseñados (Flórez Ochoa, 1994, p. 169).

Los problemas y riesgos de esta postura radican en que al ser el "puerocentrismo" el núcleo de esta orientación los contenidos escolares no se consideran prioritarios en la formación de los profesores. Lo importante se centra en conocer al alumno en su desarrollo mental. Las orientaciones de esta apuesta pedagógica que inclina su balanza hacia los intereses y necesidades del estudiante ha influido desfavorablemente en la enseñanza de los contenidos de la ciencia y el arte. Así, considerar el desarrollo como elemento clave en el quehacer del docente se ha traducido con frecuencia como la autorización para que la práctica pedagógica y la formación del docente estén al margen del discurso "científico".

Por otra parte, la enseñanza de los alumnos atada a sus intereses, necesidades y motivaciones inmediatas trae como consecuencia que adquieran conocimiento disperso, superficial y parcial, pues el conocimiento exige esfuerzo, constancia y disciplina, características que resultan incompatibles con los principios de esta postura educativa.

* La tradición reconstruccionista.

Para esta tradición, la escolarización y la formación de los profesores son elementos cruciales del movimiento a favor de una sociedad más justa y democrática.

En la década de los treinta, los progresistas radicales alentaban al profesorado para que tomara el poder político y contribuyera a una distribución más justa y equitativa de la riqueza en donde el bien común preponderara sobre el beneficio individual y la cooperación sobre la competición. El hincapié estaba puesto en cultivar el pensamiento crítico. En consecuencia, el cometido de los centros de formación radicaba en proporcionar a los docentes un conocimiento profundo de los problemas sociales, económicos y políticos de un país.

Kilpatrick y John Dewey³⁴ fueron los principales críticos del modo tan tradicional que se empleaba en la formación de los docentes. Ellos reclamaban una nueva preparación y capacitación del profesorado y su insistencia se centraba en ayudarlos a desarrollar una filosofía social y educativa que contribuyera a reorientar el orden social a través de la reflexión sobre los problemas esenciales de la escuela, la sociedad y la cultura. Los seminarios integradores, el currículum basado en problemas y experiencias de primera mano relacionados con aspectos de la vida de la comunidad han sido elementos importantes de esta tradición.

Un elemento clave del enfoque reconstruccionista es la pretensión de unir la investigación reflexiva y la acción práctica en la que los profesores tienen oportunidades continuas de representar y examinar sus ideas en la práctica. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1999, p. 410) consideran que la formación del profesorado en esta tradición se basa prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica.

Los principales exponentes de la perspectiva reconstruccionista social son Schwab, Kemmis, Giroux, McLaren, Adler, Goodman, Freire, Piñar, Liston y Zeinchner. Aunque cada aporte de estos teóricos ofrece matices diferentes, en todos ellos subyace el deseo de superar la relación lineal y mecánica que ha prevalecido entre el conocimiento científico-teórico y la práctica en el aula.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1999, p. 412) subrayan que cada uno de estos autores reconoce la necesidad de que el docente analice lo que hace cuando se enfrenta a problemas complejos de la vida

³⁴ Dewey hace una de las primeras y más significativas aportaciones a favor de la enseñanza como actividad práctica, con su famoso principio pedagógico de aprender mediante la acción y su no menos influyente propuesta de formar un profesor reflexivo que combine las capacidades de búsqueda e investigación con las actitudes de apertura mental, responsabilidad y honestidad (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1999, p. 413).

del aula, cómo utiliza el conocimiento científico y técnico, cómo enfrenta y resuelve situaciones inciertas y desconocidas, cómo elabora y modifica rutinas, experimenta hipótesis de trabajo, cómo recrea e inventa estrategias , procedimientos, tareas y recursos.

Una cuestión importante que hay que resaltar es la coincidencia de cada tradición por responder a interrogantes fundamentales: ¿qué tipo de hombre interesa formar?, ¿cómo o con qué estrategias?, ¿a través de qué contenidos?, ¿a qué ritmos y quién predomina o dirige el proceso?. Flórez Ochoa (1994, p. 164) reconoce que cada una de estas interrogantes se impone en todas las tradiciones, pero subraya que las respuestas sí varían porque asumen diferentes valores y colocan el énfasis de acuerdo a sus muy particulares construcciones teórico-pedagógicas, lo que ha dado origen a múltiples combinaciones dinámicas llamadas "modelos pedagógicos".

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1999, p. 398) afirman, de acuerdo con Zeichner que estas tradiciones se entrecruzan en la formación del profesorado, aunque en general más en los planteamientos teóricos que en los desarrollos prácticos correspondientes.

El docente en la evolución de su propio conocimiento, primero como alumno de una institución de sistema educativo incluido el periodo de su formación inicial y después en el ejercicio de su gestión en una determinada institución escolar, ha configurado una amalgama con los principios y contenidos derivados de las distintas visiones y tradiciones que han estado presentes en su desarrollo. Esta amalgama se ha conformado con las diferentes visiones de la enseñanza y el aprendizaje predominantes en cada contexto de actividad en el que ha participado.

El pasado ha sido real y ha dejado su huella, pero cuando tratamos de entenderlo como algo operativo que se proyecta en el presente, es activo en tanto tenemos imágenes de él, que es lo que queda grabado como memoria. De lo que fue nos queda una mirada selectiva, porque esas imágenes del presente y el pasado son de alguna manera elegidas (Gimeno, 1999, p. 30).

Vemos cómo cada una de estas posiciones y orientaciones resalta los aspectos que considera importantes para la formación del profesor. ¿Cómo ignorar la importancia del conocimiento que el docente debe tener de la materia que ha de enseñar, del conocimiento sobre las posibilidades de su enseñanza o del conocimiento del alumno y en especial de las formas en que éste aprende? A la luz de estas tradiciones de la formación docente imperantes en el siglo XX podemos tener en claro el material

simbólico con el que cada docente ha dado forma a esa amalgama variopinta que influye en su mirada y acción educativa.

Davini (2002, pp. 123-135) en su análisis de los aportes en materia de formación del profesorado realizados por la escuela francesa³⁵, la inglesa³⁶, la latinoamericana y española³⁷, reconoce una serie de tensiones que emergen de todos esos enfoques y tradiciones. Para esta autora, es necesario tomar en cuenta esas tensiones en cualquier intento que se haga por avanzar en la elaboración de proyectos pedagógicos de formación que pretendan superar las visiones y reproducciones acríticas y rutinarias que han prevalecido en los modelos de formación del siglo XX.

Entre las tensiones que Davini reconoce están las siguientes:

* Primera tensión: Entre la teoría y la práctica.

En las propuestas de formación existen dos tendencias básicas en relación al uso de las teorías. La primera de ellas muestra una ausencia o una limitada presencia teórica, mientras que la segunda indica que cuando se incluye una teoría, se realiza por medio de una operación que busca una "bajada" a la práctica. Davini (2004, p. 123) utiliza el concepto "invasora" que propone Onetto (1992) para resaltar la soberbia y la superioridad que se le otorga a la teoría en relación con la práctica.

En esta tensión, la autora no pretende reivindicar ni al practicismo ni a la teorización dogmática, sino que busca que en los diseños de formación docente se reconozca a la práctica como un objeto de conocimiento, en sus dimensiones social, política, escolar y áulica y trata de incorporar a la teoría como herramienta conceptual que ayude a cuestionar, problematizar y analizar la práctica sin ceñirla o configurarla dogmáticamente a los preceptos teóricos.

Se sostiene la necesidad de conformar una pedagogía específica que incluya la reflexión sobre la práctica como uno de sus núcleos fundamentales, indague acerca de sus dimensiones, formule el conocimiento y los problemas que emergen de ella y avance integrando teorías "externas" (Davini, 2002, p. 124).

³⁵ Ardoino, 1978; Ferry, 1990; Filloux, 1969; Postic, 1970; Le Botref, 1979.

³⁶ Stenhouse, 1987; Giroux, 1990; Kemmis y Mc. Taggart, 1992; Liston y Zeichner, 1993; Carr y Kemmis, 1988; y Shön, 1992.

³⁷ Díaz Barriga, 1994; Carrizales, 1989; Barco, 1985; Sacristán, 1988; Escurra, 1990.

De este modo las teorías "externas" podrán ser sometidas a juicios críticos y validaciones en función de sus potencialidades prácticas, a su adecuación a los contextos y a los sujetos concretos.

✱ Segunda tensión: Lo objetivo y lo subjetivo.

La formación docente no se puede limitar a la dimensión objetiva. Es necesario reconocer que los esquemas subjetivos de los profesores influyen de manera importante en la forma de leer, pensar e interpretar cualquier realidad objetiva que prevalezca en los contextos de aprendizaje y desarrollo.

Desde el punto de vista de Davini (2002, p. 126) la fuerte influencia del "objetivismo" en la formación de los docentes ha llevado a que con frecuencia se desestimen e ignoren los procesos de reestructuración que hacen los sujetos, y lo que es peor aún, se ha olvidado que el proceso educativo se desarrolla entre y con sujetos.

Los estudios de Filloux (1969), Giroux (1990) y Schön (1992), entre otros, han mostrado el peso que tiene la biografía personal y escolar de los docentes en la interpretación que hacen de las teorías explicativas "externas". Ignorar los conocimientos y experiencias individuales de los docentes en su formación tiene para Davini consecuencias importantes, entre ellas el fracaso de las grandes reformas que se impulsan desde instancias exteriores.

Para Schön (1992) una formación reflexiva requiere que el docente saque a la luz sus conocimientos tácitos porque es la única manera de examinarlos, perfeccionarlos, rechazarlos. Al comunicarlos se está en posibilidad de comparar e integrar lo intuitivo y experiencial con las teorías elaboradas por investigadores y expertos del ámbito educativo.

✱ Tercera tensión: Entre el pensamiento y la acción.

Desde el marco de la racionalidad técnica prevalece la tendencia al eficientismo en la formación docente. En palabras de Davini, se ha intencionado un tipo de formación más preocupada por el saber hacer -hacer técnico- que por una eficacia a largo plazo en donde se le dé oportunidad al profesor de ejercitar metódicamente su pensamiento para analizar las situaciones prototípicas de su acción en la enseñanza.

Para Shön (1992) los problemas que enfrenta la docencia en lo cotidiano son complejos, sin embargo, también reconoce que su resolución se asocia con "conocimientos" en forma de reconocimientos y juicios desarrollados de manera intuitiva y espontánea que hace el docente. Por ello, Davini recomienda recuperar esos "conocimientos" para que se les dé un tratamiento reflexivo que podría servir de base para el mejoramiento de la práctica y el fortalecimiento del pensamiento.

El desarrollo de una pedagogía centrada en el estudio de la práctica y en el ejercicio de la acción reflexiva puede ser un camino para que los docentes ejerzan un control racional de las situaciones del aula y [para] que, en consecuencia, puedan definirse claramente los fines y elegir los medios correspondientes (Davini, 2002, p. 129).

✱ Cuarta tensión: El individuo y el grupo.

La tarea docente se ha ido desarrollando en el marco de la actual organización escolar, lo que ha dado como resultado una tarea individual y solitaria. Díaz Barriga (1994) considera que, por el contrario, la labor del docente supone que se desenvuelvan como coordinadores de grupo, puesto que el trabajo de aula es grupal. El contexto institucional marca al docente una ruta en donde desarrolla débiles lazos con sus compañeros o coetanos, pero a la vez le proporciona "técnicas" para un trabajo grupal en aula, lo que resulta absurdo y contradictorio. El punto de tensión reside en que la formación del docente requiere de estrategias grupales en las cuales pueda discutir, analizar y contrastar puntos de vista, puesto que nadie puede promover en el aula lo que no experimenta en su propio hacer.

Para Davini (2002, p. 129) se trata de pensar un conjunto de estrategias para la profundización del análisis y para menguar las tendencias del trabajo individualista de la docencia en las escuelas; priorizar los procesos comunicativos, los trabajos colectivos, la revalorización de los espacios de aprendizaje comunes y la construcción del conocimiento compartido.

✱ Quinta tensión: Los docentes son adultos y trabajadores.

Para Davini (2002, p. 132) un aspecto importante que la pedagogía de la formación docente no ha considerado es la "adulterez" de aquellos que estudian y trabajan en el ámbito de la enseñanza. Lo que parece una perorgullada es, sin embargo, una cuestión no planteada y mucho menos considerada en los diseños de formación.

El adulto como tal se ha de concebir como un sujeto en permanente evolución y cambio y no como el sujeto que los modelos de formación se empeñan en visualizar como ya "completo" o "acabado". Reconocer la evolución y al aprendizaje permanente como núcleos clave en los procesos de formación equivale a que el enseñante también se reconozca como un sujeto de aprendizaje, al que le resta mucho por aprender, evitando el dogmatismo del que ya sabe todo.

Considerar al docente-adulto como un sujeto en evolución no equivale a equiparlo con un niño; es alguien distinto, por ello Davini (p. 133) aconseja el uso de una pedagogía de la formación que fortalezca la autonomización creciente, el trabajo colectivo y solidario, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, el manejo de variadas fuentes de información y elaboración de trayectos de acción que reconozcan críticamente la diversidad de sujetos y contextos culturales.

* Las nuevas claves en la formación del profesorado.

Las nuevas demandas y conocimientos sociales inciden en una redefinición del trabajo docente, en la formación y el desarrollo profesional. El énfasis central actual está puesto en el conocimiento.

En un mundo globalizado, en el que el empleo es escaso y variable y en el que se plantea el conocimiento como la base de la competitividad y el crecimiento, la escuela debería garantizarlo a través de sus transmisores privilegiados y más abundantes: los docentes (Davini y Birgin, 1998, p. 76).

Para los organismos internacionales tales como la UNESCO, OCDE, BID³⁸ entre otros, la actualización y la reforma de las propuestas curriculares no son acciones suficientes para lograr los cambios que se pretenden en la política educativa; lograr cambios implica desde el punto de vista de Francisco Imbernón (1987, p. 57) nuevas claves para una nueva formación del profesorado que a su vez refleje que la enseñanza, el aprendizaje, la institución educativa y las finalidades de los sistemas educativos han ido cambiando. Por lo tanto, para este autor la formación del profesorado debe sufrir un cambio radical.

³⁸ Los organismos internacionales tienen un papel importante en la determinación de políticas educativas..., algunos basan su influencia en la producción de recomendaciones específicas, de informes sobre los distintos sistemas educativos o a través de estadísticas y estandarizaciones de indicadores educativos (Maldonado, 2003, pp. 363-364).

Los cinco ejes que propone Imbernón (1987, pp. 62-66) para el desarrollo de la formación del profesorado consisten en pasar del problema a la situación problemática, de la individualidad al trabajo colaborativo, del objeto al sujeto de la formación, de la formación aislada a la comunitaria y de la actualización a la creación de espacios.

✱ Del problema a la situación problemática.

Históricamente los sistemas y procesos educativos han visualizado los problemas que enfrenta el profesorado como asuntos genéricos, uniformes y estándares. Con base en esa generalidad los expertos proponen soluciones homogéneas, lo que ha comportado una gran descontextualización porque esas soluciones han estado al margen de los contextos geográficos, sociales y culturales de cada escuela y cada profesor. Este tipo de formación unívoca basado en la racionalidad técnica, coloca en un status superior al experto cuya función radica en transmitir verticalmente técnicas y procedimientos estándares a los profesores para que resuelvan a través de iguales soluciones problemas diferentes.

Hoy resulta cada vez más evidente que los profesores no se enfrentan a problemas genéricos sino a muchas situaciones problemáticas demarcadas por cada contexto social y educativo en el que se desenvuelven. Imbernón (1987, p. 63) considera que una de las alternativas para mejorar los sistemas y programas de formación del profesorado es una sustitución progresiva de lo estándar a lo particularizante de cada institución y grupo escolar, lo que comporta dar protagonismo al profesor para que se responsabilice de su formación y desarrollo de acuerdo a las necesidades y dificultades que experimente en la práctica.

✱ De la individualidad al trabajo colaborativo.

Para Imbernón (1987) hoy en día la enseñanza implica un trabajo necesariamente colectivo. El acceso de la población a la escolarización, la aglomeración de las grandes urbes y las nuevas tecnologías de la comunicación son algunos de los factores que exigen que las instituciones educativas superen el trabajo individualizado y aislado de los profesores y lo cambien por la colaboración y la discusión conjunta de dudas, contradicciones, problemas, éxitos y fracasos.

Para la formación y el desarrollo de los profesores basados en el trabajo colaborativo existen en la actualidad una serie de modalidades -comunidades de formación, grupos de proyectos, grupos de

intercambio de ideas y experiencias, equipos de investigación sobre la práctica, etc.- que pueden contribuir a desarrollar una nueva cultura de la cooperación.

✱ Del objeto de la formación al sujeto.

La historia de la educación revela que la formación del profesorado ha estado circunscrita a un currículum cerrado, a la dependencia con los expertos, a una desconfianza endémica y a un sometimiento jerárquico (Imbernón, 1987, p. 63). La pedagogía del subsidio, tal y como la nombran los estudiosos de la innovación educativa, ha marcado una tendencia para asegurar una calidad educativa homogénea y estándar que condena al docente a ser un objeto de la formación.

Los nuevos vientos del cambio indican que el profesor en los procesos de formación continua y permanente ha de asumir el ser sujeto y no un mero objeto (instrumento) en manos de los expertos.

✱ De la formación aislada a la formación comunitaria.

Enseñar las diversas ciudadanía necesarias para el presente y futuro próximo, tales como la democrática, social, intercultural y ambiental, requiere desde el punto de vista de Imbernón (1987, p. 64) de la ayuda de la comunidad que envuelve a la institución educativa. Para este autor, la comunidad - en un sentido que va más allá de la familia- ha de entrar con pleno derecho dentro de las instituciones para compartir con los docentes procesos educativos y de formación y realizar conjuntamente una reflexión sobre lo que se requiere cambiar.

La formación conjunta con la comunidad se perfila, en los diversos contextos educativos y sociales, como una de las alternativas para hacer frente a la difícil problemática de exclusión social de una buena parte de la humanidad.

✱ De la actualización a la creación de espacios.

Durante décadas se ha criticado el papel que han asumido los formadores -expertos infalibles- en el desarrollo de los docentes. Para Imbernón (1987, p. 65) su papel predominante ha estado centrado en la actualización, en la búsqueda de soluciones, en compartir recetas homogéneas a los docentes para que

fueran eficaces en su labor de aula. Pese a los esfuerzos de estos expertos que han basado su actuación en el modelo de la racionalidad técnica, los cambios pregonados en el magisterio no han sido visibles en las prácticas.

En la actualidad hay un amplio reconocimiento respecto al hecho de que la práctica docente cambia únicamente cuando el profesorado la quiere modificar y no cuando el formador y el sistema lo pretenden.

Poco a poco ha ido surgiendo la conciencia de que el formador debe asumir más un papel de práctico reflexivo, en un modelo más regulativo en el que será fundamental ayudar a analizar los obstáculos que encuentra el profesorado para acceder a un proyecto formativo que les ayude a mejorar (Imbernón, 1987, p. 64).

Una vez expuesto el panorama de las tradiciones dominantes en el siglo XX y las nuevas tendencias que guían y orientan los diseños curriculares de la formación del docente en los albores del siglo XXI, podemos decir que tanto en las posturas conservadoras como en las más liberales, la dimensión práctica de la enseñanza ha estado firmemente atrincherada en la lógica de la eficiencia y de la necesidad. El surgimiento de cada una de estas tendencias educativas ha centrado su preocupación en el beneficio de la sociedad dominante

De acuerdo con el foco de interés que nos ocupa en este trabajo, conviene resaltar dos aspectos que nos parecen importantes. Reflexionar sobre estos puntos nos puede conducir a que lejos de cerrar el horizonte de los nuevos rumbos de la formación se abran cuestionamientos que en otros momentos nos permitan ampliar la mirada sobre este tema tan complejo y polémico.

Los puntos que nos interesa poner en relieve son los cambios externamente inducidos y el tiempo como condición del cambio.

a) Los cambios externamente inducidos.

Los enfoques, principios y conceptualizaciones que se distinguen en las grandes tradiciones dominantes en materia de formación docente nos muestran la figura de un profesor relegado que no es tomado en cuenta por el grupo de intelectuales y políticos en el diseño de las reformas, los cambios y las directrices en las cuales supuestamente él es protagonista.

Los de afuera gestan movimientos, planifican contextos y situaciones para que el docente se forme a imagen y semejanza de aquellas ideas que desde su punto de vista mejorarán y enriquecerán los procesos educativos. Los autores intelectuales aparecen como titiriteros que al montar los telones y jalar los hilos harán que la marioneta *ipso facto* se mueva ante el nuevo ritmo que marca cambio, transformación o mejora.

Los ritmos en cada época histórica señalan un compás diferente, los acordes pueden centrarse en lo disciplinar académico, en lo técnico pedagógico, en la enseñanza, en el aprendizaje, etc. pero coinciden en que el ritmo es impuesto desde afuera, desde lo que los otros consideran importante y oportuno para el desarrollo del docente y por ende para el de la educación escolarizada. Vemos que en cada tradición de la formación hay alguien que siempre tiene algo que decir para direccionar la enseñanza. Se les marca a los docentes el paso de lo que tienen que enseñar y por supuesto de lo que "deben" aprender. Ante esta direccionalidad de afuera hacia adentro nos preguntamos ¿en dónde queda el docente, qué papel se le asigna y cómo se le concibe?

De la misma manera que a los alumnos se les restringe en su libertad para explorar, al profesor se le exige tomar decisiones basándose más en las exigencias externas que en su propia experiencia. Muchas decisiones del quehacer del docente y de su preparación se toman desde afuera por legisladores, intelectuales, administrativos, etc.

Sabemos que con el advenimiento de una reforma educativa se espera un viraje o un cambio en el pensamiento y acción de los docentes. Por lo general las nuevas reformas traen consigo ideas "mágicas" de mejora, planes esperanzadores que pretenden resolver las problemáticas educativas y por ende sociales, culturales y económicas. Sin embargo, desde el punto de vista que nos interesa vemos que esas coordinadas que han intentado señalar nuevos movimientos de cambio en los sistemas de enseñanza no consideran que los docentes han construido y enriquecido, con cada experiencia y situación en la que han participado, sus depósitos de sentido educativo; depósitos que actúan como un filtro desde el cual se lee e interpreta todo aquel material simbólico con el que se teje la estructura y el contenido de la reforma educativa en turno; depósitos de sentido que condensan conocimiento y experiencia.

Ante esta situación en la que poco o nada se valora el saber acumulado del docente, vale la pena preguntar si los cambios se pueden hacer por decreto, si ante las nuevas ideas "mágicas" el docente,

sólo porque alguien más lo pide y lo señala, querrá y podrá borrar el contenido que se encuentra en sus depósitos de sentido.

Curiosamente en estos tiempos se le pide al profesor que indague y tome en cuenta los aprendizajes previos de sus alumnos a fin de que pueda construir aprendizajes significativos. Lo paradójico de este discurso es que esta prescripción no se aplica a la formación de los propios docentes. El cambio que se espera con una reforma anuncia, por lo general, las renuncias que tendrá que hacer el profesor con respecto a su experiencia previa. Deshacer o enriquecer el contenido del acervo de conocimientos del profesor para construir una nueva forma de hacer educación que coincida con las rutas del cambio requiere mucho más que las palabras de los discursos políticos y educativos.

Pensar que el cambio se logra por decreto externo es una quimera porque el docente adquiere cada nuevo elemento de conocimiento sobre la base de su realidad subjetiva ya establecida. La definición del mundo del individuo surge de su subjetividad, sedimentada y estructurada de manera exclusiva. Berger y Luckmann (2001, p. 181) señalan que durante largo tiempo el individuo que está aprendiendo nuevos elementos los re-traduce continuamente con base en las experiencias y conocimientos que se encuentran en sus depósitos de sentido. Para estos autores la re-traducción es necesaria puesto que es la única forma en que puede empezar a cobrar alguna realidad un nuevo contenido.

Para ilustrar la re-traducción que hace una persona de los nuevos elementos que adquiere hacemos uso del siguiente ejemplo que plantea Natanson (2003, p. 118):

Expresiones como «estoy percibiendo este cerezo florecido en mi jardín» no describí adecuadamente lo que era percibido mediante esas percepciones, sino más bien es resultado de un proceso muy complejo de interpretación, en el cual la percepción presente se vinculaba con percepciones (cogitaciones) previamente experimentadas de los diferentes aspectos de un cerezo cuando me pasee a su alrededor, tal y como se me aparecía ayer, de mis experiencias de los cerezos, de los árboles en general, de las cosas corpóreas, etc.

El objeto intencional de las percepciones es una mezcla de cogitaciones pre existentes que producen un cierto estilo de interpretar el noema (objeto intencional percibido).

El acervo de conocimiento del mundo de la vida se relaciona de muchas maneras con la situación del docente que vive la experiencia de la reforma y el cambio. Schütz y Luckmann (2003, p. 109) señalan que toda experiencia que se le presenta a un individuo se inserta en el fluir de vivencias de su biografía. Las mentes de los maestros no son pizarras en blanco. Schütz explica que a partir del acervo las personas actúan en función de sus experiencias anteriores, es decir, de acuerdo con las experiencias con que cuentan y con los conocimientos adquiridos previamente. Los actores sociales tienen la capacidad de conducirse bajo recetas típicas en situaciones típicas.

Gimeno Sacristán (1999, p. 45) considera que en la postmodernidad, en tanto que condición de los tiempos que nos toca vivir, no hay lugar para utopías cerradas que profetizan un tipo humano nuevo y una sociedad ideal. Para este autor, las utopías universales son estáticas, aniquiladoras de la individualidad (subjetividad) homogenizadoras y hasta peligrosas por tiránicas. Ceñir la formación a la vorágine del cambio y a los valores universales que se proclaman en los discursos políticos equivale a que continuemos perpetrando la inoperancia de nuestros sistemas educativos y atando a los docentes a los referentes y lineamientos que se dictaminan desde la política educativa³⁹.

Relegar al docente en el diseño de los programas de formación, desconocer su experiencia acumulada y sus depósitos de conocimiento puede significar tal y como nos lo muestra la historia de la educación un continuum de fracasos que se intentarán resolver nuevamente con renovadas ideas mágicas que al fin de cuentas no tardarán en convertirse en lenguaje muerto.

El docente, al ser miembro de la sociedad y formar parte de ella, está llamado a participar en su dialéctica, la sociedad existe no sólo como realidad objetiva, sino también subjetiva. Elaborar un plan de reforma de la formación docente debería implicar una construcción conjunta y recíproca puesto que el intelectual, el político y el educador no sólo viven en el mismo mundo, sino que cada uno participa en el ser y hacer del otro. ¿Por qué segregar al docente cuando desde el discurso educativo se le señala como elemento clave del cambio? ¿Por qué el empeño de los diseñadores de la política educativa en desconocer la situación particular de los docentes que determina sus condiciones de desarrollo? ¿Por qué negar los contextos socioculturales en los que participan los docentes?

³⁹ La política educativa queda condicionada por otras reformas de carácter socioeconómico. Gimeno Sacristán (1999, p. 50) se apoya en el pensamiento de Tedesco (1995) para señalar que las instituciones escolares se crearon para difundir el contenido de la socialización que otras instancias han considerado importantes. Ahora que las condiciones exteriores están cambiando, a la educación y a los docentes se les exige adaptación y por lo tanto se les impide ofrecer algo propio que contribuya a la construcción de un mundo mejor.

Los modelos de formación, por más buenas intenciones que contengan, pueden desvirtuarse cuando su concepción se limita a una sola variable sin tomar en cuenta los diversos elementos de la matriz social que es dialéctica por naturaleza.

La historia de la formación docente en el siglo XX nos revela la regulación y el control que pretenden los legisladores intelectuales; control que reduce severamente el alcance de las decisiones de los profesores en torno a la educación y a su propia formación.

b) El tiempo.

La reforma educativa que se inició en la década de los 90 intenta producir importantes modificaciones en el sistema educativo y en la enseñanza. En este contexto de cambio, las políticas de formación de docentes se alinean a las demandas sociales y políticas que hoy por hoy prevalecen en el contexto nacional y mundial. Prueba de esta alineación son las claves propuestas por Imbernón que ya hemos revisado y que guardan una estrecha relación con esos requerimientos que hace la sociedad de la información a la educación.

Este tipo de sociedad representa un contexto de reto para los profesores por la presión continua que reciben desde la política curricular para cambiar aceleradamente y en forma vertiginosa su quehacer cotidiano.

De la enseñanza se espera que cree la habilidad y capacidad humana, que permita al individuo y organizaciones sobrevivir y tener éxito en la sociedad del conocimiento. Se espera que construya comunidades de aprendizaje, que desarrolle las capacidades para la innovación, la flexibilidad y el compromiso con el cambio que son esenciales para la prosperidad económica. Al mismo tiempo se espera que los docentes mitiguen y contrarresten muchos de los problemas..., consumismo excesivo, pérdida del sentido de comunidad, etc. (Hargreaves, 2003, p. 27).

En este fragmento de texto de Hargreaves podemos corroborar que las expectativas hacia la educación, además de ser altas, implican una fuerte presión para que se acelere ese cambio considerado urgente.

Si bien es cierto que los cambios están presentes en la dimensión económica, cultural y política de las naciones del orbe, también lo es que esta transformación acelerada que se le pide al docente no es tan sencilla de conseguir precisamente por las condiciones en las que desarrollan su trabajo. En la práctica docente no hay un tiempo para la formación continua, para la reflexión que tan ampulosamente se señala en la dimensión de los ideales; el tiempo del docente se ve por lo general atrapado por las situaciones que impone la realidad cotidiana de las aulas.

El profesor desarrolla la práctica pedagógica en un marco de condicionamientos tales como el número de alumnos a los que tiene que atender, la revisión y corrección de trabajos, las necesidades e intereses de cada estudiante, las reuniones con homólogos, el diseño de estrategias, materiales didácticos y la construcción de instrumentos de evaluación entre otras múltiples tareas.

La formación y el desarrollo del docente requieren del tiempo civil y subjetivo que difícilmente se considera en las estructuras organizativas de las instituciones y menos aún en los discursos políticos. ¿Por qué el tiempo real no se considera como elemento necesario para el cambio que tanto se pregona? La formación para el cambio que tanto se anuncia queda en quimera, en un doble mensaje que atrapa al docente entre los requerimientos del mundo globalizado y las condiciones reales de su trabajo. ¿De dónde se obtendría el tiempo que se necesita para la reflexión, para la adquisición y decantación de los contenidos claves que intervienen en la formación?

El cambio de tantas cosas a la vez y ocurriendo tan rápidamente es un rasgo de nuestro tiempo que dificulta la reflexión. Flórez Ochoa (1994, p. 23) considera que el bombardeo permanente de información y la explosión tecnológica han dificultado y cerrado el espacio para la reflexión y la toma de decisiones libres, con conciencia de lo que queremos y de las limitaciones y necesidades que nos restringen. Este autor señala que los docentes somos "cañas agitadas por el viento", frecuentemente ignorantes de lo que somos y de las fuerzas que nos agitan.

El tiempo es un problema perenne para los docentes. Sabemos que la enseñanza es exigente, nunca se acaba y siempre hay algo por hacer. El cambio requiere del tiempo del mundo, del tiempo social, del tiempo biológico y del tiempo fenomenológico. El tiempo del mundo o tiempo social se experimenta como la trascendencia de la finitud del yo; experiencia que se convierte en el motivo fundamental del plan de vida -plan del día-. El tiempo del mundo se expresa en las leyes estructurales de sucesión y simultaneidad en la realidad cotidiana. En la actitud natural la finitud y el curso fijo del tiempo son

experimentados como impuestos, inevitables e irreversibles; como el límite dentro del cual es posible nuestra acción (calendario). El tiempo biológico se refiere al ritmo del cuerpo y el fenomenológico es un tiempo subjetivo del flujo de conciencia duración interior (Schütz y Luckmann, 2003, p. 64).

El cambio que se espera del docente está pensado desde el tiempo homogéneo y espacializado que señala Bergson, es decir, aquél que se puede contar y que se representa en una longitud: una semana, un mes, un año, un siglo, etc. Si bien es cierto que el docente interactúa con este tiempo y sus actividades están insertas en un ciclo escolar, en un semestre o cuatrimestre también lo es que su tiempo vivo o vida de la mente -el que no se mide con el reloj y el calendario- el que se le presenta en su realidad inmediata a la conciencia no es tomado en cuenta en el diseño de las reformas de su formación.

El docente por la complejidad de su función, por las múltiples actividades en las que se involucra no tiene un tiempo homogéneo o civil para esa reflexión y cambio que se le pide; el tiempo con el que cuenta apenas alcanza para realizar las funciones organizativas y operativas que ha de cumplir. Si el tiempo civil resulta insuficiente, qué se esperaría del fenomenológico que también es ingrediente clave para la disertación y compromiso con ese cambio.

Schütz (1993, p. 75) resalta que las vivencias que experimenta el ser humano en la duración -*durée*- no son discretas ni bien definidas. El ser humano experimenta una transición constante del ahora-así a un nuevo ahora así.

La duración es la conciencia del yo pensante que compara su «Ahora» en continuo flujo con un «Antes» retenido en la memoria. La simultaneidad de mis experiencias sensoriales, en cuanto que me convierten en lo que soy Ahora y Así, forman también parte de mi duración interior (Algarra, 1993, p. 39).

La estructura de las vivencias del profesor variará según se entregue al flujo de la duración interna o se detenga a reflexionar sobre ellas tratando de clasificarlas.

Schütz señala que se pueden considerar los actos humanos desde un punto de vista doble, viéndolos como procesos conscientes que duran o como actos congelados espacializados y ya completados. Este doble aspecto parece no estar considerado en cualquiera de los intentos que se hacen a propósito de la formación; intentos que dejan de lado el tiempo espacial y fenomenológico que los profesores necesitan. Convertir la formación en una carrera donde la urgencia y la eficacia son elementos prioritarios es privar al docente de la reflexión, flexibilidad y creatividad que se requieren

en estos procesos vertiginosos de cambio que tanto se han idealizado. Sabemos que la realidad intencional de nuestra conciencia como fruto de nuestra experiencia es el punto de partida para cualquier reflexión.

Aunque los diseños y modelos de la formación docente estén ordenados concretamente en su estructura y contenido, por la incongruencia que se percibe entre el tiempo del mundo, el tiempo biológico y el social, la duración interior resulta limitada por la urgencia, la presión constante de un cambio rápido. Es importante que no olvidemos que el tiempo ocupa un lugar especial en el acervo de conocimientos; es precisamente en el tiempo donde se basa la orientación de toda situación.

Recordemos que el significado se encuentra sujeto a la elaboración reflexiva de la memoria y de las experiencias que surgen de las relaciones con el ambiente natural y cultural que se vive en el presente, ambiente que se encuentra en constante cambio, dando lugar a una gama de posibilidades de significados que conducen a nuevos comportamientos y acciones. La reflexión como elemento clave para la creación de significados es inagotable, pero como condición requiere de tiempo.

Hargreaves (2003, p. 123) afirma que en estos momentos de cambio es necesario considerar que el cambio sostenible y de éxito requiere de tiempo para que los docentes lo comprendan, lo reflexionen y poco a poco lo integren en su práctica. Toda organización basada en el conocimiento depende de la capacidad intelectual efectiva, de la comprensión, de la reflexión y de la creatividad.

Ya hemos visto que las IES en nuestro país a partir de las recomendaciones hechas por los organismos internacionales se han dado a la tarea de innovar el currículo y la enseñanza. Cada una de acuerdo a sus necesidades, intereses y posibilidades ha intentado definir un modelo educativo propio que les ayude a introducir los cambios y demandas que se derivan del contexto mundial, y en especial de la política neoliberal.

Es a partir de estas transformaciones que el sistema de Educación Superior en México ha experimentado cómo cobra sentido aproximarnos al proceso de reforma que se vive en el ITESO. ¿Cuál es el modelo desde donde se ha orientado el diseño y operación del proyecto curricular?, ¿qué conceptos lo fundamentan?, ¿cuáles orientaciones privilegia?, ¿cómo ha sido el proceso de gestión?, son preguntas que se abordan en el siguiente apartado que corresponde al contexto institucional.

Mostrar las directrices del cambio y la forma en que se lleva a cabo nos puede ayudar a entender el papel del docente en este contexto de cambio y transformación.

1.4 Contexto institucional.

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), universidad inspirada en Ignacio de Loyola y confiada a la compañía de Jesús, ofrece como servicio a la sociedad la formación de profesionistas competentes, libres y comprometidos: dispuestos a poner su ser y quehacer al servicio de la sociedad (...), todo ello encaminado a la construcción de una sociedad más justa, humana y solidaria (ITESO, 2003).

En esta misión itesiana se distinguen tanto las directrices de la compañía de Jesús, en especial aquéllas que hacen referencia al apostolado educativo, como el compromiso con la realidad social en la que se encuentra inserta la universidad. Sobre la base de estas convicciones el ITESO está comprometido a realizar de manera continua un análisis del contexto sociocultural a fin de destacar aquellos aspectos a los que ha de responder de manera oportuna y prioritaria.

Ya hemos visto que los cambios mundiales⁴⁰ que se derivan del contexto global han afectado a la nación mexicana en lo general y a la educación superior en particular. Las exigencias del mercado global incitan a las instituciones educativas y entre ellas al ITESO a que realicen las adecuaciones pertinentes a las demandas de la política neoliberal.

⁴⁰ Gimeno (1998, p. 22) explica que los momentos de cambio que se experimentan en los sistemas educativos son un reflejo de las presiones que la institución escolar vive desde diferentes frentes para que haga adecuaciones pertinentes al currículum, conforme la evolución cultural, social y económica de la sociedad.

En atención a los signos de los tiempos actuales y a las exigencias del mundo económico, el ITESO considera que desde su misión se ha de inspirar para *revertir la inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y, por otro, realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios* (Luna, Sagasteguí y Ortiz, 2003, p. 5).

Al ser la universidad para la sociedad y como parte de la actualización continua de su quehacer sustantivo, el ITESO a través de la Dirección General Académica (DGA) incluyó en los planes trienales 1997-1999 la línea de trabajo "renovación educativa" la cual conlleva una serie de tareas orientadas a la construcción de un nuevo modelo educativo y a la revisión curricular con especial énfasis en los aspectos de metodología educativa referida a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las razones fundamentales que sustentan el por qué de esta línea de trabajo son dos. La primera alude a los cambios significativos en el contexto mundial, nacional y local; cambios que por supuesto no estaban considerados en los planes de estudio elaborados en 1994. Los perfiles profesionales de esos planes se reconocen desactualizados con respecto a las necesidades y demandas del entorno. La segunda razón se centra en la necesidad de establecer una relación más orgánica entre las funciones de la universidad, las prácticas educativas y el entorno social.

Con la línea de trabajo "renovación educativa" el ITESO se propuso transitar de una universidad centrada en los procesos de enseñanza en el aula -en donde los esfuerzos se acentúan en la acumulación de información- a una que participa en la solución de problemas relevantes a través de procesos de aprendizaje y que se preocupa porque el estudiante aporte soluciones críticas y creativas a las problemáticas del entorno. Las tareas y acciones de la ya mencionada línea de trabajo están orientadas a superar la visión fragmentada, parcial y de alta especialización del

conocimiento y la poca presencia social de los estudiantes en procesos de desarrollo comunitario. La dependencia de los estudiantes respecto al profesor y la forma tradicional de evaluación de los conocimientos adquiridos forman parte de los rasgos que la universidad pretende modificar (ITESO, 2000, p. 102).

Con base en lo anterior es fácil advertir que el ITESO intenta superar una enseñanza tradicional, basada en el saber por el saber, en una enseñanza que tiende a priorizar la teoría sobre la práctica, la memorización y la reproducción más o menos literal de textos, definiciones y conceptos con una visión acumulativa y enciclopédica.

La transición de la enseñanza al aprendizaje, del estudio de los contenidos académicos al desarrollo de nuevas competencias, de la visión fragmentada a la holística e integral, de las relaciones de dependencia a las relaciones interdependientes y de la evaluación tradicional a la certificación de competencias son las metas que orientan la construcción de un nuevo modelo curricular que por una parte respete la base filosófica del ITESO como garantía del sentido universitario y académico y por otra intente adecuarse a los lineamientos de la globalización.

Desde la dimensión institucional se reconoce que la renovación educativa y con ella la revisión curricular tiene sentido porque constituye un medio y una oportunidad para renovar las prácticas educativas en tres aspectos en particular:

- ⤴ La pertinencia de las prácticas en función de los perfiles y orientaciones de los programas educativos y de las situaciones particulares de aprendizaje.
- ⤴ Las mediaciones metodológicas de los procesos de aprendizaje, donde se considera al alumno en el centro de la actividad educativa.

△ Las prácticas educativas articuladas a la apertura del currículo a los distintos campos del saber.

Para atender las metas derivadas de la línea de renovación educativa y con ello descentrar el currículo de los contenidos académicos y así colocar al alumno y a su aprendizaje en el centro del proceso educativo, la D.G.A., hacia el año 2000, constituyó la comisión del Consejo Académico y el equipo interdepartamental representado por académicos de los departamentos⁴¹, del Centro de Formación Humana, Servicios Escolares, Biblioteca, Dirección de Integración Comunitaria y la Dirección de Relaciones Externas. Estas comisiones a partir de acciones y experiencias concretas tales como el reconocimiento de los ejes básicos del proceso, la recuperación de experiencias significativas de innovación en la propia universidad, la revisión de documentos institucionales de ITESO y de la compañía de Jesús referentes a la educación y la consulta de numerosas obras y materiales bibliográficos elaboraron una primera aproximación que serviría de base para la configuración de un campo de conversación, reflexión y acción en lo concerniente al diseño de planes y programas curriculares de las diferentes licenciaturas.

Además del Consejo Académico como instancia de construcción, discusión y aprobación de todos los productos de la revisión curricular y del equipo interdepartamental (ERIC) como la fuente permanente de consulta, socialización de los avances y enlace entre las dependencias académicas, participaron otros actores en el proceso de construcción del modelo. Entre éstos destacan los equipos conformados para la elaboración de propuestas específicas (objetos socioprofesionales, competencias profesionales, etc.), las Unidades Académicas Básicas (UAB's) y los coordinadores de programa como los sujetos sociales encargados de concretar la

⁴¹ Educación y Valores; Economía, Administración y Finanzas; Procesos de intercambio Comercial; Hábitat y Desarrollo Urbano; Salud, Psicología y Comunidad. Estudios Socioculturales; Electrónica, Sistemas e Informática; Matemáticas y Física; Procesos Tecnológicos e Industriales; Estudios Sociopolíticos y Jurídicos y Filosofía y Humanidades.

puesta en práctica del currículum universitario. Paralelamente a los trabajos de revisión y renovación curricular, la Dirección de Servicios Escolares elaboró los dispositivos correspondientes a la planeación y administración escolar.

Aunque en la Agenda Institucional de Planeación (2000, p. 78) se reconoce que la construcción del currículum es tarea de toda la comunidad universitaria, en realidad no todos los profesores participaron en el establecimiento de los criterios comunes que orientaron la revisión curricular. La disposición de los principios rectores de la reforma curricular quedó mayoritariamente en manos de los miembros de la Comisión Académica y del equipo interdepartamental. Hacer participar a toda la comunidad fue una aspiración que se quedó a nivel de discurso.

Tanto la definición del modelo curricular, de los criterios generales de la metodología educativa, de la estrategia básica de la revisión de los programas y del cuadro de competencias universitarias como la administración escolar que de ello se derivó, ha sido atendida por comisiones integradas por expertos. Con esta medida, la participación de la mayoría de los profesores ha quedado confinada a la ejecución de los criterios que los especialistas plantearon. Los profesores universitarios no son los autores del modelo sino únicamente los encargados de concretar las ideas que otros - expertos- señalan como el marco de referencia desde donde han de orientar su trabajo docente en el contexto universitario. Como veremos, este hecho tiene múltiples consecuencias.

Entre la serie de principios y orientaciones que constituyen la esencia de ese marco referencial y que han servido de guía al desarrollo curricular en los departamentos y centros de la universidad se resaltan los siguientes:

*"Formación para la vida en el ejercicio de una profesión socialmente útil".

La aspiración del ITESO para sus estudiantes es una formación que contempla un conjunto de saberes generales que les ayuden a incorporarse al mundo del trabajo. Entre estos saberes se encuentran aquéllos que aluden a una formación social que les permitan comprender el contexto social, orientar críticamente el sentido de su trabajo y normar el contenido de su acción social; a una formación ética que sustente su capacidad para analizar críticamente la realidad, formular juicios a la luz de los valores y asumir libremente opiniones; a una formación expresivo-cultural a partir de la cual se expresen a través de distintos medios y lenguajes de comunicación; a una formación para la colaboración en el mundo del trabajo y de la vida social; a una formación para la incertidumbre y el cambio a fin de que desarrollen una capacidad para la búsqueda, el análisis y la interpretación de la información, reconociendo los límites y provisionalidad del conocimiento; a una formación para el aprendizaje permanente a través del aprender a aprender; a una formación ecológica y a una formación para la trascendencia, la cual supone la búsqueda del sentido de la vida. (Luna, Ortiz, et al, 2002, pp. 4-6).

*"Objeto socioprofesional⁴²: entre el mercado de trabajo y el proyecto social".

Desde la dimensión institucional se reconoce que el objeto socioprofesional es un sistema que relaciona tres elementos: un ámbito específico de prácticas y procesos sociales, en el cual se ubica el ejercicio de la profesión, un propósito relacionado con ese ámbito, es decir, unos contenidos y unas orientaciones para que el ejercicio profesional impulse y/o transforme las prácticas y un conjunto de saberes congruentes con el modelo de desempeño y la intención de transformación.

La formulación de los objetos socioprofesionales en cada programa académico se centró en el análisis empírico de los campos profesionales y los mercados de trabajo,

⁴² El objeto socioprofesional es la respuesta universitaria al qué y para qué de un programa educativo o carrera profesional (ITESO, 2000, p. 80).

desde una visión crítica y congruente con las orientaciones fundamentales de la universidad, a fin de contribuir a la construcción de una sociedad más justa y humana.

*"Objeto socioprofesional: entre la especialización y la formación general".

Se reconoce la tensión que existe entre una formación general, necesaria para atender adecuadamente las necesidades cambiantes del trabajo y una formación que responda a ese mundo del trabajo en contextos de creciente especialización del conocimiento.

El compromiso que la universidad tiene con el desarrollo de los saberes genéricos y especializados se asume desde un contexto amplio de reflexión al considerar las características de los mercados profesionales y la naturaleza misma de la acción universitaria.

La hipótesis de trabajo que adopta el ITESO se centra en el reconocimiento y formulación de los saberes estratégicos, en la articulación curricular de situaciones educativas y sus objetos de aprendizaje y en la dimensión metodológica de las prácticas educativas. La relación entre lo general y lo particular tiene su respuesta en el aspecto metodológico, en especial la transversalidad del aprendizaje y en la transferencia.

En el marco de la revisión curricular se identifican los tipos de saberes que forman parte del proyecto educativo institucional: profesionales, comunes y generales. Los profesionales corresponden a la preparación que ofrece el ITESO para el ejercicio de la profesión, los comunes aluden al conjunto de competencias de orden profesional que deben desarrollar todos los estudiantes para responder en su trabajo a las exigencias del mundo actual y los generales son todos aquellos que expresan la apuesta

formativa del ITESO en el sentido de ser instrumentos para lograr la responsabilidad con el sí mismo, con los otros y con la naturaleza (Luna, et al, 2003, p. 6).

*"El aprendizaje centrado en el sujeto y su proceso".

La institución reconoce explícitamente que el estudiante aprende en función de su propia actividad en relación con los objetos de aprendizaje en contextos de interacción. Al concebir el aprendizaje como proceso, se hace necesario tomar como punto de partida las capacidades, experiencias y conocimientos previos de los alumnos para que desde ahí se planteen acciones para lograr aprendizajes.

Desde esta perspectiva, el profesor pierde centralidad para convertirse en un asistente, mediador, ayudante y facilitador del proceso. La actividad del profesor asume diversas modalidades, entre ellas: "formular e intencionar estrategias de aprendizaje, favorecer el clima o el ambiente de trabajo, instruir actividades, transmitir información o conocimientos en un sentido más amplio, compartir su experiencia, modelar actitudes y valores, aportar insumos y mediar para que el estudiante evalúe su proceso y los productos de aprendizaje, certificar resultados". (Luna, Ortíz, et al, 2003, p. 9). Estas actividades que en su conjunto se denominan "enseñanza", demandan del profesor saberes o competencias específicas.

El ITESO está convencido que la transmisión de la información y la acción unilateral del profesor sobre el alumno cambia cuando el docente propone ambientes o situaciones que promuevan aprendizajes.

*"Los atributos del aprendizaje".

El aprendizaje deseable en el ITESO se centra en atributos que constituyen criterios generales que sirven para orientar y guiar los procesos educativos en un

sentido de búsqueda y de construcción permanente. En el escenario para el 2006, se distinguen criterios o atributos deseables del aprendizaje: significativo, situado, orientado al logro de las competencias, cooperativo, transferible y centrado en el alumno.

El aprendizaje significativo alude a la incorporación de los nuevos conocimientos a la estructura de pensamiento de los alumnos. La relación que se establece entre el conocimiento nuevo y los ya existentes facilita la construcción del sentido de aquello que se aprenda.

Situar el aprendizaje significa dos cuestiones en particular: contextualizar el objeto de aprendizaje en la dimensión sociohistórica y enfrentar procesos de aprendizaje a preguntas o problemas concretos en contexto de realidad. En cuanto al logro de las competencias, se reconoce que el saber implica acción o desempeño, por tanto el aprendizaje se verifica en desempeños y resultados observables y evaluables. De acuerdo con este criterio se reconoce que el alumno aprende haciendo y evaluando sus propios resultados.

La formulación de los atributos es analítica y no pretende desmembrar el aprendizaje sino potenciarlo desde una visión integral. Este principio en particular implica que los profesores de la universidad revaloren las metodologías habituales en su quehacer, puesto que la nueva propuesta educativa ha de poner en juego el saber, el conocimiento, la acción práctica y los propósitos de sujeto, grupo e institución no sólo para superar la exigencia escolar y acreditar un curso, sino para superar la problemática de intervenir en situaciones reales, resolver problemas reales y producir transformaciones relevantes para el entorno y el sujeto, además de dar cuenta de cómo y por qué se lograron (ITESO, 2000, p. 83).

*"Más allá del aula".

Asumir el principio del aprendizaje centrado en el alumno a la luz de los criterios o atributos antes señalados, implica que los docentes visualicen las asignaturas como experiencias de aprendizaje que se concretan en diversas actividades y situaciones en función del objeto y propósito del aprendizaje. La diversidad de situaciones abarca la escuela en conferencia, el trabajo de campo, seminario de discusión, proyectos en equipos, el taller como espacio de producción, la conversación educativa, proyectos de aplicación profesional entre otras que se han de articular a los propósitos e intenciones de aprendizaje.

*"Consideraciones sobre la estructura curricular".

La estructura curricular pone en relación dos lógicas: la de los saberes y la del proceso de aprendizaje a través de diferentes modos que permitan esa articulación. Entre esos modos destacan:

- La transversalidad.
- La pregunta o el problema como eje articulador.
- La flexibilidad curricular que permite a los estudiantes planear su tránsito por el currículo a partir de un abanico claro y estable de opciones y posibilidades.
- La orientación al logro de competencias, en cuanto que su estructuración no está en función de los contenidos de enseñanza previamente determinados.

*"Acompañamiento educativo".

El acompañamiento es un conjunto de acciones institucionales encaminadas a que el alumno se constituya en sujeto de su proceso de aprendizaje y formación. Esta tarea cruza transversalmente todas las situaciones de aprendizaje en las que los

alumnos participan desde su ingreso a la universidad hasta la culminación del proceso de titulación.

El ITESO (2000, p. 107) reconoce que la realización de esta propuesta educativa conlleva una serie de implicaciones. Entre éstas destaca la reducción de créditos educativos⁴³, la reformulación de las materias/áreas, la realización intencionada de proyectos, los trabajos de campo y las experiencias de conocimiento interdisciplinario.

Cada una de las orientaciones anteriores forman parte de la columna vertebral del marco general de referencia de todas las tareas y acciones que departamentos y centros han asumido con respecto a la construcción del modelo y la revisión curricular.

Ya hemos visto que los constitutivos clave del marco general de la revisión curricular hacen referencia a una serie de conceptos tales como flexibilidad, transversalidad, competencias, aprendizaje situado, significativo, etc., que como señala Díaz Barriga (2003, p. 45) se usan en el campo curricular pero se trasladan de otros campos o disciplinas para lograr una mayor fundamentación y solidez o como estrategia para promover cambios en la práctica curricular.

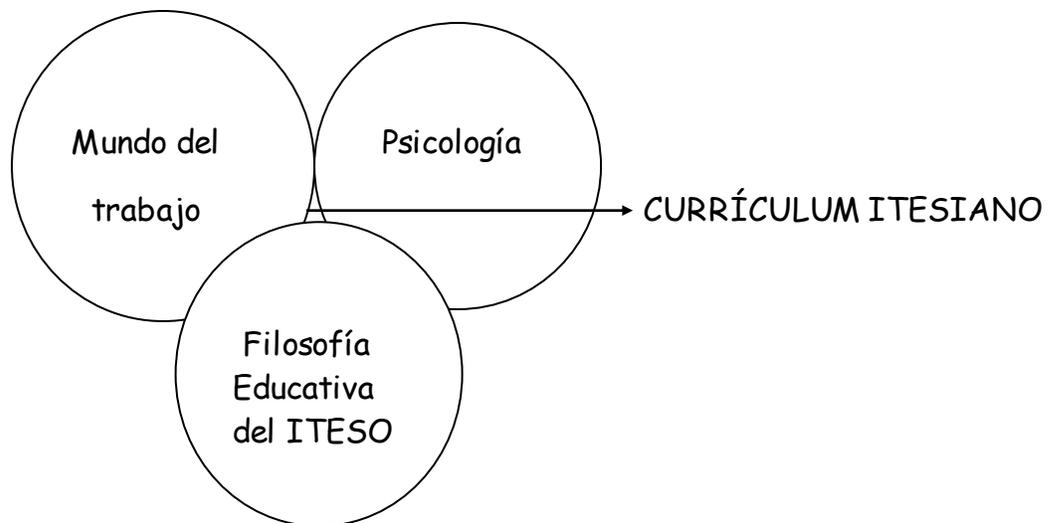
Díaz Barriga sitúa las procedencias de los conceptos que se usan en el campo curricular en cuatro ámbitos: filosófico-sociales, mundo del trabajo, psicología y pedagogía. Entre los conceptos filosóficos o de teoría social se encuentran "hermeneútica", "dialéctica" y "postmodernidad"; en los del mundo del trabajo se reconocen "flexibilización" y "competencia"; los de orden psicológico son "aprendizaje mediado", "comunidad de práctica", "cognición situada", "aprendizaje significativo",

⁴³ El crédito educativo es una unidad de medida que hace referencia a las horas dedicadas por el estudiante a las actividades de aprendizaje que están programadas en el plan de estudios. Este tiempo contempla tanto las horas dentro del aula como las que dedica fuera de ella, bajo la conducción o no de un profesor (ITESO, 2003, p. 2).

"aprendizaje cooperativo", "enseñanza situada" y metacurriculum". Este mismo autor percibe un gran vaciamiento de los conceptos pedagógicos en los currículos analizados.

De acuerdo a la clasificación anterior y por los conceptos que se subrayan en el marco de la revisión curricular del ITESO, diríamos que el currículo universitario se construye a partir de conceptos derivados del mundo del trabajo y de la psicología, además de aquéllos que son constitutivos de la Inspiración Ignaciana y que se retoman de la misión y las orientaciones fundamentales del ITESO⁴⁴.

En el siguiente esquema representamos las diferentes dimensiones y campos que percibimos entrelazados y que dan estructura y esencia al contenido del nuevo modelo educativo.



⁴⁴ Las orientaciones fundamentales del ITESO constituyen los valores que lo orientan. Indican el horizonte social de su quehacer y compromiso universitario con la realidad social y en especial con las poblaciones que se encuentran sumidas en la pobreza económica y por tanto son las menos favorecidas.

En el modelo educativo del ITESO reconocemos que los conceptos derivados de la psicología, en especial de la visión constructivista y sociocultural, se utilizan para explicar los procesos del aprendizaje, el papel de los alumnos y de los otros como mediadores y guías en la construcción del conocimiento en contextos específicos.

Flexibilización y educación por competencias son conceptos que tienen un claro vínculo con el mundo del trabajo y que se incorporan en la política educativa de la educación superior y por ende en la política curricular de ITESO. Ellos expresan el rumbo de una formación más cercana a las necesidades y retos que plantea el mundo productivo.

Consideramos oportuno destacar que los principios y orientaciones curriculares del modelo educativo Itesiano guardan una estrecha relación con los lineamientos y las políticas internacionales; hay una clara evidencia de que la institución a través de los cambios que declara en la política curricular, intenta adaptarse al nuevo orden mundial y a las demandas crecientes de los sectores económicos y productivos. Para el ITESO esta alineación con las tendencias internacionales no significa infravalorar ni suprimir el ideario que lo singulariza como institución educativa inspirada en los valores cristianos y del evangelio.

La construcción de los nuevos planes y programas de estudio de acuerdo a las orientaciones que señala la agenda institucional, el marco de la revisión curricular y los planes trienales 2004-2006, implica que para su operación, el académico de la universidad cuente con un perfil y competencias que le permitan una gestión académica que asegure que los constitutivos de la reforma no queden en buenos deseos.

La reforma que se vive en el contexto institucional pone énfasis en el cambio que se ha venido operando en las relaciones de la universidad con el sistema externo -mundo laboral y social-, pero también con el interno, en especial las transformaciones

de los programas escolares y los métodos pedagógicos que utilizan los docentes en su quehacer cotidiano. Este movimiento transformativo que se impulsa a través de los nuevos planes y programas, implica un cambio en la estructura y pensamiento de los profesores, y por ende, rupturas y reconceptualizaciones en la forma en que se concibe la enseñanza y el aprendizaje.

En el documento "Criterios de evaluación del desempeño académico" se reconoce explícitamente el cambio en la concepción de docencia y enseñanza que se ha de lograr para que el alumno participe y se involucre en situaciones de aprendizaje significativo.

En dicho documento se considera que el modo tradicional⁴⁵ de la enseñanza que caracteriza las prácticas docentes es incoherente con los constitutivos de los nuevos programas educativos.

En una docencia centrada en el estudiante y su proceso de aprendizaje, el profesor plantea el curso a partir de las actividades que el estudiante debe realizar para producir el aprendizaje esperado y de las situaciones en que esas actividades se desarrollan, tanto dentro del aula como fuera de ella (ITESO, 2002, p. 6).

Los enfoques de los nuevos programas de la oferta académica del ITESO -en sus 22 licenciaturas- señalan que el desempeño docente se ha de modificar sustancialmente. Colocar el énfasis de la enseñanza en el aprendizaje de los alumnos demanda mayores retos y exigencias a los 293 profesores de base y 947 de asignatura⁴⁶ ya que:

⁴⁵ En el modo tradicional de la docencia, el profesor plantea el curso con base en un conjunto predeterminado de contenidos, con los cuales el estudiante entra en contacto a través del ejercicio expositivo del profesor. El estudiante toma notas, hace preguntas, repasa los textos en los cuales el profesor sustentó sus exposiciones y presenta exámenes o realiza trabajos para que el profesor verifique y califique la adecuada asimilación de aquellos contenidos. (ITESO, 2002, p. 6)

⁴⁶ Los profesores de asignatura son contratados por la institución para cada uno de los periodos escolares y por el número de semanas previsto para cada periodo (16 en primavera y otoño, 8 en verano).

El profesor no sólo debe de dominar la materia de aprendizaje de los estudiantes y sus contenidos, sino también una mayor competencia metodológica para diseñar y conducir situaciones, ambientes y actividades, reconocer el proceso de los estudiantes y lo que el proceso va produciendo y sobre esa base, adecuar permanentemente su propio desempeño (ITESO , 2002, p.6).

De acuerdo con los principios y orientaciones que se explicitan en el marco de la reforma curricular como sustento e inspiración del cambio curricular, tanto en el diseño como en la operación real del currículo, el profesor del ITESO está llamado a transformar sus ideas, creencias, hábitos y tradiciones en el modo de hacer docencia para vivenciar y experimentar esos principios inspiradores en lo cotidiano de su quehacer.

El cambio exige que la docencia se centre en el aprendizaje, por tanto, el profesor deja la unilateralidad para convertirse en un asistente, mediador, ayudante, facilitador... Su acción en la interacción educativa sólo cobra relevancia en la medida que asiste, medie, ayude, facilite... efectivamente el aprendizaje de sus alumnos... (Luna, 2004, p. 1).

Pero, la junta de gobierno, el consejo de rectoría y la comisión de planeación institucional del ITESO reconocen explícitamente en la segunda versión de la propuesta de orientaciones estratégicas para los planes trienales 2004-2006 que el personal académico no está lo suficientemente capacitado para desarrollar el nuevo modelo curricular, con las competencias socioprofesionales y las prácticas educativas que éste implica (ITESO, 2003, p.27).

Con base en ese reconocimiento se señala que la DGA habrá de

Crear o mejorar y aplicar programas de capacitación para el personal académico de planta y asignatura, de modo que responda a los requerimientos del nuevo modelo curricular y de los perfiles que éste implique, tanto en lo que se refiere al desarrollo de competencias del campo socio profesional de que se trate, como a la transformación de las prácticas educativas. (ITESO, 2003, p. 27)

Como respuesta puntual al seguimiento de los dos ejes que constituyen el proceso de la revisión curricular -la gestión docente y la construcción permanente del currículo⁴⁷ la DGA manifiesta la necesidad imperiosa de consolidar institucionalmente acciones en materia de desarrollo educativo, así como las correlativas a la formación de los profesores desde una perspectiva centrada en el aprendizaje, por ello en febrero 2004 se instituyó la coordinación de Desarrollo Educativo a fin de promover, articular y coordinar los esfuerzos institucionales orientados al apoyo de la mejora y cambio de las prácticas educativas de la universidad.

Desde la voluntad de cambio que impulsa nuestro contexto universitario se tiene claridad en el rumbo que marca a nivel de los discursos, en las implicaciones que conlleva en los diseños curriculares, en la planeación, la evaluación, las estrategias, la concepción de enseñanza, aprendizaje y en la función del profesor y los alumnos en los procesos de aprendizaje.

Si bien es cierto que en el ITESO, en las propias agendas institucionales, ha estado presente el tema de los aprendizajes de los alumnos, también lo es que el énfasis que se le da actualmente en el modelo educativo tiene otro significado, alcance, nivel de elaboración e implicación en la práctica de la enseñanza.

Los cambios, por las implicaciones que conllevan, demandan un enorme reto para los profesores. Los nuevos requerimientos del currículum universitario -aprendizaje de competencias, situado y significativo- no son tan sencillos de asumirse por el simple hecho que alguien lo proponga. Recordemos que los profesores han participado durante décadas en una práctica que difiere al tipo de enseñanza que se exige en el marco de la

⁴⁷ La construcción permanente del currículum significa que la concreción en la práctica de la docencia centrada en el aprendizaje con las características de situado, significativo y orientado al logro de competencias, es un proceso abierto en el tiempo y sujeto a mejora permanente... Afinar la búsqueda, dotarla de una intención cada vez mejor formulada, sistematizar los resultados, compartir y confrontar lo encontrado y sobre esa base, incorporar las mejoras en la siguiente oportunidad (Luna, 2004, p. 8).

reforma y que prevé cambios sustanciales en las estrategias empleadas en el aula y por ende, en el desarrollo de competencias profesionales.

Los apoyos institucionales para la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio, se han centrado en los siguientes ámbitos y acciones:

- Talleres dirigidos a coordinadores docentes⁴⁸ y profesores para el diseño de guías de aprendizaje; instrumento que se deriva del modelo universitario y cuyo propósito es garantizar que el aprendizaje de los alumnos sea situado, reflexivo, en acción, cooperativo y transferible, para facilitar la adquisición de competencias personales y profesionales.
- Asesorías personalizadas a los coordinadores docentes y profesores que así lo soliciten para la elaboración de las guías de aprendizaje (programas de estudio).
- Trabajo grupal en academias donde el asunto central se ha colocado en el aprendizaje, la formulación de estrategias educativas y su concreción en las guías de aprendizaje dentro del marco de la puesta en operación de los nuevos planes de estudio.
- Foro de innovación educativa; espacio semestral que invita a que profesores de la universidad compartan experiencias de innovación dentro del marco de la docencia centrado en el aprendizaje y sus características.

Es importante señalar que la participación e involucración de los profesores en las actividades y acciones ya antes señaladas con excepción del trabajo en academias es opcional. En el informe de resultados presentado en el mes de agosto de 2005 por quienes coordinan los talleres de guías se constata la participación de sólo 204 profesores de los 1,240 de planta y asignatura que conforman la plantilla de personal del ITESO.

⁴⁸ Los coordinadores docentes son profesores de planta que como parte de su actividad tienen el encargo de animar y coordinar el trabajo de profesores en academias, a fin de que los profesores tengan una referencia grupal que asegure una gestión docente de calidad.

En esta época de cambio y transformación, como ya hemos visto, el ITESO, al igual que otras instituciones educativas de nuestro país, orienta un conjunto de esfuerzos a renovar las prácticas educativas a fin de actualizar su respuesta a los retos contemporáneos de la formación profesional.

Nuestra universidad, al reconocer la responsabilidad y la oportunidad de mejorar sustancialmente las actividades y acciones que promueve para formar profesionales competentes, libres y comprometidos, ha puesto el acento en la calidad y la eficiencia como aspectos sustantivos para dar respuesta de manera adecuada a los signos que presentan las circunstancias del mundo actual. La mejora continua y sostenida es un valor que se enfatiza en la vida universitaria como respuesta al compromiso que se tiene con la comunidad y la sociedad en general.

Como parte de esos compromisos sociales el ITESO ha decidido participar en la evaluación que se promueve para certificar a los profesionistas y acreditar los programas académicos. El actual Director Académico⁴⁹ reconoce que estas tendencias de evaluación, además de surgir como respuesta social a las demandas del contexto globalizado y a la proliferación de universidades de diferente tipo, son también una "intromisión" en la autonomía universitaria. Para el ITESO, el hecho de estar en la corriente de los reconocimientos públicos a la calidad educativa no significa engolosinarse y estancarse por la aceptación social que se brinde a sus programas. La Dirección General Académica ha clarificado su postura institucional ante los procesos de acreditación. Los puntos principales son los siguientes:

- "Juntos nos revisamos", lo que significa que la universidad ha puesto los procesos de acreditación en los pares universitarios.

⁴⁹ Dr. Francisco Morfin Otero.

- "Alerta a la acreditación", en el sentido de que se corren riesgos al creer que con la acreditación se tendrán automáticamente programas de calidad y mejores prácticas.

Así, para el ITESO, la acreditación no asegura la "impronta" en los procesos de formación. Es una estrategia que se tendrá que ir afinando para no caer en espejismos pretenciosos que lejos de asegurar la calidad pretendida redunden en estancamientos bajo la creencia de que se ha llegado al final de un camino por el simple hecho que tal a cual programa sea reconocido socialmente por las instituciones acreditadoras.

Mostrar el contexto institucional significa sistematizar las coordenadas del cambio que aluden al currículum, los programas, las prácticas y las metodologías de aprendizaje entre otras cuestiones; significa tener un entretreído de los significados institucionales como telón para entender al docente en un contexto de reforma y cambio que ha sido externamente inducido.

1.5 El docente y la construcción de significados del nuevo modelo curricular.

Ya hemos visto que al igual que otras instituciones de educación superior, el ITESO ha recibido las orientaciones, recomendaciones y tendencias que han señalado los organismos internacionales. De hecho, las propias orientaciones que se expresan en el marco del diseño curricular son homólogas a esas aspiraciones internacionales. El ITESO, además de atender esas perspectivas globales, conserva el sello característico del ideario de la Compañía de Jesús.

La atención y respuesta puntual de nuestra universidad a los requerimientos en materia de Educación Superior, muestra el movimiento que imprimen y señalan las fuerzas del cambio desde una dimensión exógena, fuerza que además de trastocar la

estructura y contenido del currículum oficial, atañe y sacude substancialmente el rol y la función de los docentes universitarios, de quienes se espera ahora una práctica diferente a la habitual, de tal manera que respondan a las demandas y retos que plantea la sociedad del conocimiento y la información en el contexto globalizador.

Gimeno (1998, p. 16) considera que el modelo curricular de las instituciones supone la concreción de sus fines sociales, culturales, la forma particular de enfocarlos en un momento histórico y social determinado y las diversas prácticas, entre las que se encuentra la pedagógica que es donde concreta su valor, ya que desde ahí se hace la intermediación entre el currículum y los alumnos en formación.

Tal y como se ha señalado con anterioridad, el nuevo modelo curricular del ITESO, con sus particulares orientaciones, plantea una alternativa educativa que difiere substancialmente de la oferta de los planes y programas de 1994. Los principios que sustentan el cambio de los diseños curriculares pretenden delinear, guiar y prefigurar una concepción de docencia que a su vez promueva una concepción de alumno o futuro profesionalista que cuente con las capacidades que se requieren para adaptarse y/o afrontar creativamente los retos del contexto complejizado y de diversidad creciente.

El currículum institucional expresa el cambio deseado, sin embargo, las modalidades de su puesta en operación dependen del bagaje de saberes que usan tácita o explícitamente en la práctica.

Al reconocer al currículum como algo que configura una práctica, y es a su vez configurado en el proceso de su desarrollo, nos vemos obligados a analizar los agentes activos en el proceso y éste es el caso de los profesores. El currículum moldea a los docentes, pero es traducido por ellos mismos. La influencia es recíproca (Gimeno, 1997, p. 198).

El modo tradicional de acuerdo al cual el profesor plantea un curso con base en un conjunto de saberes o contenidos predeterminados para que los alumnos entren en contacto con ellos a través del ejercicio expositivo no es compatible con los criterios y principios orientadores del nuevo currículum institucional, el cual, como ya se indicó con anterioridad, se fraguó a partir de los requerimientos y retos planteados en el contexto de la sociedad del conocimiento por el intermedio de diversos organismos internacionales, en especial la UNESCO.

En los procesos de cambio curricular en las instituciones de Educación Superior y en específico en el ITESO, el docente se concibe como una pieza clave. De hecho, se considera el protagonista principal del cambio porque es quien dinamiza el currículum en la práctica, al ser el mediador entre el currículum institucional y el alumno.

El papel y las nuevas funciones que se le asignan al profesor universitario están claramente definidas desde el marco de la revisión curricular -mediador, guía, acompañante, facilitador-. Sin embargo, el cambio de las concepciones docentes no se logra de un día a otro por el simple hecho de que alguien lo proponga. En el caso del ITESO, aunque se dice que la participación y colaboración del docente es importante en la construcción del currículum, esa tarea sustantiva quedó mayoritariamente en manos de la comisión curricular, los equipos interdepartamentales y los intradepartamentales.

Torres Hernández (2003, p. 165) señala que el currículum como edificación es ante todo una práctica que se desarrolla a través de diversos procesos, donde se entrecruzan variadas formas de acción y significación. Desde esta perspectiva se reconoce que la acción depende de la interpretación de significados que hace cada sujeto. En este caso nuestra investigación se focaliza en la interpretación de significados que hacen los profesores universitarios del ITESO con respecto a la política curricular y por ende al cambio.

Los nuevos diseños curriculares que han entrado en vigor a partir del 2004 en los once programas de licenciatura del ITESO son expresiones simbólicas tanto de la normatividad internacional como de la institucional que el docente ha de apropiarse y operacionalizar con los alumnos en la práctica concreta. El discurso transformador y de cambio del nuevo currículum itesiano es claro en el papel, pero no nos dice cuál es el significado real que el docente construye de ese currículum, puesto que cada uno por su bagaje sociocultural lo puede interpretar desde una óptica muy particular.

Díaz Barriga, Arceo y Lugo (2003, p. 85) señalan en el estado del conocimiento la investigación curricular en México. La década de los noventa" que los trabajos publicados y analizados en torno al desarrollo curricular están claramente orientados al análisis teórico del campo, a la propuesta de modelos curriculares y a los procesos de planeación y fundamentación de los nuevos modelos. Sin embargo, reconocen que en los reportes de trabajo⁵⁰ correspondientes a la década 1992-2002 hay pocos que dan cuenta de los resultados reales de esas aplicaciones o del proceso mismo de instrumentación, por lo que les ha resultado difícil precisar si realmente los proyectos se traducen en innovaciones educativas que impliquen cambios sustanciales en las concepciones, estructuras, formas organizativas, prácticas cotidianas, aprendizajes significativos, etc.

En síntesis, en la actualidad se habla mucho del cambio, pero todavía se sabe poco acerca de él en las prácticas concretas. Los marcos de referencia resultan claros, es evidente que su función se centra en guiar y orientar el hacer del docente

⁵⁰ La producción curricular en México en la década de los noventa recopilada en el estado de conocimiento coordinada por Ángel Díaz Barriga, revela que un 32% de los trabajos analizados (652) corresponde al tema del desarrollo curricular, un 28.5% a formación profesional, un 23.7% a evaluación curricular, un 8.5% a procesos y prácticas curriculares y un 7% al tema de la teorización del currículum. Estas cifras muestran la escasa investigación en torno a la puesta en marcha, es decir, en el cómo han sido llevados a la práctica y con qué resultados (Díaz Barriga Arceo, 2005).

para que la práctica en la que participa se vea modificada al desplazar la enseñanza para dar centralidad al alumno y a su aprendizaje.

El problema radica en el desconocimiento del cambio en la práctica. Rosa Ma. Torres lo corrobora:

Los empeños se han dirigido más a difundir y modelizar la experiencia que a comprenderla en su complejidad e integralidad: procesos, actores, relaciones, dinámicas, resistencias, dilemas, contradicciones, conflictos... (Torres, 2000, p. 165).

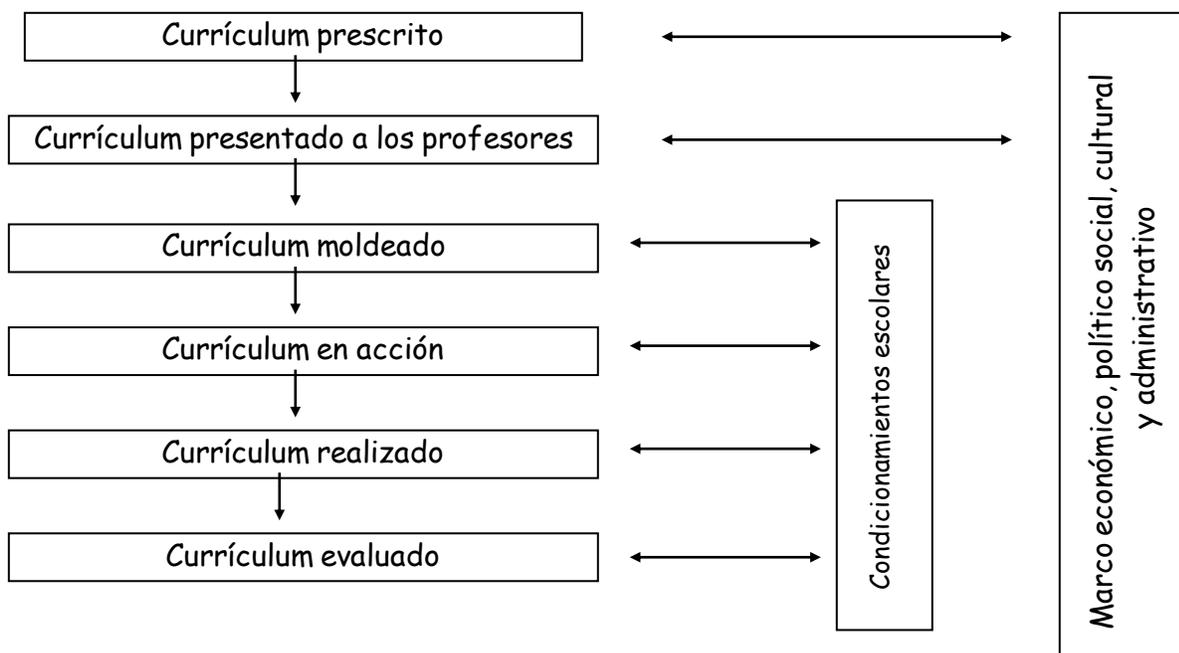
"Del dicho al hecho hay mucho trecho" es un refrán popular que ilustra cómo se habla mucho y se produce menos. Una cuestión es la propuesta de cambio en la dimensión discursiva y otra es el cambio en las formas de pensar y hacer del profesor, en las prácticas, en su interacción directa con los alumnos en el día a día.

Conocer y comprender la expresión del currículum y por ende el cambio que se promueve desde este marco curricular en la dimensión simbólica y subjetiva del docente itesiano, es el interés central del presente proyecto de investigación; interés que puede ser sintetizado en el postulado de Gimeno (1997, p. 25) respecto a que es la práctica por antonomasia, configurada por profesores y alumnos básicamente y circunscrita a las instituciones escolares, en donde se comunican y hacen realidad las propuestas curriculares condicionadas por el marco institucional organizativo inmediato y por la influencia de otros subsistemas como el político administrativo.

Dado nuestro interés de conocer y comprender el significado del currículum desde la perspectiva del docente, consideramos pertinente incluir la propuesta que Gimeno (1997) hace en torno al desarrollo curricular, porque esta visión holista y multicultural, además de que nos permite reconocer que el currículum adopta significados diversos en el proceso, nos ayuda a situar en unas coordenadas más amplias el objeto de estudio de este trabajo.

Son seis las fases o momentos en el proceso del desarrollo curricular que ayudan a comprender las conexiones o influencias entre ellas y que además configuran un marco importante para conocer el currículum en la práctica pedagógica.

El modelo que integra Gimeno Sacristán con las aportaciones de otros autores para comprender el currículum como una construcción en un cruce de influencias y campos se representa en el siguiente esquema:



Concebir al currículum como práctica significa que muchos ámbitos, campos de actividad y acciones intervienen en su configuración. La práctica pedagógica es tan sólo una de ellas.

En los siguientes párrafos se presentan cada uno de los niveles o fases del desarrollo curricular, en la inteligencia de que es necesario situar la dimensión docente y su relación con la práctica en un complejo entramado de relaciones que influyen en su tarea y función como protagonista del cambio. Es importante aclarar que en el

desarrollo de cada fase se integran las voces de otros autores cuyas opiniones tienen relación directa con la propuesta de Gimeno Sacristán.

*El currículum prescrito como instrumento de la política curricular.

El contexto real en el que se configura y desarrolla el currículum incluye aspectos relacionados con la política curricular, la cual ofrece un marco para la toma de decisiones en cuanto a la actuación de los agentes que intervienen en la práctica escolar.

La política curricular ofrece orientaciones en cuanto a la forma de seleccionar, ordenar y cambiar el currículum. Gimeno (1997, p. 130) considera que las políticas curriculares configuran un marco de actuación flexible para los diferentes agentes. En este sentido condicionan al currículum al regularlo, prefigurarle y delimitarlo.

Torres (1994, p. 13) considera que esa política curricular o educativa no puede ser comprendida de manera aislada, descontextualizada del marco socio-histórico concreto en el que cobra un auténtico significado, porque gran parte de las decisiones que se toman en el ámbito escolar y de los comportamientos que ahí se suceden están mediatizados por los acontecimientos y peculiaridades de las otras esferas de la sociedad, tales como la económica, social, política y cultural.

Toda reforma o renovación pedagógica tiene un componente político ineludible porque desde ese marco se establece la forma de seleccionar, ordenar y cambiar el currículum; se clarifica el poder y la autonomía que diferentes agentes y actores tienen sobre él y se muestra la ordenación de sus contenidos y códigos (Gimeno, 1998, p. 13).

Para Grundy (1998, p. 19) este nivel del currículum tiene un componente idealista. Utiliza la palabra griega para señalar cómo las ideas se plasman a nivel de pautas, diseños o recetas que indican un qué, para qué y un cómo específico como norma rectora de una institución educativa.

En el caso del ITESO, el marco de la revisión curricular promovido por la institución, es la referencia concreta desde la cual se diseñaron las currículas de cada licenciatura. Este marco pretende orientar y guiar la vida académica futura de la universidad.

*El currículum presentado a los profesores.

El nivel político curricular, al ser el marco que regula y dictamina las orientaciones de los modelos o proyectos curriculares, tiene un impacto importante en los mecanismos o los modos concretos que cada institución determina para socializarlos.

El currículum prescrito se pone a la disposición del colectivo a través de diferentes canales y medios de comunicación. En este ámbito cobran especial relevancia los agentes mediadores entre el currículum y los actores (profesores), porque su fin es presentar, traducir, informar, formar a los profesores en relación a los significados y contenidos del marco de la revisión curricular.

Rivas (2000, p. 22) considera que los agentes llevan a cabo una actividad indirectamente innovadora y que el resultado de sus acciones transita hacia otros que son los actores auténticos de la innovación y el cambio. El papel del agente se concreta en la información, asesoría, acompañamiento y guía a los profesores.

En el ITESO los agentes colaboran en la presentación a los profesores del currículum prescrito en talleres para la elaboración de guías de aprendizaje (programas), en el trabajo en academias y en el foro de innovación educativa.

* El currículum moldeado por los profesores.

El docente es el elemento de primer orden en la concreción de las actividades pedagógicas relacionadas con el currículum. Entre profesor y currículum se establece una relación dialéctica en el sentido de que el currículum moldea a los docentes pero a su vez es traducido por ellos en la práctica.

Los profesores son los actores decisivos en la concreción de los contenidos y significados del currículum; la cultura docente cobra especial relevancia puesto que la interacción con el modelo curricular no se hace en el vacío.

Los significados del currículum se moldean a partir de la cultura docente, la cual Pérez Gómez (1999, p. 162) define como el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional.

Cualquier estrategia de innovación o de mejora de la calidad de la práctica de la enseñanza deberá considerar el poder modelador y transformador de los profesores, que ellos de hecho ejercen en un sentido o en otro para enriquecer o para empobrecer las propuestas originales (Gimeno, 1997, p. 197).

El diseño de los programas (guías de aprendizaje) muestra en primera instancia el significado que construye el docente del currículum prescriptivo, es decir, se constituye en un espacio simbólico importante para comprender el significado del currículum en la dimensión personal del profesor. Doyle (1977, p. 74) afirma que el docente no es un usuario pasivo del currículum, puesto que pone en juego significados

que determinan los modos de adoptarlo. Más que percibirlo como un mero aplicador, es necesario concebirlo como un actor activo que no es una copia mimética de las ideas y orientaciones de lo establecido e instituido.

Gimeno (1988, p. 212) señala que los profesores poseen un bagaje de significados adquiridos implícita y explícitamente durante su formación, por lo que cualquier idea que se pretenda implementar en la práctica desde una dimensión institucional pasa por su personalización en una especie de transacción entre sus significados y los que sugiera la nueva forma de trabajo.

* El currículum en la acción.

La teoría curricular considera que el currículum en la acción se refiere a la práctica en donde todo proyecto, idea, aspiración, se concreta, se hace realidad de una u otra forma, sea en el espacio del aula o en otro escenario educativo.

Gimeno (1977, p. 125) considera que el análisis de esta fase es lo que da sentido real a la calidad de la enseñanza, por encima de las declaraciones, propósitos y dotación de medios. Además retoma las ideas de Popkewitz para señalar que en el currículum en la acción se superponen diversos contextos que dan el significado real a las prácticas escolares: el contexto de los hechos pedagógicos, el contexto profesional de los profesores y el contexto social.

Para comprender los efectos del currículum prescrito, el análisis de la estructura de la práctica es indispensable, porque es ahí donde se entrecruzan e interaccionan diversos elementos: política curricular, estructura y organización institucional, cultura docente, cultura de alumnos, condiciones físicas y materiales, etc.

* El currículum realizado.

Esta fase del desarrollo curricular hace referencia a los efectos producidos como consecuencia de la práctica, los cuales se reflejan en los aprendizajes afectivos, sociales y cognoscitivos tanto de los alumnos como de los docentes. Estos efectos pueden ser explícitos u ocultos a la propia mirada del docente.

Gimeno (1998, p. 242) considera que los efectos educativos dependen de la interacción compleja de todos los aspectos que se entrecruzan en la situación de enseñanza; tipos de actividad metodológica, aspectos materiales, estilo del profesor, relaciones sociales, etc.

* El currículum evaluado.

La evaluación ejerce un papel importante en el desarrollo del currículum, porque a través de un proceso de recolección y organización de información relevante se puede comprender y mejorar toda acción. Angulo y Blanco (2000, p. 303) consideran que el objetivo principal de toda evaluación se ha de centrar en dinamizar la vida de los programas, mejorar los centros de enseñanza, perfeccionar al profesorado y potenciar el aprendizaje de los alumnos, implicando en ello a los actores y agentes que participan en cada fase del desarrollo curricular.

De Alba (1991) considera que la evaluación curricular es un constructo para el análisis y clasificación de la información colectada que se constituye en un proceso complejo de reflexión, análisis crítico y síntesis valorativa, que permite conocer, comprender y valorar el diseño, la estructura y el desarrollo de una propuesta curricular.

En cada una de estas fases o momentos del proceso del desarrollo curricular, se generan acciones, toma de decisiones, interacciones, prácticas concretas, etc. Describirlas aunque sea de forma genérica tiene un valor importante porque cada una de ellas, de una manera u otra, interviene en los significados que el docente construye del currículum y del cambio que éste promueve en la práctica pedagógica.

Conocer la práctica del currículum es posible en cada uno de los seis ámbitos o niveles ya señalados, sin embargo, el presente proyecto opta por ubicarse prioritariamente en uno de ellos, el "currículum moldeado por los profesores", puesto que el interés central es conocer y comprender los significados que construyen los docentes del ITESO con respecto al currículum prescrito -las orientaciones expresadas en el marco de la revisión curricular-. Consideramos que indagar cómo los profesores dan significado al cambio y transformación que se impulsa desde la dimensión institucional es importante porque permite entender la reforma curricular desde la dimensión subjetiva de los docentes. En relación a esta cuestión, Schütz (2003) considera que las propiedades estructurales de los sistemas sociales existen sólo como formas de acción social, y en este sentido, la estructuración de las instituciones se comprende en referencia a los significados que los actores construyen

Los profesores en el ámbito de la práctica pedagógica ponen de manifiesto el significado que construyen del currículum prescrito, por tanto, su valor se concreta fundamentalmente en lo que hacen y dicen independientemente de cualquier retórica y declaración que lo prescriba.

Gimeno (1998, p. 23) argumenta que el currículum se construye dentro de un sistema escolar concreto, se dirige a unos determinados profesores y alumnos, se sirve de unos medios, cuaja en definitiva en un contexto concreto que es el que acaba de darle el significado real. El interés principal de este proyecto de investigación no radica en identificar cómo los profesores del ITESO trasladan el currículum a una

práctica concreta, sino precisar cómo lo significan a partir de sus propios depósitos de sentido en un contexto institucional que estipula normas de funcionamiento a través del currículum prescrito y compartido a los docentes.

El nuevo currículum institucional supone un reto para los profesores, puesto que exige cambios sustanciales en el hacer del profesional lo que conlleva el aprendizaje de nuevas competencias profesionales. Hargraves (2001, p. 128) para ilustrar lo complejo que resulta cambiar, muestra las siguientes situaciones: Al igual que aprender a cambiar nuestro golpe en el golf, o a escribir con la mano izquierda cuando nos hemos roto la derecha, o a conducir un coche con marcha después de años de llevar vehículos automáticos, la tarea de aprender de los profesores a hacer docencia desde un modo diferente al habitual constituye un reto, pues finalmente tiene que aprender a poner en situación de aprendizaje a los alumnos dejando de lado las formas como concebía, organizaba y gestionaba el acto educativo.

Es importante comprender el cambio desde la óptica del profesional, desde sus significados e interpretaciones de cómo afecta e incluso desafía las creencias y convicciones de los educadores, de cómo entienden las reformas que han de impulsar y del impacto de las mismas en su vida profesional. Desde estos intereses el marco de acción de la presente investigación se ubica en la perspectiva cultural y subjetiva del docente.

A partir de este planteamiento nos proponemos conocer y comprender:

1.6 Las preguntas y los propósitos de la investigación.

¿Cuáles son las creencias, convicciones y hábitos (depósitos de sentido) educativos que caracterizaban la práctica docente de los académicos del ITESO antes de la reforma curricular?

¿Cómo han establecido los docentes del ITESO la negociación entre sus depósitos de sentido y los contenidos de la reforma curricular?

¿Cómo comprenden y se apropian de los contenidos de la reforma curricular y cuáles son las resignificaciones, rupturas, transformaciones, confirmaciones, rechazos e innovaciones que marcan el proceso de cambio?

Estos cuestionamientos sintetizan las inquietudes⁵¹ que surgen desde el reconocimiento que se hace del docente como un sujeto activo que construye nuevos significados a partir de las negociaciones o transacciones que realiza entre sus depósitos de sentido y los que le sugiere la nueva forma de trabajo.

* Propósitos de la investigación.

- Dar cuenta de cómo los docentes comprenden, apropian y asignan sentido a los contenidos de la reforma curricular.
- Aportar elementos para una mayor comprensión del docente, asumiendo que realmente es una pieza clave de toda renovación educativa.
- Poner a prueba la potencialidad heurística del enfoque fenomenológico en el campo problemático de la educación.

⁵¹ Díaz Barriga y Lugo (2003, p. 118) señalan como tarea importante la dilucidación del sentido y significado que los modelos y propuestas educativas tienen para los actores y las maneras en que los llevan a la práctica.

El conjunto de nociones, experiencias, interpretaciones que el docente ha construido en torno a la renovación curricular constituye un marco importante de significado que da sostén y sentido a su acción en la práctica cotidiana, por ello, el acercamiento intersubjetivo con el mundo subjetivo del docente es importante para entender el cambio desde la perspectiva de sus particulares intereses, motivos, deseos, aspiraciones, etc.

El análisis de la mirada y la experiencia de los profesores universitarios del ITESO permite reconstruir cómo negocian y dan sentido a su labor en el contexto de reforma y cambio curricular que se promueve institucionalmente.

La intención es partir de las experiencias de los profesores para mirar esa realidad subjetiva tal y como aparece en la vida cotidiana de los actores.. Nuestro trabajo de investigación intenta adentrarse en las complejidades del cambio educativo actual en el ITESO, tal y como la experimentan los profesores.

CAPÍTULO II. Perspectiva teórica.

2.1 Fundamentos de la sociología fenomenológica.

La sociología fenomenológica⁵² constituye una rica fuente de posibilidades para comprender el significado subjetivo que los profesores del ITESO construyen en relación al cambio que impregna el ambiente institucional a partir de los nuevos modelos educativos y los diseños curriculares.

⁵² Se atribuye a Alfred Schütz el carácter de fundador de la sociología fenomenológica, la cual ha recibido influencia de las filosofías subjetivistas surgidas durante la primera mitad del siglo XX: el intuicionismo bergsonian, el pragmatismo estadounidense promovido por William James y la fenomenología husserliana.

Berger y Luckmann (2001), en la construcción social de la realidad, afirman que toda actividad humana está sujeta a una habituación, porque todo acto se repite con frecuencia, creando pautas. Las acciones habitualizadas, precisamente por estar encarnadas, internalizadas y por tanto automatizadas, impiden por así decirlo que el hombre busque alternativas u otras formas de emprender acciones. Desde este supuesto el hombre tiende a la estabilización⁵³.

Trasladando esta concepción al problema que nos ocupa, podemos postular que cada uno de los profesores universitarios, desde su nacimiento, se integró a una determinada estructura social, misma que a su vez formaba parte de un mundo social objetivado. El padre, la madre u otros congéneres llamados significantes que conformaban esa estructura social, fueron los primeros encargados o responsables de socializar los diferentes signos de la realidad objetiva de esa sociedad.

En este proceso de socialización primaria, los sujetos sociales además de externalizar nombres, definiciones, valores, también comunicaron modos muy particulares que aludían al "cómo" se socializaba; en otras palabras, se puede decir que socializaron la estructura de la socialización misma.

En su primer mundo, los ahora profesores universitarios aprehendieron formas y estilos de ser un agente socializador, maneras que indudablemente hoy en día pueden ser reconocidas en su hacer y quehacer desde los diversos roles que asumen.

El primer mundo que se le presentó a los sujetos estuvo mediatizado por "unos otros". El contenido de la realidad objetiva estuvo filtrado por las mediaciones de esos

⁵³ Un pensamiento similar al de Berger y Luckmann es el de Philippe Perrenoud, quien reconoce que la acción suele ser una repetición, con variaciones menores de una conducta que ya se ha adoptado en una situación similar. La repetición, aunque sea menos apasionante que la invención permanente de la vida, está en el centro del trabajo y de toda práctica.

significantes, desde esta perspectiva es fácil reconocer cómo cada uno de ellos adquirió en sus primeros años una manera de ser y llegar a ser miembro de la sociedad.

Los contenidos específicos que se internalizaron en y desde la socialización primaria, aunque varían de sociedad a sociedad, constituyen en sí programas institucionalizados que a su vez se encarnan en las biografías individuales. El material simbólico objetivado de esa sociedad, se internaliza como realidad subjetiva, con fondos o sedimentos importantes de experiencia vivida.

En el transcurso de su desarrollo los profesores también han tenido oportunidad de conocer otros y nuevos sectores del mundo objetivo a través de lo que Berger y Luckmann denominan socialización secundaria⁵⁴. En ese proceso de socialización, los profesores universitarios también recibieron depósitos de sentido y lecciones acerca de cómo ser un docente. En la escolarización desde el nivel preescolar hasta el universitario, los profesores enseñaron tácita o explícitamente a sus alumnos diversas tipificaciones del rol de enseñante.

Biddle, Good y Goodson caracterizan de la siguiente manera la transmisión "natural" de la profesión docente:

... Llegan a la carrera de profesores habiendo pasado miles de horas sentados en las aulas en su condición de alumnos, aprendiendo y observando presumiblemente en qué consiste la enseñanza..., como estudiantes conocen lo que es la enseñanza desde uno de los lados del pupitre... Su familiaridad con la enseñanza es una bendición pero al mismo tiempo una maldición para llegar a convertirse en profesor (Biddle, Good y Goodson, 2000, p. 102).

En el ITESO, así como en otras universidades del país, la gran mayoría de profesionistas que ahora fungen como docentes no participaron en un programa

⁵⁴ La socialización secundaria es la internalización de submundos institucionales.

escolarizado de formación explícito y direccionado hacia la "docencia", desde este punto de vista se puede decir que no son docentes de profesión, sin embargo, también se puede afirmar que en los procesos de socialización, en su desarrollo ontogenético, sí aprendieron programas institucionalizados a través del aprendizaje directo y mediado⁵⁵ que ahora muy probablemente utilizan en el ejercicio de la docencia.

Los programas son internalizados mediante procesos múltiples, primero en la socialización primaria en la cual se sientan las bases para la formación de la identidad, después la socialización secundaria que dirige al individuo hacia roles de la realidad social (Berger y Luckmann, 1997, p. 82).

El hecho de vivir en sociedad en interacción continua con otros significantes, ha permitido a cada uno de los profesores universitarios formarse en la docencia, cada uno con tipificaciones muy particulares, según los modelos sociales que se externalizaron en los procesos continuos de socialización respectivos.

Estos profesores, con sus configuraciones muy específicas, llegaron al mundo de la enseñanza con creencias firmemente arraigadas, con programas internalizados que han ido forjando a lo largo de los años que han estado en las aulas.

La realidad objetiva en cuanto al conocimiento que tiene que ver con el rol docente o enseñante se incorporó a la realidad subjetiva a partir de los procesos de socialización - internalización. Esa subjetividad se externaliza en los diferentes escenarios de actividad en donde participa el profesionista - docente.

⁵⁵ Alex Kozulin (2000) explicita la diferencia que existe entre aprendizaje directo y mediado al utilizar la propuesta de Feuerstein, psicólogo israelí. En el aprendizaje directo la persona interacciona con el entorno, esta interacción puede adoptar la forma de aprendizaje por observación, por ensayo y error, o por condicionamiento, en donde se interactúe directamente con ciertos estímulos. En una situación de aprendizaje mediado, un adulto u otra persona se sitúa entre el entorno y el aprendiz, modificando radicalmente las condiciones de interacción.

La realidad subjetiva de esos docentes constituye la plataforma que les permite interpretar el mundo, es desde ahí que significan su hacer en la enseñanza y en la vida cotidiana.

Así, podemos postular que los profesores en las aulas ponen en juego el conocimiento social, es decir, todo aquel conocimiento sobre valores, conductas, creencias que han adquirido en y desde sus marcos de referencia primarios y secundarios, pues en tanto el proceso de socialización es continuo, se entiende que la realidad subjetiva tiende a modificarse sin que ello necesariamente implique rupturas o desconfiguraciones totales, precisamente porque ese "pensar habitual" se mantiene sin rupturas significativas que impliquen reconfiguraciones o reordenaciones significativas a la realidad subjetiva.

Schütz (1994, p. 99) manifiesta que el "pensar habitual" puede ser mantenido mientras se confirmen los siguientes supuestos básicos:

- a) Que la vida, especialmente la social, seguirá siendo la misma que hasta ahora, es decir, que volverán a presentarse los mismos problemas, que exigirán las mismas soluciones y que, por lo tanto, nuestras experiencias anteriores bastarán para dominar las situaciones futuras.
- b) Que podemos confiar en el conocimiento recibido de nuestros padres, maestros, gobiernos, etc., aunque no comprendamos su origen y significado real.
- c) Que basta saber algo "acerca" de su tipo o estilo general para dominar o controlar los sucesos que se encuentren en el mundo de la vida.
- d) Que los sistemas de recetas, los esquemas de expresión e interpretación no son asuntos privados, sino que son igualmente aceptados y aplicados por nuestros semejantes.

Aunque esa realidad subjetiva es real y se encarna en la acción, los tiempos actuales señalan una transformación. Ya hemos visto que de unos años a la fecha, las

demandas de la sociedad de la información exigen que el docente cambie, de alguna manera el acervo social de conocimientos requiere que la acción de los individuos y en particular de los docentes se guíe por el contenido del cambio.

En los últimos años se ha producido un cambio radical en las ideas con relación a los procesos de enseñar y aprender.

Nos guste o no, ya no se pueden seguir manteniendo los conceptos y teorías que había detrás de la mayor parte de investigaciones de aula hace una década. Las distinciones que solían hacer entre razonamiento y aprendizaje, entre lenguaje y pensamiento, entre lo individual y social, han quedado en entredicho (Biddle, Good y Goodson, 2000, p.20).

No obstante las virtudes de este nuevo enfoque, resulta patente que la acción de los docentes todavía es guiada, generalmente, por una perspectiva determinada hacia un fin pre-concebido y exterior a ellos. Actualmente el ITESO intenta institucionalizar este nuevo enfoque que se manifiesta en la propia reforma académica y curricular. La institución ha construido "programas" que intentan incidir en la interacción social del aula y en la ejecución de un currículum determinado. Estos "programas" proporcionan directrices que pretenden orientar la conducta de los docentes hacia otros confines diferentes a los que habitualmente acostumbraban.

La enseñanza deja de ser concebida como una acción unilateral del profesor sobre el estudiante, concretada ordinariamente en la transmisión de la información y en la verificación de que esa información haya sido adecuadamente devuelta... La enseñanza ahora se convierte en una cuestión de ambientes o situaciones para el aprendizaje, el cual es resultado de la actividad del estudiante. Desde esta perspectiva, el profesor se convierte en un asistente, mediador, ayudante, facilitador de ese proceso (Luna Carlos, 2004, p. 1).

Este cambio que se pide al docente en cuanto a la manera de promover el aprendizaje, puede significar para muchos una revolución total que a su vez implique rupturas o quiebres importantes en el contenido de su realidad subjetiva. Berger y

Luckmann designan a este tipo de cambio cuasi-total con el nombre de "alternación" por la permutación de mundos que se requiere y por las reorganizaciones y resocializaciones que ello comporta.

Cualquier discrepancia de sentido⁵⁶ puede desatar una crisis de sentido en la comunidad de vida... cuando se experimenta una discordancia entre los sentidos sociales y su propia experiencia provoca perturbación (Berger y Luckmann, 1977, p. 82).

El cambio como tal, en la realidad subjetiva de los docentes no es tan sencillo de lograr, porque implica un desplazamiento a mundos diferentes de los que habita, conoce y mantiene por las rutinas que ha establecido. En este sentido el "pensar habitual" se desquebraja⁵⁷ porque ya no es viable o compatible con las demandas, exigencias e implicaciones de la reforma curricular.

Además de las dificultades del desplazamiento que se espera, existe otra que el profesor puede experimentar ante el cambio de un determinado contenido de realidad subjetiva.

El contenido, las directrices del cambio que propone el ITESO a sus docentes a partir de la reforma académica, constituye una realidad objetiva que algunos pensadores del contexto internacional, nacional e institucional crearon. Pero esta realidad objetiva es ajena, en la mayoría de los casos, a los docentes. Esta dificultad es inherente a toda apropiación de conocimiento producido por otros. Don José Ortega y Gasset lo expresa en los siguientes términos:

⁵⁶ Berger y Luckmann (1977) conceptualizan al sentido como una conciencia del hecho de que existe una relación entre varias experiencias.

⁵⁷ Cuando no hay coincidencia entre la realidad subjetiva y la objetiva se produce una crisis. Schutz incluye la voz de W. I. Thomas para definir "crisis". "La crisis interrumpe la corriente del hábito y origina condiciones modificadas de conciencia y práctica; o sea, que derrumba bruscamente el actual sistema de significatividades" (Schütz, 1964, p. 99).

Las verdades que ellas contengan fueron encontradas originalmente por un hombre y luego repensadas o reencontradas por otros que acumularon su esfuerzo al primero. Pero si las encontraron es que las buscaron y si las buscaron es que las habían menester, que no podían por unos y otros motivos prescindir de ellas (Ortega y Gasset, 2004, p. 156).

Los cambios que se pretenden desde la institución y que se presentan como realidad objetiva, no son producto de ninguna inquietud o motivación de los docentes universitarios, por lo tanto pueden representar palabras o ideas vacías de sentido. Estos contenidos simbólicos que aluden al cambio aparecen puestos e impuestos desde fuera, desde otros que abanderan la necesidad de aquellos pero que los docentes no han buscado por sí mismos.

Ante esa realidad objetiva que presenta la institución, el profesor se ve obligado a aceptar un cambio que no es suyo. La obligación de adoptar lo que otros han decidido repercute en "falsedad" precisamente porque se impone algo que aunque decida aceptarse y apropiarse como suyo, en realidad no lo es.

Para profundizar en esta situación de "falso estudiante" que plantea Ortega y Gasset, retomaremos el pensamiento de Schütz en cuanto al vacío y al incumplimiento que se puede dar cuando las significatividades⁵⁸ son impuestas al actor social. El profesor universitario se convierte en receptor de sucesos ajenos a su control, precisamente porque esos significados no están vinculados con sus intereses o elecciones. La pauta cultural que se le presenta difiere de las que corresponden a la tradición vivida en la cual se ha formado.

⁵⁸ Schütz contempla dos tipos de significatividad: -intrínsecas e impuestas-. La primera es resultado de los intereses elegidos, establecidos por decisión espontánea de los actores sociales para resolver un problema con y desde el material de conciencia; las impuestas se derivan de sucesos ajenos desvinculados de sus intereses (Schütz, 1964, p. 126).

Para la institución es importante que los docentes se impliquen en los procesos de cambio que se anuncian, explican y justifican en la reforma o renovación académica. Lograr el cambio en la forma de hacer de sus docentes está requiriendo procesos de socialización específicos que, sin duda producirán respuestas heterogéneas y, por qué no decirlo, hasta contraproducentes porque la mayoría de sus cerca de 1,200 profesores no han sentido este cambio como necesidad vital y sin embargo deben plegarse a las nuevas disposiciones.

...Se trata de una necesidad externa que le es impuesta. Al colocar al hombre en la situación de estudiante, se le obliga a hacer algo falso, a fingir que siente una necesidad que no siente" (Ortega y Gasset, 2004, p. 159).

Ortega mismo propone una salida a tan patética situación. Esta paradoja del falso estudiante que se intenta lograr a través de la formación - socialización puede salvaguardarse cuando no "se le enseña" el contenido de la materia sino su necesidad.

El cambio que se gesta fuera del mundo de las significatividades del profesor le es ajeno porque no es parte de sus pautas culturales, por tanto, su pensar habitual resulta cuestionado. Schütz señala que en consecuencia se puede interpretar el contenido del nuevo ambiente en términos de su concepción relativamente natural del mundo, es decir, desde sus propios esquemas de pensamiento y acción.

Las situaciones expuestas anteriormente a propósito del cambio que la institución propone en el marco de la reforma curricular, intentan mostrar las dificultades que pueden experimentar los docentes cuando un cambio rompe la corriente de su pensar habitual.

Schütz, además de mostrar el papel que juegan 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 alude a que esas pautas válidas pueden resultar confrontadas con las nuevas experiencias o pautas que se ofrecen como realidad objetiva. Es esta inadecuación lo que permite entrar al movimiento del cambio.

Este cambio en el mundo de las significatividades requiere de otros conocimientos, habilidades, actitudes, que le permitan a los docentes ser co-partícipes de la acción que demanda la reforma curricular.

Apoyándonos en la revisión anterior, corroboramos nuestro foco de interés centrado en la dimensión subjetiva de los docentes a partir de la cual construyen los significados del cambio.

2.2 Desarrollo teórico.

La sociología fenomenológica centra su atención en los procesos de re-significación de la realidad que llevan a cabo los sujetos sociales en la vida cotidiana. Y ésta es precisamente la perspectiva que nos conviene para comprender cómo los maestros aceptan, rechazan o negocian los cambios que han sido decididos -independientemente de ellos- por las autoridades institucionales.

El trabajo de apropiación de esta propuesta teórica tiene dos vertientes. En primer lugar es necesario conocerla a fondo, incorporar su estructura y sus postulados básicos a nuestro "utillaje" intelectual. En segundo lugar deberemos efectuar cuidadosamente la traslación de los postulados básicos a un ámbito de sentido particular -el de la educación- que no fue abordado ni por Schütz ni por Berger y Luckmann. Teóricamente hablando, esta segunda parte constituye a la vez nuestro reto y nuestra aportación.

La bibliografía básica es la de estos tres autores, pero nos apoyaremos también en estudiosos de su obra, en comentadores tales como Zeila Rodríguez, Daniela Soldano, Daniel Hernández y Algarra entre otros.

Hemos visto que los elementos que configuran el marco de la renovación curricular del ITESO constituyen para el docente universitario un acervo social específico que está impregnado de conocimiento especializado que ha sido construido y acumulado por "expertos" o "especialistas" a través de procesos de enriquecimiento en el ámbito de la educación.

Los nuevos conocimientos que fundamentan el cambio y por ende la necesidad de trasmutar la experiencia acumulada por el docente comprometen de manera radical la validez de un ámbito determinado del acervo individual⁵⁹. Las nuevas directrices del cambio se convierten en "el nuevo aviso" que indica adquisiciones, reajustes, transformaciones o rupturas definitivas con el saber educativo previo acumulado en las historias biográficas de los docentes.

El estado del conocimiento en el ámbito de la educación universitaria indica la existencia de otras formas de conocimiento que posibilitan la constitución de un nuevo acervo social que ha de ser distribuido⁶⁰ a los sujetos -los docentes- para que lo lean, interpreten, signifiquen y asuman como elemento clave del acervo de sus experiencias subjetivas.

⁵⁹ El acervo subjetivo se constituye con elementos que proporciona el acervo social, el cual se deriva de ese acervo de experiencias subjetivas socializadas. Rodríguez (1993, p. 60) subraya que el acervo social incorpora en un proceso lento las experiencias individuales que se repiten innumerablemente a fin de que se registren como un elemento de dominio social. La objetivación, definida como la corporización de procesos subjetivos en hechos y objetos cotidianos, es el mecanismo por el cual se traducen elementos del acervo subjetivo en elementos del social (Schütz y Luckmann, 2003, p. 198).

⁶⁰ Existen dos tipos de lineamientos sobre los cuales el acervo social se distribuye: la distribución simple y la compleja. El primer tipo incluye a la transmisión de conocimiento general pues es distribuido a todos de acuerdo a características biológicas y temporales. El tipo complejo transfiere conocimiento especial derivado de ámbitos de conocimiento específico.

A este respecto, Rodríguez (1993, p. 63) señala que en las sociedades complejas el conocimiento tiende a especializarse y a ser accesible sólo para algunos sujetos definidos por su rol social. Este reconocimiento apunta a que el conocimiento especializado se asocia a un factor de poder a través del cual los "expertos" aglutinan y distribuyen la mayor proporción de elementos específicos de saberes en su ámbito respectivo.

Los docentes universitarios, por el rol social que asumen en la educación escolarizada, están llamados a participar en situaciones involucradas en ese cambio que se vive en el contexto institucional. Tal y como se especificó en párrafos anteriores, esta coyuntura incluye el propio acervo subjetivo⁶¹ del profesional por ser un elemento esencial en la adquisición y comprensión del nuevo conocimiento especializado que está disponible para ser distribuido desde el acervo social (institucional).

Al constituirse el acervo subjetivo⁶² del docente como un foco importante para el cambio resulta necesario desentrañar su constitución y funcionamiento, pues éste - desde el punto de vista de Schütz- opera en términos concretos como un esquema de referencia, de interpretación y de solución para los problemas que plantea el mundo de la vida cotidiana.

Convertir el acervo social en acervo subjetivo puede representar para el docente una transacción de relativa facilidad, o por el contrario una dificultad que habría que superar.

⁶¹ El acervo de conocimiento contiene ámbitos de conocimiento que se refieren a experiencias en ámbitos diversos de la realidad con estructuras finitas de sentido (Schütz y Luckmann, 2003, p. 130).

⁶² Todo acervo de conocimiento que un individuo tiene a mano en un momento cualquiera de su vida está estructurado en zonas de diversos grados de claridad, nitidez y precisión (Schütz, 2003, p. 45).

El sistema subjetivo de significatividades que «lleva consigo» condiciona lo que se experimenta en la situación actual como algo obvio y rutinario, o bien como algo problemático y por consiguiente necesitado de explicitación y dominio (Schütz y Luckmann, 2003, p. 248).

Por un lado, por la propia trayectoria de formación habrá quienes ante las nuevas situaciones que demanda el cambio, se limiten a aplicar conocimientos denominados habituales o de receta, precisamente porque las vivencias en las que participan les resultan aproblemáticas ya que el contenido de su acervo de conocimiento les es útil para resolver las nuevas exigencias, por tanto no necesitan hacer esfuerzos especiales porque los elementos del acervo social y las situaciones concuerdan.

A este respecto el pensamiento schütziano señala:

Lo presupuesto es el ámbito de lo familiar: presenta soluciones para los problemas planteados por mis experiencias y actos anteriores. Mi acervo de conocimiento consiste en tales soluciones para los problemas (Schütz y Luckmann, 2003, p. 30).

En estos casos el horizonte que se les presenta a los docentes se experimenta como determinable y previsible, finalmente tienen a mano conocimiento que les permite afrontar sin mayor dificultad y contradicción los retos que plantea el nuevo contenido del acervo social. Los principios «así sucesivamente» y «lo puedo volver a hacer»⁶³ continúan vigentes ya que las cadenas rutinizadas se aplican a la situación.

Las experiencias que transcurren sin conflicto y que por ello no requieren de explicitaciones e interpretaciones no aportan nada nuevo al acervo de conocimiento, sin embargo son valiosas puesto que confirman los elementos ya existentes y contribuyen a que se solidifiquen. Schütz y Luckmann (2003, p. 131) consideran que todo lo que

⁶³ El «lo puedo volver a hacer» se basa en las habilidades, en una conducta determinada por el conocimiento de recetas que implica el uso de cadenas rutinizadas.

determina la continuación del flujo de experiencias, determina al mismo tiempo la sedimentación continua de los elementos de conocimiento. Pero el hecho de que a una persona se le presente una situación en la cual sus esquemas de referencia son válidos por compatibles, no significa que cierre las posibilidades a nuevos horizontes de conocimiento.

Toda situación se presenta en una doble dimensión: como producto de situaciones anteriores a las cuales se articula y como punto de posibilidades abiertas proporcionadas por el acervo de conocimiento disponible en ese momento. Lo presupuesto⁶⁴ no constituye un ámbito cerrado, inequívocamente articulado y claramente ordenado, puesto que cada situación prevaleciente en el mundo de la vida está rodeada de incertidumbre (Rodríguez, 1993, p. 54).

Para la sociología fenomenológica, lo presupuesto es un meollo que representa un contenido determinado pero también un horizonte indeterminado, el cual es experimentado como determinable en tanto que es posible explicarlo. Puede ser que este horizonte no sea cuestionado desde el comienzo, pero ello no impide que llegue a ser cuestionado.

Schütz y Luckmann (2003, p. 30) reconocen que toda propuesta tiene horizontes de explicitación que permiten que lo indeterminado sea determinable. Todo lo que es cuestionable se transforma en un presupuesto, pero sólo hasta nuevo aviso.

Schütz utiliza el concepto «horizonte de acción» para indicar que toda acción siempre está vinculada o relacionada con otra de la realidad social.

⁶⁴ La presuposición alude a lo incuestionable, a un estado de cosas que es aproblemático hasta nuevo aviso. El ámbito de lo familiar presenta soluciones para los problemas planteados.

Ningún objeto es percibido como un objeto aislado, sino como un objeto dentro de su horizonte⁶⁵, un horizonte de típica familiaridad (Schütz, 2003, p. 24).

La validez del acervo de experiencia ante una nueva situación real se cumple sólo cuando no se experimenta contradicción con lo ya constituido como acervo de conocimiento subjetivo. Cuando se toma conciencia del carácter deficiente de ese acervo de experiencia la situación se torna problemática, lo que exige en un momento dado explicitaciones⁶⁶ o procesos de dilucidación acerca de ese algo que se presenta como problemático y por tanto demanda del sujeto un esfuerzo para su comprensión.

En tales explicitaciones las percepciones, experiencias y alternativas de acción que se tornan cuestionables son clasificadas según los esquemas de referencia a mano, los cuales a su vez son modificados por ellas (Rodríguez, 1993, p. 60).

Es decir, cuando el conocimiento existente en el acervo es insuficiente se hace necesaria la explicitación en los procesos de adquisición de conocimiento nuevo. Si la explicitación logra reinstalar la armonía se incorporará como elemento nuevo al acervo:

El núcleo de mi experiencia que sobre la base de mi acervo de conocimiento que admito como evidente <<hasta nuevo aviso>> se ha vuelto problemático para mí. Ahora debo dirigir mi atención a él. Esto significa que la explicitación del núcleo de experiencia sedimentada en mi acervo de experiencia sedimentado ya no puede considerarse

⁶⁵ Con la percepción de un objeto, por ejemplo "casa" se perciben otros aspectos sugeridos por la propia percepción: el frente de la casa sugiere su fondo, la fachada el interior, el techo sugiere cimiento, etc. Todos esos momentos se llaman <<horizonte interior del objeto percibido>>. Pero también existe un horizonte exterior>>. La casa se puede referir a calle, la calle a la colonia, y la colonia sugiere una ciudad. Cada percepción de un detalle se refiere a la <<casa>> a la que pertenece. No existen objetos aislados como tal, sino un campo de percepciones con un halo, con un horizonte –orlas- que lo relacionan con otras (Natanson, 2003, p. 118).

⁶⁶ Los procesos de explicitación implican que un tema se desarrolle, se subtematice. El sujeto inicia una búsqueda <<motivada>> de material que sea interpretativamente significativo y que no era accesible en la situación en la cual se origina el tema. Los procesos de explicitación consisten en sondear elementos de conocimiento más o menos significativos (tipificaciones y esquemas de interpretación) (Schütz y Luckmann, 2003, p. 219).

adecuado y que debo tomar la explicitación del horizonte (Schütz y Luckmann, 2003, p. 32).

En situaciones como la que se vive en el ITESO, cuya novedad está impuesta por una normatividad, las experiencias se pueden hacer problemáticas porque el conocimiento habitual del maestro resulta insuficiente. En estos casos la explicitación se torna necesaria y se prosigue hasta que se satisfagan los requisitos de la situación o hasta que se imponga una interrupción⁶⁷ de la explicitación.

Es a través de la deliberación o explicitación que una persona procura de manera consciente establecer correlaciones de los nuevos elementos, temas o problemas con los ya existentes en el acervo -significatividad interpretativa-. En los casos en el que los conocimientos no son lo bastante claros y seguros, la persona no quedará exenta de percibir contradicciones en el sentido que hay una dificultad para manejar la nueva situación. Ante estas posibilidades Schütz considera que los sujetos tienden a explicitar cada vez más los elementos abiertos hasta que alcancen el nivel de claridad, familiaridad y ausencia de contradicción.

Schütz retoma el pensamiento de John Dewey para señalar que en el transcurso de la vida cotidiana predomina una preocupación por el siguiente paso

Los hombres se detienen a pensar recién al interrumpirse la sucesión del actuar y la disyunción en forma de problema los obliga a detenerse y ensayar maneras alternativas de superar, evitar o trasponer este problema, que le son sugeridas por sus anteriores enfrentamientos con él (Brodersen, 1964, p. 80).

⁶⁷ La interrupción se produce cuando el conocimiento constituido por la explicitación es suficiente para el dominio de la situación problemática. Esto significa que la explicitación puede ser interrumpida y finalizada en los más variados niveles de claridad y credibilidad. Cuando el conocimiento resulta para el sujeto social suficiente y basto para el interés determinado el proceso de explicitación queda suspendido hasta nuevo aviso.

En contraste con las situaciones rutinarias, en las problemáticas se requiere adquirir nuevos elementos de conocimiento o tomar los ya existentes (viejos) que no han sido aclarados de manera suficiente para la situación actual y llevarlos a niveles superiores de claridad.

Toda vivencia, tema o problema adquiere sentido cuando es explicitado *post hoc*; ya que sólo se hacen comprensibles para el sujeto cuando son presentados por el recuerdo en su efectividad. Por ello, Schütz reconoce que el sentido no es una cualidad de la vivencia que emerge en el flujo de conciencia, sino que es el resultado de la explicitación de vivencias pasadas que han sido captadas reflexivamente en un Ahora actual y desde un esquema de referencia actualmente válido. Sólo en la explicitación se adquiere el sentido.

Los procesos de explicitación⁶⁸, en los que se analiza el horizonte interno y el horizonte externo de una experiencia o situación problemática son naturalmente procesos en la duración interior y se articulan en las estructuras del tiempo subjetivo (Schütz y Luckmann, 2003, p. 128).

Es lo limitado o lo abierto de una situación lo que determina la forma en que las personas usan el acervo de conocimientos disponible; es de acuerdo a la situación que se aplican recetas, se elaboran explicitaciones o se interrumpe el proceso.

La interrupción del proceso también se presenta cuando la experiencia actual no puede ser clasificable en un esquema de referencia típico, o cuando lo contradice. En ambos casos, el flujo presupuesto de experiencia es interrumpido.

⁶⁸ Toda explicitación se basa en el acervo de experiencia previa que está sedimentada en el acervo de conocimiento, el cual sirve como esquema de referencia e interpretación.

Desde el punto de vista de Schütz y Luckmann (2003, p. 30) la explicitación sólo se lleva hasta donde es necesario para la acción, por ello, la explicitación nunca termina, sólo se interrumpe <<hasta el nuevo aviso>>.

El enriquecimiento del acervo de conocimiento se inicia cuando las tipificaciones hasta ahora suficientes aparecen como insuficientes con respecto a una experiencia concreta. Son precisamente esas insuficiencias lo que impulsa a las personas a que avancen hacia nuevas explicitaciones y por ende, a nuevos conocimientos a través de procesos de aprendizaje.

Las experiencias problemáticas que requieren de explicitación - interpretación, en forma definitiva o provisional, concluidas o interrumpidas, conducen a un resultado que agrega nuevos elementos al acervo y/o modifica los ya existentes.

El encuentro con la problemática lleva a una modificación del acervo de conocimiento que procede a incluir ya tipificado lo que se nos presenta como atípico (Algarra, 1993, p. 112).

La adquisición de conocimiento es definida por Schütz como la sedimentación de experiencias actuales en estructuras de sentido de acuerdo con su significatividad y tipicidad (Schütz y Luckmann, 2003, p. 126). Las experiencias son producto de situaciones determinadas, las cuales son sedimentadas en el acervo de conocimiento de los sujetos a través de procesos ocurridos en la corriente interna de la conciencia..

Schütz considera que las vivencias son captadas en un ordenamiento poliético y sedimentadas monotéticamente⁶⁹. Una condición importante para que una vivencia se convierta en experiencia sedimentada es que sea significativa y susceptible de

⁶⁹ El término poliético se usa para describir la recolección de experiencias de manera independiente una de la otra, distanciadas en el tiempo y espacio. Monotético es un concepto que significa el ordenamiento de experiencias en la conciencia del sujeto, en un todo unificado y homogéneo de acuerdo a su sentido (Rodríguez, 1993, p. 55).

tipificación, de otro modo la vivencia quedará en vivencia mientras no capte la atención de la conciencia (Rodríguez, 1993, p. 55).

Sólo las experiencias pasadas sobre las que volvemos nuestra atención son significativas. Esto quiere decir que aunque son experiencias pasadas las sentimos como pertenecientes del Ahora en el que se adopta una actitud reflexiva (Algarra, 1993, p. 103).

Las vivencias son registradas como conocimiento nuevo sólo la primera vez, aquéllas que son familiares a los sujetos y por tanto rutinarias e incuestionadas no tendrán más que ser aplicadas en su resolución pero no resultarán enriquecidas ni generarán conocimientos, es decir, las experiencias que transcurren «indiscutiblemente» y no son interpretadas, no aportan «nada nuevo» al acervo de conocimiento. Se adecuan a los tipos y sólo confirman elementos existentes de conocimiento (Schütz y Luckmann, 2003, p. 131).

Detengámonos ahora en las dos condiciones básicas⁷⁰ para que el sujeto registre en la conciencia las vivencias en forma de experiencias: la significatividad y la tipicidad.

2.2.1 Significatividad.

Para comprender el concepto de significatividad se tiene que recurrir a la noción de significado⁷¹, Para Schütz éste surge en el momento en que se encuentran la corriente interna de conciencia y los hechos que ocurren en el mundo de la vida. De esta forma, la significatividad se refiere al proceso a través del cual se tematiza ese encuentro en donde el sujeto genera conjeturas en la conciencia, produce interpretaciones y provoca acciones (Rodríguez, 1993, p. 64).

⁷⁰ Alfred Schütz ha afirmado ya que los hechos, situaciones y vivencias sólo se hacen relevantes por medio de su selección e interpretación.

⁷¹ El significado es una cierta manera de dirigir la mirada hacia un aspecto de una vivencia que nos pertenece. Se selecciona así ese aspecto que se vuelve discreto mediante un acto reflexivo (Schütz, 2002, p. 67).

Para Schütz la significatividad es un principio subyacente de selectividad por el cual los sujetos ponen atención, deciden y eligen su acción en un sentido y no en otro. «La atención a la vida» es un principio regulador que define el ámbito del mundo que es importante para cada sujeto.

Si bien es cierto que el ser humano cuenta con guías seguras para interpretar la realidad -situación biográfica determinada, acervo de conocimiento a mano⁷², definición de situaciones- también lo es que la significatividad le permite decidir cursos de acción. Se decide uno en detrimento de otro a la luz de lo que se considera significativo con respecto a las convicciones e intereses más profundos de cada quien.

La matriz social determina la manera en que se me presenta el mundo, así también hay una especie de Aquí y Ahora de la estructura de significatividades de mi vida, un punto de origen ubicado en el centro de mi existencia axiológica, según el cual adquiere significación y dirección toda predicación evaluativa (Schütz, 2003, p. 27).

Los sucesos que se le presentan a los sujetos están condicionados por la significatividad -tipos y formas de acción emprendidas por la persona- por ello, Schütz reconoce que toda experiencia y todo acto se fundan en las estructuras de significatividad. Las distintas formas de significatividad que se reconocen en la sociología fenomenológica son la temática, la hipotética, la interpretativa y la motivacional.

⁷² Las experiencias pasadas del hombre están ordenadas en la conciencia; todas sus vivencias se incorporan al acervo de conocimiento. Todas las recetas, reglas para manejar las cosas, los modos de conducta, la acción y el comportamiento en situaciones típicas constituyen el acervo de conocimiento a mano. Este es el sedimento de toda la historia de vida. Comprende lo que ha pasado, las enseñanzas y nunca se puede dar por completado (Algarra, 1993, p. 102).

La significatividad temática corresponde al primer nivel de la estructura temporal más simple del flujo de la experiencia y se refiere a la recolección de un tema problema⁷³ en la conciencia de los sujetos.

Schütz y Luckmann (2003, p. 196) describen a la significatividad temática como aquélla que gira alrededor de procesos por los cuales un tema es impuesto a la conciencia o recogido en actos motivados y por tanto voluntarios. Schütz reconoce la existencia de cuatro formas en que un tema o problema se impone en la conciencia de un sujeto:

- En lo familiar se introduce un objeto no familiar, por tanto hay un elemento inesperado y problemático. El nuevo tema se inserta en la forma de algo conspicuo y no familiar. En este caso hay una significatividad impuesta que surge de un cambio de tema forzado y que ocurre como resultado de una ruptura en las expectativas automáticas.
- La segunda forma de significatividad temática impuesta puede ser causada por un salto de un ámbito de realidad⁷⁴ a otro. En este proceso se interrumpe un flujo de experiencia y se encara un nuevo tema.
- La tercera forma se suscita cuando hay cambios en la tensión de conciencia dentro del mismo ámbito de realidad.
- El último caso se presenta cuando la significatividad temática se suscita por una imposición social. Las acciones de otras personas pueden plantear al sujeto temas que debe abordar. En esta situación los semejantes pueden entrar en el flujo de experiencia y forzar nuevos temas.

La transición de un ámbito de sentido a otro sólo puede realizarse mediante un «salto» y éste no es sino el cambio de un estilo de vivencia por otro; tal salto va

⁷³ Rodríguez, Z. (1993, p. 65) aclara que el término problema se refiere a cualquier especie de tema, objeto o situación que un sujeto intente comprender.

⁷⁴ Un ámbito finito de sentido consiste en experiencias de sentido compatibles entre sí; en otras palabras son experiencias que apuntan a un estilo particular de vivencia, por tanto están en mutua armonía y son compatibles entre sí (Schütz y Luckmann, 2003, p. 43). En la vida cotidiana un ser humano atraviesa una serie de ámbitos, por ejemplo: estar soñando despierto en una clase de Matemáticas, despertar y poner atención en la ecuación, centrarse en los apuntes de un compañero, pasar a jugar gato en el cuaderno, etc. Hay diferentes ámbitos de sentido a los cuales un sujeto les otorga el acento de realidad mediante cambios en su actitud.

acompañado por una experiencia conmocionante provocado por la alteración radical de la tensión de conciencia, la cual desde el punto de vista de Bergson es una función de la «atención a la vida». Toda actividad está unida a la tensión de conciencia que manifiesta el más vigoroso interés por el encuentro con la realidad, por ello se dice que la tensión define el ámbito del mundo que es significativo para el sujeto (Schütz y Luckmann, 2003, pp. 43-45).

Las significatividades temáticas, impuestas o voluntarias, están ubicadas en el nivel más básico en el proceso de resolución de un problema, en el sentido de que el sujeto sólo "advierde" el objeto o problema sobre el cual hará la explicitación. Una experiencia no puede constituirse como tal si el sujeto no dirige la propia atención a un tema circunscrito en una situación. La atención es una condición para la adquisición de conocimiento.

La tensión de conciencia es la que motiva al ser humano a sumergirse en vivencias actuales y orientarse hacia sus objetos, a vivencias del pasado o a proyectar actos futuros.

En la significatividad hipotética se hallan estrechamente relacionadas las temáticas, interpretativas y motivacionales. En las hipotéticas se involucra el elemento temporal del futuro. El sujeto, al reconocer o advertir un problema o un tema, está invitado a efectuar introspecciones e indagaciones para resolverlo.

Nuestra acción está frecuentemente ajustada para originar situaciones en que es posible determinar si las significaciones hipotéticas serán convertidas en significaciones válidas o nulas (Schütz y Luckmann, 2003, p. 195).

La conducta en el mundo de la vida cotidiana está co-guiada en gran medida por las significatividades hipotéticas. En lo cotidiano de la vida una persona puede

interrumpir su acción por un suceso determinado. Cuando se está leyendo y se escucha una sirena que por su intensidad capta la atención del sujeto, éste puede, de acuerdo a sus experiencias sedimentadas, pensar que es una ambulancia, una patrulla o una indicación para evacuar el lugar. Estas hipótesis se verifican para saber con precisión cómo actuar ante determinado suceso. Si se verifica que la sirena indica evacuación, el sujeto convierte esa significatividad hipotética en válida y ajusta su conducta a la situación del momento.

Cuando un problema es captado en el nivel de la conciencia (significatividad temática) se relaciona con otras experiencias y el tema tiende a confrontarse con elementos significativos del acervo subjetivo. La relación que se establece entre la vivencia y la experiencia subjetiva da lugar a la significatividad interpretativa.

Existen dos formas de significatividad interpretativa: la coincidencia automática y la explicitativa.

Si se produce una coincidencia adecuada entre el tema y la experiencia subjetiva, la interpretación se hace de manera automática, pero si el tema se convierte en problema por la no coincidencia, surge el motivo para una explicitación. Una interpretación no se realiza hasta que exista un acuerdo con el resultado de la explicitación.

La explicitación de los problemas posibilita que el acervo se vea enriquecido con aportes, correcciones y elementos nuevos (Rodríguez, 1995, p. 67).

Schütz y Luckmann (2003, p. 198) señalan que un tema con sus determinaciones activa sólo elementos típicamente similares del conocimiento, los cuales son puestos en coincidencia con el tema sin que ello signifique que esa coincidencia tenga que ser total.

Es importante aclarar que tanto las significatividades temáticas como las interpretativas están ligadas o entrelazadas con vínculos motivacionales que influyen en decisiones que se toman de acuerdo a las jerarquías de cada persona <<-lo primero es lo primero->>.

Las significatividades motivacionales en forma de actitudes influyen en la determinación inicial de la situación y por consiguiente enfocan la atención. Al estar caracterizadas en forma de cadenas motivacionales <<para>> cumplen una función importante en las anticipaciones abruptas y en los cambios de tema.

Entre las diferentes estructuras de significatividad existe una interdependencia. Schütz y Luckmann (2003, p. 223) presentan las modalidades de operación entre las estructuras para dejar en claro esa interrelación:

1. La significatividad temática en conexión con la interpretativa y la motivacional determina la constitución de una experiencia.
2. La significatividad motivacional en conexión con las temáticas e interpretativas puede hacer problemática una experiencia.
3. La significatividad interpretativa en conexión con la temática y la motivacional determina la dirección de los procesos de explicitación.
4. La significatividad motivacional en conexión con la interpretativa y temática provoca que se genere una conclusión o la interrupción del proceso explicitativo.
5. Las tres significatividades en el proceso de explicitación guían la sedimentación del resultado de dicho proceso en la estructura del acervo de conocimiento.
6. La estructura de las significatividades da origen a la aplicación del elemento sedimentado en el dominio de nuevas situaciones.

Con la aplicación de elementos o conocimientos a situaciones se cierra el circuito de la operación para volver a iniciar con el primer punto.

2.2.2 Tipicidad.

La segunda condición básica para que el sujeto registre en la conciencia las vivencias en forma de experiencia es la tipicidad.

Los objetos, las personas, etc. que fueron captados por primera vez por los sujetos en su existencia fáctica y en su típico «ser de tal y tal modo» constituyen el conjunto tipo del acervo de conocimientos, es decir, un contexto de sentido establecido en experiencias del mundo de la vida.

Los diversos nombres, conceptos y categorías por medio de las cuales describimos al mundo, a la vez que tomamos postura frente a él, son producto del proceso de socialización. Sea que hablemos del mundo "natural" de las cosas, objetos inanimados o seres vivientes, sea que hablemos del mundo "social" de las personas, sus instituciones, nuestras construcciones discursivas, nos permiten dotar de sentido los mundos diversos que habitamos. A este delicado, permanente y complejo proceso lo conocemos como tipificación (Cisneros, 2000, p. 60).

En este sentido Schütz (2003, p. 17) señala que la situación biográfica de una persona se caracteriza porque en cualquier momento de su vida puede disponer de un acervo de conocimiento que está integrado por tipificaciones del mundo: seres animados y objetos inertes, que desde un primer momento son percibidos típicamente y dentro de un horizonte de familiaridad.

El tipo es una relación uniforme de determinación sedimentada en experiencias anteriores, la cual se presenta en el acervo de conocimiento a manera de tipificaciones acerca de los objetos, personas o sucesos en ordenamientos que los agrupan

en determinados grados de abstracción que facilitan la ubicación, clasificación e interpretación de lo que el sujeto vive (Schütz y Luckmann, 2003, p. 225).

De este modo el tipo se configura como una unidad de determinaciones en la adquisición de conocimiento. En caso de que una situación, un tema o problema requiera de explicitaciones se genera una relación simultánea y recíproca entre lo que ha sido puesto de relieve temáticamente y las posibilidades de determinación que son significativas para el dominio de la situación y que yacen como depósito en el acervo. Las posibilidades de determinación están en lo viejo, en lo ya conocido.

Todo tipo es en términos estrictos una variación de tipificaciones ya disponibles. En la sociología fenomenológica sólo se habla de nuevos tipos cuando la relación inicial entre las posibilidades de determinación queda disuelta y se establece un nuevo contexto de sentido entre las posibilidades de determinación ya típicas.

Todo tipo formado en un estado de problema <<original>> es utilizado en posteriores situaciones rutinarias y estados problemáticos. Si continúa mostrándose adecuado para el dominio de las situaciones, puede ser relativamente definitivo. Se traslada al ámbito del conocimiento habitual y su aplicación puede volverse totalmente automática (Schütz y Luckmann, 2003, p. 227).

En la cita anterior se utiliza el concepto "relativamente" porque de acuerdo con Schütz no puede haber ningún tipo definitivo en el acervo del conocimiento; lo definitivo puede presentarse luego como provisional por las siguientes razones:

- Un tipo que hasta ahora aparezca como verdadero, puede en una situación problemática resultar insuficientemente determinado.
- Una determinación puede quedar parcialmente resuelta <<hasta nuevo aviso>>.

Así como un sujeto experimenta lo típico, puede encontrar que en el flujo experiencial de su atención se introduzcan significatividades temáticas que no tienen equivalentes con las tipificaciones sedimentadas. En estos casos la experiencia es atípica en relación con el estado vigente del acervo, sin que ello signifique que no pueda ser tipificable.

La explicitación puede establecer un contexto de determinación, un tipo que sea adecuado para el tema concreto.

La adquisición de conocimiento nunca se cierra, porque surgen nuevos problemas para los cuales se tienen que encontrar soluciones. En este proceso habrá situaciones que exigirán una modificación de elementos del acervo, lo que implica que el ser humano ha de reconocer que no se conoce todo e incluso que aquello que sí se conoce puede ser susceptible de modificación.

El sistema de significatividades y los intereses de los actores son los que determinan qué elementos deben convertirse en sustratos de tipificación generalizadora, qué características de esos elementos deben ser elegidas como características típicas y cuáles como exclusivas e individuales, en otras palabras, hasta qué punto debemos penetrar en el horizonte abierto de la tipicidad (Soldano, 2002, p. 74).

2.2.3 Una mirada analítica a la configuración de las vivencias significativas:

A fin de profundizar en la comprensión de las formas en que el ser humano construye el significado de una vivencia que se le presenta en las diferentes situaciones que ofrece el mundo de la vida, se hace necesario enfocar nuestra mirada al estrato más profundo de la conciencia temporal interna, ya que desde el

pensamiento schütziano ahí es donde debe buscarse la fuente última del significado y la comprensión⁷⁵.

Schütz, para estudiar ese estrato vivencial y dar solución a los enigmas del establecimiento y la interpretación del significado, retoma los aportes filosóficos de Bergson y Husserl.

La filosofía de la duración de Bergson y la fenomenología trascendental de Husserl fueron incorporadas para determinar la naturaleza precisa del fenómeno del significado. El rastreo de significado en la conciencia temporal íntima se hace desde el aporte de "duración" de Bergson y el análisis de la constitución de la vivencia subjetiva a partir del pensamiento de Husserl.

Bergson hace una distinción entre vivir dentro de la corriente de una vivencia y vivir dentro del mundo del espacio y el tiempo. En la vida cotidiana cuando una persona piensa y actúa dirige su atención (atención a la vida) al mundo espacio temporal, por tanto no puede sumergirse simultáneamente en las vivencias fluyentes de su conciencia. Estar dentro de la corriente de una vivencia significa vivir en nuestros actos, en un presente dirigido a un futuro inmediato que se preve mediante las pretensiones - expectativas. Al vivir dentro de la corriente el ser humano no es consciente de su ego ni del flujo de su pensamiento. Vivir dentro del mundo del espacio y el tiempo significa que el ser humano dirige su atención a los actos pasados mediante una actitud reflexiva. Las vivencias que se captan mediante esa actitud nunca corresponden al presente vivido -flujo de pensamiento-.

⁷⁵ Berger y Luckmann (1997, p. 31) consideran que es necesario conocer las operaciones generales de la conciencia para comprender cómo a partir de ellas el ser humano construye múltiples significaciones de su experiencia y acción en el mundo de la vida. Se requiere entender las características más primitivas de la conciencia para comprender la estructura significativa del mundo.

Hace un momento, la experiencia captada pertenecía a mi presente, pero al captarla sé que ya no es presente, y aunque continúe, sólo un pensamiento posterior me permite ser consciente de que mi actitud reflexiva hacia sus fases iniciales ha sido simultánea en su continuación. Por lo tanto el presente vivido es inaccesible a la actitud reflexiva (Natanson, 2003, p. 169).

La vida cotidiana transcurre para el "yo" en la oscilación entre dos actitudes: o bien "su atención a la vida" le impide sumergirse en la "durée", o bien "relaja la tensión psíquica", sumergiéndose en el fluir indiferenciado y continuo de sus vivencias (Soldano, 2002, p. 65).

Cuando la atención se hunde en la corriente de esa conciencia (durée) la persona no puede distinguir entre el pasado y el presente, porque dentro del flujo de la duración sólo existe un vivir de momento a momento que avanza en movimientos unidireccionales e irreversibles. Cada fase de la vivencia se mezcla con la próxima sin que haya límites netos. Dentro de la corriente se tiene por todos lados continuidad, con horizontes que se abren hacia el pasado y el futuro.

A partir de esta caracterización bergsoniana, Schütz especifica que captar una vivencia del flujo de la corriente⁷⁶ de la conciencia significa que ésta ya pasó. Cuando se está viviendo en el flujo de la duración, no se puede saber nada del contenido que fluye. sólo mediante un acto de atención o reflexión las vivencias pueden ser aprehendidas, distinguidas y puestas en relieve.

Nuestra vida consciente es un continuo indiferenciado de experiencias, esa corriente es fragmentada por la memoria y es así que se convierte en algo manejable.

⁷⁶ El fluir de la corriente de conciencia está constituido por una imbricación entre a lo que cada instante aparece, lo que ya ha desaparecido y lo que aparecerá de un momento a otro. En términos técnicos: fases actuales, retentivas y protentivas respectivamente, que se presentan en forma de recuerdos, percepciones inmediatas, fantasías, expectativas, etc. (Soldano, 2002, p. 67).

Puede ser re-experimentada a través de recuerdo y puede ser transmitida a los demás por medio de acciones dotadas de significado subjetivo.

Las vivencias no se aprehenden vivenciándolas sino mediante actos de atención. Cuando por medio de la reflexión se dirige la atención a una vivencia, ya no se está viviendo dentro de la corriente del flujo de la conciencia, por tanto lo que se "aprehende" no es la esencia sino lo que ya no es porque ya pasó. Para aclarar este fenómeno resulta conveniente señalar que la conciencia tiene dos niveles, el primero denominado "durée" hace referencia a las vivencias fluyentes en la pura duración y el segundo nivel a todas las imágenes discontinuas y discretas. Bergson postula que cuando se aísla una vivencia de la unidad de duración es un proceso artificial porque lo que acaba de ocurrir en la "durée" es diferente a lo que ahora existe en el nivel de conciencia del mundo espacio-temporal. Ya no es el acto original.

Ni siquiera una vivencia es percibida nunca en su completez, no puede ser captada adecuadamente en su plena unidad. Es en esencia algo que fluye y partiendo del momento presente podemos nadar tras ella con nuestra mirada reflexiva vuelta hacia ella... Sólo en la forma de retención o de la evocación retrospectiva tenemos conciencia de lo que acaba de fluir (Schütz, 1993, p. 90).

Schütz (1993, p. 19) insiste en que en el momento en que realmente se las vivencia, no son dadas como entidades separadas y distintas. Sin embargo, una vez que han retrocedido un poco hacia el pasado, es decir, que han transcurrido se puede aplicar sobre ellas un acto de reflexión. Cuando la vivencia es captada, se destaca de la corriente de duración volviéndose una entidad discreta (objeto de reflexión). En ese momento, en virtud de dirigirse-hacia, la experiencia adquiere significado. Sólo las experiencias que pueden ser recordadas más allá de la actualidad y que pueden ser cuestionadas en lo que respecta a su constitución son subjetivamente provistas de sentido (Natanson, 2003, p. 199),

En párrafos anteriores se señala que en el flujo de la corriente de la conciencia (durée) no existen vivencias discretas sino todo un contenido continuo con horizontes que se abren hacia el pasado y el futuro. Captar una vivencia prefenoménica del flujo de conciencia y elevarla a fenoménica sólo se hace posible a través de la mirada reflexiva como acto.

Al poner en relieve una vivencia del flujo de la conciencia por medio de la mirada reflexiva se está en posibilidad de distinguir una unidad de significado -tema-. Schütz considera que surge una configuración o contexto de significado⁷⁷ en la conversión de lo poliético y multirradiado a monotético y unirradiado.

Decimos que nuestras vivencias V1, V2..., Vn, están en un contexto de significado sólo si -una vez que han sido vivenciadas en etapas separadas- se constituyen en una síntesis de orden superior, transformándose con ello en objetos unificados de la atención monotética (Schutz, 1993, p. 104).

Cuando se reúnen vivencias o actos separados en una síntesis más alta el resultado es lo experimentado, que se transforma en el objeto⁷⁸ de la atención monotética, en otras palabras, en objeto de experiencia. Berger y Luckmann (1997, p. 31) señalan que la conciencia capta únicamente al núcleo de experiencia que se separa del trasfondo de las vivencias -significatividad temática- y sólo a través de esta captación lo puede poner en relación con otras experiencias -significatividad interpretativa-. Para estos autores la forma más simple de tales relaciones es la de <<igual a>>, <<similar a>>, <<diferente de>>, <<igualmente bueno que>>, <<distinto que>>, <<peor que>>, etc. Esta relación constituye el nivel más elemental de sentido. Así, el

⁷⁷ Las configuraciones de significado consisten en significados ya creados en actos más elementales de atención.

⁷⁸ Los objetos de la conciencia son un conjunto de pretensiones sobre la realidad, componentes del saber, depósitos mnémicos (<<sedimentos>>), indicaciones de sentido y modo de darse, por nombrar sólo los elementos estructurales más importantes de su constitución (Luckmann, 1996, p. 29).

contexto de experiencia se define como el contenido de la totalidad de las configuraciones de significado reunidas dentro de un momento.

En síntesis, el contexto de experiencia es un repositorio⁷⁹ constituido en sí mismo por objetos que son aprehendidos y que permanecen en forma de contenido pasivo, sin que ello signifique que no pueda ser reactivado y re-establecido de un modo activo. Todas las experiencias pasadas de un ser humano están presentes como conocimiento en ese repositorio de cosas físicas, congéneres, objetos culturales, etc.

Schütz define el contexto total de la experiencia como el contenido de todos los actos de atención que el yo como ser libre puede dirigir, en cualquier momento dado de su vida consciente, hacia aquéllas de sus vivencias transcurridas que se han constituido en síntesis realizadas paso a paso (Schütz,1993, p. 107).

Hablar del significado específico de una vivencia y por lo tanto del modo particular de la atención que se dirige a ella, es hablar del ordenamiento de esa vivencia en el contexto de la experiencia que está disponible. Este proceso en el cual se vincula un signo con su significado Schütz lo llama interpretación de la vivencia, porque ésta se ordena en categorías existentes en esos contextos de experiencia.

Llamaremos "interpretación de la vivencia" al proceso de ordenamiento de ésta según esquemas mediante el reconocimiento sintético, e incluiremos bajo esa denominación la vinculación de un signo con lo que éste significa (Schütz, 1993, p. 113).

La clasificación de una vivencia y su ordenamiento se hace a partir de una síntesis de reconocimiento desde la cual se ubica la vivencia en los esquemas

⁷⁹ El repositorio de conocimiento disponible corresponde al almacenamiento de objetividades de experiencias ya constituidas en el efectivo Aquí y Ahora, es decir a la posesión pasiva de experiencias (Schütz, 1993, p. 107).

disponibles en los contextos de experiencia, por ello se dice que estas vivencias se remontan a las objetivaciones disponibles dentro del repositorio de conocimiento (Schütz, 1993, p. 112).

Schütz ha definido el acto de dotar significado específico como «autoexplicación», es decir, como el ordenamiento de una vivencia dentro de la configuración total de experiencia.

La vivencia se puede ordenar de muchas maneras en esa configuración porque en el repositorio de experiencia hay objetivaciones disponibles.

La interpretación entonces permite ubicar lo que se aprehende por la mirada de la atención en los esquemas⁸⁰ de experiencia que contienen material organizado en categorías. A medida que capta la atención del flujo de conciencia -significatividad temática-, cada vivencia es referida para su interpretación y ordenamiento - significatividad interpretativa-. En este sentido, es cómo una vivencia se remonta a una objetivación disponible en el repositorio de la experiencia.

Quien interpreta sólo necesita conocer el significado del signo, sólo requiere establecer una conexión entre el esquema interpretativo propio del objeto que es el signo y el esquema interpretativo propio del objeto que eso significa (Schütz, 1993, p. 149).

Con respecto a este punto, Luckmann señala que el sentido de una experiencia no se forma en su proceso -durée-, sino sólo cuando la persona que lo vive la dirige en forma posterior a su conciencia (actos) y la pone en relación.

El sentido de una experiencia se constituye mediante una conexión consciente y reflexivamente captada entre la experiencia originaria y

⁸⁰ Los esquemas son configuraciones de significado, están presentes y disponibles en forma de lo que “uno sabe” o de lo que “ya sabía”.

algo distinto. El sentido, por tanto, es una relación (Luckmann, 1996, p. 35).

Todas aquellas vivencias sobre las cuales nunca se reflexiona siguen permaneciendo en su constitución de pre-fenómicas, sin que ello signifique que no sean reales porque al fin y al cabo forman parte del total de las vivencias de la persona.

Subrayemos que, por lo expuesto hasta aquí, sería incorrecto afirmar que toda vivencia es significativa por el solo hecho de que se le vivencia. Schütz rechaza la posición que sostiene que la significatividad corresponde a toda vivencia por el hecho de pertenecer a la corriente de duración. Es el acto de atención que se dirige a la corriente de la duración el que permite que una vivencia sea significativa, por ello, este autor concluye que el concepto de significado no tiene aplicación alguna en la vida considerada como duración. Es la mirada reflexiva que aísla una vivencia lo que la constituye como significativa.

Este tipo de vivencias multirradiadas y heterogéneas que no son captadas por la mirada de atención no pueden ordenarse en los esquemas de experiencia, por lo tanto no pueden ser dotadas de significado. Las vivencias que son novedosas y por lo tanto problemáticas también son referenciadas a los esquemas de que dispone la persona. Como ya hemos visto, en estos casos se presenta una "falla de conexión", que pone en duda la validez del esquema.

2.2.4 El carácter social del acervo subjetivo de conocimiento.

La constitución y el enriquecimiento del acervo subjetivo de conocimiento de un sujeto se da a partir de relaciones intersubjetivas situadas en contextos de sentido socialmente configurados.

Los elementos de conocimiento y los contenidos típicos de los acervos individuales y por ende subjetivos son de naturaleza social. En su mayor parte no fueron adquiridos a partir de procesos de explicitación sino que su origen es netamente social. Todo ese contenido o bagaje cultural fue adquirido en el acervo social de conocimiento, es decir, en los resultados socialmente objetivados de las experiencias y explicitaciones de los otros.

La mayor parte de lo que sabemos lo hemos aprendido en el proceso de socialización a través del medio tipificador por excelencia: el vocabulario y la sintaxis de lenguaje cotidiano (Natanson, 2003, p. 44).

Para Schütz la jerga de la vida cotidiana es principalmente un lenguaje de cosas y sucesos nombrados, donde cualquier nombre incluye una tipificación y generalización que se refiere al sistema de significatividades predominantes en el endogrupo lingüístico.

Desde esta perspectiva el mundo de la vida cotidiana es una realidad intersubjetiva y social, por tanto el conocimiento que cada quien adquiere no es un asunto que se circunscriba al ámbito de lo subjetivo y lo privado.

Para comprender el papel de los "otros" en la adquisición de conocimiento en la dimensión subjetiva es necesario analizar los diferentes niveles o grados de relación que se establecen entre el "yo y los otros".

La situación cara a cara es el primer nivel de relación que Schütz identifica y se caracteriza porque el "yo y el yo del otro" comparten un sector común de tiempo y espacio. Al ser el mismo mundo que los rodea, el "yo" puede experimentar directamente las experiencias de ese otro. Cuando dos o más semejantes comparten un sector del mundo en tiempo y espacio las corrientes de conciencia individual se hacen simultáneas.

Estas relaciones "cara a cara" se constituyen cuando el "yo" presta atención consciente a la existencia de otro semejante. Schütz llama "orientación tú" a la forma general en que el "yo" experimenta en persona al "tú".

La característica esencial de la orientación Tú es el reconocimiento de que un semejante está ante mí (Schütz, 1964, p. 35).

La orientación "Tú" puede darse de manera unilateral o recíproca. La unilateralidad se distingue porque uno puede dirigir la atención hacia el otro sin que signifique que éste preste atención a la presencia del primero; en otras palabras se puede decir que uno ignora la presencia del otro. Por su parte, la orientación "Tú" recíproca constituye una relación social genuina porque el "yo y el tú" se dirigen mutuamente la atención, hay una orientación de ida y vuelta. Al existir un "yo" y un "yo - tú" en reciprocidad se establece la relación "Nosotros" que para Scheler forma la base de la experiencia individual.

Participar en la vida consciente de otro "yo" solamente es posible cuando se participa en una relación "Nosotros" cara a cara. Hablar de la relación "Nosotros" implica que el "yo y el tú" coexisten en un sentido simultáneo y que las respectivas corrientes de conciencia se pueden intersectar cuando la "dureé" individual es dada en simultaneidad al otro como una realidad absoluta.

"Nosotros" consiste en la comunidad, no sólo de tiempo -o sea, la sincronización de dos corrientes interiores de duración- sino también de espacio, es decir la presencia corporal y por ende exterior de un semejante cara a cara conmigo (Schütz, 1964, p. 37).

El siguiente planteamiento de Shütz permite entender cómo se intersectan las dos corrientes de conciencia individuales y subjetivas en la relación "Nosotros"

El "Tú", al igual que el "Yo", conoce sus vivencias por medio de los actos reflexivos de atención. El "Tú" también realiza actos intencionales, confiere significados, selecciona ciertas vivencias de su corriente de conciencia y los interpreta al ubicarlos dentro de algún contexto de significado. Tanto el "Tú" como el "Yo" apuntan a un significado que es subjetivo puesto que se circunscribe dentro de la corriente de conciencia de cada individuo y al ser inmanente resulta inaccesible a los demás.

Ante este proceso, cada "yo" o cada "sí mismo" está en posibilidad de autoexplicar sus propias vivencias dentro de las pautas de experiencia constituidas por contextos de significado desarrollado a partir de las vivencias anteriores; sin embargo, esta posibilidad sólo se circunscribe a la corriente del "yo" porque el continuum de la corriente del "tú" permanece cerrado.

Ante esta situación se pudiera pensar que resulta imposible llegar a comprender las experiencias y vivencias de los otros, sin embargo, Schütz especifica el proceso mediante el cual es posible comprender al otro en una relación "Nosotros" cara a cara. El "yo" puede percibir signitivamente

(simbólicamente) las vivencias del otro, puede tomar nota de ellas sin que ello implique que las esté viviendo tal y como lo hace el "Tú".

Sólo aprendo las vivencias del otro mediante la representación signitivo-simbólica y considero su cuerpo o cualquier artefacto cultural que él haya producido como un campo de expresión de esas vivencias (Schütz, 1993, p. 30).

El "yo" puede aprehender signitivamente las indicaciones de la vivencia del otro a partir del repositorio de experiencia que tiene de él. La relación signitiva resulta esencial para aprehender al otro; sus movimientos conductas y acciones se convierten en un signo de sus vivencias a las cuales les adjudica un significado. El "tú" se le presenta a un "yo" como un campo de expresión desde el cual puede observar su flujo de sus vivencias a partir de las acciones expresivas que el "tú" trata de proyectar hacia afuera, las cuales se convierten en indicaciones de sus vivencias. Esta comprensión se hace posible porque el "tú" y el "yo" han tenido experiencias similares.

Cada uno de los actos expresivos usa signos que "significan" un cierto contenido de la conciencia, por ello, Schütz establece que el intérprete necesita conocer el significado del signo, es decir, que el intérprete tendrá que establecer en su mente una conexión entre el esquema interpretativo propio del signo (objeto-acto) y el esquema interpretativo que ese signo significa. Los signos se ubican dentro de contextos de significado (sistema de signos).

Los signos son artefactos u objetos que se interpretan no de acuerdo con los esquemas interpretativos que le son adecuados como objetos del mundo externo, sino de acuerdo con esquemas que pertenecen a otros objetos (Schütz, 1993, p. 149).

Cuando el "yo" mira al "tú", puede captar las vivencias que el "tú" no ha observado todavía porque están en la dimensión prefenoménica e indiferenciada. Esto implica que aunque cada uno tenga una auténtica "durée" que se vivencia a sí misma, ésta es dada al otro para que la interprete como una unidad absoluta.

En la situación cara a cara la vida consciente de mi semejante se hace accesible para mí por un máximo de indicaciones vividas (Schütz, 1964, pp. 39-40).

La simultaneidad de las dos corrientes de conciencia no implica que el "yo" y el "tú" tengan las mismas experiencias, por eso cuando el "yo" percibe segmentos de las vivencias del "tú" las ordena

dentro de su propio contexto de significado⁸¹ independientemente del ordenamiento que hace el "tú" en su contexto particular. Una persona que establece una relación cara a cara con otro semejante puede interpretar sus vivencias pero desde su propio punto de vista.

Aunque tuviera un conocimiento ideal de todos tus contextos de significado en un momento dado, y fuera por lo tanto capaz de ordenar todo el repositorio de la experiencia, no podría sin embargo determinar si los contextos particulares de significado, en los cuales yo ordené tus vivencias, son los mismos que tú estabas utilizando (Schütz, 1993, p. 135).

Todo lo que el "yo" sabe de la vida consciente del "tú" se basa en el conocimiento de las propias vivencias de ese "yo". Schütz (1993) enfatiza que la aprehensión signitativa no se logra en plenitud porque el "yo" sólo capta segmentos discontinuos de las vivencias del "tú". La corriente de conciencia del otro tan sólo se da en "perspectivas interpretativas", lo que implica que el conocimiento que se puede tener de los otros semejantes estará siempre expuesto a la duda.

En el encuentro con una persona en esa relación cara a cara el "yo" tiene todo un repositorio de conocimiento previamente constituido. Este incluye conocimiento general de lo que la otra persona es, conocimiento específico de la persona en cuestión. Abarca el conocimiento de los esquemas interpretativos de otras personas, de sus hábitos, del lenguaje, de los motivos "para" y los motivos "porque" (Schütz, 1993, p. 198).

Las palabras, los movimientos y los gestos de un semejante, además de que son signos de un contexto objetivo de sentido, son indicaciones del contexto subjetivo que se pueden aprehender mediante un proceso de la propia vida consciente de quien interpreta.

Soy yo quien interpreta las palabras como signos en un contexto objetivo de sentido y como indicaciones de sus intenciones subjetivas, pero el mero hecho de que pueda hacerlo presupone mi experiencia del otro sí-mismo como un semejante que comparte experiencias conmigo (Schütz, 1964, p. 37).

⁸¹ Las relaciones que se dan entre los esquemas interpretativos y los objetos externos (signos) se llaman contexto de significado. El signo y lo que éste significa implica una relación de representación. Cuando miramos un signo no lo observamos como objeto sino como algo representativo de algo más. Los signos se interpretan mediante esquemas que son adecuados a lo que él significa; toda interpretación se basa en la experiencia previa.

La relación "nosotros" cara a cara es la que más se asemeja a la temporalidad interna de la corriente de conciencia personal. Esta relación sólo se establece en las experiencias en curso de una situación cara a cara. Cuando se reflexiona acerca de la relación "nosotros" se rompe la corriente común de las experiencias entre el "tú y el yo". En esa relación *ex post facto* la experiencia común se convierte en mero objeto de pensamiento.

Uno no puede cobrar conciencia de esa conexión básica existente entre la relación "nosotros" pura y la relación cara a cara mientras es todavía un participante en la relación "nosotros" (Schütz, 1993, p. 197).

Schütz (1964, p. 39) advierte que existen diferentes maneras y grados en los que se puede establecer la relación "Nosotros".

- No se experimenta a los co-partícipes en la relación "Nosotros" en el mismo grado de intensidad e intimidad. Unos pueden aparecer dentro del centro de atención y otros en su periferia.
- Los partícipes se pueden presentar en diferentes perspectivas que restringen las experiencias del co-partícipe.
- La atención se puede dirigir a ciertos aspectos de la experiencia del co-partícipe, a procesos conscientes y motivaciones subjetivas, a los actos y expresiones manifiestas, etc.

Estos factores otorgan mayor o menor «carácter directo» a las experiencias en la relación "Nosotros". La variación del carácter directo en una relación "Nosotros" constituye una clave importante para comprender la transición de la experiencia directa a la indirecta que es característica del mundo de los meros contemporáneos. Schütz y Luckmann (2003, p. 81) aluden al pensamiento de Charles H. Cooley para mostrar cómo es que este tipo de relación tiene un alcance fundamental para los procesos de socialización y por ende para la construcción de los acervos subjetivos de conocimiento. Sólo a partir de la situación cara a cara y de la vivencia común del mundo en el "Nosotros" se puede constituir el mundo intersubjetivo.

Así, además de la relación "Nosotros", existe un dominio de la realidad social que corresponde a los semejantes que conocimos en una situación cara a cara pero que por circunstancias de la vida ya no coexisten en el mismo tiempo y espacio, en un Aquí y Ahora simultáneo y recíproco. Al no compartir el mismo espacio, esos semejantes se encuentran fuera de una situación cara a cara, por tanto las relaciones "yo-tú" se caracterizan por una disminución de las indicaciones o síntomas mediante los cuales el "yo" aprehende al "tú".

La inmediatez espacial y temporal que caracteriza la relación "Nosotros pura" está ausente en la experiencia que se tiene con los contemporáneos. Ese semejante que está en algún Aquí y Ahora que le es propio se convierte en un contemporáneo porque el "yo" ya no puede participar ni compartir su Aquí. Uno y otro tienen su propio Aquí y Ahora en paralelo sin que exista reciprocidad.

Cuando una persona está fuera de la experiencia directa de la otra con quien estableció una relación cara a cara en el tiempo pretérito se convierte en un contemporáneo que también habita en el mismo planeta, pero al ya no estar en contacto con el "tú" viviente y presente, la relación que se establece es con el "tú" de ayer.

Una experiencia cara a cara de un semejante conserva sus rasgos constitutivos aún después de que ya he dejado de ver a mi semejante en persona (Schütz, 1964, p. 47).

Las relaciones entre contemporáneos están mutuamente relacionadas mientras que entre consociados en situaciones cara a cara están entrelazadas. La relación entre contemporáneos ocurre en la imaginación porque no existe una experiencia inmediata, por ello sólo se puede tener expectativas de que el otro responderá de manera pertinente.

En el mundo de los contemporáneos se distinguen varios niveles en las relaciones:

- Los copartícipes en anteriores relaciones "Nosotros" y que ahora son meros contemporáneos.
- Los contemporáneos de quienes no se tiene conocimiento y a quienes se podrá conocer en breve.
- Los contemporáneos que realizan funciones sociales típicas (el cartero, el policía, el maestro).
- Las realidades sociales anónimas que por su índole no se pueden conocer a través de la experiencia personal directa.

Alguien que coexiste en el tiempo pero al que no se puede vivenciar en forma inmediata, no se le puede llamar "Tú" en el sentido que el pronombre adquiere en la relación "nosotros".

Al tipo de orientación que se establece con los contemporáneos Schütz la llama "orientación - ellos" por la manera anónima en que un "yo" los aprehende.

En este caso no estoy consciente del flujo progresivo de la conciencia del otro. No estoy orientado hacia la existencia (Dasein) de un "tú" individual concreto. Tampoco estoy orientado hacia ninguna vivencia subjetiva que se constituya en ese momento en toda su unicidad en la mente del otro, ni hacia la configuración subjetiva de significado en que esas vivencias van tomando su lugar (Schütz, 1993, p. 212).

La orientación que se establece con "ellos" es producto de la experiencia personal del "yo", de la realidad social en general, de los seres humanos. Por ello, Schütz establece que el conocimiento que se tiene de los contemporáneos es inferencial, es decir, se les aprehende de manera mediata por medio de tipificaciones.

Una de las formas en que el "yo" aprehende a un contemporáneo es por derivación a partir de experiencias previas en situaciones cara a cara. El conocimiento que se obtiene directamente de un semejante sigue siendo válido -hasta nuevo aviso-. Así el acto por el cual se le aprehende como contemporáneo implica la tipificación en el sentido de que se mantiene invariable el conocimiento que se obtuvo en una anterior relación cara a cara. Este modo de conocer se establece exclusivamente gracias a que tienen las propias experiencias pasadas con los otros.

Además de esa manera de aprehender a otro contemporáneo, Schütz señala que las manifestaciones culturales son derivativas, es decir, que toda inferencia se basa en el conocimiento y experiencias que se han tenido con otros semejantes. Este tipo de interpretación se hace a partir de indicadores que están en un contexto objetivo de sentido. Sólo se puede aprehender a un contemporáneo como un tipo ideal personal porque se dejan de lado las modificaciones que pudo haber experimentado en la vida real.

Mis experiencias de cosas y sucesos de la realidad física, de objetos fabricados por hombres, de herramientas y artefactos, de objetos culturales, de instituciones y esquemas de acción..., puedo interpretarlos como testimonio de la vida consciente de seres humanos que elaboraron y utilizaron esas herramientas y artefactos, que adhirieron a esas instituciones o efectuaron esas acciones (Schütz, 1964, p. 52).

Además de las relaciones "Nosotros-Asociados" y Ellos- Contemporáneos" existen otras con los predecesores que trascienden toda región actual de la realidad social. Estos "otros" están situados en una dimensión pasada y no son accesibles a la experiencia directa ya que se encuentran fuera del alcance de la propia vida de un "yo" actual. Los predecesores aunque se encuentran en la región del mundo de la

pretericidad y la historia pueden influir desde sus acciones en la vida actual de los hombres a través de experiencias indirectas.

Todo el sistema de tipificaciones de la historia se puede imponer al hombre actual como componente esencial de una realidad social objetiva que adquirió existencia antes que él y que se valida para él. Es, por ende, un elemento de la humanidad inmodificable de la situación de un ser individual (Schütz y Luckmann, 2003, p. 105). Esta tipificación histórica constituye una herencia cultural que actúa como componente de la cosmovisión natural - relativa puesto que son temas atributivos de sentido para los planes de vida de un sujeto que vive en la región del mundo del Aquí y el Ahora.

Para la construcción social de la biografía son significativas no sólo las tipificaciones de la biografía misma, sino también las interpretaciones valorativas del mundo social. Las tipificaciones se expresan en legitimaciones de instituciones sociales, leyes, fórmulas para actos y rigen la acción social en diversos grados de anonimia (Schütz y Luckmann, 2003, p. 106).

Estas tipificaciones llenan el mundo social con contenidos históricos que una persona aprende como posibilidades, imposibilidades, presupuestos para su curso de vida.

Schütz denomina la orientación que se establece entre un "yo" y los "predecesores" "otro - unilateral" porque un hombre actual no puede influir sobre un predecesor por el hecho de que éste se encuentra en un mundo que difiere espacial y temporalmente. Nada de lo que haga un semejante actual puede modificar las acciones de los predecesores porque éstas ya han sido efectuadas.

Un "yo actual" puede aprehender a los predecesores de las siguientes maneras:

- Los actos comunicativos que hacen los asociados y contemporáneos y que informan al "yo" sobre sus experiencias pasadas inmediatas (en el contexto mexicano por ejemplo, los recuerdos que narra una abuela en torno a sus vivencias en la guerra Cristera).
- Los actos comunicativos de asociados y contemporáneos de experiencias inferidas (por ejemplo, las experiencias que mis tías cuentan de los agraristas después de la revolución).
- Las expresiones de la vida consciente de los predecesores que se encuentran en los documentos, fotografías, libros, objetos, etc., que constituyen símbolos y signos y que a su vez son elementos de un sistema objetivo de sentido totalmente anónimos (por ejemplo, el trabajo de los historiadores y antropólogos).

Schütz y Luckmann (2003, p. 101) señalan que los hechos de los antepasados que son expresiones de sus vidas, pueden ser comunicación dirigida hacia los contemporáneos de los antepasados o hacia los

descendientes. Estos antepasados pueden ser personas específicas o tipos anónimos, que transmiten experiencias de realidad social.

Cualquier experiencia vivenciada por un predecesor y expresada a través de signos se identifica como una "experiencia humana" que está abierta a la interpretación, sin embargo, el esquema de interpretación que un "yo" utiliza difiere del empleado por el predecesor para interpretar ese mundo. Por tanto, toda interpretación de los actos comunicativos de predecesores tiene el carácter de probabilidad subjetiva.

La reciprocidad de perspectivas que está en la base de la socialización y que se confirma en la relación "Nosotros" y se extiende al mundo de los contemporáneos no se aplica a los predecesores. La interpretación de los actos comunicativos de contemporáneos también presenta, sin duda, el carácter de probabilidad subjetiva, pero el "yo" puede verificar su interpretación interrogando a su contemporáneo, encontrándose con él, si es necesario cara a cara (Schütz, 1964, p. 67).

La última región de la realidad que Schütz describe es la de los "Sucesores", la cual constituye un dominio que el "yo" no podrá aprehender bajo ningún método, ni siquiera por medio de las tipificaciones porque ese mundo es libre y está más allá de cualquier comprensión que se intente hacer.

Si el mundo de los predecesores es algo fijado y determinado por completo, si el mundo de los consociados es libre y el de los contemporáneos es probable, el de los sucesores es indeterminado e indeterminable (Schütz, 1993, p. 242).

Todos los asociados y contemporáneos que logren sobrevivir a un "yo" pueden seguir actuando igual o en forma parecida a como lo hacen en la región actual, por ello, se afirma que esa manera es la que permite que se establezca una especie de transición entre los mundos del Aquí y Ahora y los del mañana futuro.

De los cuatro niveles de relación en los que se estructura la interacción del yo con los otros, sólo la orientación "Nosotros" es directamente vivenciada, las demás que corresponden al mundo de los contemporáneos, predecesores y sucesores constituyen una realidad social que se vivencia en forma indirecta.

Es importante advertir que no existen límites definidos en cada uno de estos dominios ya que en la vida de un "yo" éstos se superponen.

Daniela Soldano, comentadora del pensamiento de Schütz, destaca:

En los cuatro andariveles, el uso de las tipificaciones de sentido común es clave para situar e interpretar a los otros. No obstante, los tipos ideales efectivamente construidos pueden pensarse como ordenados en un vector que va de la intimidad, la familiaridad y la intensidad total a la anonimidad, la ajenidad y la extensión absoluta (Soldano, 2002, p. 79).

Comprender la forma en que el "yo" comparte el mundo de la vida cotidiana con los semejantes que se le presentan en perspectivas y grados diferentes es importante para entender las formas que rigen la interacción y, por ende, los procesos intersubjetivos en esas relaciones.

2.2.5 La temporalidad y el significado de la acción.

Schütz considera que el postulado de Max Weber de que "El actor atribuye significado a su acción" es impreciso porque el término acción adquiere diferentes significados según la dimensión temporal en la que se encuentra implicada.

Desde el punto de vista de la sociología fenomenológica el término acción significa:

- Un acto ya concluido, es decir, una vivencia transcurrida y completada (actum).
- Una acción en curso que se va constituyendo y como tal es un flujo de hechos en proceso de realización (actío).
- Una vivencia futura que constituye la acción a la que se tiende.

Hablar de acto concluido implica que la acción es una unidad que se ha completado y por lo tanto se ubica en una dimensión que corresponde al tiempo pasado. En contraste con esa vivencia concluida, la acción en curso se liga a un Aquí y un Ahora que está vinculado inexorablemente a un suceso. En este caso, la acción ocurre en la "durée". Schütz sitúa la acción humana en el ámbito del mundo de la vida cotidiana.

La acción - acto⁸² trasciende a la duración, mientras que la acción en curso es inmanente a ella, por ello, el sujeto que realiza la acción no puede darse cuenta de esto porque está inmerso en ella. El flujo de corriente unidireccional de la acción en curso puede interrumpirse mediante la mirada atencional⁸³, la cual únicamente puede dirigirse a través de memoraciones o fases anteriores que ya concluyeron (actos). Es precisamente el recuerdo lo que permite que la vivencia pasada se aísle de la corriente irreversible de duración.

A partir de las distinciones del significado de acción - concluida (acto) y acción en curso, es fácil advertir que sólo podrá ser significativa la vivencia que pertenece al pasado porque la acción en realización es una vivencia pre-fenomenica de la actividad y por tanto carente de significado.

Con la palabra acción señalamos la realización progresiva de un acto, y con la palabra acto, la acción ya realizada (Luckmann, 1996, p. 51).

La acción, a diferencia del acto, es un proceso en el tiempo que se aproxima a un final determinado anticipadamente por medio de un proyecto, en cambio el acto en palabras de Luckmann es la acción pasada que contiene en sí la historia de los pasos anteriores que conducen a él. El acto siempre hará referencia a algo que ya transcurrió en el tiempo.

⁸² En la acción como proceso en curso (presente vivido) el sujeto está dirigido hacia el estado de cosas que será creado por esa actuación. Para tener en vista las experiencias de ese proceso de actuación tendrá que volverse hacia esa actuación adoptando una actitud reflexiva. Es decir, tiene que detenerse y pensar. En la actitud reflexiva lo que se capta no es la acción en curso sino el acto efectuado.

⁸³ La decisión que está en el origen de cualquier acción se toma en virtud de la relevancia que adquieren las realidades que se experimentan. La relevancia indica los objetos que destacan por no ser conocidos sobre un horizonte que resulta familiar (significatividad temática), los señala como objetos para ser interpretados según el conocimiento que previamente se ha almacenado (significatividad interpretativa) y nos mueve a tomar una decisión u otra de acuerdo con la interpretación. Se observa que la relevancia es un factor determinante de la situación y que está vinculada a la percepción de la situación como a experiencias pasadas que constituyen el acervo de conocimiento de cada quien (Algarra, 1993, p. 255).

La acción en curso o en realización es toda aquella actividad que se orienta al futuro y que se constituye a partir de haber proyectado un acto.

Schütz, con el término «acción», designa la conducta humana como proceso en curso que es ideado de antemano por el actor, es decir, se basa en un proyecto preconcebido (Natanson, 2003, p. 86).

La conducta que se proyecta puede ser latente (pensar) o manifiesta. La primera se caracteriza por un mero fantaseo, mientras que la manifiesta tiene por intención transformar lo pre-meditado en un objetivo y el proyecto en un propósito. Existe una gran diferencia entre una acción efectivamente efectuada y la acción a la que sólo se imagina efectuada.

El acto realmente efectuado es irrevocable, mientras que el acto imaginado es revocable pudiendo ser revisado una y otra vez. Es conveniente aclarar que la acción que se imagina como efectuada tiene lagunas que sólo la efectuación del acto puede llenar. A las acciones manifiestas se las designa como ejecuciones mientras que a las acciones latentes, efectuaciones.

Las ejecuciones constituyen acciones en el mundo externo y es en esas acciones que se integra el presente, pasado y futuro de una persona; es a través de ellas que logra una comunicación con los otros.

El comportamiento que es ideado de antemano, independientemente que sea latente o manifiesto, basado en un proyecto preconcebido es lo que Schütz llama "acción". Cuando no existe intención alguna de realizar una acción latente (pensada) no pasa de ser una fantasía, un ensueño; si subsiste podemos hablar de una acción dotada de un propósito o de una efectuación (Natanson, 2003, p. 200).

Luckmann (1996, p. 63) considera que los proyectos manifiestos o utopías prácticas como él las llama, no siempre conducen al éxito por lo que es difícil predecir con seguridad que todo proyecto habrá de realizarse.

La proyección de la acción toma como base todo el conocimiento de los actos que ya se efectuaron y que son típicamente similares a los fantaseados. Cuando proyecto mi acto futuro perfecto me baso en mi

conocimiento de actos efectuados con anterioridad y que son típicamente similares al proyectado, en mi conocimiento de rasgos típicamente significativos de la situación en que tendrá lugar esta acción proyectada..., pero ese conocimiento es el conocimiento que tengo a mano en el momento de elaborar el proyecto (Natanson, 2003, p. 87).

La acción como tal no es una entidad aislada sino que es dependiente del contexto de significación subjetivo de la persona y caracterizado por una estructura temporal.

La experiencia previa influye en la amplitud del proyecto, por ello Schütz reconoce que cuanto más común sea lo proyectado, más probabilidades tendrá la persona de recorrer los pasos o etapas que lo componen, precisamente porque se tiene un conocimiento automático de cómo hacerlo.

Luckmann (1996, p. 32) señala que el conocimiento automatizado permite que la acción se realice dentro de un patrón de familiaridad. La costumbre con base a lo ya conocido a través del recuerdo, ayuda a que se dé por sentado el objetivo. Sin embargo, esto no ocurre cuando los procesos aprendidos no son útiles para resolver situaciones problemáticas que se presentan. Soldano (2002, p. 69) considera que en las situaciones problemáticas los actores "des-automatizan" la relación proyecto-acción-acto tomando conciencia del proceso.

En las acciones diarias y rutinarias y por tanto aproblemáticas, apenas si se está consciente de la estructura del tiempo y del sentido de los actos; el objetivo es evidente, se dan pasos, uno tras otro de modo automático.

Siempre que la acción ocupa un lugar reiteradamente seguro en el plan diario, tanto el proyecto como la decisión (fiat) se regulan automáticamente, no distinguiéndose sensiblemente en la conciencia de la marcha cotidiana de las cosas. Si no es así, las cosas descansan sobre

actos problemáticos: el proyecto se traza conscientemente, e incluso debe ser elegido, en determinadas circunstancias, entre distintas posibilidades concurrentes (Luckmann, 1996, p. 54).

Al hacer referencia a los proyectos necesariamente se hace alusión a los motivos, los cuales son un fundamento o sostén de la acción en curso proyectada a un fin. En los proyectos se encarnan los motivos de la acción que son los que proporcionan su significado.

Los motivos que Schütz reconoce son: «motivos para y motivos porque».

Los "motivos-para" orientan la conducta del sujeto hacia la realización de un determinado estado de cosas que espera producir a través de su acción como medio. La orientación de este tipo de motivos se encuentra en relación directa con el tiempo futuro y se hacen manifiestos a través del «fiat» voluntario que es la decisión⁸⁴ que permite que una fantasía se transforme en acción en el mundo externo. Para Schütz el acto proyectado en el tiempo futuro perfecto y en función del cual la acción recibe su orientación es el "motivo-para". Los "motivos-para" son contextos de significado que se constituyen sobre los contextos de experiencia.

⁸⁴ La decisión no debe ser entendida como el mero propósito del proyecto, sino como el último obstáculo de la voluntad con el cual se supera irrevocablemente el umbral existente entre el agente del proyecto y el acto propiamente dicho (Luckmann, 1996, p. 78).

Toda "motivación-para" presupone un repositorio de experiencia que se ha elevado a un status "puedo volver a hacerlo de nuevo" (Schütz, 1993, p. 119).

El "motivo-porque" es el proyecto mismo que ayuda a un sujeto a fundamentar significativamente su conducta desde su propio acervo de experiencias. Es el componente causal que reside en los actos pasados. Todo proyecto se gesta en la conciencia del sujeto a partir de su pre-historia puesto que se encuentra almacenado en el bagaje en forma de saberes y actos típicos.

Los "motivos-para" tienen un significado subjetivo porque la actitud del actor que vive en el proceso de la acción en curso, en realización de la actividad, se limita a lo que tiene que hacer para alcanzar el fin preconcebido. Cuando se está viviendo la acción en curso, no se tiene a la vista los "motivos-porque"; sólo hasta que la acción ha sido concluida se está en posibilidad de dirigir la atención a ese acto. Esto mismo ocurre cuando se visualiza una fantasía en modo *future exacti*.

Schütz considera que el "motivo-porque" sólo se puede referir a experiencias vivenciadas en el tiempo pasado o en el futuro perfecto. Los "motivos-porque" son una categoría de significado objetivo porque son accesibles a la reconstrucción que hace un actor a partir de los actos.

Sólo en la medida en que el actor se vuelve hacia su pasado, convirtiéndose de este modo en un observador de sus propios actos, puede llegar a captar los genuinos motivos <<porque>> de sus propios actos (Natanson, 2003, p. 89).

Los "motivos-porque" están libres de todas las pretensiones y anticipaciones porque son simplemente conocimientos que se encuentran en los acervos subjetivos de cada persona.

Los complejos de sentido que constituyen respectivamente el motivo «para» y el motivo «porque» difieren uno de otro porque el primero forma parte de la acción misma, mientras que el segundo exige un acto especial de reflexión en el tiempo pluscuamperfecto, que llevará a cabo únicamente el actor si hay suficientes razones pragmáticas para que lo haga (Brodersen, 1964, p. 24).

Schütz y Luckmann (2003, p. 39) señalan que en la vida cotidiana, los actos integran un sistema de planes de orden superior para un ámbito específico del mundo de la vida, para el día, para el año, para el trabajo y para el ocio, que a su vez tienen su lugar en un plan de vida más o menos determinado. Los motivos «para» están integrados en sistemas subjetivos de planificación y los motivos «porque» están agrupados en sistemas que contienen las múltiples experiencias que se condensan en forma de principios, hábitos, gustos, afectos. En palabras de Schütz, la diferencia que existe entre los motivos «para» y los motivos «porque» radica en que el primero explica el acto en términos de proyecto, mientras que el segundo explica el proyecto en función de las vivencias pasadas. Los motivos «porque» no hacen referencia al momento concreto en que fueron adquiridos, pues su origen está en sucesivas sedimentaciones de la experiencia (Algarra, 1993, p. 146).

En la sociología fenomenológica la acción remite a diferentes correlatos temporales subjetivos:

- El alcance efectivo que se refiere a la zona en la que se puede influir mediante una acción directa, porque abarca objetos que pueden ser tocados y vistos; es la fase presente del flujo de conciencia, con un tema efectivamente presente y los horizontes explicables basados en el acervo de conocimiento.
- El alcance recuperable se basa en el pasado, en todo aquello que estuvo alguna vez al alcance del sujeto. Esta fase corresponde a la memoria. Las experiencias sedimentadas en el acervo de conocimiento dan cuenta de las acumulaciones empíricas de recuperabilidad.

- El alcance asequible hace referencia a las expectativas que se trazan a través de planes; esta zona se caracteriza por el carácter temporal del futuro. El supuesto principal es que se puede poner al alcance el mundo incluyendo sectores que se desconocen.

Para comprender a un "otro" social a partir de su actividad humana, se requiere conocer los motivos que la originan, por ello Schütz, Berger y Luckmann consideran que son los motivos los que permiten analizar los actos.

2.2.6 Relaciones y estructuras sociales.

Una diferencia fundamental que existe entre el ser humano y las especies animales es la socialización⁸⁵. Berger y Luckmann⁸⁶ (2001, p. 67) señalan que los animales están limitados a vivir en zonas geográficas y ambientes específicos; en mundos cerrados cuyas estructuras están en estrecha dependencia con su carácter biológico. La zona de aprendizaje de los animales tiene una relación fija con el ambiente natural.

El humano a diferencia de otras especies, habita en mundos abiertos, complejos y heterogéneos. Desde el momento en que nace, su capital biológico le obliga a que no se ancle o circunscriba a una zona natural determinada; el hombre no posee un ambiente específico de su especie estructurado por la organización de sus instintos⁸⁷, prueba de ello es la relación multidireccional que establece con su mundo circundante.

Schütz y Luckmann (2003, p. 26) reconocen que desde el comienzo, el mundo cotidiano es un mundo abierto e intersubjetivo por el hecho que se comparte con otros

⁸⁵ La socialización es un proceso ontogénico que puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él (Berger y Luckmann, 2001, p. 166).

⁸⁶ Berger y Luckman –discípulos de Schütz- desarrollaron una sociología del conocimiento cotidiano desde la cual definen los mecanismos que nos permiten entender la construcción intersubjetiva de la sociedad. Estos autores otorgan primacía a la experiencia subjetiva de una persona como la base de conocimiento. Valorán el estudio de los fenómenos sociales pero desde la manera como los sujetos los experimentan y los interpretan.

⁸⁷ Los instintos humanos se tipifican como subdesarrollados por su inespecificidad y por la falta de dirección.

de los que se puede obtener conocimiento. El desarrollo biológico de la especie humana al continuar su evolución afuera del vientre materno influye para que el hombre desde su nacimiento establezca relaciones ecodependientes con otros semejantes, necesita de ellas para aprender y enriquecer su propio desarrollo. Los individuos nacen en un mundo histórico social y su situación biográfica⁸⁸ está desde el comienzo socialmente delimitada y determinada por elementos sociales dados, que se encuentran en expresiones específicas. Existen elementos de la estructura del mundo que le son impuestos al ser humano, entre ellos las estructuras de relaciones familiares, los grupos de edad y generaciones; las divisiones de trabajo y diferenciaciones según las ocupaciones; los equilibrios de poder y dominio, etc. (Schütz y Luckmann, 2003, p. 37).

En las relaciones que establece con el ambiente natural pero sobre todo con el bagaje sociocultural⁸⁹ del grupo que actúa como mediador en su propio proceso, el individuo configura su "yo" personal⁹⁰. El hecho de que el mundo de la vida cotidiana de los hombres sea una realidad social e intersubjetiva repercute de manera importante en la constitución, estructura y enriquecimiento de los acervos subjetivos de cada persona.

Ambas fuerzas "natura y cultura"⁹¹ intervienen continuamente con los procesos de aprendizaje y desarrollo de los seres humanos. El mundo natural es un contexto que puede limitar o potenciar el desarrollo de una persona. Schütz y Luckmann (2003, p. 37) señalan que cada individuo vive su ciclo vital de nacimiento, vejez y muerte; está

⁸⁸ Cada individuo se sitúa en la vida de una manera específica, a la luz de lo que Schütz denominó "situación biográfica". Nacer en el mundo significa ante todo nacer de progenitores que nos son exclusivos y ser criados por adultos que constituyen los elementos conductores de nuestro fragmento de experiencia (Natanson, 2003, p. 17).

⁸⁹ El bagaje cultural social comprende un repertorio de actos que pueden ser casi los mismos para todos los miembros de la sociedad con diferencias que pueden ser interpretadas según el rol, la clase social, los sectores institucionales, etc. (Luckmann, 1996, p. 93).

⁹⁰ La identidad constituye, por supuesto, un elemento clave de la realidad subjetiva y en cuanto tal, se halla en una relación dialéctica con la sociedad. La identidad se forma por procesos sociales (Berger y Luckmann, 2001, p. 216).

⁹¹ Weber concibe al hombre como un organismo dotado de conciencia. En cuanto que organismo, o la vida del hombre, transcurre por el plano del puro acontecer biológico. En cuanto ser dotado de conciencia, el hombre entra en contacto con el sistema cultural (Algarra, 1993, p. 31).

sujeto a las vicisitudes de la salud y la enfermedad; ve el movimiento del sol, la luna y las estrellas; vive el pasaje del día y la noche y está situado en un punto de la sucesión de las estaciones. En cambio la fuerza social y cultural puede ser variable y heterogénea⁹² por las características de cada contexto social en el que se participa, y esta misma razón implica que el conocimiento no está uniformemente distribuido. A este respecto Algarra señala:

Los individuos conocen cosas distintas y con una profundidad también distinta. No todos los hombres aceptan las mismas cosas como algo presupuesto. Cada uno de ellos, según sus intereses y sus planes de acción, profundiza más o menos en los elementos que componen su situación (1993, p. 108).

Así, podemos decir que cada humano se socializa de una manera particular según el bagaje cultural que privilegien las presencias sociales inmediatas -como la familia- o las mediatas que abarcan fenómenos no presentes en un Aquí y Ahora. Los otros humanos (significantes) mediatizan el mundo para él, lo modifican, seleccionan aspectos según la estructura que ocupan dentro de la estructura social y en relación con sus idiosincrasias individuales, sentimientos y valores. Berger y Luckmann (2001, p. 167) señalan que el proceso de socialización implica tanto la dimensión cognoscitiva como circunstancias de enorme carga emocional.

Esta carga afectiva-emocional influye en el ser humano para que acepte su mundo como el único existente al igual que los roles que cumplen los agentes socializadores y se apropie de ellos. En otras palabras, podemos decir que internaliza

⁹² Schütz y Luckmann (2003, p. 120) aluden al pensamiento de Bergson para señalar que el contenido del acervo de conocimiento de una persona y otra es diferente. Para hablar de igualdad (idéntidad) se tendría que cumplir con los siguientes presupuestos: vivir las mismas experiencias, con contenidos idénticos, en la misma duración de tiempo en sus respectivos flujos de conocimiento, tanto en profundidad como en cercanía y sobre todo recorrer la misma secuencia de experiencias individuales.

esquemas motivacionales, interpretativos y programas institucionalizados para la vida cotidiana.

El repertorio de actos comunes se proporciona a todos los miembros en aprendizaje de una sociedad ante todo en las primeras relaciones <socialización primaria>, mientras que los repertorios especiales ligados a tipos y roles son propiciados de manera selectiva y casi siempre tardíamente <socialización secundaria> (Luckmann, 1996, p. 93).

El organismo humano al carecer de los medios biológicos necesarios para proporcionar estabilidad al comportamiento (impulsos) requiere de un contexto social de orden, dirección y estabilidad. El hombre al ser socializado aprende lo que es valioso, deseable, bello, malo, bueno, triste, alegre, etc. En otras palabras, se apropia de los valores, conocimientos, habilidades y actitudes que conforman el repertorio cultural de su grupo social.

Cada persona conforma su sentido subjetivo a partir de la aprehensión del acervo de experiencia disponible en el contexto social. Berger y Luckmann, (2001, p. 35) consideran que la constitución subjetiva del sentido es el origen de todas las acciones sociales de conocimiento y de los depósitos de sentido en que pueden apoyarse las personas nacidas en una sociedad y época particular⁹³.

La comprensión del mundo por parte del hombre se basa en todo momento en el acervo de conocimiento⁹⁴, constituido tanto por sus propias experiencias inmediatas y mediatas como por todas aquellas que le transmiten sus semejantes en los procesos de socialización.

⁹³ Lo más específicamente humano del hombre es su conciencia; el comportamiento humano se diferencia de cualquier otra especie –ser vivo– porque él dota de un significado a sus acciones. Por ello, para la postura Sociología Fenomenológica cualquier fenómeno o institución puede ser reducido a las acciones individuales dotadas de un significado. Solamente a través de un estudio de las acciones individuales es posible comprender las realidades humanas en su dimensión macro.

⁹⁴ Cada acervo de conocimiento tiene una historicidad específica que es producto de experiencias sedimentadas; el ser humano hace uso de su acervo en cada situación que enfrenta en el curso de la vida.

Algarra (1993, p. 107) retoma el pensamiento schütziano para señalar que el mundo de la vida cotidiana es experimentado como un mundo que existía antes de nosotros y en el que ya han existido otros semejantes. Por lo tanto se trata de un mundo que también fue experimentado e interpretado por nuestros predecesores. Cualquier interpretación que haga un "yo individual" estará mediatizada por el conocimiento que los "otros" le han transmitido acerca de ese mundo.

El campo de conocimiento que existe en cada cultura se transmite a la generación inmediata, quienes la aprehenden como una realidad objetiva⁹⁵ en el curso de la socialización y de este modo la internalizan como realidad subjetiva.

La humanidad específica del hombre y su socialidad están entrelazadas. El homo sapiens es siempre y en la misma medida un homo socius (Berger y Luckmann, 2001, p. 72).

Los datos biológicos y el ambiente natural son factores influyentes en el desarrollo individual pero no lo determinan. Berger y Luckmann (2001, p. 73) sostienen que ese orden social es resultado tanto de la actividad humana pasada como de la que se produzca a lo largo de la vida del individuo. Los hombres juntos construyen ese ambiente social con la totalidad de formaciones socioculturales que continuamente externalizan.

Las instituciones «surgen» en la acción y una vez surgidas, «gobiernan» por su parte la acción a través de normas internalizadas y obligaciones externas (Luckmann, 1996, p. 10).

Las instituciones aparecen como resultado de las tipificaciones recíprocas entre acciones habitualizadas y tipos de actores. La institucionalización es lo que nos permite comprender tanto la aparición como la subsistencia y la transmisión del orden social. La sociología fenomenológica reconoce a la habituación como el origen de la

⁹⁵ La realidad de la vida cotidiana se presenta constituida por un orden de objetos que han sido designados como tales antes del nacimiento de cualquier humano.

institucionalización de toda actividad humana, ya que todo acto que se repite con frecuencia crea pautas que luego pueden reproducirse con economía de esfuerzos y que *ipso facto* son aprehendidas como pautas para el que lo ejecuta.

Las acciones habitualizadas retienen, por supuesto, su carácter significativo para el individuo, aunque los significados que entrañan llegan a incrustarse como rutinas en su depósito general de conocimiento que da por establecido y que tiene a su alcance para proyectos futuros (Berger y Luckmann, 2001, p. 74).

La institucionalización se experimenta como realidad objetiva, tiene una historia que antecede al nacimiento de un individuo quien la aprehende en un episodio ubicado en la filogénesis de la humanidad.

En párrafos anteriores se hizo alusión a las características de los impulsos humanos, a la dificultad de especificarlos y direccionarlos y al papel de las pautas de conducta en su control. En este sentido, la habituación comporta una gran ventaja en tanto ayuda al humano a restringir sus opciones para emprender tal o cual acción. Berger y Luckmann señalan que si en teoría existen cien maneras de hacer tal o cual cosa, la habituación las restringe a unas pocas lo que libera al hombre de la carga de un gran número de las decisiones. Para estos autores la habituación preve el rumbo y la especialización de la actividad que le hace falta al equipo biológico del ser humano.

Aunque la institucionalización es una tendencia que facilita la estabilidad, hay que reconocer que también promueve la creatividad y creación en el humano porque le evita dedicar esfuerzos estériles a tareas rutinarias y repetitivas.

El acto se rutiniza y exige siempre menor atención y podemos ocuparnos además de otras cosas, por ejemplo, el recuerdo de un sueño con el que

nos hemos despertado o de los planes del día siguiente (Luckmann, 1996, p. 122).

La vida cotidiana en la que se desarrolla el humano desde que nace se presenta como una realidad interpretada por los otros hombres. El recién nacido en su proceso de evolución aprehende esa realidad que ya está ordenada, dispuesta y legitimada⁹⁶ de antemano a través de signos. Entre éstos está el lenguaje como el sistema más importante de la sociedad que proporciona objetivaciones y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido.

Vivo en un lugar que tiene nombre geográfico; utilizo herramientas desde abrelatas hasta autos deportivos que tienen un nombre en el vocabulario técnico de la sociedad en que vivo; me muevo dentro de una red de relaciones humanas -desde el club al que pertenezco hasta los Estados Unidos de América-, que también están ordenados mediante un vocabulario (Berger y Luckmann, 2001, p. 39).

El lenguaje, además de marcar y delimitar las coordenadas de la vida de una persona en la sociedad, la llena de objetos significativos. El individuo aprende de los otros por medio de un continuum de tipificaciones; de actos típicos para situaciones típicas que tienen una historia. Luckmann (1996, p. 91) considera que en las largas cadenas de los actos concretos se conforma un sentido histórico limitado de los actos típicos que son socializados y que se dirigen constantemente al sentido subjetivo de toda acción social. Las tipificaciones se construyen en el transcurso de una historia compartida. Por el simple hecho de su existencia canalizan el comportamiento humano a una dirección en oposición a otras muchas que pueden existir. El lenguaje juega un rol mediatizador importante en el desarrollo de los hombres porque además de objetivar,

⁹⁶ La legitimización como proceso permite que se explique y justifique el orden institucional atribuyendo validez cognoscitiva a sus significados objetivados. La legitimización indica al ser humano por qué debe realizar unas acciones y no otras.

sedimenta⁹⁷ las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos los miembros de un grupo lingüístico determinado.

El lenguaje aporta los medios de objetivizar nuevas experiencias, permitiendo que se incorporen al acopio de conocimiento ya existente, y es el medio más importante para transmitir las sedimentaciones objetivadas y objetivizadas en la tradición de la colectividad de que se trate (Berger y Luckmann, 2001, pp. 91-92).

Para la sociología fenomenológica, la sociedad constituye una realización en un doble sentido: como aprehensión de la realidad social objetiva y como producción continua de esa realidad. La sociedad crea las condiciones para que los hombres actúen y para que lo hagan de la manera en que lo hacen. Si los agentes socializadores no actuaran de una manera determinada, el hombre no tendría la capacidad entre otras cosas de aprender ningún lenguaje, controlar sentimientos ni de participar en actividades concretas.

Luckmann (1996, p. 90) expresa que sin la existencia de la sociedad entendida como la continuidad total de las instituciones, como el resultado de una multiplicidad de actos diferentes, como el producto de actos pasados que se transforman en actuales, el hombre no tendría la posibilidad de establecer acciones sociales, puesto que la sociedad, con su doble estructura objetiva y subjetiva, constituye el presupuesto filogenético y ontogenético para que cada homo sapiens se transforme en hombre sapiente, es decir en persona capaz de actuar.

La institucionalización crea programas para el manejo de la interacción social y para la ejecución. Proporciona modelos probados a los que la gente puede recurrir para orientar su conducta. Al ejercer la función de ordenadoras de la acción, las

⁹⁷ Berger y Luckmann (2001, p. 91) señalan que la conciencia de los hombres sólo retiene una pequeña parte de la totalidad de las experiencias humanas, parte que una vez que es retenida se sedimenta, es decir se estereotipa en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables.

instituciones se convierten en sus controladoras ya que establecen pautas definidas de comportamiento en una dirección y formas de presión para su acatamiento. Las instituciones son las encargadas de la transmisión del sentido y de los valores que regulan el comportamiento y la acción social en un orden de sentido generalizado en la vida cotidiana.

La condición fundamental de toda acción es la socialización del hombre, pero a su vez el hombre socializado es la condición para la sociedad. Es en este sentido que Luckmann (1996, p. 91) señala que la relación entre sociedad e individuo es dialéctica -el hombre en colectividad y el mundo social interactúan-. Estar en la sociedad significa que el humano participa en la dialéctica social.

La externalización, la objetivación y la internalización son tres momentos dialécticos de la realidad social. Cada uno de ellos corresponde a una caracterización esencial del mundo social. La sociedad es un producto humano, la sociedad es una realidad objetiva y el hombre es un producto social (Berger y Luckmann, 2001, p. 84). Las características que explican estos tres momentos son la institucionalización, la legitimización y la socialización.

El conocimiento que es socialmente construido es a su vez un factor de cambio o consolidación social, dado que el mundo social es la interrelación dialéctica de los tres momentos ya mencionados: la externalización como producción de la sociedad en la actividad humana, la objetivación que hace de esa producción social una realidad objetiva y la internalización que permite hacer de lo social una realidad subjetiva a partir de la aprehensión, interpretación o explicitación de un acontecimiento objetivo que expresa significado.

El hombre está biológicamente predestinado a construir y habitar un mundo con otros. Ese mundo se convierte para él en la realidad dominante y definitiva. Sus límites los traza la naturaleza. En la

dialéctica entre la naturaleza y el mundo socialmente construido, el hombre produce la realidad y por tanto se produce a sí mismo (Berger y Luckmann, 2001, p. 106).

Desde la racionalidad de la sociología fenomenológica los seres humanos nunca son vistos como recipientes pasivos de información. Esta postura epistemológica es sensible a la noción de que a través del lenguaje y del pensamiento los hombres constantemente construyen significados y también interpretan el mundo. Por tanto, si hemos de comprender sus acciones tenemos que vincularlas con los contextos de producción y con los motivos "para" y motivos "porque" que usan para negociar con el mundo.

2.3 Acercamiento Metodológico.

El posicionamiento teórico brinda al investigador principios e ideas que actúan como marcos referenciales desde los cuales emprende una serie de tareas y operaciones para aprehender el fenómeno de estudio; este posicionamiento proporciona un contexto de significado para el desarrollo de la investigación.

Bajo el encabezado genérico de investigación cualitativa, se agrupan diversos enfoques de investigación que difieren en sus supuestos teóricos, en la manera en que comprenden su objeto y en su perspectiva metodológica.

Álvarez Gayou (2003, p. 43) utiliza la clasificación que propone Thomas Schwandt⁹⁸ para agrupar los enfoques teóricos de la investigación cualitativa en dos grandes grupos: constructivistas e interpretativos⁹⁹. En la primera categoría incluye

⁹⁸ Thomas Schwandt es profesor y coordinador del programa de Metodología de Investigación en la Escuela de Educación de la Universidad de Indiana.

⁹⁹ Desde el punto de vista de Schwandt, la constitución del concepto interpretativo es heterogénea; entre las raíces que le han dado fundamento se encuentran: la tradición alemana de la hermenéutica, la tradición sociológica en torno al concepto de comprensión (Verstehen) y la fenomenología social de Schütz. Además de Schütz, considera a Dilthey y Weber como los fundadores del enfoque interpretativo (Valles, 2000, p. 60).

al construccionismo clásico, al radical y al social, así como a la psicología de los constructos personales. En la segunda incluye la antropología filosófica e interpretativa, la fenomenología, los interaccionismos simbólico e interpretativo.

Desde el interés por conocer y comprender la negociación que los docentes establecen entre sus depósitos de sentido y los contenidos de la reforma curricular hemos elegido al paradigma interpretativo como la perspectiva teórica más pertinente y más fértil para los fines de nuestra investigación, puesto que la atención del estudio dirige la mirada a la experiencia subjetiva para comprender la forma, el modo en que los docentes universitarios experimentan el cambio que se propone desde la reforma curricular.

El enfoque interpretativo nos ofrece una forma de ver, de enmarcar el fenómeno que interesa. Álvarez Gayou (2003, p. 43) subraya que los postulados de este enfoque se centran en la necesidad de comprender (*Verstehen*) el significado de los fenómenos sociales. El punto de partida empírico son los significados subjetivos que los individuos atribuyen a sus actividades y ambientes.

Dentro del enfoque interpretativo, hemos optado por la sociología fenomenológica cuyos fundamentos teóricos desarrollamos en el apartado anterior. Ahora se trata de diseñar sobre esta base el trabajo de campo. Pero esta tarea implica abordar aristas teórico-metodológicas que sólo hasta este momento cobran sentido, en estrecha relación con el foco de la investigación. Para empezar, consideramos necesario recapitular las razones que fundamentan nuestra opción por esta perspectiva:

- Otorga la primacía a la experiencia subjetiva¹⁰⁰, en tanto que busca entender los fenómenos desde la propia perspectiva de las personas. Al estudiar la realidad según el punto de vista de los actores, se alcanza una comprensión de los motivos de la acción, con ella se puede reconstruir el mundo social desde las personas que forman parte de él.
- Se centra en conocer cómo las personas experimentan o interpretan el mundo social que construyen en interacción en un determinado contexto. Los fenómenos no pueden ser comprendidos adecuadamente cuando se separan o aíslan de los contextos de producción¹⁰¹. La posibilidad de obtener descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, acciones, en y desde el contexto natural en el cual se encuentran implicados los sujetos.
- Intenta comprender la realidad de un modo holístico, global, polifacético y profundo, tal y como lo experimenta el hombre que vive cotidianamente dentro del mundo social.
- Reconoce la postura del investigador y las implicaciones éticas, sociales y políticas de la propia investigación.

Desde el punto de vista de Schütz, el objetivo de la sociología fenomenológica no es formular leyes generales explicativas, sino comprender cómo los individuos dan significado a sus acciones y a la de sus congéneres y consociados.

La fenomenología se ha ganado un lugar dentro del ámbito de la teoría social, porque desde el punto de vista epistemológico implica una ruptura con las formas de pensamiento de la sociología tradicional, ya que enfatiza la necesidad de comprender la

¹⁰⁰ El objetivo primario de las Ciencias Sociales es lograr un conocimiento organizado de la realidad social, la cual se entiende como la suma total de objetos, sucesos dentro del mundo social cultural tal y como lo experimenta el pensamiento de sentido común de los hombres que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes, con quienes los vinculan múltiples relaciones de interacción (Mardones y Urzúa, 2003, p. 167).

¹⁰¹ Los contextos de producción aluden a condiciones específicas en las que se producen las acciones, interacciones de los sujetos sociales. Constituyen informaciones extratextuales tales como circunstancias, situaciones, autores, roles de los autores, tiempos, lugares. Estos criterios representan un vínculo entre el corpus textual y el medio social, más o menos complejo, que lo produce, por lo tanto representan puntos de apoyo para cualquier intento de interpretación sociológica del significado de los textos (Navarro y Díaz, 1999, p. 193).

realidad tal y como la experimenta un sujeto en el aquí y ahora de su vida cotidiana (Hernández, 2000, p. 89).

Para Schütz, las Ciencias Sociales han de alcanzar su condición de ciencia mediante la aplicación rigurosa de un método que pueda denominarse científico sin que ello signifique imitar al de las Ciencias Naturales puesto que las realidades con las que trabaja una y otra son disímiles entre sí. Las Ciencias Sociales tienen por objeto lo más humano del hombre: su libertad, mientras que las Naturales tratan con objetos y fenómenos que carecen de las características humanas.

El método más apropiado para llegar a conocer el significado subjetivo de la acción humana es el comprensivo, el aportado por Weber y enriquecido por Schütz con los fundamentos filosóficos de Husserl. De esta manera la realidad queda sometida a la *epoché* y 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.

2.3.1 Nuevos elementos teórico-metodológicos.

La sociología fenomenológica aporta a esta investigación elementos para abordar las cuestiones relacionadas con el modo en que los docentes adquieren, construyen y significan el cambio que se les presenta desde el marco de la renovación curricular¹⁰². El viraje propuesto en el contexto institucional representa un cambio específico en conocimientos, habilidades y actitudes. Adentrarse en los depósitos de sentido de los docentes para comprender su pensamiento y acción requiere colocar la atención en su vida interior y subjetiva.

¹⁰² Resulta pertinente recordar que Schütz utiliza el concepto de realidad en el sentido fenomenológico, es decir, que el origen de la realidad es intersubjetivo. Llamar real a una cosa significa que está en relación con nuestra conciencia. La idea de que existen distintos órdenes de realidad es trabajado por Schütz a partir de la propuesta de William James sobre los subuniversos de significado (Soldano, 2002, p. 91).

No se puede comprender un fenómeno social sin reducirlo a la actividad humana que lo ha creado, y más allá de ello, sin referir esta actividad humana a los motivos que la originaron. No comprendo una herramienta sin conocer el propósito para el cual fue destinada, un signo o un símbolo sin conocer lo que representa, una institución si no estoy familiarizado con sus objetivos, una obra de arte si dejo de lado las intenciones del artista que la realiza (Schütz, 1964, p. 23)

Comprender los actos de los otros, en particular los de los profesores implicados en el presente estudio, requiere del conocimiento de los motivos «para» y motivos «por qué» de tales actos.

Cuando se interroga un curso de acción por su pasado y su futuro, se está indagando acerca de los motivos; éstos son un fundamento o sostén de la conducta. El actor fundamenta su conducta echando mano a su acervo de experiencias que lo llevan a iniciar tal o cual curso de acción (Soldano, 2002, p. 69).

Schütz señala que el investigador social que intente comprender los significados subjetivos de un otro, necesariamente tendrá que conocer su pasado, ya que es la clave para encontrar la configuración de significado en la cual se incluirán las acciones. La comprensión de los significados subjetivos exige al intérprete la inscripción de la acción dentro de un contexto amplio de interpretación. Un principio clave del pensamiento de Schütz -inspirado por Whitehead- es aquél en el que se reconoce que todo el conocimiento del mundo, tanto el del sentido común como el del pensamiento científico, supone construcciones. Los hechos puros no existen porque desde el primer momento todo hecho es extraído por la actividad de la mente de un contexto universal, por consiguiente, se trata siempre de hechos interpretados. Esto significa que solamente se pueden captar aspectos de la realidad que nos interesan o significan (Natanson, 2003).

Para hacer inteligibles las vivencias de los docentes en y desde su propia perspectiva en el marco de la renovación curricular, esta investigación requiere necesariamente acceder a las dimensiones intrapersonales porque es desde ahí donde

se interpretan pensamientos y acciones. Entender al fenómeno del cambio, es estudiar la vida real donde se produce.

... se afirma que la naturaleza de los procesos de cambio sólo puede ser desentrañada mediante un examen directo, de manera que el ambiente en el que se materializan es la fuente de donde deben obtenerse los datos (De la Torre, 1998, p. 36).

La sociología fenomenológica intenta estudiar la esencia, la estructura invariable del significado de la experiencia. Su característica distintiva es que enfatiza la intencionalidad de la conciencia, es decir, que las experiencias contienen la apariencia interna y externa, las cuales se basan en la memoria, la imagen y el significado (Alvarez-Gayou, 2003, p. 86).

Hemos partido del supuesto de que los docentes, al estar inmersos en un contexto institucional de cambio, de renovación, construyen significado a partir de la lectura de datos que el currículum prescrito ofrece. El interés de la investigación por conocer y comprender cómo los docentes adquieren esas perspectivas socioculturales y las usan en lo cotidiano de su quehacer, requiere de un universo teórico, en palabras de Schütz, de un ámbito finito de sentido que tiene su peculiar estilo cognoscitivo con peculiares implicaciones de problemas y horizontes, que permita al investigador social avanzar de acuerdo con sus principios y postulados en la dilucidación de aquello que le interesa, en nuestro caso, en el análisis y comprensión de las vivencias, percepciones y sentimientos que se activan cuando se enfrentan al proceso de cambio en el ámbito educativo.

La postura fenomenológica ayuda a estudiar cómo una persona experimenta un fenómeno; en este caso particular, tal y como se ha desarrollado en el presente escrito, el interés radica en conocer, comprender el significado que los docentes

construyen en relación al cambio que la institución promueve para dar respuesta a los requerimientos y demandas sociales planteados a los sistemas educativos.

Schütz retoma de Simmel la siguiente idea básica:

Todos los fenómenos sociales concretos deberían remontarse a los modos de conducta individual, la forma social particular de tales modos debería comprenderse mediante descripción detallada (Schütz, 1993, p. 34).

Con esta noción y con el aporte de Weber, quien reduce todas las clases de relaciones, estructuras sociales y objetivaciones culturales a las formas más elementales de conducta social, Schütz llega a establecer que:

Todos los complejos fenómenos del mundo social retienen sin duda su significado, pero éste es precisamente el que los individuos implicados atribuyan a sus actos (Schütz, 1993, p. 38).

La sociología fenomenológica reconoce que sólo mediante la comprensión de la acción social, las Ciencias Sociales pueden acceder al significado de cada relación y estructura social, puesto que éstas están constituidas por la acción del individuo en el mundo social. En este sentido, el estudio de las personas, de sus acciones particulares en el contexto de reforma educativa, nos da posibilidades de comprender el cambio desde la perspectiva de los sujetos.

Weber y Schütz coinciden en el reconocimiento de la importancia de la comprensión del sentido de la acción humana para la explicación de los procesos sociales.

Schütz (1993) considera que para comprender cualquier fenómeno desde la perspectiva de un sujeto no basta con observar su conducta o reunir estadísticas acerca de un grupo de individuos; conocer e interpretar las acciones de las personas en

el mundo social y la manera en que éstos dan significado al fenómeno del cambio educativo, requiere del uso de un método especial para seleccionar los materiales pertinentes mediante la formulación de "Tipos ideales".

Para comprender a un "otro" basta con que se pueda reducir su acto a sus motivos típicos, incluyendo su referencia a situaciones típicas, fines típicos, medios típicos, etc. (Brodersen, 1964, p. 25).

De acuerdo con la sociología fenomenológica no es necesario que se conozca personalmente al actor para tener una idea de sus motivos, ni siquiera se tendría que reducir los actos humanos a un actor más o menos conocido: para comprenderlos basta con encontrar motivos típicos de actores típicos que expliquen el acto como un acto típico que surge de una situación típica.

El procedimiento que utilizan los especialistas en Ciencias Sociales para construir los "tipos ideales"¹⁰³ es el descrito por Max Weber, el cual consiste en:

- Reemplazar los seres humanos que el científico social observó como actores en la escena social por "Títeres" que él mismo crea.
- Observar ciertos sucesos causados por la actividad humana y elaborar un tipo de tales sucesos.
- Coordinar con esos actos típicos motivos «porque» típicos y motivos «para» típicos que supone invariable en la mente de un actor imaginario.
- Construir un tipo ideal, es decir, un modelo de actor a quien se imagina dotado de conciencia, considerando que tal conciencia está limitada en su contenido sólo por aquellos elementos accesorios para efectuar los actos típicos estudiados.

¹⁰³ La creación del tipo ideal ha sido una de las más grandes aportaciones de Weber al campo de la sociología (Schütz, 1986, p. 58).

- Asignar motivos <<para>> constantes, correspondientes a los objetivos concretados dentro del mundo social y atribuir motivos <<porque>> de los presupuestos motivos <<para>>.
- Asignar al tipo ideal los fragmentos de planes de vida y los acervos de experiencia necesarios para los horizontes y antecedentes imaginarios del títere-actor (Brodersen, 1964, p. 29).

Una vez construido el "tipo ideal"¹⁰⁴, el investigador lo ubica en un escenario que contiene todos los elementos de la situación del mundo social significativos para la realización del acto típico investigado. A partir de esta propuesta de construcción del "tipo ideal" se puede llegar a una reconstrucción del mundo social que contiene todos los elementos significativos del suceso social elegido como típico.

De acuerdo con Schütz, el método de construcción y verificación de los tipos ideales puede ayudar a interpretar, estrato por estrato, el significado de los fenómenos particulares como significado al que tienden subjetivamente los actos

humanos. Sólo de esta manera puede develarse la estructura del mundo social como estructura de significados intencionales e inteligibles (Schütz, 1993, p. 37).

2.3.2 Actitud intelectual.

Por más de 17 años, el ITESO ha sido parte del mundo social en el que he desempeñado diversas funciones relativas a la docencia, a la coordinación de programas y servicios educativos tales como la Licenciatura en Ciencias de la Educación, el Diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas y el Simposium en Ciencias de la Educación.

¹⁰⁴ "Ideales" no significa que tales conceptos indiquen una condición óptima a la cual la realidad debería tender, sino más bien que ellos caracterizan los sucesos concretos considerándolos como aproximaciones empíricas a un conjunto de rasgos postulados por el estudioso para simplificar cognoscitivamente las variaciones concretas presentes en la realidad (Paggi, 2005, p. 34).

Este mundo del ITESO ha sido el escenario de múltiples actividades que transcurren cotidianamente en interacción directa e indirecta con "otros" contemporáneos, consociados y antecesores; como tal representa para mí un contexto de relativa familiaridad. Ahora, desde la intención de convertir a ese mundo natural y cotidiano -del que he sido parte integrante- en objeto de conocimiento y contemplación se requiere tal y como lo expresa Schütz, un cambio de actitud que permita al investigador social describir los objetos noemáticos de la conciencia del "yo otros". Esta descripción es llamada por Husserl "trascendental"¹⁰⁵ porque se funda en los rasgos esenciales de lo que aparece en su conciencia.

El concepto de realidad que propone Schütz heredado de la fenomenología de Husserl, se deriva del cambio de la actitud natural a la "epojé"; sólo a través de este cambio se puede llegar a la noción de realidad, no se podría conocer el modo de existir de los fenómenos por su mera aparición. Para la sociología fenomenológica la realidad son las cosas tal y como aparecen en la conciencia de los individuos. Es la que Husserl denominaba realidad intencional.

El método fenomenológico tiende a mostrar lo que las cosas son, tal y como son vividas en la propia conciencia; se dirige a las cosas mismas captándolas tal y como se manifiestan como fenómeno de conciencia (Cortés y Martínez, 1996)¹⁰⁶.

El objeto de la fenomenología no son los objetos «reales» sino los objetos de la conciencia¹⁰⁷ empezando por los modos especiales de aparecerse, con la única intención de desvelar su esencia (Luckmann, 1996, p. 24).

¹⁰⁵ La intersubjetividad hace posible la comunicación en la esfera trascendental. El hombre vive con otros y esto es algo incuestionado e incuestionable. Una vez que el "yo" supone la existencia del "tú" se ha entrado tal y como afirma Schütz en el dominio de la intersubjetividad. El individuo vivencia entonces el mundo como algo compartido por sus congéneres, es decir como un mundo social, o como un mundo intersubjetivo de cultura (Algarra, 1993, p. 193).

¹⁰⁶ Documento electrónico sin paginación.

¹⁰⁷ Los objetos de la conciencia son un conjunto de pretensiones sobre la realidad, componentes del saber, depósitos mnémicos (sedimentados), indicaciones de sentido (Luckmann, 1996, p. 29).

Husserl señala que los objetos ideales se distinguen de los reales por un carácter esencial. El ideal es intemporal mientras que el real está sujeto al tiempo, al aquí y ahora, por ejemplo, la mesa en la que escribo está aquí en la cocina y en este momento, mientras que mesa como objeto ideal no tiene principio de individuación que es el aquí y ahora, es una esencia¹⁰⁸ (Marias, 2005, p. 394).

Los objetos de la conciencia se presentan en modalidades diferentes como percepción inmediata, recuerdos, actualizaciones fantaseantes, representación ficticia, etc.

Uno de los procedimientos de este método es la reducción fenomenológica que consiste en poner «entre paréntesis» toda creencia de la realidad del mundo. La "epojé" fenomenológica permite al investigador social suspender toda creencia y presupuesto que asume en la actitud natural¹⁰⁹. Al analizar al mundo como objeto de contemplación se tienen que poner entre paréntesis todas aquellas múltiples formas de actitud que con frecuencia adoptamos en las actividades ejecutivas.

El resultado de esta reducción es el residuo fenomenológico que no es otra cosa que las vivencias o fenómenos de la conciencia cuya estructura presenta dos aspectos fundamentales: el noema y la noesis. A través de la "epojé" nos podemos dar cuenta de la existencia intramental del objeto real como noema de una noesis (Estermann, 2001,

¹⁰⁸ Un objeto ideal constituye un todo y sus partes. El todo supone algo compuesto de partes y la parte es un componente del todo, a su vez cada parte puede ser independiente, es decir, que existe por sí misma, por ejemplo la pata de una silla y no independiente en tanto que no pueden existir como parte aislada del objeto, ejemplo, el color de la silla. En las partes no independientes –momentos- Husserl reconoce que hay dos tipos: las notas y las relaciones, donde las primeras están en el objeto mismo, mientras que las segundas hacen referencia a relaciones con otras partes, lo que significa que una parte está unida a otra pero sin estar contenida en ella. Esta explicación del todo y las partes es importante para comprender que hablar de esencia es hacer alusión al conjunto de todas las notas unidas entre sí (Marias, 2005, p. 399).

¹⁰⁹ Como hemos visto, la actitud natural es la conciencia del sentido común. Aunque se puedan abrigar dudas el ser humano está obligado a suspender esas dudas puesto que existen rutinariamente en la vida cotidiana, la cual se da por establecida como realidad (Berger y Luckmann, 2001, p. 36).

p. 90), es decir, de lo pensado o percibido de un fenómeno -la correlación entre acto noético y el objeto noemático-.

Brentano, quien fuera maestro de Husserl, afirma que cualquiera de nuestras experiencias tal como aparecen en el flujo de nuestro pensamiento, se refieren necesariamente al objeto experimentado. No existe en el pensamiento el temor, la fantasía o el recuerdo como tales, ya que todo pensamiento lo es del objeto pensado, todo temor lo es del objeto temido y todo recuerdo es del objeto recordado (Natanson, 2003, p. 115).

Desde el punto de vista de Husserl, la "epojé" abre camino a una investigación sin prejuicios existenciales de todo tipo de fenómenos u objetos. El investigador social en la vida cotidiana, es un ser humano que vive como "humano" entre "otros" más, a los cuales vivencia a través de experiencias directas, indirectas, mediatas e inmediatas. En estas interacciones sociales se puede "comprender" al "otro" sin que ello signifique prestar necesariamente atención a los actos de comprensión misma porque sus intereses y su *attention à la vie*¹¹⁰ no están puestos en ese foco en particular. Sin embargo, cuando el interés se coloca en la comprensión del "yo otro" desde una actitud fenomenológica, el investigador social ha de hacer un cambio de la actitud natural a la de la "epojé".

Soy un científico social en la vida cotidiana cuando reflexiono sobre mis congéneres y su conducta, en lugar de limitarme a vivenciarlos desde una actitud natural (Schütz, 1993, p. 170).

Cambiar de la actitud natural a la de la "epojé", implica tomar distancia del mundo como "ser" y volver al flujo vivo de las experiencias, lo que significa el abandono

¹¹⁰ La *attention à la vie*, concepto bergsoniano, es el principio regulador básico de nuestra vida consciente. Define el ámbito de nuestro mundo que es importante para nosotros; articula nuestra corriente de pensamiento en flujo continuo, determina el alcance y la función de nuestra memoria; nos hace vivir -en nuestro lenguaje- nuestras experiencias presentes, dirigidas hacia sus objetos o volvernos en una actitud reflexiva hacia nuestras experiencias pasadas en busca de significado (Natanson, 2003, p. 201).

del sistema de significatividades que rige la esfera práctica de la actitud natural; en otras palabras, se puede decir que el «salto» de un ámbito a otro requiere de la suspensión por parte del investigador de su propio punto de vista subjetivo.

El científico social en actitud de «*epojé*» puede experimentar que el mundo y sus objetos tal y como los percibe en la actitud natural pueden ser diferentes o distintos a como que se le aparecen a él.

En el mundo de la vida hay muchas cosas que se presuponen; la *epojé* como actitud intelectual ayuda al investigador a poner entre paréntesis sus presupuestos y a percibir los de los "otros" como realidades intencionales, es decir en función del significado que los fenómenos tienen para la gente en la actitud natural.

La *epojé* fenomenológica ayuda a que el científico social reduzca la realidad a la indudable realidad intencional, tal y como aparece en la conciencia de un otro.

Husserl, a través de la «reducción fenomenológica» no pretende que el teórico social niegue la existencia del mundo externo, sólo sugiere que para los fines comprensivos y analíticos que persigue es necesario que suspenda la creencia de la existencia de ese mundo, es decir, que debe abstenerse intencional y sistemáticamente de todo juicio relacionado directa o indirectamente con la existencia del mundo.

Poner al «mundo entre paréntesis» permite que el investigador social vaya más allá de la actitud natural del hombre que vive en el mundo (Natanson, 2003, p. 115).

Lo que cuenta para Schütz es el punto de vista desde el cual el científico contempla el mundo: punto de vista que define el marco de la perspectiva general en el que el sector elegido del mundo social se presenta al observador. Los caracteres de la

"epojé" peculiar de la actitud fenomenológica que han de estar <<suspendidos>> o <<entre paréntesis>> son:

- La subjetividad del pensador como un hombre entre sus semejantes, incluyendo su existencia corporal como un ser humano psicofísico dentro del mundo.
- El sistema de orientación por el cual el mundo de la vida cotidiana es agrupado en zonas que están dentro del alcance actual, recuperable, posible, etc.
- La ansiedad fundamental y el sistema de significatividades pragmáticas que en ella se originan (Natanson, 2003, p. 230).

Para explicitar el por qué es conveniente utilizar a la "epojé" como recurso que nos permita acceder al ámbito de las vivencias del "yo" y del "yo otros" propias del mundo de la vida, conviene que nos detengamos en la posición de Weber quien reduce todas las relaciones y estructuras sociales y objetividades culturales a la forma más elemental de conducta individual.

El significado de los fenómenos del mundo social es el que los individuos atribuyen a sus actos implicados. La acción del individuo y el significado a que apunta son lo único sujeto a la comprensión (Schütz, 1993, p. 36).

Como ya hemos visto, el propósito de la sociología fenomenológica es la interpretación de las acciones de los sujetos y la manera en que dan significado a los fenómenos sociales. Desde este supuesto, la tarea del investigador consiste en realizar un estudio de esos fenómenos, pero como aparecen en la conciencia de los sujetos. Schütz (1993, p. 43) considera que sólo cuando se capte el significado como tal podremos analizar la estructura significativa del mundo social. Nuestro estudio pondrá en acción esta reducción fenomenológica¹¹¹.

¹¹¹ Natanson (2003, p. 116) ofrece el siguiente ejemplo para ilustrar una reducción fenomenológica. Mi percepción de una silla corrobora mi creencia en su existencia. Si se efectúa la reducción fenomenológica me abstengo de creer en su existencia y la silla percibida queda fuera del paréntesis, pero la percepción como tal, sin ninguna referencia adicional, sigue siendo <<percepción de>>, específicamente percepción de

Schütz señala que en la vida cotidiana el ser humano tiende a disfrazarse, es decir, a comportarse de una manera específica según el rol que haya adoptado voluntariamente o por necesidad, lo cual significa que ese rol se puede abandonar en el momento que así lo decida cada quien de acuerdo a intereses o necesidades particulares.

En la ejecución de la "epojé" el mundo no desaparece en modo alguno del campo de la experiencia del yo del científico social. Lo que se capta en la "epojé" es la vida pura de la conciencia en la cual y a través de la cual existe para una persona el mundo objetivo, el mundo de la vida que rodea al "yo" y al "yo-otros".

La fenomenología comienza con la descripción de los objetos de la conciencia, al especificar los modos especiales de aparecerse en la corriente empírica de las vivencias y experiencias subjetivas. Para desvelar el núcleo «puro» de los objetos intencionales, se desgaja capa por capa los envoltorios concretos que rodean al núcleo en la corriente subjetiva de las vivencias (Luckman, 1996, p. 25). A través de la suspensión de juicio, nos podemos alejar del objeto empírico real y describir con exactitud y detalle la construcción de los objetos de la conciencia (esencias) de los "otros".

Natanson (2003, pp. 63-64) establece una clara distinción entre las construcciones del sentido común y las construcciones científicas. Para mostrar esas diferencias hacemos uso del siguiente recuadro.

esa silla; yo no asigno a esa percepción ningún juicio en cuanto si esa silla es realmente un objeto existente en el mundo externo. No es el objeto corpóreo silla al que se refiere intencionalmente mi percepción, sino que el objeto intencional de mi percepción conservada es la silla tal y como yo lo percibo, el fenómeno silla tal y como se me aparece y que puede tener o no un equivalente en el mundo externo puesto «entre paréntesis». Estos objetos ya no son cosas del mundo externo tal y como existen, sino los fenómenos tal y como se me aparecen.

EL HOMBRE EN ACTITUD NATURAL	EL HOMBRE EN ACTITUD CIENTÍFICA
<ul style="list-style-type: none"> • Las construcciones se forman a partir de un Aquí dentro del mundo; presuponen un acervo de conocimiento de origen social. • Un participante en cualquier pauta de acción, supone que sus propios motivos están entrelazados con los de sus asociados. • El hombre de la vida cotidiana organiza el mundo en capas que lo tienen como centro. • Su actitud en el mundo es la denominada sentido común. 	<ul style="list-style-type: none"> • El científico social no tiene un Aquí dentro del mundo; considera su posición dentro de él y el correspondiente sistema de significatividades como ajena a su empresa científica. • Su acervo de conocimiento a mano es el corpus de la ciencia (reglas de procedimiento, es decir métodos). Este acervo de conocimiento es muy diferente del que tiene a mano en su vida cotidiana. • El hombre de ciencia presupone lo que él define como un dato, y éste es independientemente de las creencias aceptadas por cualquier endogrupo en el mundo de la vida cotidiana. • El científico social no organiza el mundo colocándose en el centro, descentra su posición. • Su sistema de significatividades que le sirve para seleccionar, interpretar está determinado por la actitud científica.

Pasar de la actitud natural y cotidiana a la de la "epojé" implica poner entre paréntesis todas las significatividades relacionadas con su acervo de conocimientos a mano. Tal y como lo hemos venido mencionando, el fenomenólogo no niega la existencia del mundo externo, pero, para sus fines analíticos, ha de suspender la creencia en su existencia; es decir abstenerse intencional y sistemáticamente de todo juicio relacionado con ese mundo externo.

Asumir una "epojé" implica que el investigador está en posibilidades de captar el universo de la vida consciente de un "otro yo", su flujo de pensamiento con todas sus actividades y todas sus experiencias.

Adoptar la actitud de la "epojé" implica que el científico social se ha de mantener al margen y asumir una postura desinteresada en el sentido de que no está implicado pragmáticamente en el mundo de la vida de los actores y sus problemas mundanos. Para Schütz el científico social ha de operar en la región del significado denominado «mundo de la ciencia» y separarse de sus propias situaciones biográficas. Estar en el mundo de la ciencia requiere que el investigador social construya un modelo del mundo constituido por tipos ideales -constructos de segundo orden- para analizar el mundo social.

2.4 El diseño de la investigación.

El diseño de la investigación es un puente articulador que permite mantener una estrecha relación entre la teoría y el mundo social. En nuestro caso, pretendemos establecer claras relaciones entre la sociología fenomenológica como perspectiva teórica que nos proporciona principios, postulados y conceptos y el mundo empírico que nos interesa estudiar para comprender el fenómeno objeto de estudio.

Transitar de una perspectiva teórica al diseño concreto de la investigación requiere de una serie de decisiones importantes que aseguren una fusión clara y coherente entre la teoría y la investigación social empírica.

La intención no es realizar una reflexión filosófica apegada en sentido estricto a la "epojé"¹¹². Sin embargo, sí retenemos la importancia de esa actitud distanciada respecto a la actitud de la vida cotidiana.

Pero hay otros aspectos de la teoría schütziana que podremos armonizar con un acercamiento a los individuos concretos.

Antes de presentar las tareas y decisiones concernientes al proceso de la investigación, resulta conveniente aclarar que este estudio es "no experimental" porque no pretende manipular variables deliberadamente, sino observar y comprender los fenómenos tal y como se suscitan en el contexto natural.

Lincoln y Gubda (1985) consideran que las investigaciones que se planean dentro del marco del naturalismo -en ambientes naturales cuyos contextos están cargados de significados-, son virtualmente imposibles de ser diseñados a priori en forma definitiva porque el investigador social puede encontrar situaciones indeterminadas y por tanto

¹¹² Para Schütz el método fenomenológico sirve para la exploración de la conciencia solitaria. A partir de este razonamiento dilo un giro a la fenomenología para analizar el mundo intersubjetivo. Para Ritzer (1994, p. 377) es importante que no se pierda de vista el hecho que ambos pensadores se centraran en la intersubjetividad; Hussert dentro de la conciencia y Schütz en el mundo social, en el mundo intersubjetivo.

indeterminables. Desde el encuadre naturalista se sugiere el uso de diseños emergentes, sin que ello signifique que el estudio carecerá de un patrón de flujo o desarrollo que oriente las tareas en la realidad que se esté investigando.

En el diseño "no experimental" y en el llamado "emergente" sólo se especifican guías generales de tareas y procedimientos, puesto que por sus características resulta evidente que no se pueda determinar de antemano con precisión matemática cada paso.

La toma de decisiones madura conforme avanza el proceso y de acuerdo con las situaciones que se presentan en lo cotidiano del estudio.

Para Lincoln y Gubda (1985, p. 249), el investigador social ha de revisar cada paso, reciclarlo y/o cambiarlo, puesto que cada decisión ha de repensarse en función de pasos anteriores, por ello, un plan lejos de visualizarse en forma restringida se ha de concebir con amplitud.

La decisión de utilizar un diseño "no experimental" y "emergente" tiene su fundamento en el axioma schütziano que resalta la importancia de conocer y entender el fenómeno en la vida real que se produce. En este sentido, el investigador social se ha de adentrar al mundo cotidiano de los actores sociales con un proyecto que precede en el tiempo a toda acción. Por consiguiente, la acción es una conducta que se efectúa de acuerdo con un plan de conducta proyectada; el proyecto es la propia acción concebida y decidida en el tiempo futuro perfecto. El sentido que se le atribuya a una experiencia variará según la actitud total que se adopte en el momento de la reflexión (Brodersen, 1964, p. 24).

CAPÍTULO III La construcción intersubjetiva y las significatividades del docente universitario en un mundo educativo presupuesto.

3.1 Primera fase del trabajo de campo.

En la propuesta schütziana se reconoce la importancia epistemológica de los tipos ideales del sentido común por ser el primer nivel constructivo del mundo a partir del cual el investigador social erige las construcciones de segundo nivel. En nuestro caso y por el interés de conocer desde el punto de vista de los docentes universitarios del ITESO -tipos personales- cuestiones relacionadas con el cambio que se suscitó a partir de la renovación curricular y aspectos que tienen que ver con los contextos significativos de sus depósitos de sentido educativos es que decidimos acercarnos a ese mundo educativo para comprenderlo desde su actitud natural, tal y como se les presenta en su experiencia educativa cotidiana.

Para lograr ese propósito, inicialmente habíamos considerado utilizar la encuesta mediante cuestionarios como el instrumento que nos permitiría formar un corpus acerca de las experiencias de un número representativo de docentes de la institución y así tener un panorama de tendencias generales. Nuestro interés por ese instrumento se centraba en el conocimiento que pudiéramos obtener acerca de las vivencias con respecto al cambio, a la reforma curricular; vivencias sobre las que los docentes enfocan su atención y que por tanto les son significativas. Ese conocimiento es el que

nos permitiría construir el arquetipo de la interpretación y la acción típica de los docentes en un proceso de cambio. Este proyecto inicial -encuesta- no llegó a efectuarse porque surgió una tarea institucional que implicaba diseñar un instrumento para obtener información con respecto a la concreción del Modelo Educativo Institucional en las prácticas cotidianas de los docentes. Esta tarea resultó ser providencial pues a la vez que cumplimos con el encargo institucional tuvimos todos los elementos para formar el corpus necesario para esta primera etapa del trabajo de campo de la tesis doctoral..

A fin de recolectar la información que para la institución resultaba importante a sus propósitos llevamos a cabo una serie de tareas, mismas que a continuación presentamos:

3.1.1 La negociación de acceso al campo.

Rodríguez, Gil y García (1999, 72) definen el acceso al campo como un proceso por el que el investigador accede paulatina y progresivamente a la información que es útil y fundamental para el estudio. Acceder a un escenario supone una autorización o permiso que haga posible la entrada al endogrupo de interés. En nuestro caso los departamentos académicos del ITESO constituían el escenario desde el cual podríamos acercarnos a los docentes en una relación directa.

A fin de proporcionar mayores detalles en torno a la negociación de acceso al campo, conviene que explicitemos algunos antecedentes que le servirán al lector como contexto de significado.

Desarrollo Educativo es una instancia adscrita a la Dirección General Académica (DGA) del ITESO. Su propósito fundamental se centra en proporcionar ayuda a los académicos de los distintos departamentos con el fin de que el Modelo Educativo

Institucional (MEI) se logre concretar en las prácticas cotidianas. Las tareas sustantivas de esta instancia tales como la formación, evaluación, animación, producción académica y difusión se articulan en cuatro programas que entraron en vigor en agosto de 2007. En lo personal, la institución me ha asignado la responsabilidad de coordinar el programa de formación docente.

En tanto el propósito de este programa radica en ofrecer ayudas ajustadas a las necesidades, inquietudes e intereses de formación de los docentes, el equipo de Desarrollo Educativo planeó un acercamiento con los departamentos para conocer sus demandas y desde ahí establecer acuerdos.

En ese tiempo los jefes de departamento tenían como tarea la planeación quinquenal 2007-2011, en la cual necesariamente habrían de contemplar a la formación como un constitutivo clave de esa gestión; una formación que por supuesto estaría alineada con los requerimientos de los profesores y los del propio MEI.

Los jefes de departamento al estar enterados de la misión y tarea de Desarrollo Educativo y al tener en claro el encargo de la planeación accedieron a darnos la oportunidad para que participáramos en una sesión de cuatro horas con sus equipos respectivos. En entrevista con jefes acordamos regresar sistematizada la información que obtuviéramos ya que les podría servir de insumo para la planeación quinquenal.

Cada jefe, de acuerdo con sus agendas departamentales, asignó fechas y horarios. Es conveniente aclarar que dos departamentos no participaron en estos encuentros. Uno de ellos declinó la invitación por considerar que internamente podían llegar a concretar su tarea sin nuestra intermediación. El segundo, desde un inicio no fue tomado en cuenta ya que las autoridades universitarias consideraron inoportuna la visita porque el departamento estaba recién formado.

Cada uno de los jefes o encargados que aceptaron nuestra intervención se encargó de convocar y reunir a los docentes de tiempo fijo y asignatura en las fechas que así establecieron.

Las reuniones con los once departamentos se llevaron a cabo durante el mes de enero 2007 en los días y horarios señalados por cada jefe. La coordinación de la actividad prevista y la aplicación del instrumento estuvo a cargo de Desarrollo Educativo con la intervención directa de la coordinadora de la instancia y la mía como encargada del programa permanente de formación docente.

3.1.2 Los participantes.

Desde la negociación con jefes quedó establecido que únicamente convocarían a docentes de tiempo fijo y asignatura que estuvieran participando en los programas de Licenciatura. Intencionalmente se excluyó a los académicos de los niveles de posgrado pues ellos ya habían participado en unas jornadas que la institución organizó para ese nivel educativo y con un fin similar al de los encuentros que teníamos previstos con cada departamento.

A continuación mostramos los departamentos participantes y el número de profesores que asistieron a las reuniones propuestas por Desarrollo Educativo.

DEPARTAMENTO O CENTRO	Nº DE PARTICIPANTES
Departamento de Matemáticas y Física (MAF)	22
Departamento de Economía, Administración y Finanzas (EAF)	22
Departamento del Hábitat y Desarrollo Urbano (DHDU)	21
Departamento de Estudios Socio-Jurídicos (SOJ)	20
Departamento de Educación y Valores (DEVA) ¹¹³	19
Departamento de Procesos Industriales y Comerciales (PIC)	16
Departamento de Salud, Psicología y Comunidad (SPC)	15
Centro de Formación Humana (CFH)	11
Departamento de Estudios Socio Culturales (DESO)	10
Departamento de Procesos Tecnológicos e Industriales (PTI)	10
TOTAL	147

Es conveniente que aclaremos que en función de la negociación que establecimos con los participantes de cada departamento nos vemos ante la imposibilidad de incluir con detalle y precisión las características de este grupo de 147 docentes. En las sesiones en que aplicamos el instrumento -lotería- quedó en claro que nuestra intención no estaba orientada a la evaluación sino a la comprensión de necesidades relacionadas con la concreción del MEI en la práctica cotidiana. Así, se les solicitó expresamente a los participantes omitir cualquier dato que pudiera revelar su identidad. Aunque sabemos que a nivel ITESO el número de docentes rebasa el millar, también reconocemos que a nivel departamento las posibilidades de anonimato se reducen. Por ejemplo, es fácil identificar a un docente concreto en el departamento de Educación cuando conocemos el género, la antigüedad, el tipo de actividad que realiza, la formación profesional y el tipo de contratación que tiene en el ITESO. Garantizar la

¹¹³ El Departamento de Educación y Valores y el número de sus participantes no está considerado en la suma total puesto que por el tiempo que nos asignaron no fue posible concluir con ellos el juego de la lotería.

privacidad y la confidencialidad implicaba que en las loterías omitieran cualquier dato que pudiera facilitar su identificación.

Estas garantías de anonimato y confidencialidad que ofrecimos a los docentes descansan en principios éticos. Si bien es cierto que esta protección ayudó a que los participantes se mostraran abiertos y dispuestos a compartir sus vivencias, también lo es que tuvo un precio y éste radica en que no podemos rebasar el nivel de información general sobre los docentes.

Aunque no fue una pregunta formulada registrada explícitamente sobresale que ninguno de los docentes participantes en la lotería estaba familiarizado con el MEI, de donde se desprende que no formaron parte de las comisiones de elaboración del nuevo modelo. En síntesis, todo apunta a que la tarea de los docentes -tanto de tiempo fijo como de asignatura- ha quedado circunscrita al ámbito que Gimeno (1998) denomina "currículum moldeado por los profesores".

3.1.3 Diseño del instrumento.

Comprender el mundo educativo y cotidiano de los profesores requería de un instrumento que nos permitiera explorar sus vivencias en relación al Modelo Educativo Institucional (MEI), queríamos que los actores compartieran sus experiencias, sus vivencias, es decir que pudieran proyectar su vida educativa. Con estas claridades en mente tocaba decidir qué instrumento utilizaríamos para obtener la información prevista. La elección fue producto de una disertación grupal pues había que ser muy cuidadosos para que los docentes no experimentaran amenaza alguna y para que quedara en claro que no se trataba de evaluar sus conocimientos en relación al MEI. Teníamos que subrayar desde un inicio que nuestra intención no era la de juzgar sino la de comprender la experiencia del docente con respecto al proyecto educativo para desde ahí ofrecer ayudas formativas. Para nosotros resultaba importante que los

participantes se sintieran relajados, no queríamos que se inhibieran o molestaran por nuestra presencia, en especial por el hecho de que pertenecíamos a la D.G.A., instancia desde la que se proyectó la reforma curricular y, por tanto, la que los implicaba en un cambio externamente inducido, en palabras de Schütz, en una significatividad impuesta. Rodríguez, Gil y García (1992, p. 74) enfatizan la importancia de que el participante se sienta a gusto y relajado pues ello contribuye a que facilite mucha más información para la indagación.

A partir de estas consideraciones decidimos utilizar la lotería -juego tradicional- como el instrumento para obtener la información; el juego por sus simbolismos relajaría a los participantes y contribuiría a crear un clima más propicio. Es importante señalar que pese a esas ventajas había temores en el equipo de Desarrollo Educativo en cuanto a cómo recibirían esa propuesta los docentes y jefes de departamento, temíamos que lo consideraran inapropiado y hasta ridículo. A fin de descartar estos miedos consultamos a diferentes académicos reconocidos en el ITESO por su trayectoria. Sus opiniones nos alentaron a seguir adelante con la lotería. Pese a las reservas que aún teníamos decidimos que a través de ese juego se podía obtener más ventajas que desventajas.

Entre las ventajas que nos ofrecía la lotería vimos que con esta alternativa podríamos obtener información de un número mucho más amplio de docentes del que se puede tener con las entrevistas a profundidad. Mediante este instrumento pudimos recoger las opiniones de 147 personas.

Es claro que la lotería tal y como la conocemos no serviría para el propósito del ejercicio, por ello hicimos adaptaciones a las barajas originales¹¹⁴. Antes de realizar cualquier ajuste identificamos cuáles eran los elementos del MEI, los sujetos y las

¹¹⁴ La lotería original fue diseñada por la arquitecta y pintora mexicana Rosa Inés Martínez de Valle para otros propósitos diferentes al nuestro.

instancias universitarias implicadas en el diseño y operación del MEI que nos interesaba explorar y conocer desde la perspectiva de los participantes -docentes-. Los conceptos clave que elegimos para incluirlos en las barajas y en las cartas de la lotería fueron los siguientes:

Elementos del MEI	Los sujetos	Las instancias
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Currículum. ▪ Saberes generales. ▪ Saberes disciplinares. ▪ Saberes complementarios. ▪ Competencias profesionales comunes. ▪ Atributos del aprendizaje. ▪ Proyectos de aplicación profesional (PAP's). ▪ Proyecto universitario personal (PRUP). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alumnos. ▪ Profesores. ▪ Coordinador de programa. ▪ Coordinador de UAB. ▪ Jefe de departamento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dirección General Académica. ▪ Dirección de Integración Comunitaria. ▪ Servicios Escolares. ▪ Biblioteca.

Una vez que tuvimos en claro cuáles serían los conceptos que nos interesaba explorar e indagar, procedimos a revisar las imágenes de cada baraja de la lotería para seleccionar aquellas que guardaran algún tipo de relación con esos conceptos clave. En este proceso de revisión descartamos aquellas que no fueran útiles al ejercicio, por ejemplo, la araña, el borracho y la muerte entre otras. ¿A quién podríamos elegir para representarlo a través de esas imágenes? Para mostrar la manera en que procedimos a

establecer relaciones analógicas entre conceptos e imágenes incluimos el siguiente cuadro:

¿Cuál es la imagen?	¿Cuál es el elemento del MEI que representamos con esa imagen?	¿Cuál es la relación que establecimos entre imagen y concepto?
El corazón.	Currículum.	El corazón al ser el órgano central de la circulación sanguínea guarda una relación con el currículum pues éste también es un elemento central en el acto educativo y en la formación profesional.
El árbol.	Saberes generales.	El árbol es una planta que contribuye a la oxigenación del medio ambiente. En este sentido los saberes generales constituyen espacios curriculares que tienen el propósito de alimentar la reflexión ética y moral del estudiante para que participe de manera crítica en la transformación social con la que se distingue el ITESO.

¿Cuál es la imagen?	¿Cuál es el elemento del MEI que representamos con esa imagen?	¿Cuál es la relación que establecimos entre imagen y concepto?
La mano.	Saberes disciplinares.	La mano es una parte del cuerpo que permite al humano agarrar, manipular, transformar, crear, expresar, etc. La relación que establecimos con los saberes disciplinares radica en que éstos son los medios necesarios para que el estudiante se inserte de manera

		productiva en el mercado profesional y de trabajo. Entre la mano y la actividad que el ser humano realiza hay una correlación importante. La mano es un instrumento natural que permite al alumno escribir, diseñar planos, argumentar una demanda, elaborar una historia clínica, etc. y los saberes disciplinares son instrumentos de conocimiento que facilitan el desempeño de la actividad profesional.
El tambor.	Saberes complementarios.	El tambor es un instrumento musical que al integrarse con otros produce una obra completa y global. Desde esta perspectiva integradora los saberes complementarios en el currículo buscan una comprensión de la realidad de manera articulada. Aportan a los estudiantes saberes que les ayudan a complementar su formación pero desde su propia perspectiva.
El cotorro.	Competencias profesionales	El cotorro es un elemento de la baraja que representaba el acto del habla. Las competencias profesionales comunes buscan que los alumnos desarrollen habilidades comunicativas. La expresión oral y escrita así como el manejo de la información son ejemplos de este tipo de saberes.

¿Cuál es la imagen?	¿Cuál es el elemento del MEI que representamos con esa imagen?	¿Cuál es la relación que establecimos entre imagen y concepto?
Las jaras.	Atributos del aprendizaje.	Las jaras son arbustos que siempre están verdes y floreados. Los atributos del aprendizaje al constituirse en un conjunto de criterios generales que guían los procesos y la construcción permanente del conocimiento representan el desarrollo integral del

		estudiante. El verdor y la frescura de las jaras se asocia a estas dimensiones que en su conjunto aspiran a una visión específica del aprendizaje.
La escalera.	Proyectos de aplicación profesional (PAP's).	La escalera hace referencia a una serie de escalones que permiten subir y bajar, también unen pisos o lugares situados en niveles distintos. El ITESO con los PAP's pretende ofrecer experiencias de aprendizaje más allá del aula, que se concreten en diversas situaciones y actividades articuladas a múltiples aplicaciones profesionales. Son eslabones clave entre la teoría y la práctica.
El apache.	El estudiante.	El apache simboliza a un nativo del suroeste de los Estados Unidos y del norte de México. En la imagen de la lotería aparece como un joven vigoroso y fuerte. Estas características las relacionamos con la fuerza emprendedora y la vitalidad que tienen los alumnos universitarios.

¿Cuál es la imagen?	¿Cuál es el elemento del MEI que representamos con esa imagen?	¿Cuál es la relación que establecimos entre imagen y concepto?
El atlas.	El profesor.	El atlas se representa con un hombre que carga en su espalda al mundo. El profesor al igual que el atlas está llamado desde la institución a concretar el nuevo currículum en la práctica. Convertirse en asistente, medidor,

		<p>facilitador, ayudante del proceso de aprendizaje puede representar una tarea que implica responsabilidad, esfuerzo, constancia y formación, etc. Concretar el modelo en la práctica es una tarea compleja.</p>
El valiente.	Jefe de departamento.	<p>El valiente es alguien que se distingue por su disposición para enfrentar situaciones con decisión, fortaleza y valor. Los jefes de departamento constituyen un referente organizativo de las labores académicas. Por las características de su gestión es que decidimos asociarlo con este personaje de la lotería.</p>
El músico.	Coordinador de programa.	<p>Una de las tareas del músico es combinar los sonidos conforme a las normas de la melodía, la armonía y el ritmo. Así como el músico ejecuta piezas o melodías en función de reglas, el coordinador organiza y da seguimiento a profesores y alumnos en consonancia con las políticas y criterios de pertinencia establecidos a nivel institucional.</p>

¿Cuál es la imagen?	¿Cuál es el elemento del MEI que representamos con esa imagen?	¿Cuál es la relación que establecimos entre imagen y concepto?
El bandolón.	Coordinador de UAB	<p>En este caso la designación de la imagen del bandolón al coordinador de UAB fue arbitraria ya que en las barajas no encontramos una que hiciera alusión a rasgos de este sujeto social. La referencia primaria de identidad, grupalidad y desarrollo de los profesores no radica en un programa sino en un campo del saber desde donde se atiende el servicio educativo de</p>

		cualquier programa. El coordinador de UAB articula y gestiona esfuerzos para la producción del conocimiento y la atención de los servicios educativos a partir de un determinado campo de saber.
El sol.	Dirección General Académica.	El sol es el astro central luminoso de nuestro sistema planetario. En el caso de ITESO, la D.G.A. constituye una dirección que inspira y da rumbo a la vida académica de la universidad. Así como los planetas giran alrededor del sol, los departamentos lo hacen en torno al proyecto de la D.G.A.
La luna.	Dirección de Integración Comunitaria.	La imagen de la luna se seleccionó para representar a la DIC puesto que al igual que este cuerpo celeste es complemento del sol, la DIC trabaja de manera colegiada con los proyectos académicos de la D.G.A.
El cazo.	Servicios Escolares.	El cazo es un artefacto culinario que sirve para cocer y preparar alimentos. Con esta función asociamos a los servicios escolares puesto que desde su quehacer ha de desarrollar las modificaciones necesarias para instrumentar el sistema en el cual opera el currículo.

Al terminar de establecer esas relaciones, agregamos a cada imagen los nombres de los componentes del MEI, de los sujetos y de las instancias. Con estas barajas adaptadas diseñamos 6 juegos de tablas de lotería. En el anexo N° 1 incluimos cada una de las barajas y una de las tablas a manera de ejemplo.

Al tomar la decisión de utilizar este juego tradicional como instrumento para recolectar datos teníamos en claro que con la imagen podríamos sesgar las respuestas de los participantes, que quizá el resultado habría sido distinto si hubiéramos seleccionado otras imágenes diferentes y que no todas las imágenes elegidas eran

compatibles y congruentes con el concepto. Pese a estas desventajas, teníamos en claro que la lotería como elemento lúdico podía propiciar el relajamiento de los participantes. Al descartar su uso podríamos correr el riesgo de que el ambiente se tornara tenso y fuera menos espontáneo.

3.1.4 La aplicación del instrumento y la recolección de datos.

A los participantes de cada departamento se les explicó el propósito de la reunión y se les entregó una tabla de la lotería para que cuando escucharan el nombre de la carta escribieran en el recuadro correspondiente las ideas o vivencias con respecto a los elementos del MEI. Cuando observábamos que habían terminado de escribir se "cantaba" la siguiente baraja. El tiempo no fue una limitante puesto que podían disponer del necesario para expresarse.

Al terminar de "jugar a la lotería", se les pidió a los docentes agruparse en pequeños equipos para que analizaran el contenido de sus tablas y establecieran semejanzas y diferencias en cada uno de los rubros. El resultado de esas comparaciones se escribió en papelógrafos para presentarse al grupo. Con esta acción pretendíamos que todos los participantes conocieran el mensaje que comunicaba cada equipo.

A los profesores les resultó atractiva e interesante la lotería como un medio para recolectar información. Manifestaron sentirse relajados y divertidos, pero aclararon que no por ello se había tomado a la ligera el ejercicio. Al parecer experimentaron confianza para expresarse sin temor a la censura. Al conocer que regresaríamos esta información ya sistematizada para que desde sus perspectivas la analizaran manifestaron agrado pues al fin y al cabo les sería de utilidad en la planeación quinquenal.

El compromiso adquirido con jefes de departamento y docentes por regresar los datos organizados y sistematizados se cumplió. La información se envió vía Internet para que en equipos de trabajo hicieran su análisis y proyectaran acciones en los planes quinquenales de cada departamento.

3.1.5 La lotería; una lectura desde la sociología fenomenológica.

En párrafos anteriores señalamos que esta tarea resultó ser providencial en tanto que la información recolectada para los fines institucionales -pragmáticos- podía ser revisada desde un interés meramente cognoscitivo en el sentido que al contemplarlo desde el esquema de referencia elegido -sociología fenomenológica- nos podía ser de utilidad a dos propósitos específicos de nuestro estudio. El primero de ellos construir tipos ideales¹¹⁵, es decir teorizar sobre ese mundo educativo de los profesores al agrupar vivencias similares almacenadas en sus acervos de conocimientos y con ello determinar y seleccionar de una manera más certera a los profesores con los que interactuaremos en una relación cara a cara a través de las entrevistas. El segundo es identificar los núcleos de significado que se explorarán con mayor detalle por medio de las entrevistas en profundidad. La información obtenida a partir de una primera descripción de la estructura de lo precientífico, es decir de la realidad que parece evidente para los docentes que permanecen en una actitud natural, nos es útil para enriquecer los guiones de las entrevistas previstas para ser utilizadas en una relación "Nosotros pura".

Con la certeza de que el ejercicio realizado para los fines institucionales nos aportaba elementos importantes para nuestros objetivos de análisis es que decidimos teorizar sobre ese mundo educativo y cotidiano de los profesores al analizar desde el

¹¹⁵ Recordemos que aunque el sentido subjetivo que tiene una acción para el actor -docente- es único e individual porque se origina en su situación biográfica y en su acervo de conocimiento. Para la fenomenología sociológica es importante reemplazar esos actos singulares de individuos singulares por objetos de pensamiento, es decir, por tipos ideales.

enfoque Schütziano las vivencias almacenadas en sus acervos de conocimiento las cuales constituyen tipos ideales de experiencias sedimentadas de sus actos en el ámbito de la enseñanza.

Recordemos que para Schütz, el modo central a través del cual el individuo capta la actividad de la vida del mundo es la tipificación. Al reconocer que el conocimiento del sentido común que tiene cada docente del mundo educativo es un sistema de construcciones de su tipicidad es que decidimos revisar los datos obtenidos a través de la lotería para acercarnos a sus acervos de conocimiento educativo que está constituido por elementos típicos.

El conocimiento que han adquirido e internalizado los docentes acerca de lo educativo es típico, por ese motivo cuando interactúan y experimentan con un objeto cultural -MEI- lo sitúan dentro del "tipo" correspondiente. Con base en este postulado Schütziano proyectamos revisar los datos aportados por el instrumento diseñado para los fines del encargo institucional y así conocer cuáles eran esos tipos ideales en ese "Aquí" y en ese "Ahora", cómo eran en concreto y cómo se fueron llenando con contenido específico en cada acto de experiencia.

Vimos que a partir de ese instrumento -lotería- estábamos en posibilidades de lograr una primera aproximación de "tipos ideales". El acercamiento a los contemporáneos con la intermediación del instrumento permitió que los comprendiéramos desde sus motivos y actos típicos.

Antes de describir cómo analizamos el corpus resulta conveniente explicitar que nuestro rol en la actividad fue el de observadores participantes de la D.G.A. Nuestro encargo derivaría en una intervención futura a la realidad estudiada. Ahora que hemos podido recuperar y revisar esta acción a la luz de la sociología fenomenológica estamos en posibilidad de decir que a través de esa participación pudimos captar las acciones

de los "otros" en simultaneidad puesto que estábamos compartiendo desde una relación de copartícipes el mundo de la realidad directamente vivenciada por los docentes. Los actores y el yo observador desarrollamos esa vivencia en el mismo ámbito -vida cotidiana-¹¹⁶.

Ya hemos visto que el ejercicio con la lotería fue utilizado para cumplir con la tarea institucional y con los fines propios de este estudio, puesto que al revisar los datos desde el enfoque Schütziano pudimos realizar las primeras construcciones basadas en las construcciones del pensamiento del sentido común de los docentes universitarios. Ahora toca presentar el proceso de análisis del corpus en relación a los

intereses de la investigación, puesto que el análisis que le convenía a la institución fue realizado desde otra óptica y como tal entregado a los actores correspondientes.

3.1.6 El análisis de los datos.

En cuanto al proceso de análisis cualitativo y su sistematización conviene señalar que existen diferentes modelos y perspectivas. Para Coffey y Atkinson (2003, p. 6) la variedad surge no sólo de la gama de compromisos de los investigadores y de sus talentos, sino de los ambientes sociales en los que recolectan información, de las preguntas y propósitos de la investigación, de los instrumentos utilizados en campo y de las perspectivas teóricas asumidas como marcos que guían y orientan a la investigación. Para estos autores los tipos de datos que se reúnan también afectan las posibilidades de su análisis.

¹¹⁶ El hablar del otro y nuestro escuchar son experimentados como una simultaneidad vivida. Esta simultaneidad es la esencia de la intersubjetividad, pues significa que captó la subjetividad del alterego al mismo tiempo que vivo mi propio flujo de conciencia (Schütz, p. 21).

La diversidad de datos conlleva a una gran variedad de técnicas y estrategias analíticas, por ejemplo Tesch (1990) identifica no menos de veintiséis perspectivas, todas ellas aplicables a los datos cualitativos que adoptan la forma de notas de campo, transcripción de entrevistas, grabaciones transcritas de una interacción que ocurre naturalmente, documentos, etc.

De esa familia de técnicas analíticas, hemos seleccionado la que algunos metodólogos¹¹⁷ conocen como "análisis procedimental". La razón de su elección se asocia con un principio de la sociología fenomenológica, en el cual se pugna por la inmersión del observador en la vida real, donde tiene lugar el fenómeno a estudiar, porque para él no existe otro modo de alcanzar una comprensión de las vivencias e ideas de los actores. Al investigador le es imposible estudiar en directo el pensamiento, ideas y creencias que se producen en el interior de la cabeza, lo único que es empíricamente observable son las acciones de las personas, de las cuales forma parte su discurso¹¹⁸.

El investigador social tiene razones para estar especialmente interesado en las acciones que pueden concebirse, de algún modo, como expresiones -como elementos pertenecientes a un sistema expresivo, a un lenguaje-. Las expresiones, del tipo que sean, son el mecanismo por el que la subjetividad del agente se manifiesta -ante sí mismo y ante los demás-. Así, el uso de expresiones viene a ser el instrumento que vehicula nuestra capacidad de establecer relaciones intersubjetivas (Delgado y Gutiérrez, 1999).

Las expresiones de los docentes son auténticos actos comunicativos que implican el uso de signos, en tanto artefactos u objetos - acto que pueden interpretarse mediante esquemas que le son adecuados a su significado -el signo es siempre signo de

¹¹⁷ Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996).

¹¹⁸ La comunicación es un fenómeno mundano y cotidiano, que hemos de contemplar como un dato más del mundo de la vida cotidiana (Algarra, 1993, p. 208).

lo que quiere decir-. La acción expresiva -según Schütz- es aquella en la que el actor trata de proyectar hacia afuera los contenidos de su conciencia; su intención es estar orientada hacia el otro, el interlocutor. Estas acciones externas presentan el significado subjetivo.

Aún cuando estas acciones exteriores constituyen signos de las vivencias de una "otra persona", ello no significa que el investigador social comprenda lo que sucede en la mente de quien las produce. Desde el punto de vista de Schütz (1993, pp. 140-142) es importante prestar atención -en un primer momento- a esos signos pero además a lo que se encuentra detrás de ellos, es decir, a su significado ocasional y subjetivo.

La auténtica comprensión de la otra persona implica que el investigador social capte lo que está ocurriendo en su mente, en otras palabras, que preste atención al significado de quien usa tal o cual palabra, es decir a la función expresiva que el signo adquiere dentro del contexto del discurso.

Quando se interpretan signos utilizados por otros, encontramos implicados dos componentes, el subjetivo y el objetivo. El significado objetivo es el del significado como tal, el núcleo por así decirlo; mientras que el subjetivo es una franja o aura que emana del contexto subjetivo de la mente de quien usa el signo (Schütz, 1993, p. 155).

Desde el punto de vista de Schütz, sólo se puede acceder al conocimiento del otro, el cual incluye los significados subjetivos con que dota a sus acciones, por medio de la presentación en tanto que nuestro conocimiento del "yo-otro" se basa en las experiencias que tenemos de él en cuanto ser humano. Todas las acciones humanas así como sus productos "apresentan" contenidos de conciencia de quienes las llevaron a cabo.

La presentación es, de acuerdo con Husserl, un emparejamiento que une un dato actualmente presente con algo que no lo está. Uno de los elementos -el que está

presente- es vehículo del otro, y es interpretado de acuerdo con esa función de vehículo.

La presentación es un medio para acceder a la experiencia de lo que nos trasciende. De algún modo, todo lo que se sitúa fuera de nuestra vida consciente nos es inaccesible, y entre las cosas que trascienden nuestra experiencia se encuentran las experiencias del otro y su mundo. La presentación me permite tomar conciencia de las cogitaciones¹¹⁹ del otro, aunque de modo limitado, porque la perfecta comunicación es imposible (Algarra, 1993, p. 227).

Entre las clases de productos apresentadores están los signos, los cuales aluden a objetos, hechos o sucesos referidos directa o indirectamente a la existencia corporal de un otro; por ejemplo, ruborizarse, sonreír, hacer señas, hablar, caminar, manipular cosas, la escritura de una carta, etc.

El signo es un artefacto u objeto-acto construido por alguien. Para interpretarlo sólo es necesario que el intérprete establezca una conexión con el esquema significativo del signo y el de la cosa significada (Algarra, 1993, p. 229).

Algarra (1993, p. 102) cita un fragmento de la obra de Husserl "Experience and Judgement" publicado en 1939 para destacar que:

Ningún objeto con el que nos encontramos nos es completamente desconocido. Siempre que experimentamos un objeto que nunca anteriormente hemos percibido lo hacemos con un pre - conocimiento. Ese objeto -sea un objeto natural, un artefacto, un animal, un sujeto humano- es percibido como un objeto de un tipo ya conocido.

Luckmann (1996, p. 39) expone que aunque suponemos una similitud fundamental de todas las experiencias en el mundo se tendrían que reconocer excepciones empíricas, porque cada cual reclama cierta unicidad determinada por la situación y por

¹¹⁹ El término cogitación es empleado en el más amplio sentido cartesiano, que denota sentimientos, voliciones, emociones, etc. (Natanson, 2003, p. 285).

la historia de su vida, de sus experiencias. Cada cual sabe definitivamente que vive su propia vida y no la del otro.

Las expresiones objeto y las expresiones acto, pueden registrarse, compararse, clasificarse... con vistas a establecer su relación con el sistema expresivo al que pertenecen. Esta tarea es la que se asume a partir del "análisis de textos"..

El investigador social estudia las expresiones (signos), las cuales constituyen el corpus primordial, aclarando que el contenido del texto no es algo que está localizado dentro del texto en cuanto tal, sino fuera de él, en un plano distinto en relación con el cual ese texto define y revela su sentido. El significado subjetivo siempre tiene en sí algo del contexto en que se utiliza. Por su parte, Schütz (1993, p. 201) considera que para comprender el significado subjetivo a que tiende una acción, se requiere un proceso comunicativo a través del cual se conozcan los "motivos-para" y los "motivos-por-qué" del actor.

Cada una de las expresiones tiene un sentido particular y una estructura de significatividades para los seres humanos. Éstos ya han preseleccionado, preinterpretado el mundo mediante una serie de construcciones de sentido común acerca de la realidad cotidiana, por tanto los objetos - acto muestran a manera de indicaciones el significado de esos signos.

Schütz (1993, p. 245) considera que sólo cuando se capta el punto de vista de la otra persona como tal, cuando se da un salto desde el contexto objetivo de significado hasta el subjetivo, se está autorizado a decir que se comprende al otro.

Las expresiones como signos del significado subjetivo presuponen un conocimiento común tanto de quien «objetiva» su conocimiento en signos como de quien interpreta;

uno y otro deben de estar familiarizados con el mismo sistema de signos (Luckmann, 2003, p. 268).

En la vida cotidiana nos encontramos con que muchas situaciones nos son familiares, somos conscientes de que muchas de las experiencias y vivencias son similares entre sí y de que ese es el fundamento de nuestra capacidad para interpretar el significado subjetivo de las acciones de los otros.

Algarra (1993, p. 100), estudioso del pensamiento schütziano, al reconocer esa similitud, considera que todo científico social que pretenda teorizar sobre el mundo cotidiano ha de disponer de un instrumento que le permita agrupar las vivencias similares en conocimientos típicos ya que de otra manera no tendría la capacidad de retener todas y cada una de esas experiencias.

A continuación recapitularemos los aspectos esenciales del proceso interpretativo esforzándonos por dejar clara la gran coincidencia entre nuestro acercamiento fenomenológico y otras posturas cualitativas.

Rodríguez Gómez y Gil Flores (1996) definen el análisis de textos como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los "textos" con el fin de extraer significados relevantes en relación al problema de investigación. Reconstruir los significados implica un proceso dinámico y cíclico que permite:

- Identificar y delimitar componentes a través de la segmentación de elementos singulares, utilizando diversos criterios para dividir el "texto". Entre ellos se destacan criterios espaciales, temporales, temáticos, sintácticos, semánticos, conversacionales y sociales. La delimitación de las unidades de registro ayuda a situar fragmentos de texto referidos a un mismo tópico o asunto.

Esta acción que proponen Rodríguez Gómez y Gil Flores, Luckmann la refiere como «derecho de posesión» que no es otra cosa que la construcción de categorías lingüísticas referidas a las acciones típicas. Los procesos típicos de la conducta son captados en tanto que actos y valorados con la ayuda de categorías lingüísticas (Luckmann, 1996, p. 42).

- Referenciar esos componentes con un código. Esta operación facilita la tarea de agrupación y clasificación conceptual de las unidades de registro para conformar tentativamente las primeras categorías descriptivas, las cuales pueden ser definidas a priori o configurarse en el proceso de análisis siguiendo un esquema inductivo de construcción. El conjunto de categorías se amplía, modifica o reorganiza en función de los nuevos datos, sin que ello signifique que el investigador pierda de vista los criterios de exhaustividad, exclusión mutua y unicidad en los principios clasificatorios.

La acción de codificar se relaciona con el concepto "tipificar" usado en la teoría schütziana en la que se reconoce que toda tipificación consiste en la igualación de los rasgos relevantes para el propósito particular inmediato por el que el tipo ha sido formado, desechando aquellas diferencias individuales de los objetos tipificados que son irrelevantes para tal propósito (Algarra, 1993, p. 102). De esta manera tipificar consiste en pasar por alto lo que hace a lo individual único e irrepetible. La tipificación es una forma de abstracción que conduce a una conceptualización de la experiencia subjetiva; es un proceso de agrupación de experiencias similares bajo un mismo tipo.

- Cuantificar los datos textuales ayuda a contrastar o completar el análisis cualitativo. Goetz y Le Compte (1988) afirman que una vez que se han identificado los elementos, es posible reducirlos a formas cuantificables examinándolos, elaborando listas, codificándolos y asignándoles puntuaciones.
- Organizar, disponer y presentar las categorías en un todo ordenado; los gráficos permiten una vista de conjunto en donde se pueden advertir las relaciones e interconexiones entre las categorías. Huberman y Miles (1994, p. 429) consideran que la exposición de datos debe considerarse como un ensamblaje organizado y comprimido de información que permita construir conclusiones.

Esta operación analítica guarda estrecha relación con el pensamiento schütziano que alude al ordenamiento del lenguaje en campos semánticos y sintácticos. El lenguaje contiene, dentro de un solo medio objetivador homogéneo, los resultados de la constitución de tipos y la variación de tipos que han sido acumulados durante el desarrollo social-cultural de la humanidad (Luckmann, 2003, p. 223).

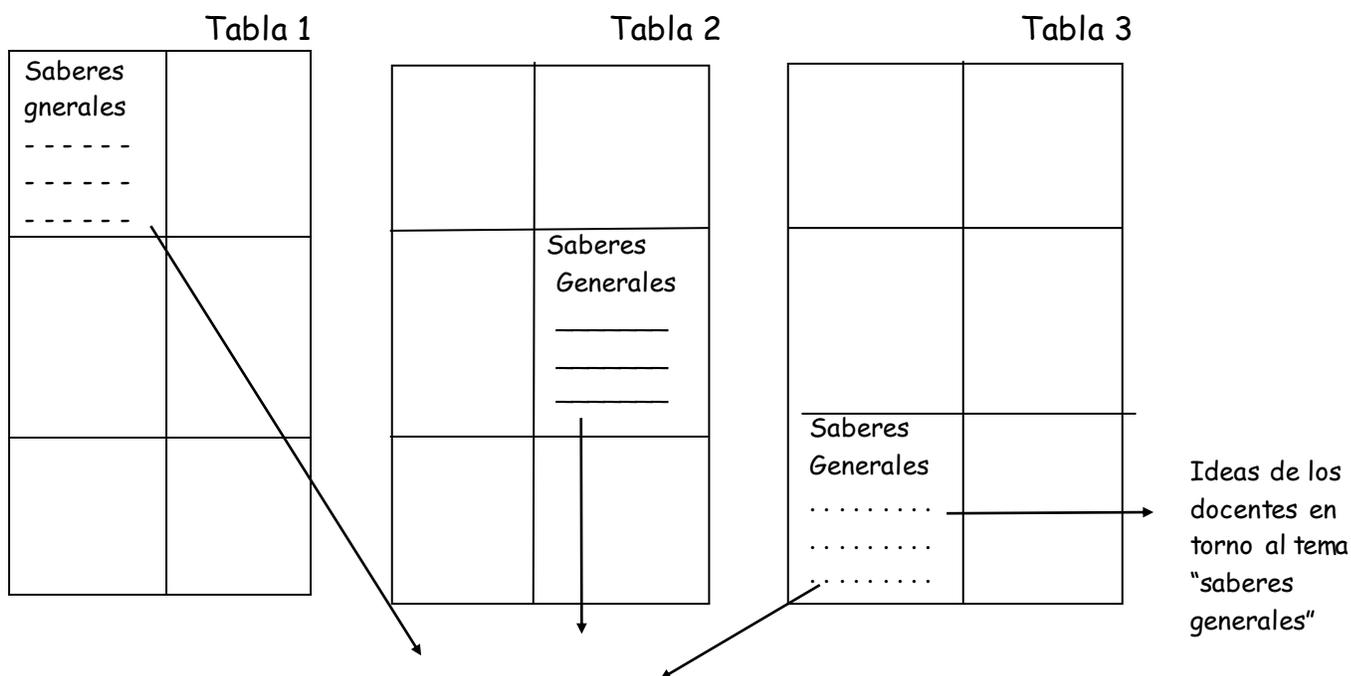
Todo tipo adquiere un «valor posicional» en el ordenamiento del lenguaje mediante la objetivación lingüística, esto significa que todo tipo está inmerso en un contexto más amplio de tipos; todo cambio de «valor posicional» que afecta a un tipo tiene consecuencias para el valor posicional de otros tipos clasificados dentro del sistema construido.

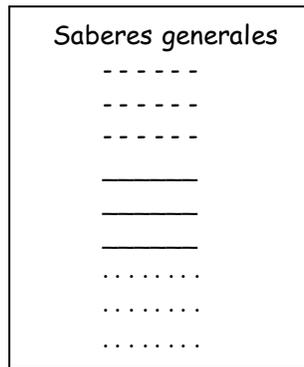
- Obtener resultados y conclusiones en relación a los objetivos planteados en la investigación.

Establecer la similitud que existe entre las orientaciones que señalan los metodólogos cualitativos y los principios de la teoría schütziana en cuanto al modo de analizar el corpus primordial nos ha sido de gran utilidad puesto que desde este contexto de significado estuvimos en posibilidad de analizar los datos que los 147 participantes -profesores de los distintos departamentos de la universidad- aportaron a través de las tablas de la lotería. El proceso específico que seguimos para construir los tipos ideales en esta primera etapa de la investigación es el siguiente:

- Agrupamos en un mismo documento las ideas expresadas por los docentes en relación a cada uno de los elementos del MEI y de los actores implicados en el desarrollo curricular -profesores, alumnos, coordinadores, etc.-.

Un ejemplo de esta tarea la mostramos en el siguiente gráfico:





✦ Leímos de manera detallada todas las ideas correspondientes a cada elemento del MEI. Esta lectura, además de familiarizarnos con el contenido de esas expresiones, nos permitió identificar aquellos conceptos clave de la sociología fenomenológica que resultaban pertinentes para organizar datos y, posteriormente, elaborar las categorías de análisis. En la lectura analítica de las ideas percibimos que había cierto ordenamiento que nos mostraba los diferentes grados de conocimiento que los profesores tenían del MEI. Unas reflejaban desconocimiento y otras un mayor acercamiento con ese objeto cultural. Al ser evidentes estas distinciones decidimos utilizar los aspectos de la estructura del acervo de conocimiento trabajadas por Schütz -familiaridad, claridad y determinación- como contexto de significado para clasificar, categorizar y organizar las ideas (tipo) de los 147 participantes

Las categorías o tipificaciones que construimos con ayuda del aporte de la sociología fenomenológica son las siguientes:

Aspectos del MEI que son experimentados como no transparentes y opacos	Aspectos del MEI que son conocidos de manera general y vaga (vaguedad)	Aspectos del MEI que son conocidos de manera fragmentaria y/o inexacta	Aspectos del MEI que son conocidos con precisión y con fundamentos

--	--	--	--

La clasificación y el ordenamiento que hicimos con cada uno de los elementos del MEI que se exploraron en la lotería (saberes generales, saberes disciplinares, saberes complementarios, competencias profesionales comunes, atributos del aprendizaje), se pueden revisar de manera detallada en el anexo N° 2.

△ Identificamos en el corpus otras ideas relacionadas con el MEI pero que a diferencia de las anteriores estaban orientadas a señalar aspectos positivos o negativos de cada elemento del nuevo modelo educativo. Por la naturaleza de la información y por el grado de explicitación que lograron los participantes decidimos clasificarlas en los siguientes rubros:

Aspectos del MEI criticados abiertamente			Aspectos del MEI aceptados con convicción		
De manera general y vaga	De manera fragmentaria	De manera precisa y con fundamentos	De manera general y vaga	De manera fragmentaria	De manera precisa y con fundamentos

El resultado de estas operaciones -categorización, clasificación y organización- se puede apreciar en los cuadros de análisis que incluimos en el anexo N° 2.

Recordemos que en las tablas de la lotería además de incluir elementos del MEI también consideramos a los actores implicados en el desarrollo curricular. Las ideas que los participantes externaron respecto a cada uno de estos sujetos las organizamos en categorías que tipificamos de manera inductiva.

Las preguntas ¿a qué hacen referencia estas ideas que expresan los participantes en torno a los docentes, estudiantes, etc.?, ¿todas son del mismo tipo?, ¿cuáles son los aspectos que toman en cuenta?, nos ayudaron a clasificar la información. Con este procedimiento pudimos establecer las siguientes categorías analíticas:

"Tipificación de los quehaceres propios" (Roles)	Tipificación de las acciones	Actitudes típicas	Fortalezas típicas	Debilidades típicas

En el proceso de análisis optamos por utilizar indicadores cuantitativos para mostrar las frecuencias y distinguir pesos y tendencias en los tópicos o asuntos referidos por los participantes.

Este proceso que elegimos para el análisis de los datos es coherente con el planteamiento schütziano, ya que este teórico señala que el investigador social después de reunir datos ha de comenzar a construir un esquema conceptual que le permita agrupar información acerca del mundo social (Brodersen, 1964, 29).

3.2 Hacia la construcción de tipos ideales.

3.2.1 El nuevo modelo educativo institucional; un objeto de la experiencia intersubjetiva de los docentes universitarios.

Un primer acercamiento con la experiencia que tienen los docentes universitarios del Modelo Educativo Institucional y sus constitutivos (MEI) nos ha permitido establecer que hay diferencias en las dimensiones esenciales de la

estructura de sus acervos de conocimiento, es decir, en los grados de familiaridad, claridad, credibilidad y determinación de dicho modelo.

En términos de Schütz hemos detectado tres grados diferentes de conocimiento con respecto a este objeto de experiencia. En el primer grado situamos a los profesores que expresan que los elementos que integran el MEI *"son poco conocidos, no sé qué son, qué son esos, no se reconocen, no sé que poner, si yo supiera qué son, no los veo, no los recuerdo, etc."*. Estas expresiones nos permiten afirmar que el conocimiento que tienen del MEI y sus constitutivos es no transparente y opaco. Schütz considera que la opacidad y el carácter no transparente implican que determinados elementos de conocimiento no pueden ser adquiridos en principio porque exceden las posibilidades de captación.

Este problema básico -de desconocimiento- se expresa también en forma de falso conocimiento; hay docentes que tipifican elementos del MEI de forma incorrecta y errónea; en sus expresiones se revela que la comprensión no está presente. Para ilustrar esta situación hacemos uso del siguiente ejemplo obtenido del corpus. Ante el elemento "saberes disciplinares", se obtiene por respuesta: *"(implican) disonancia para los alumnos. En casa (tienen) poca disciplina"*. En este caso, es evidente que hay un error en la respuesta puesto que los saberes disciplinarios del nuevo modelo educativo no aluden a la conducta o comportamiento de los alumnos en relación a los límites y las normas disciplinarias que la institución o el profesor establece para que se logre "X o Y" tipo de interacción en el salón de clase, sino a las asignaturas obligatorias referidas a un campo específico de ejercicio profesional, incluidas todas aquellas de tipo básico que puedan ser comunes a varios programas académicos, entre las cuales se encuentran las matemáticas.

Los enunciados tipo de este grupo de docentes nos remite a la vivencia de ajenidad, que implica lejanía, confusión e incoherencia entre los elementos

involucrados. La indeterminación y la falta de familiaridad con lo "nuevo" hacen que los docentes resuelvan el problema con elementos de otro ámbito de sentido que no son compatibles ni consistentes con los fundamentos y conceptualizaciones del MEI. Vemos que para que estos académicos no ha resultado significativo indagar para hacer inteligibles y transparentes los aspectos que permanecen oscuros. Al parecer no hay un interés o una necesidad sentida para iniciar la búsqueda de la certeza.

La ajenidad que percibimos en los docentes con respecto al MEI no representa para ellos contradicción. Luckmann y Schütz (2003, p. 158) afirman que los elementos que son « en teoría » contradictorios no tienen porque discrepar en la actitud natural. Aunque éstos no tienen nada que ver unos con otros, precisamente por carecer mutuamente de significatividad, su valor permanece invariable. Si bien es cierto que la "ajenidad" resulta ser una limitación para el enriquecimiento del acervo de conocimiento también lo es, que los docentes aún no advierten su presencia y que mientras su «attention à la vie» no se coloque en ese asunto, la opacidad e intransparencia seguirán estando presentes.

Para Schütz (2003) hay elementos de la vida acerca de los cuales no se sabe nada, casi nada o muy poco porque no hay motivación para adquirir mayor instrucción o porque se ha postergado o interrumpido la adquisición del conocimiento sobre ellos. Finalmente una persona conoce lo que quiere conocer por motivación propia o impuesta. En el caso de los docentes universitarios, a quienes los cambios educativos les han llegado desde afuera, es decir desde la política educativa internacional, postulamos una motivación externa o impuesta.

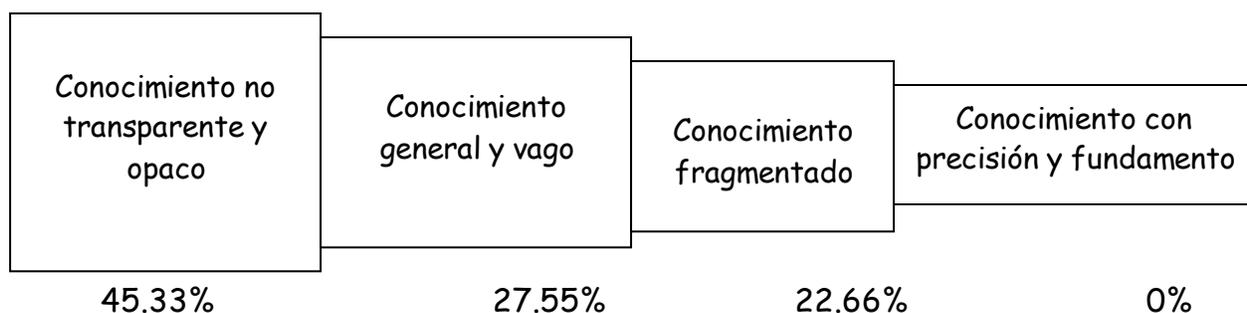
En el grado siguiente ubicamos a los docentes que conocen el MEI de manera general y vaga. Sus comentarios se caracterizan por ser generales y carecer de determinaciones puntuales que indiquen familiaridad y comprensión del objeto cultural. No hay referencias específicas que sean exclusivas y peculiares del MEI. Para ilustrar

esta situación presentamos expresiones que este tipo de docentes universitarios utilizó para hacer referencia a los "Saberes Generales" del currículum: "*Son iniciativas para una transformación, es lo que profesionaliza la carrera, son conocimientos comunes, son conocimientos básicos de distintas áreas, etc*". Tales expresiones revelan que aún no se comprende al MEI en sus características esenciales y distintivas; el conocimiento que tienen les es familiar sólo en lo general.

En el último grado situamos a los profesores que reconocen aspectos del MEI solamente de forma fragmentada. Su atención está puesta en una de las partes del todo, el objeto cultural está escindido en detalles. Luckmann y Schütz (2003, pp. 148-151) señalan que podemos estar familiarizados con un objeto en cierto sentido, sin que ello signifique que existan niveles elevados de claridad y determinación, puesto que estas dimensiones del acervo de ningún modo son idénticas.

Es importante advertir que no identificamos a ningún profesor universitario en nuestro corpus que mostrara un conocimiento preciso y fundamentado del MEI. Es decir, ninguno de esos docentes ha logrado determinar altamente el modelo, lo que implicaría que lo consideraran con sus detalles tanto en su horizonte interno como externo.

Para ilustrar la proporción de docentes que ubicamos en los diferentes niveles de acuerdo a la comprensión que muestran de los aspectos del MEI, hacemos uso del siguiente gráfico:



Luckmann y Schütz (2003, p. 155) consideran que los niveles de familiaridad¹²⁰ se constituyen con relación al dominio subjetivo de situaciones típicas mediante explicitaciones suficientes para la tarea. En el caso de los docentes que ubicamos en el grado de conocimiento no transparente y opaco podemos decir que el objeto de experiencia está indeterminado, lo que significa que aún no es parte del depósito de sentido del acervo de conocimiento puesto que no pueden reconocer objetos y sucesos como similares a los de experiencias anteriores. Ya hemos visto que para que lo sea se requiere de la determinación a través de procesos de explicitación¹²¹ los cuales implican una inclusión y un ordenamiento de las vivencias en el acervo.

Los docentes que ubicamos en el grado de conocimiento general y vago han captado el objeto de experiencia (MEI) en sus características más abarcativas y universales, lo que implica que las esenciales aún son anónimas, indeterminadas y no familiares para la experiencia a mano. El docente tipo caracterizado por un conocimiento fragmentario se diferencia de los anteriores porque su atención está puesta en particularidades del modelo sin haber llegado a los detalles del todo en función de sus partes y viceversa. Los contenidos de conocimiento son parciales en tanto hay elementos que son más familiares que otros.

Estos diferentes grados de familiaridad, claridad y determinación implican correspondientes momentos de interrupción de los procesos de explicitación. Luckmann y Schütz (2003) argumentan que las explicitaciones que son interrumpidas demasiado pronto tienen un grado bajo de credibilidad -nada puede decirse con certeza-. Con las interrupciones el problema o la situación no quedan resueltos. Y por

¹²⁰ La familiaridad se caracteriza por el hecho de que las nuevas experiencias pueden ser determinadas con ayuda de un tipo constituido en experiencias anteriores.

¹²¹ Este proceso es el que permite que lo desconocido o problemático se constituya en familiar o conocido.

lo tanto, el proceso se detiene con la constitución de una sola imagen del objeto (Natanson, 2003, p. 95).

En los principios y conceptos teóricos que ofrece la Sociología Fenomenológica se precisa que las interrupciones de los procesos de explicitación pueden ocurrir porque el problema desaparece o porque el interés y la atención se colocan en otro ámbito de realidad.

Hemos visto que la adquisición de conocimiento implica necesariamente la sedimentación de la experiencia en las estructuras de sentido de acuerdo a su significatividad y tipicidad. En esta inteligencia podemos decir que el MEI precisamente porque no les resulta familiar y porque no se ha determinado con mayores grados de claridad no ha sido depositado como experiencia en los acervos de los docentes. Algarra (1993 p. 103) considera que no dominamos una situación cuando no logramos situar suficientemente un elemento de la misma en el acervo y por lo tanto se presenta como una dificultad que hay que resolver mediante el examen detallado de ese elemento problemático y su incorporación a uno de los tipos que ya forman parte del acervo.

A través del corpus vemos que los docentes ante todo eligen elementos de conocimiento del mundo que está a su alcance efectivo, es decir aquellos que se encuentran en el sector de su mundo cotidiano y que ordenan espacial y temporalmente alrededor de ellos. Ya hemos visto que Luckmann y Schütz (2003, p. 54) consideran que el mundo al alcance efectivo es el origen del sistema de coordenadas dentro del cual la orientación, las distancias y perspectivas de los objetos quedan determinadas en el campo que rodea a las personas.

Paralelamente al menor o mayor grado de elementos de conocimiento que tienen los docente en relación con el MEI hemos podido distinguir tanto juicios negativos

como positivos -desde generalidades hasta puntualizaciones más precisas- que revelan rechazo en un 72.58% y aceptación en un 27.41%.

Los juicios negativos aluden a un MEI que es lejano, complicado y difícil de comprender; inalcanzable e inaplicable en la práctica cotidiana. Al parecer no tiene un nivel de credibilidad suficiente para que se adecúe a los elementos de conocimiento de sus acervos subjetivos. En este sentido postulamos que los implicados desacreditan y anulan los elementos del MEI validando la credibilidad de su bagaje anterior de conocimiento educativo, puesto que cuanto más cuestionable es el acuerdo entre el tipo y las características determinables de un experiencia actual tanto menor es la familiaridad con ese objeto de experiencia (Luckmann y Schütz, 2003).

Los docentes se han familiarizado con los elementos y aspectos significativos del MEI solamente en la medida en que ello es menester para dominar la situación que representa la práctica de la enseñanza y el aprendizaje. Por los grados de indeterminación y determinación parcial que prevalecen en sus acervos de conocimiento en relación al MEI podemos advertir que sus prácticas profesionales aún se encuentran impregnadas de los conocimientos de receta que tienen a mano.

En principio, en una situación de este tipo sería posible que los docentes adquirieran conocimientos adicionales y explicaciones más precisas para los elementos del MEI que aún no le son familiares. Pero tendrá que intervenir el interés que determina tanto la adquisición como la interrupción de ese conocimiento. Es precisamente la "attention a la vie" lo que define el grado de interés por encontrarnos en un ámbito de significado finito. Recordemos que el ser humano crea la realidad desde su interés subjetivo.

Entre los docentes que aceptan con convicción elementos del MEI, vemos que hay graduaciones en la claridad de sus argumentos. Hay quienes expresan de manera

general y vaga su aceptación, y colocan el centro en su *"importancia, utilidad, riqueza, en su buen nivel," etc;* sin que precisen en detalle su conocimiento. El nivel de determinación revela vaguedad e imprecisión. Otro grupo de argumentos a favor del MEI se caracteriza por la fragmentación e inexactitud. Ejemplo, *"los Saberes y disciplinas se cumplen en alto porcentaje, etc"*.

Luckmann y Schütz (2003, p. 152) admiten la premisa de que los elementos del conocimiento que poseen un grado establecido de determinación y se hallan en relación más o menos libre de contradicción con otros elementos, pueden ser ordenados en niveles adecuados de claridad. A mayor determinación habrá mayor transparencia en el conocimiento. En nuestro corpus vemos que sólo un porcentaje mínimo de docentes ha llegado a mayores niveles de determinación del MEI, y que hay pocos aspectos aceptados con convicción de manera exacta y con fundamentos.

El conocimiento de los profesores universitarios en relación al MEI y sus aspectos está ordenado en grados diversos de ajenidad y familiaridad, lo que indica que el conocimiento es heterogéneo en el grado de coherencia, en la claridad y en la determinación. Si bien es cierto que las dimensiones del acervo de conocimiento no son absolutas, pues eso implicaría una interrupción definitiva del conocimiento, también lo es, que resulta altamente imposible estar tan familiarizado con un objeto que no haya nada por descubrir. La adquisición de conocimiento nunca termina, todo es creíble, determinable, familiar <<hasta nuevo aviso>>.

Natanson (2003, p. 45) subraya que todo acervo de conocimiento que un individuo tiene a mano en cualquier momento de su vida está estructurado en zonas de diversos grados de claridad, nitidez y precisión. Esta estructura es producto del sistema de significatividades vigente de un actor y por ende está biográficamente determinado. Con base en este supuesto teórico podemos decir que un docente puede

ser experto en un campo limitado y lego en muchos otros. Podrá conocer ciertos elementos del MEI con mayor determinación y paralelamente desconocer otros.

3.2.2 El endogrupo, sus miembros y la heterogeneidad en los sistemas de significatividades.

La literatura que alude a las teorías educativas señala que las acciones de los sujetos sociales no se consideran estáticas e inmutables en el tiempo. El cambio o la transformación que se exige a los roles sociales depende de los estilos cognoscitivos que se privilegien en cada momento de la Historia de acuerdo al contexto sociocultural dominante de cada época. En el ámbito docente, por ejemplo, en los años cincuentas el énfasis estaba puesto en reforzar la información a partir del dominio enciclopédico. En aquel tiempo se esperaba que el docente privilegiara con los alumnos, la retención, la repetición de información y la resolución mecánica de problemas (Díaz Barriga, 2003, p. 96). Lo importante y significativo para esa etapa de la Historia deja de serlo cuando surgen otras tendencias educativas que relevan a sus predecesoras y que a su vez exigen nuevas y distintas funciones y tareas al profesor.

Carr, D. (2005, p. 59) considera que un puesto oficial como maestro puede implicar responsabilidades de distinta índole que puede estar más o menos definido pero que dependen de las diversas concepciones que hay sobre educación, aprendizaje y la función social de la escolarización. Ante la existencia de puntos de vista disímiles y hasta opuestos sobre lo que los profesores tienen que llevar a cabo es fácil advertir la diversidad de cualidades y características que se vuelcan en la función y el rol docente.

En la época actual denominada "sociedad del conocimiento o del aprendizaje" el rol del docente se ha perfilado desde los aportes del constructivismo psicogenético, cognitivo y sociocultural principalmente. Las influencias de estos marcos teóricos se

palpan en las configuraciones que se hacen a la función del nuevo docente, la cual se espera entre en vigor con la implementación de los nuevos modelos curriculares que se han construido en respuesta a las demandas que estos tiempos hacen a los sistemas educativos.

El Modelo Educativo Institucional (MEI) del ITESO concibe al docente desde coordenadas que difieren de las imperantes en las décadas de los setenta, ochenta y principios de los noventa. El rol de transmisor cambió a otro que coloca la mirada en el alumno y por ende en su aprendizaje, lo que conlleva que el profesor deje la unilateralidad para convertirse en asistente, mediador, ayudante y facilitador.

El MEI proporciona a los docentes coordenadas orientadoras sobre aquellas situaciones y conocimientos que han de dominar y privilegiar para conseguir que ese proyecto institucional opere en la práctica. Las especificaciones del rol y de lo que éste implica a nivel de ideas es bastante claro. Pero la comprensión de los aspectos que de ese rol están siendo privilegiados por la atención del docente de carne y hueso hace necesario acercarnos a ellos para tipificar sus acciones en función de los depósitos de sentido presentes en sus acervos de conocimiento.

Las expresiones de los docentes del ITESO nos han permitido identificar que su tensión de conciencia está puesta en está puesta en diferentes sectores del ámbito educativo de significado finito. Esto quiere decir que mientras unos tipifican su rol desde los constructivismos ("facilitador y guía"), otros lo enmarcan en el modelo pedagógico tradicional ("teórico y ogro"), o en el transmisionismo conductista como en el caso del rol docente que asocian con el del "instructor".

Así como encontramos que los profesores destacan del fondo de conciencia variadas y disímiles caracterizaciones con respecto al rol, también vemos que las acciones que reportan pueden ser tipificadas y ubicadas en diferentes corrientes y

modelos psicopedagógicos de la enseñanza. "Facilitar la materia" en el constructivismo, "dar clases, instruir y exponer magistralmente" en el tradicional puesto que su método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases a estudiantes que son básicamente receptores, "aplicar exámenes" en el transmisionismo conductista puesto que con esta práctica se persigue el control y la eficacia del aprendizaje .

Esta variación en cuanto al rol y la acción típica del docente nos remite a que en un mismo contexto institucional co-existen ámbitos típicos de realidad que son disímiles entre sí, ya que cada actor social coloca su atención en lo que le es significativo; cada uno tipifica el rol y las acciones que de él se derivan desde su muy particular sistema de significatividades.

En el corpus vemos que sólo una pequeña proporción de docentes coincide con el ámbito de realidad y el sistema de significatividades que al ITESO le interesa. Para el resto, que es la gran mayoría, los planteamientos orientadores del MEI que han de servir de coordenada y brújula a la función del docente están ausentes como contenido de sus acervos de conocimiento. Con ello podemos decir que el MEI como realidad subjetiva no existe para la mayoría de los docentes ya que su interés subjetivo y su atención están colocados en otras realidades que el ITESO considera superadas por las nuevas apuestas educativas.

La mayoría de las expresiones de los docentes acerca del rol del profesor remiten a problemas de opacidad y no transparencia de los elementos del MEI. Esto implica que en el Aquí y en el Ahora los docentes no han reconocido los objetos y sucesos que representa el MEI como objeto cultural. La distancia que prevalece entre los esquemas de significatividades del ITESO con los esquemas tipificados de los docentes es evidente. En este sentido podemos hablar que los procesos intersubjetivos aún no logran establecerse lo que significa que el estado de acciones proyectadas por la institución cuando menos en un Aquí y un Ahora ha quedado a nivel

de ideas y buenos deseos. Este supuesto encuentra su fundamento en la distancia y lejanía que se percibe entre las relevancias temáticas que declaran los profesores y las que enuncia el ITESO en su modelo educativo.

Schütz expresa que sólo se puede lograr un intercambio comunicativo exitoso cuando los autores comparten un contexto significativo. Esto supone que en una verdadera comunicación los co-partícipes pueden -al menos- compartir parcialmente sus sistemas de relevancias y las tipificaciones de su acervo de conocimiento. Sabemos que una perfecta comunicación es imposible ya que no hay individuos que compartan exactamente la misma situación biográfica. Sin embargo alcanzar un alto grado de éxito en la comunicación es posible siempre y cuando los signos utilizados estén en alto grado de estandarización (Algarra, 1993, p. 212).

Por lo pronto podemos señalar que la comunicación entre el MEI y los docentes no ha sido exitosa puesto que las partes que intervienen en esa interacción no comparten un sistema de relevancias que sea similar. El propio Algarra enfatiza que a mayores diferencias entre los sistemas de relevancias de quienes participan en un proceso de socialización-comunicación, menor será la eficacia de esa interacción. Cuando hay una completa disparidad en esos sistemas es completamente imposible que se establezca un universo de discurso, pues considera que los sistemas de relevancias afectan, pues, a la constitución de la experiencia, a la constitución de las conductas, a la activación del acervo de conocimiento y a la sedimentación de las experiencias nuevas en él. La coincidencia respecto a lo que es relevante es lo que posibilita a los actores plantearse algo como problemático o no familiar.

Para Schütz el complejo de significado más simple en el que puede interpretarse una acción es el motivo. Con base en este principio hemos buscado una conexión de sentido para comprender desde el punto de vista del docente los fundamentos que puedan explicar la opacidad y la no transparencia como limitación de sus acervos de

conocimiento en relación al MEI. La explicación a este problema la colocamos en los «motivos porque» que están en el trasfondo cultural de los docentes y desde los cuales hemos considerado que sus expresiones son el resultado de experiencias pasadas y el efecto de causas precedentes. Entre los «motivos porque» que creemos explican las razones que han llevado al docente a actuar tal y como lo hace están aquellos que hemos catalogado como "actitudes típicas negativas y debilidades típicas".

Recordemos que los datos que analizamos ahora fueron obtenidos de la representación típica no individualizada de cada uno de los rubros de la lotería. Estos motivos «porque» nos llevan a considerar que la situación que experimenta el docente en relación al MEI tiene su explicación en sus vivencias pasadas y que como tales pueden ser la causa de la ajenidad que prevalece con respecto al proyecto institucional.

Entre las actitudes típicas -negativas- que creemos han tenido una influencia en el docente y en especial en que no haya podido interesarse en el MEI están las siguientes: "Desorientación, desinformación, aislamiento, distanciamiento, desinterés, pasividad, poco compromiso, rigidez, renuencia al cambio, rutinización, etc.". Todas ellas aparecen como corolarios subjetivos de lo que experimenta el docente frente al cambio educativo. Al parecer el proyecto educativo que prevé el ITESO se halla a una gran distancia de las propias posibilidades del docente, el cual sigue proyectando sus acciones y poniéndolas en marcha desde los elementos de conocimiento de su acervo que le son familiares y por tanto están a mano como habituales y de receta.

Entre las debilidades típicas de la docencia en general que tipificamos también como los «motivos porque» que han contribuido a determinar la situación desde la que ahora actúan los docentes están las siguientes: "Sin experiencia docente, sin producción académica, sin herramientas didácticas, falta de capacitación y

actualización, tradicionales, muy olvidados, se les imponen ideas, los planes los hacen los directivos y la obra-chamba nosotros, etc.”.

Es importante señalar que las actitudes positivas y las fortalezas típicas que los docentes encuentran en su rol tales como: “Buen ánimo, entusiasmo, sensibilidad, independencia, compromiso, trabajo, conocimientos suficientes, preparación, experiencia, experto en su área, dedicado, etc...” son significativas para ellos pero en relación con los ámbitos de sentido desde los que interpretan y regulan su vida cotidiana de la docencia, es decir en aquellos en los que su atención e interés están enclavados y que por supuesto no corresponden a la significatividad que el MEI privilegia.

Lo anterior es un ejemplo más del carácter pragmáticamente condicionado de la autointerpretación de las propias vivencias. En palabras de Schütz se podría decir que todo proyecto interpreta el significado que se constituye en la acción proyectada, refiriéndolo retrospectivamente a actos análogos (Algarra, 1993, p. 146). Los motivos porque son producto de las experiencias pasadas del docente, del acervo de conocimiento que les indica «puedo volver a hacerlo».

En Natanson (2003, p. 91) se puede apreciar que el mundo presupuesto de los actores se basa en sus experiencias, opiniones, creencias y supuestos referentes al mundo físico y social que se presupone fuera de toda duda. Esta idea que comparte Natanson desde una perspectiva schütziana nos ayuda a ilustrar lo incuestionado que puede ser para el docente universitario su conjunto de experiencias en torno a su rol y a las acciones típicas que se derivan del mismo. Probablemente la opacidad y la no transparencia de los constitutivos del MEI en relación a sus acervos haya hecho que sus experiencias resistan las pruebas que impone el cambio educativo.

Pero como hemos señalado en repetidas ocasiones si hasta ahora el contenido del acervo educativo de los docentes ha sido aceptado en función de sus motivos pragmáticos, ello no impide que llegue a cuestionarse pues es precisamente el ámbito de lo presupuesto el único dominio dentro del cual es posible dudar, cuestionar y por ende explicitar.

3.2.3 Un relato hablado. El alumno, visto desde el contexto de experiencia del docente.

Los docentes universitarios han construido una representación de los alumnos a la luz de patrones históricos de experiencia y acción. Sus reservas de sentido se remontan a un tiempo pretérito que se activa como rememoración en un Aquí y un Ahora al tipificar al estudiante.

En el corpus hemos podido identificar que uno de los roles designados al estudiante es el de "cliente". Salta a la vista que esta tipificación ha sido importada desde el ámbito de sentido propio de la administración y del mundo del negocio y que esto implica que el conocimiento está siendo equiparado con la "mercancía" como materia prima de la formación universitaria privada. Otro rol que los docentes asignan al estudiante es el de "objeto de aprendizaje", tipo que desdibuja las notas existenciales propio de lo humano y lo coloca en la categoría de cosas. Al hablar otros docentes de "sujetos y personas" vemos que los reconocen como alteregos con quienes pueden compartir el tiempo y el espacio en relaciones que pueden ir desde la intimidad hasta la anonimidad. En el último rol ubicamos las expresiones "adolescentes, muchachos, alguien a quien guiar". La lógica de esta agrupación obedece a la atención que el docente coloca en una etapa del desarrollo y que por ende requiere de una intervención para que alcance estadios más avanzados.

Los docentes como espectadores del prójimo -alumnos- leen e interpretan sus conductas y actos. Con la propia mediación de sus experiencias pasadas directas e indirectas les adjudican atributos que nosotros hemos clasificado como "actitudes típicas de los estudiantes". Entre éstas se destacan en menor medida (4f) las positivas: "dedicación, interés, honestidad y apertura", mientras que las acreedoras al látigo de los descalificativos ocupan un lugar preponderante por el número de menciones (30f).

"Inquietud, desorden y no escuchan" aluden al comportamiento del alumno con respecto a las normas y reglas disciplinarias. A partir de estas designaciones se dibuja un trasfondo de comparación con el estudiante ideal en el que los profesores podrían tener mayor influencia y control. Las tipificaciones "flojera, poco compromiso, desinterés, conformidad, pasividad, dependencia y demanda" son actitudes que relacionamos con la tarea y con la disposición hacia el aprendizaje. Para Solé (2002, p. 31) hay una relación entre el interés, las características de la tarea y las actividades propuestas. Un alumno sólo podrá tener interés cuando sabe qué se pretende y cuando siente que con ello cubre alguna necesidad de saber, de realizar, de informarse, de profundizar, etc. Esta misma autora relaciona las actitudes negativas con clases cuyo método de enseñanza favorece la dependencia y en las que se combina el exceso de trabajo con falta de tiempo. Recordemos que en este mismo tenor Ortega y Gasset alude al "falso estudiante" para denotar que las dificultades en términos de intereses y motivaciones son producto de las verdades que se le imponen al estudiante, en el sentido que él no las descubrió y no lo hizo porque no las necesitaba. "La inmadurez y la confusión" son otras actitudes contenidas en las expresiones de los docentes, que hemos relacionado con los retos que les resultan inalcanzables, precisamente porque no están en el mundo que les es accesible de acuerdo a los elementos del acervo de conocimiento.

Estas descalificaciones en torno al tipo "estudiantes" se ven complementadas con expresiones que hemos tipificado como "debilidades típicas" entre las cuales se destacan: "Están cada vez menos preparados, con dificultades para todo el trabajo conceptual, sin metodología de trabajo, vienen a la universidad a pasar el tiempo, practican la ley del menor esfuerzo, etc.". Es probable que los docentes realicen estas valoraciones desde otros ámbitos de experiencia tales como su ser alumnos universitarios y su contacto con otros estudiantes que posiblemente respondían y se adecuaban más a la disciplina y a los patrones de comportamiento imperantes en el tiempo pretérito.

A partir de las tipificaciones que hacen los docentes vemos que hay una discrepancia entre lo que esperan y lo que experimentan con el alumno. La explicación que Brodersen (2003, p. 98) incluye para este tipo de situaciones radica en comprender que toda persona que ha nacido o ha sido educada dentro de tal o cual esquema estandarizado como pauta cultural de sus antepasados, maestros, autoridades se convierte en una guía indiscutida en todas las situaciones que se dan normalmente dentro del mundo social. En ese conocimiento de recetas que son dignas de confianza para interpretar el mundo social y para manejar cosas y personas con el fin de obtener los mejores resultados en una situación, con un mínimo de esfuerzo, evitando consecuencias indeseables, la conducta y el acto del alumno actual no encajan puesto que las soluciones aplicadas a problemas típicos pasados "explotan" ante las pautas culturales del "alumno-tipo" de hoy. Vemos que el docente idealiza las acciones típicas en términos del "deber hacer" del alumno: "(Deben) reaccionar ante la enseñanza, recibir enseñanza, construir su identidad, prepararse para obtener un título". Estas idealizaciones al ser impracticables pueden interrumpir la corriente de hábito y el sistema de recetas disponible para los quehaceres propios de la docencia. El mismo Brodersen (2003, p. 101) advierte que cuando un elemento del <<pensar habitual>>, es decir, cuando sus ideas acerca de los estudiantes no son confirmadas por la experiencia vivida puede desencadenarse una situación problemática. Descubrir que el

alumno de estos tiempos es diferente a lo que ellos suponen implica que duden de la validez del «pensar habitual» propio o del de los alumnos y esto, como sabemos, es la puerta a la búsqueda de nuevo conocimiento.

3.2.4 Los cursos de acción de un actor social colectivo.

Toda interacción social en el ámbito de la vida cotidiana presupone una serie de construcciones con respecto a la conducta de un Otro -contemporáneo o asociado-. Es a partir del acervo de conocimiento a mano y de la propia situación biográfica como se imputa a los Otros actores un conjunto de motivos supuestamente invariables que gobiernan sus acciones.

El docente, como actor que desarrolla su vida profesional y laboral en el mismo ámbito de vida cotidiana -ITESO- en el que también la Dirección General Académica (DGA) se desarrolla, está en condiciones y posibilidades de expresar desde sus propias vivencias aquello que percibe como típico de esta realidad simbólica, social y colectiva. Sus vivencias y su experiencia a mano en el contexto institucional le han permitido en un Aquí y Ahora realizar un ejercicio cognoscitivo mediante el cual manifiesta una visión descriptiva-interpretativa. A través del corpus distinguimos que los quehaceres propios de la DGA están tipificados en función del comportamiento racional que los docentes esperan de ella, es decir, están orientadas por la idealización del "deber ser y hacer" en relación a la función que ella tiene dentro de una estructura definida -jerarquía-. En otras palabras vemos que las expresiones de los docentes determinan lo que esperan de la DGA como realidad social colectiva, de los roles y acciones que debe desempeñar como líder formal de la institución.

Los roles y acciones que desde el particular punto de vista de los docentes ha de asumir la DGA son: la administración de sujetos, acciones y recursos para garantizar que los procesos que se dan al interior de la estructura social de la

universidad se desarrollen cada vez de manera más eficiente y eficaz. "Poner estructura, administrar la actividad académica, transmitir líneas (acción), dar dirección, etc." son expresiones que nos indican que el sistema de relevancia de estos docentes está puesto en la necesidad de que la DGA precise tareas y establezca estructuras definidas de autoridad desde las cuales se puedan llegar a precisar y demarcar los puestos de trabajo con sus respectivas funciones y atribuciones. A mayor dirección las posibilidades de desorientación son menores pues al fin y al cabo sólo se tendría que caminar sobre líneas ya marcadas.

La segunda línea de definición es la de gestora del currículum pues al pretender los docentes que las tareas de DGA se centren en: "favorecer el aprendizaje de los alumnos, organizar situaciones de acuerdo a las necesidades del nuevo currículum, sustentar la renovación escolar, velar por la viabilidad académica y orientar la actividad académica" evidencian que su interés está colocado en los programas educativos y en los aprendizajes de los alumnos. El rol y la tarea que se perciben a través de estas expresiones es la de alguien que inspira, que tiene respuestas a problemas y necesidades pedagógicas, por lo tanto el conocimiento que se le pide es el de un experto.

Brodersen (2003, p. 122) retoma el pensamiento schütziano para señalar que el conocimiento del experto en un campo determinado es claro y nítido, en tanto sus opiniones se basan en afirmaciones fundamentadas y sus juicios de ninguna manera son conjeturas ni suposiciones vagas. La DGA al ser idealizada como experta tendría que garantizar, orientar, inspirar, modelar la puesta en marcha de los procesos de innovación y cambio educativo. Cualquier cambio es mucho más fácil si hay un experto que tienda la mano y señale el camino a recorrer.

La tercera línea es la de instancia normativa. Los docentes mediante la expresión "poner orden" demandan la aplicación de normas y reglamentos que ayuden a

anticipar cómo debería funcionar la organización. Por experiencias propias sabemos que la normatividad puede ser utilizada como referencia de la actuación. Al subrayar la jerarquía institucional de la DGA se espera imponga orden y dirección en un contexto que como veremos, es percibido en caos y desorden.

La última línea corresponde a la de armonización puesto que las expresiones de los docentes tales como: "buscar sinergias, coordinar esfuerzos, coordinar todos los departamentos" indican acciones que si bien involucran a los otros, su prototipo tiende a la coordinación del trabajo, asignando roles, delegando responsabilidades, buscando acuerdos dentro de una estructura que ayude a la colaboración entre los miembros de la institución.

Con base a esta tipología básica podemos sintetizar que para los docentes, la DGA, como actor social colectivo, ha de organizar, dar solución a los problemas, gobernar determinadas partes de la acción social y disponer para ello mecanismos de ejecución y en ciertas circunstancias de coerción.

En párrafos anteriores especificamos que las acciones típicas que los docentes señalan como constitutivas de la DGA están en el plano de las idealizaciones, del deber ser y hacer, es decir son aspiraciones que tienen hacia este actor social. Estas aspiraciones tal y como lo señala Luckmann (1966, p. 119) liberan al actor mediante un patrón de soluciones más o menos evidentes para los problemas que comporta la conducción de su vida, garantizando y conservando al mismo tiempo un orden social que ofrece seguridades.

La idealización que los docentes tienen para con la DGA encuentra su correlato subjetivo en otras expresiones de estos mismos docentes que contradicen esas expectativas. "Está desestructurada, es poco académica, está desvinculada de las demás áreas, aún no ubica bien sus metas y estrategias, a los proyectos les falta

claridad, está fuera de la realidad, no ha aterrizado su percepción de la universidad, es un elefante blanco, etc.". Estas expresiones que nosotros ubicamos en el corpus como "Debilidades típicas de la DGA" muestran el desfase entre un ideal y la realidad. Para explicar ese desfase entre las idealizaciones del rol y las debilidades típicas hacemos uso del pensamiento de Brodersen (2003, p. 263) quien propone una respuesta posible a la situación de discrepancia. Para este autor todas nuestras anticipaciones y expectativas no hacen referencia a los acontecimientos futuros en su singularidad ni a su encuadre dentro de un contexto singular sino a los acontecimientos de tal o cual tipo, típicamente situados en una constelación típica. La estructuración del acervo de conocimiento a mano en términos de tipo sirve de base a las expectativas y anticipaciones, sin embargo su misma tipicidad hace que estén más o menos vacías. Este vacío se llena exactamente por aquellos rasgos de un suceso efectuado, en consecuencia los tipos válidos hechos en una anticipación pueden cambiar cuando el suceso tiene lugar.

Para aclarar un poco más esta situación hacemos uso de la siguiente cita que complementa el pensamiento de Brodersen.

En términos estrictos, el conocimiento a mano en el momento de elaborar el proyecto debe diferir del conocimiento a mano después de haber efectuado el acto proyectado, aunque sólo sea porque «he envejecido» y las experiencias que tuve mientras llevaba a cabo mi proyecto han modificado por lo menos mis circunstancias biográficas y ampliado mi acervo de experiencia (Natanson, 2003, p. 49)

Con ello podemos decir que el conocimiento difiere necesariamente del acervo de conocimiento que se tendrá a mano cuando el acto proyectado se haya efectuado. En este caso los docentes han tipificado los roles y acciones de la DGA pero desde una tipicidad de sucesos futuros. Esas anticipaciones en el transcurrir de un Aquí y Ahora sucesivo se han llenado con la experiencia vivida en tal o cual suceso. En la discrepancia

que existe entre proyección y efectucción es donde encontramos explicación a la propia discrepancia del discurso del docente.

El debate teórico que plantea Schütz sobre la construcción de las Ciencias Sociales, en especial la comprensión de la conducta humana, nos permite también profundizar en el tipo de relación social que se suscita entre los docentes del ITESO y la DGA. Comprender ese tipo de interrelación desde el punto de vista de los actores constituye una posibilidad para entender la estructura y el modo como se encuentra conformada esa relación en ese sector del ámbito de la vida cotidiana.

Para la totalidad de los docentes la DGA está situada fuera de su experiencia directa; la relación de ésta con aquellas es de meros contemporáneos. Por el corpus podemos inferir que la relación cara a cara no es la que predomina lo que puede influir en el estilo y estructura de las relaciones sociales. La DGA está ubicada en una región de la realidad que no es accesible, expresiones como: "muy lejana, pierde contacto con la realidad, falta más acercamiento hacia abajo, aislada, muy poca comunicación, muy poco contacto, etc." nos indican que los docentes experimentan a esta realidad social - DGA- de un modo indirecto lo que implica ausencia de una relación genuina puesto que sólo cuando hay reciprocidad se está en posibilidades de tipificar a una relación como social.

La DGA, al ser un mero contemporáneo sobre el cual se tiene conocimiento indirecto, permanece en el anonimato, no entra en el Aquí de los docentes, lo que puede significar que cierto sector de ese mundo externo no está por igual al alcance de cada contemporáneo y por tanto los objetos de interés y significatividad que deberían ser comunes no lo son.

Brodersen (2003, p. 127) considera que cuanto más anónimo es el otro y menos discernible para el co-partícipe el lugar que aquel ocupa en el cosmos social, tanto

menor es la zona de significatividades intrínsecas compartidas y tanto mayor la zona de significatividades impuestas. Recordemos que las primeras son el resultado de nuestros intereses y elecciones que se establecen por decisión espontánea, mientras que las impuestas están vinculadas con intereses no elegidos por voluntad propia.

CAPÍTULO IV. Los profesores y la elección del cambio. Hacia una tipología de la innovación educativa.

4.1 Segunda fase del trabajo de campo.

4.1.1 La selección de los tipos personales.

La lotería fue el primer instrumento que nos permitió recolectar información acerca de las vivencias de 147 docentes universitarios en relación al Modelo Educativo Institucional (MEI). El análisis de esos datos sobre la base de los principios de la sociología fenomenológica nos dieron la posibilidad de identificar las diferencias existentes en las dimensiones esenciales de los acervos de conocimiento de esos profesores.

Esa primera aproximación al fenómeno que nos interesa analizar y comprender ha cumplido una función importante en esta segunda fase de trabajo de campo, pues a partir de las diferentes gradaciones o niveles de comprensión que los docentes

mostraron de los aspectos del MEI hemos podido ubicar y seleccionar tipos concretos de los departamentos académicos para entrevistar en una relación cara a cara.

La mayor familiaridad, claridad y determinación con respecto al MEI fue el criterio principal que utilizamos para seleccionar a tipos ideales-personales. El interés por establecer relaciones con docentes que experimentan al MEI con mayor familiaridad resultaba importante puesto que ésta precisamente se constituye en una de las circunstancias de toda adquisición de conocimiento. Desde el punto de vista de Schütz y Luckmann (2003, p. 150) tener familiaridad suficiente con algo significa que ese algo puede ser concretamente determinado con ayuda de tipificaciones a mano en el acervo de conocimiento para encarar las necesidades de una situación. En nuestro caso, al tener la mirada puesta en los procesos de negociación que hace el docente universitario frente a la renovación curricular, nos convenía tener acercamientos con tipos ideales que tuvieran presente el objeto de experiencia -significatividad temática-. La decisión de no tomar en cuenta a los tipos ideales con menor experiencia con respecto al MEI, al menos en esta fase de la investigación, se asocia con la idea que señalan Shütz y Luckmann: cuanto más anónimo el tipo, tanto mayor la cantidad de caracteres no significativos para el tipo que manifiesta el objeto de experiencia (2003, p. 150).

En este proceso de elección de tipos concretos, los coordinadores docentes constituyeron una pieza clave, pues fueron ellos los que señalaron quiénes eran los que cumplían con esos atributos. Recordemos que el llenado de las tablas de la "lotería" fue de manera anónima. Los nombres de los profesores de cada departamento y programa académico los escribimos en papeletas para escoger al azar a uno de cada instancia.

Las características genéricas de los ocho tipos concretos seleccionados son las siguientes:

MAESTRO	GÉNERO	DEPARTAMENTO ACADÉMICO	TIPO DE CONTRATO	ANTIGÜEDAD
1	H	Socio Jurídicos	Tiempo fijo	18 años
3	H	Electrónica y Sistemas de Información	Tiempo fijo	20 años
4	M	Economía, Administración y Finanzas	Tiempo fijo	22 años
5	M	Procesos de intercambio comercial	Asignatura	8 años
6	H	Matemáticas y Física	Tiempo fijo	23 años
7	H	Hábitat y Desarrollo Urbano	Tiempo fijo	14 años
8	M	Socio Culturales	Asignatura	12 años

Además de las características genéricas que presentamos en el cuadro anterior, incluimos otros datos que ayudan a completar el perfil de los 8 profesores que fueron elegidos para interactuar en conversaciones cara a cara a través de la entrevista cualitativa. Los otros rasgos que tipifican de manera más precisa a nuestros participantes son los siguientes:

- Sólo un profesionalista de este universo cuenta con estudios en Ciencias de la Educación, los siete docentes restantes fueron formados en diferentes ramas de conocimiento.
- Cuatro docentes de esta muestra han proseguido su formación en el nivel de posgrado. Dos de ellos a nivel Maestría y los otros dos a nivel de Doctorado. La formación de los 4 restantes se limita al nivel de Licenciatura.
- Las materias que coordinan desde su función docente están asociadas con la disciplina académica que prevalece en su formación inicial y de posgrado.
- Cinco de estos profesionalistas además de asumir la docencia como tarea, también tienen el encargo de coordinar UAB's o programas de Licenciatura. Para atender en forma paralela funciones de docencia y de gestión cuentan con contratos laborales tipificados "de tiempo fijo". A diferencia de estos 5 profesores el resto (3) tiene otros trabajos asociados a su área de conocimiento en contextos no universitarios.
- Ninguno de estos docentes participó en la elaboración de los principios y criterios que forman parte del marco de la renovación curricular. Todos ellos empezaron a conocer el MEI cuando se decretó su puesta en práctica.
- Los ocho docentes han sido identificados por sus pares como los profesionalistas que conocen y comprenden con mayor profundidad la naturaleza, estructura e implicaciones del cambio educativo que la universidad promueve.

4.1.2 La negociación de acceso al campo.

Flick (2004, p. 68) afirma que el término general "campo" puede significar una institución, una subcultura, un grupo específico de portadores de biografía o personas que toman decisiones en administraciones o empresas. En nuestro caso "campo" alude a los profesores universitarios seleccionados a partir de la primera construcción de tipos ideales que realizamos en la primera fase de trabajo de campo.

Con los nombres de los docentes seleccionados de cada departamento académico de la institución fue relativamente fácil establecer por vía telefónica un primer acercamiento y concretar fechas y horarios para un encuentro personal en donde se les explicó de manera breve y clara el por qué se les solicitaba un tiempo para conversar con ellos.

Las conversaciones iniciaron en cada uno de los casos especificando que el interés por entrevistarlos obedecía a necesidades propias de la formación profesional en el doctorado Interinstitucional en Educación y, en especial, a la necesidad de comprender el cambio educativo que impulsaba el ITESO pero desde las experiencias y perspectivas muy particulares de los docentes. En estas conversaciones nos aseguramos que comprendieran que nuestro interés era meramente cognoscitivo y que bajo ninguna circunstancia se trataba de hacer evaluación alguna.

La autorización de los docentes para utilizar la grabadora como dispositivo de recolección de información, las fechas, los horarios y los lugares en donde se llevaría a cabo la entrevista fueron acuerdos que quedaron establecidos en esos encuentros de negociación.

Nuestro compromiso ético con todos ellos consistió en la confidencialidad al proteger su identidad y el regresarles las transcripciones de las entrevistas para su lectura, revisión y aprobación.

4.1.3 La entrevista como estrategia metodológica en la recolección de datos.

Taylor y Bodgan (1996, p. 100) retoman la postura de Bebbet y Huges para señalar a la entrevista como la herramienta favorita de los sociólogos para excavar y adquirir conocimientos desde la perspectiva de los sujetos. En la sociología fenomenológica, lo que importa no es lo que le sucede al hombre como unidad psicofisiobiológica sino la actitud que adopta hacia determinados sucesos, es decir, el sentido subjetivo que le otorga a ciertas experiencias de su propia vida; acciones que para el observador parecen objetivamente las mismas, pero que para el sujeto pueden tener muy distintos significados. La comprensión de esos significados es factible mediante la retrospectión en esos encuentros cara a cara mediados por el lenguaje.

Con la entrevista se pretendía buscar lo importante y significativo en los depósitos de sentido de los docentes, sus significados, perspectivas, representaciones, es decir el modo en que ellos perciben y experimentan los procesos de cambio educativo que se impulsan desde la dimensión institucional. Al ser nuestro reto el trabajo con los elementos que intervienen en esa negociación (rupturas, transformaciones, confirmaciones, rechazos, etc., en síntesis, los procesos de resignificación que marcan el proceso de cambio en la dimensión subjetiva) optamos por dar un seguimiento atento a las experiencias de los co-partícipes para entrar vívidamente en los procesos de conciencia en encuentros cara a cara en una relación "nosotros - recíproca". En este tipo de encuentros la experiencia educativa del "otro" se podría hacer más accesible al entrevistador a través de una máxima abundancia de síntomas puesto que el cuerpo del "yo-otro" al estar presente podía dar indicaciones de sus procesos de conciencia mediante expresiones comunicativas.

El guión como estructura o pauta fue de gran ayuda para focalizar los temas de interés que decidimos explorar: las características de la práctica docente antes de la

reforma, la reforma misma y las características de la práctica después de la implementación del modelo educativo (Anexo 3).

En la conversación se sugerían esos temas o núcleos de significado para que los entrevistados expresaran libremente sus pensamientos, sentimientos, experiencias, etc. El motivo «para» de los tópicos presentados como temas de exploración se centró en la obtención de información. Esos motivos «para» se convertían en los motivos «porque» de la reacción del coasociado.

Taylor y Bogdan (1996, p. 115) sugieren que el mejor modo de iniciar una entrevista es pedirles a los informantes que describan, enumeren o bosquejen acontecimientos, experiencias, etc. En nuestro caso este señalamiento se utilizó en unos encuentros cara a cara más que en otros que estuvieron más controlados por la propia estructura del guión.

Proyectar en tiempo futuro el curso de acción de una entrevista resulta ser una tarea más sencilla que la que se experimenta ya en la situación en correcta. El entrevistador puede prever el guión, los puntos clave en los que hay mayor interés por profundizar, la actitud que se pretende asumir, etc., sin embargo cuando se participa en una relación cara a cara aquello no siempre ocurre como se proyectó en el imaginario. En nuestro caso, las razones por las que se experimentó esa discrepancia entre la entrevista proyectada y la efectuada son las siguientes:

Falta de experiencia y habilidad en el rol de entrevistador para hacer mediación entre el guión y el discurso del entrevistado; se vivió una tensión entre apearse al orden y secuencia establecido en el guión y respetar el flujo del relato de quien hablaba, de algún modo se quería evitar que el asunto que se estaba abordando se desviara a otros derroteros no previstos como núcleos importantes de la conversación. Cortar para encarrilar la entrevista a los propósitos de la misma no fue un asunto

sencillo; hasta dónde desviar su atención para que la colocaran en el asunto que importaba al entrevistador, fue una de las tensiones experimentadas en el momento de la entrevista.

Un aprendizaje derivado de esta experiencia, es aquel que se asocia con la paciencia que se requiere cuando los entrevistados se extienden sobre asuntos que no son el foco de interés y con la habilidad necesaria para encausar la conversación hacia los temas relevantes para el estudio. Es importante señalar que a fin de lograr que la atención del entrevistado se centrara en los temas deseados incurrí en el error de formular preguntas directivas y hasta sesgadas. En los primeros encuentros experimenté miedo al intentar detener el flujo de la conversación del hablante y dificultad para demarcar desde mis intervenciones el antes y el después de una experiencia determinada, por ejemplo, al profesor le solicitaba que hablara de su práctica antes de la renovación y en el flujo de esa conversación a propósito de lograr mayor precisión introducía una expresión que aludía al tiempo presente y no al pasado como la época en que se ubicaba tal o cual acción.

Otra de las tensiones experimentadas durante las entrevistas fue el equilibrio entre especificidad, profundidad y amplitud. Aunque estos criterios se preveían en el diseño del guión, la situación real nos indicó que el tiempo otorgado por el docente era, siempre, limitado.

La entrevista en sí demanda una visión general de lo que el entrevistado ha dicho. Perder detalles de este mapa nos significó insistencias en asuntos que no tenían caso volver a retomar o en ausencias que tendríamos que haber vuelto a poner sobre la mesa de conversación. Mantener la atención en la corriente de conciencia del entrevistado y monitorear la propia fue otra de las tensiones experimentadas. Hubo ocasiones en que la atención personal estaba colocada en un tema mientras que la del entrevistado estaba en otro diferente. Coordinar las dos corrientes de conciencia en

simultaneidad no es fácil de lograr, puesto que el hecho de pensar y reflexionar acerca de la experiencia en la relación "Nosotros" rompía esa situación cara a cara, es decir la participación en la corriente común de esas experiencias: o se optaba por atender el discurso del docente o se interrumpía la relación para pensar en las fases vividas. Esta situación la ilustramos con el pensamiento de Rodríguez, L. (2008) que señala que para la conciencia natural no existen los problemas relativos al saber que posee acerca del mundo. Ocupada con las cosas, vuelta hacia ellas, no está en condiciones de medir y controlar la validez de lo que sus actos logran o realizan. Un ejemplo concreto de la entrevista el lector lo puede encontrar en el Anexo N° 4.

4.1.4 La documentación de los datos.

La intención de este apartado es presentar la opción metodológica que utilizamos para documentar los datos de las entrevistas. Flick (2004, p. 183) señala que el proceso de documentación de los datos comprende tres pasos: registro, edición y construcción del texto. En nuestro caso el registro de las conversaciones con cada docente se hizo a través de la grabadora y el audiocasete, la edición se basó en la transcripción del material documentado, acción que absorbió tiempo y esfuerzo ya que se dedicaron cerca de ocho horas para la transcripción de cada entrevista y la construcción del texto se limitó a la explicitación de ideas del entrevistado. Recordemos que las convencionalidades de la lengua escrita difieren de las de la lengua oral, es decir, la escritura demanda precisiones y elementos contextuales para que el mensaje sea inteligible al lector.

4.1.5 El análisis de los datos.

Uno de los postulados básicos de la sociología fenomenológica que resultó relevante en el proceso de análisis de los datos es aquel que señala:

No puedo comprender una cosa social sin reducirla a la actividad humana que la ha creado y, más allá de ello, sin referir esta actividad humana a los motivos que la originaron (Brodersen, 2003, p. 23).

Para Schütz, la manera más apropiada para estudiar las realidades intencionales de los sujetos es la «comprensión» como condición que permite al investigador social aproximarse al conocimiento del significado subjetivo de la acción humana. 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 como ese mundo se les presenta fue la unidad significativa que elegimos para aproximarnos a la lectura analítica de los datos. Desde esta visión schütziana decidimos utilizar la teoría de los motivos como la estructura de referencia para analizar, en este primer avance de trabajo de campo, el contenido de las entrevistas realizadas a los distintos tipos personales. Tal y como dice Algarra (1993, p. 252) es importante averiguar por qué el hombre cuyo actuar estamos considerando hizo lo que hizo como lo hizo.

En el proceso analítico la lectura global de las entrevistas fue básica pues aparte de familiarizarnos con el contenido de conciencia de los actores, estuvimos en posibilidad de identificar los cursos de acción que reportaron como significativos en su práctica docente antes y después de la reforma curricular y de articular esos actos con sus motivos «para» y sus motivos «porque».

Identificar los motivos en el material simbólico que proporcionaron los docentes resultó una tarea analítica importante puesto que sólo desde esos sistemas estaríamos en posibilidad de comprender el significado subjetivo de los actos de esos profesores y por lo tanto de acceder al estudio de lo social. Recordemos que para Schütz (2003, p. 24) el complejo más simple de sentido en términos del cual una acción es interpretada son sus motivos «para» y «porque», ya que el primero hace referencia al futuro, al objeto o propósito para cuya realización la acción misma es un medio,

mientras que el segundo también denominado razón o causa alude al pasado que se condensa en forma de principios, máximas, hábitos, gustos y afectos.

Los motivos "para" hacen referencia al fin que se persigue con la acción. Forman parte del mundo subjetivo que utilizamos para proyectar la acción. Los motivos "porque" están en el trasfondo formativo y cultural del que actúa (...). Desde ellos consideramos la acción como resultado de experiencias pasadas (Algarra, 1993, p. 144).

Brodersen (2003, p. 25) subraya que todo actor que cumple un acto concreto no elige al azar los enunciados que explican los motivos "para" ni de los motivos "porque", ya que los «para» están integrados en sistemas subjetivos de planificaciones -planes de vida y planes para el trabajo- y los «porque», a su vez, están agrupados en las múltiples experiencias que tiene el sí mismo, es decir en una actitud que está biográficamente determinada por los depósitos de sentido.

Algarra (2003, p. 137) considera que lo que es interesante y relevante para un actor depende en última instancia de lo que está haciendo, de su proyecto, de su plan para la vida, es decir, de las metas y valores que se persiguen con una determinada acción. En este sentido podemos postular que lo relevante para los docentes universitarios está en función de aquello que se quiere alcanzar al hacer lo que hacen en su práctica docente.

El interés determinado por el plan y relacionado con la situación organiza el mundo en estratos de mayor a menor significatividad. Ante todo se eligen los objetos y procesos del mundo a mi alcance efectivo y potencial que se incorporan a la ejecución de mis planes como medios y fines (Luckmann, 2003, p. 144).

Los motivos "para" y "porque" resultaron relevantes en el proceso de análisis puesto que a partir de ellos estuvimos en condiciones de aproximarnos a comprender el significado de los actos aludidos.

Detectar los motivos «para» y «porque» de cada curso de acción no fue una tarea sencilla puesto que para respetar el punto de vista subjetivo de los actores continuamente había que estar monitoreando la propia experiencia a través de preguntas ¿si hiciera ésta o aquella acción por qué lo haría?, ¿qué propósito perseguiría, qué buscaría con ello? Preguntas de este tipo nos ayudaban a tratar de mantener el punto de vista subjetivo del actor social. Esta autovigilancia constituía una garantía de que el mundo de la realidad social tal y como lo afirma Schütz (2003, p. 21) no sería reemplazado por un mundo ficticio construido por el observador científico.

Desde las estructuras de significado que construimos para analizar cada una de las entrevistas, decidimos en otro nivel de análisis focalizar nuestra atención sólo en los cursos de acción de cada docente para establecer una relación entre sus acciones antes de la reforma, las de después y las que permanecen o se conservan aún con la implementación del MEI en el contexto itesiano y así estar en posibilidades de identificar con más claridad en qué consiste el cambio educativo que los docentes dicen haber efectuado en sus prácticas pedagógicas ver su. Este proceso en particular nos ha permitido ubicar tanto los aspectos educativos -planeación, procedimientos didácticos, evaluación, etc.- en donde no se perciben cambios, como los cursos de acción que resultaron diferentes a los habituales. Con esta información procedimos a clasificar en tipologías construidas individualmente las innovaciones de esas prácticas.

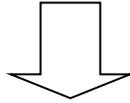
Tal y como hemos señalado, una acción sólo puede ser interpretada por sus motivos que abarcan las dos categorías «para» y «porque», por ello en un tercer nivel de análisis decidimos dirigir nuestra atención a esos complejos de sentido y así comprender desde otros elementos el cambio y la innovación de la acción docente. Dar cuenta de los fundamentos y de las futuras situaciones que la acción tiende a concretar ha sido el principal propósito de esta nueva mirada.

Es importante advertir que en este tercer nivel de análisis sólo elegimos aquellos cursos de acción que percibimos comunes y similares entre los docentes para estar en condiciones de explicitar los motivos típicos de actores típicos. El proceso analítico que llevamos a cabo para hacer comprensibles los motivos típicos es el que a continuación se describe:

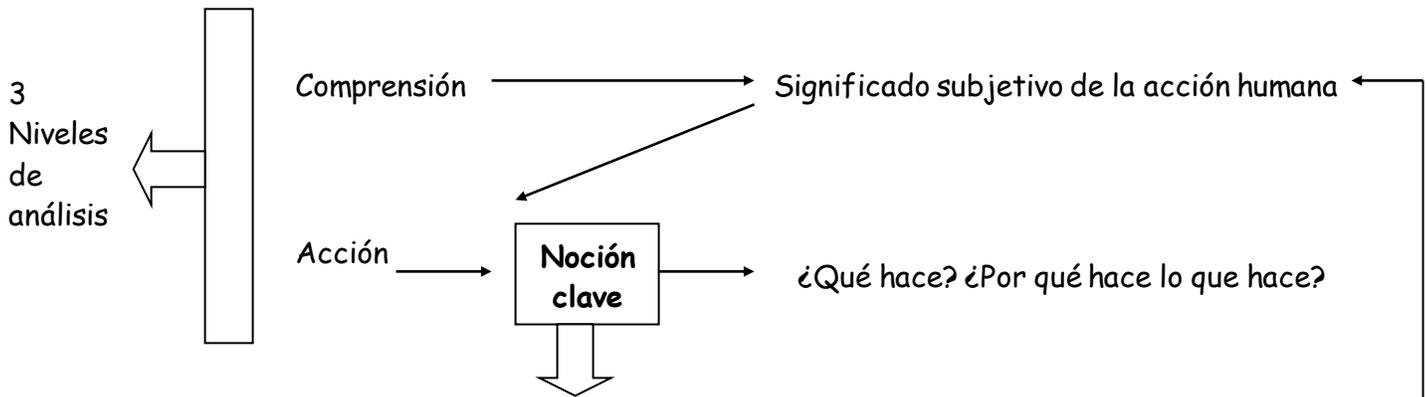
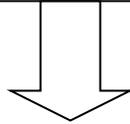
- a) Identificamos los cursos de acción comunes a todos los docentes antes y después de la reforma curricular: preparación y planeación de la asignatura-clase, exposición de tema, articulación entre teoría y práctica, relaciones cercanas con los alumnos, y seguimiento y evaluación.
- b) Articulamos los motivos «porque» y «para» de cada docente a esos cursos de acción.
- c) Establecimos semejanzas y diferencias entre los motivos de cada curso de acción.
- d) Construimos los motivos típicos de la acción docente.

Para ilustrar los tres niveles de análisis que realizamos en esta segunda etapa de la investigación presentamos los siguientes esquemas:

Principio Schütziano



No puedo comprender una "cosa social" sin reducirla a la actividad humana que la ha creado y, más allá de ello, sin referir esta actividad a los motivos que la originaron (Brodersen).



1° Nivel

Lectura global de las entrevistas

Identificación cursos de acción

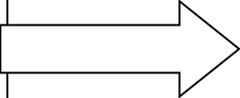
Articulación motivos para y porque

Antes

Después

¿En qué consiste el cambio educativo?

2° Nivel

Acciones antes de la reforma curricular	Acciones docentes que conserva	Acciones docentes nuevas, relacionadas con la reforma curricular
Daba recompensas a los alumnos		
		Retroalimenta tareas

Aspectos educativos



Aspectos educativos	Acciones que	Acciones que se incorporan
---------------------	--------------	----------------------------

	permanecen	con modificaciones o cambios
Planeación		
Motivación		
Procedimientos Didácticos		
Seguimiento y retroalimentación		

Permanece inalterable y con modificación

**3°
Nivel**

Cursos de acción similares
y comunes



Motivos típicos de
actores típicos

Eje
temporal

Antes

Después

	Motivos porque	Cursos de acción	Motivos para
Mtro.			Mtro.
1		Planeación de	1
4		clases	4
5			5
6			6
7			7

El corpus correspondiente a esta segunda fase de la investigación lo presentamos en el anexo 3.

4.2 La construcción de tipos ideales.

4.2.1 Los cursos de acción del docente universitario: La permanencia y el cambio

La comparación entre las acciones docentes antes de la reforma curricular y las de después de este movimiento educativo nos ha permitido poner en relación un estado anterior con el posterior y con ello distinguir las acciones educativas que estuvieron iluminadas por el rayo de la atención de esos profesores y por tanto fueron puestas en relieve en el flujo de la conciencia. En esta relación hemos identificado acciones que no se han modificado y que permanecen en un Ahora y un Aquí y otras que aluden a lo diferente, es decir, a la innovación en tanto evidencian cambios intencionales que están guiados por fines o razones teleológicas. Para clarificar esta idea hacemos uso del siguiente fragmento de Luckmann (1996, p. 31).

Todo el mundo sabe que hay algo que permanece en la realidad tal y como es y que siempre se hace, y que por otro lado, algo se transforma en el curso del tiempo... pero también hay objetos de la realidad que se resisten al cambio.

Decidimos utilizar esta cita para mostrar que parte de la realidad educativa en la que participan los docentes permanece tal cual. Con reforma y sin reforma curricular hay acciones que aparecen como inalterables mientras que otras se han transformado e incorporado al bagaje de conocimientos de estos docentes universitarios.

Para mostrar tanto las acciones que no han sufrido transformación alguna como aquéllas donde se percibe modificación hacemos uso del siguiente cuadro:

Aspecto	Acciones que permanecen	F	Acciones que se incorporan con modificaciones y/o cambios	f
Planeación	▪ Prepara los temas de	I	▪ Elabora las guías de	II

didáctica	la clase. <ul style="list-style-type: none"> Revisa el programa oficial y planea en función de las necesidades de los alumnos. 	I T = 2	aprendizaje con base en el formato y estructura proporcionado por la institución. <ul style="list-style-type: none"> Elabora planeación del curso de manera más interdisciplinaria. Diseña actividades que corresponden al tiempo independiente del estudiante (TIE). Entrega el programa del curso a los alumnos. 	I T = 5
Motivación.	<ul style="list-style-type: none"> Da recompensas simbólicas y materiales a los alumnos. 	I T = 1		
Relación Ma-Aos.	<ul style="list-style-type: none"> Establece relaciones personales y cercanas con los alumnos. 	III T = 3		
Procedimientos didácticos.	<ul style="list-style-type: none"> Divide la clase en unidades didácticas. Elabora un manual de prácticas para que los alumnos establezcan relaciones con la teoría. 	I I	<ul style="list-style-type: none"> Reduce el tiempo de la exposición para que los alumnos también estén en posibilidad de exponer. Expone sólo los temas del programa que considera importantes para el campo de conocimiento profesional. 	I I
Aspecto	Acciones que permanecen	F	Acciones que se incorporan con modificaciones y/o cambios	f
	<ul style="list-style-type: none"> Demuestra que la teoría tiene igual importancia que la 	I	<ul style="list-style-type: none"> Expone los temas a través del uso de las tecnologías. 	I

	<p>práctica.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Da casos no familiares a los alumnos para que trabajen con ellos. 	I	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Invita a que los alumnos apliquen el contenido de aprendizaje en proyectos. ▪ Proporciona casos familiares a los alumnos para su análisis. ▪ Experimenta la aplicación de técnicas educativas en el desarrollo de la clase. ▪ Retoma los productos del TIE (Tiempo independiente del estudiante) como contenido de discusión de clase. ▪ Incorpora actividades tomando en cuenta que el alumno aprende por su propia acción. 	I I I I T = 8
Seguimiento y retroalimentación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisa su práctica docente, detecta fallas y cambia de actividades. ▪ Da seguimiento personalizado a los alumnos. ▪ Establece acuerdos con alumnos y se encarga de darles seguimiento. 	I I I T = 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atiende de manera personalizada el proceso de aprendizaje de los alumnos. ▪ Realiza y retroalimenta tareas vía Internet. ▪ Regaña de manera individual a los alumnos. 	II I I T = 4

Acciones que permanecen		f	Acciones que se incorporan con modificaciones y/o cambios	f
Trabajo con los valores.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aborda a los valores y la ética como 	I		

	contenidos de aprendizaje.			
Evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplica exámenes orales. ▪ Califica trabajos. ▪ Evalúa a los alumnos. 	<p style="text-align: center;">I</p> <p style="text-align: center;">I</p> <p style="text-align: center;">I</p> <p style="text-align: center;">T = 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trata de evaluar al alumno de manera personal. ▪ Introduce en el examen oral el desarrollo de un tema. 	<p style="text-align: center;">II</p> <p style="text-align: center;">I</p> <p style="text-align: center;">T = 3</p>

Al hacer un zoom a las acciones docentes que corresponden a la innovación en tanto son cambios que se implementaron después del movimiento de la reforma educativa hemos decidido clasificarlas en diferentes tipologías según su naturaleza.

Entre las tipologías que hemos construido se encuentran las siguientes:

a) Adición.- En esta categoría incluimos la acción innovadora cuya función es agregar algo nuevo a lo ya existente. Con este tipo de innovación sólo se añade algo nuevo a lo familiar y habitual, mejorando algún aspecto de la práctica pero sin alterar la esencia de lo que ya se venía haciendo.

b) Ajuste - Las acciones primigenias que corresponden al periodo antes de la reforma curricular se perciben afectadas en tan sólo una parte. Los dos tipos de modificaciones -en tiempos y en jerarquías de herramientas curriculares- que se intencionan no alteran el contenido de tales acciones por tanto el comportamiento docente de base permanece. Lo "nuevo" se adecua a lo preexistente.

c) Reemplazo - Esta tipología alude a las acciones que han sido sustituidas por otras.

d) Transformación - Corresponde a la decisión de incorporar acciones nuevas a la práctica; se percibe una alteración en la forma habitual de hacer docencia y empieza a concretarse otra concepción del proceso enseñanza - aprendizaje.

En los cursos de acción "aditivos", el docente agrega los elementos nuevos a los ya existentes por tanto su acervo de conocimiento no se modifica sólo se amplía. Estos elementos nuevos al ser compatibles y coherentes con la experiencia previa se adaptan sin mayor dificultad a la estructura y al contenido pre-existente. Con este tipo de innovaciones percibimos que lo sustancial del hacer habitual persiste, puesto que los "añadidos" no alteran la acción original. Para mostrar un ejemplo de este tipo de innovación presentamos el siguiente testimonio:

"Pues si vas a dar un tema ya tienes la manera de ingeniártelas en hacer presentaciones (tecnología)... antes tenía que ser en libros de texto" E5 p. 20.

En los cursos de acción denominados de "ajuste" percibimos modificaciones parciales que no afectan el pensar habitual del docente en esos aspectos educativos. Los ajustes que se distinguen no alcanzan a transmutar la acción puesto que las innovaciones continúan conectadas con elementos del pasado. Una muestra de este tipo de innovaciones es la siguiente:

"Puede ser que ante yo le dedicaba más tiempo a exponer, sigo exponiendo pero en tiempo reducido" E4 p. 12.

En el caso del reemplazo se percibe que el docente ha experimentado que los actos efectuados antes de la reforma curricular ya no resultan satisfactorios en la práctica, por tanto hay una disposición para renunciar a ellos y sustituirlos por otros.

En los siguientes ejemplos extraídos de las entrevistas se puede apreciar esa sustitución.

"(...) en el semestre eran dos regañadas a los chavos porque no trabajaban y eran regañadas (de las) que salían agüitados, pero agüitados y diciendo, sí tienes razón le vamos a meter los kilos y eran prácticamente dos veces al semestre y ahora ya no lo puedo hacer, antes lo hacía (...) ahora ya los chavos no captan eso, ya esas regañadas ino!, individuales sí" E3 pp. 3 y 4.

"Les hacía 3 preguntas a cada uno de los muchachos sobre el tema (...) que ellos tenían que ir contestando (...) ahora tú preparas el discurso de una clase (...) ipónete a desarrollarlo!" E1 pp. 9 y 10.

A diferencia de las anteriores tipologías de la innovación, los cursos de acción que agrupamos en el tipo "transformación" sí reflejan condiciones modificadas, la pauta de acción que prevalecía en el tiempo pretérito se percibe diferente tanto en el contenido como en la forma. Estas acciones revelan que el docente ha incorporado elementos del MEI a su depósito de conocimiento educativo y por tanto empieza a efectuar (en el sentido schütziano) una nueva concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Brodersen (2003, p. 99) señala que cuando los sujetos perciben que su pensar habitual es impracticable en determinadas situaciones, la corriente del hábito se interrumpe produciendo una crisis que a su vez origina condiciones modificadas de la conciencia y la práctica y con ello el sistema de significatividades vigente cambia por otro que adopta como esquema de su propia expresión - acción.

En el nivel de "transformación" se percibe tanto la mutación del comportamiento y rol del docente como del modelo didáctico puesto que las acciones tienen como foco central el aprendizaje de los alumnos.

Un ejemplo de este tipo de acción transformadora es el siguiente:

"(...) primero planeo mucho pensando en la lógica de varias asignaturas, es decir, ya no es únicamente mi pedazo (...) entonces) ya no planeo (...) vamos a ver el ciclo de la naturaleza y ahora la definición de sustentabilidad, una serie de habilidades pensadas para la vida profesional" E7 pp. 11 y 12.

"(...) Sí creo que ha habido un gran avance [desde] que regresé (de Inglaterra) al día de hoy, en que he ido logrando reconvertir la clase a lo que yo entiendo son las características del modelo (...) lo que yo hubiera pensado en exponer ahora lo llevo de otra manera" E7 pp. 8 y 9.

Atendiendo a la tipología anterior presentamos una nueva clasificación de las acciones que hemos señalado como innovaciones y cambios educativos.

Tipología	Acciones innovadoras
Adición.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expone los temas a través del uso de las tecnologías de la información. ▪ Revisa y retroalimenta tareas vía Internet. ▪ Introduce en el examen oral el desarrollo de un tema - discurso-.

Tipología	Acciones innovadoras
Ajuste.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reduce el tiempo de exposición para que los alumnos también estén en posibilidad de exponer. ▪ Expone sólo los temas del programa que considera importantes para el campo de conocimiento profesional. ▪ Proporciona a los alumnos casos familiares para que los analicen, a diferencia de los ajenos que proponía

	antes de la reforma.
Reemplazo.	<ul style="list-style-type: none">▪ Regaña de manera individual y no colectiva a los alumnos.▪ Sustituye las planeaciones con base en contenidos por las guías de aprendizaje utilizando el formato proporcionado por la institución.
Transformación.	<ul style="list-style-type: none">▪ Elabora planeación del curso de manera interdisciplinaria.▪ Diseña actividades que corresponden al tiempo independiente del estudiante (TIE).▪ Entrega programa del curso a los alumnos.▪ Experimenta la aplicación de técnicas educativas en el desarrollo de la clase.▪ Retoma los productos del TIE como contenido de discusión en la clase.▪ Incorpora actividades tomando en cuenta que el alumno aprende por su propia acción.▪ Atiende de manera personalizada el proceso de aprendizaje de los alumnos.▪ Trata de evaluar al alumno de manera personal.▪ Invita a que los alumnos apliquen el contenido en proyectos.

En la clasificación anterior podemos distinguir que en las dos primeras tipologías denominadas de "Adición" y "Ajuste" prevalece la dimensión temporal del pasado, es decir, aquello que estuvo en el pensar habitual se actualiza en el presente sobre la base de las idealizaciones "puedo volver a hacerlo" con variaciones pero sin que ello represente una transformación en el sistema de coordenadas anterior. Con esa idealización el sujeto presupone que el "Aquí Anterior" puede ser mantenido en un "Aquí Actual", mientras que en las dos últimas categorías se percibe que esa idealización fue interrumpida para aprender otra manera de hacer docencia.

4.2.2 Hacia una tipología de los fundamentos de la acción.

La concreción de un proyecto global caracterizado porque cristaliza «motivos para» se logra mediante la sucesión de actos que un sujeto efectúa en el mundo de la vida cotidiana. Luckmann (2003, p. 59) señala que cada paso del acto es un paso «para» conseguir el objetivo proyectado. Esta proyección no surge de un vacío sino que se sustenta en componentes de la historia global de la vida de los sujetos, es decir, en los sedimentos constituidos por experiencias pasadas, en especial de aquéllas que son relevantes y significativas para un determinado tipo de proyecto.

Luckmann y Schütz (2003) afirman que aunque la vida es una sucesión de situaciones en donde cada una se impone en gran medida al individuo, éstos son también en parte elegibles o determinables por la persona. Para estos autores no existen las experiencias aisladas, cualesquiera que sean se dan dentro de un contexto de significado puesto que toda experiencia presente recibe su significado de la suma total de experiencias pasadas -acervo de conocimiento-.

Los motivos «porque» corresponden al sentido de la historia de vida, al recuerdo que hace volver a una persona hacia el complejo total de la experiencia pasada. Tomando en cuenta que el auténtico motivo «porque» es el que explica el

proyecto en función de las vivencias pasadas de un sujeto ahora pretendemos describir los fundamentos de los cursos de acción efectuados por los docentes universitarios antes y después de la reforma curricular. Destacar los motivos «porque» nos da la posibilidad de identificar cuáles de las vivencias pasadas de los docentes han sido puestas en relieve a través del rayo de la atención y por lo tanto de tipificar el significado de tales acciones. Recordemos que sólo las experiencias pasadas sobre las que volvemos nuestra atención son significativas. Algarra (1993, p. 104) retoma el pensamiento schütziano para señalar que aunque son experiencias pasadas se sienten como pertenecientes a un Ahora, es decir, que esas experiencias conducen al Ahora, el cual sería muy diferente si no hubiera estado precedido por ellas.

Las experiencias sedimentadas típicas, es decir, aquellas experiencias que quedaron estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables y que identificamos como los fundamentos que han llevado a los tipos personales a elegir cursos de acción para determinados proyectos en el ámbito de la docencia son de diferente naturaleza. Entre los motivos «porque» que se destacan antes de la reforma curricular se encuentran los siguientes:

Motivos «porque»	f
▪ Los presupuestos teóricos en el proyecto de la enseñanza.	9
▪ Experiencias desde su rol de alumno.	7
▪ Experiencias desde su rol docente.	4
▪ Experiencias desde su rol profesional inicial.	2

➤ Los presupuestos teóricos en el proyecto de la enseñanza.

Entre los elementos del acervo de conocimientos de los profesores universitarios están los que corresponden a las concepciones pedagógicas -principios teóricos- que han construido en su proceso de socialización en situaciones ancladas a los entornos educativos en los que han interactuado. Este bagaje de experiencias no corresponde al adquirido en su trayecto inicial de formación profesional pues bien sabemos que en el currículum universitario de las licenciaturas tales como Derecho, Arquitectura, Administración, Comunicación, Ingenierías Físicas, Matemáticas y Electrónicas no se incluyen las jergas técnicas que corresponden al discurso del ámbito educativo.

Para mostrar un ejemplo de esta situación presentamos los siguientes fragmentos de textos.

"(...) lo que yo hacía frente a los estudiantes, aunque mi formación/deformación es Arquitecto (...) he leído al respecto, me buscaba asesorar (...) por supuesto siempre buscando y apoyado en cursos, el mismo diplomado para enriquecerme de algunas herramientas" (E7, p. 1).

"Por eso lo aprendí a través de cursos, porque desgraciadamente nosotros los abogados no somos maestros, nos enseñaron Derecho, pero nunca nos enseñaron Pedagogía" (E1, p 12).

Los preceptos sobre el aprendizaje y la enseñanza que los docentes tienen como un conocimiento a mano y que se convierten en el fundamento desde el cual eligen tal o cual curso de acción para lograr un determinado proyecto global en los contextos de aula funcionan como marcos explicativos en tanto son instrumentos útiles en el sentido de que les sirven para desarrollar su labor educativa, en términos de cómo se aprende y cómo se enseña.

La cosmovisión natural relativa al acto de enseñanza y aprendizaje que prevalece en la conciencia de estos tipos personales se centra en principios conceptuales que tipifican la función del docente como un transmisor de información y como un modelo

que los alumnos han de imitar. Berger y Luckmann (2001) señalan la existencia de procedimientos tipificados para que la tradición pase de los que saben a los que no saben. En este sentido los docentes han aprendido que desde su papel de conocedores han de transmitir un cúmulo particular de conocimientos a sus alumnos. Incluimos el siguiente testimonio como un ejemplo de este tipo de conocimiento que predetermina la acción docente:

"(...) centraba mi proceso educativo en contenidos, en demostrarles a los chavos cómo se hacían tales o cuales operaciones (...) yo hacía un ejercicio en voz alta poniendo todo lo que había aprendido, los alumnos se maravillaban { quería } demostrarles cómo los hacía yo" (E3, p. 1).

Desde este presupuesto se observa que el tipo docente aún no ha logrado reconocer el papel activo y constructor de sus alumnos. El correlato pedagógico de este «motivo porque» nos muestra una concepción de alumno centrada en la recepción de los conocimientos que le son transmitidos por el enseñante. A través de la exposición docente se intenta imponer un ritmo uniforme en el aprendizaje y con ello se augura que el término o conclusión del programa de la materia coincida con el periodo semestral.

Otro tipo de presupuesto que explica la acción docente es aquél que considera que la teoría debe preceder a la práctica. A mayor dominio teórico mayores serán las posibilidades de éxito en la interacción de los alumnos con una realidad concreta. La teoría hace referencia a lo ideal mientras que la práctica se asocia con lo real y lo concreto.

"Cuando ya están saliendo los muchachos (...) ahí sí son de trabajo en empresa, siempre con el marco referencial { teoría } lo que van a hacer en la empresa no es un trabajo de investigación sino de aplicación (...) me ha funcionado el dar yo un marco conceptual (...) pero la cuestión es aplicarlo en las empresas (...)" (E4, pp. 1 y 2).

"Entonces las actividades consistían en sensibilizar alrededor del texto para posteriormente en otras dos horas de clase producir dentro de cabina, incluyendo el concepto estudiado, <<acusmatización>>" (E8, p. 7).

A los estudiantes se les entrega primero la teoría, para que luego la apliquen por su cuenta en ejercicios, en casos prácticos y más tarde en el ejercicio profesional.

A partir del análisis del corpus de las entrevistas, también hemos podido identificar que otro tipo de fundamentos de la acción docente en términos de máximas conceptuales es el que alude al reconocimiento de que los estudiantes poseen una cantidad variable de conocimientos previos que han adquirido en el entorno familiar, de amigos y de escuela. Este principio orientador se usa para elegir estrategias de enseñanza diferenciadas para que los alumnos aprendan de acuerdo a su ritmo, necesidad y nivel de conocimiento. En el siguiente extracto de una entrevista se puede apreciar la acción y el fundamento que la sostiene:

(...) cuando ves la realidad, hay diferentes niveles, es cuando te das cuenta que cada estudiante necesita diferentes métodos para aprender (...)" (E6, p. 2).

Es importante señalar que las conceptualizaciones teóricas que han aprendido los docentes corresponden a diferentes contextos de significado, no todas ellas se erigen sobre las bases de un determinado enfoque. Mientras que para unos el alumno es un sujeto activo para otros es un receptor de información. Estas diferencias tienen su fundamento en los procesos de socialización. Los docentes que han logrado reconocer al alumno como sujeto activo del aprendizaje es porque se han involucrado en procesos de formación más allá de la inicial. Ya tenemos indicios de que habremos de regresar a este punto que se perfila importante.

"(...) estudié Matemáticas [educativas] y eso me dio un amplio espectro de conocimientos como para tratar a los estudiantes (...)" (E6, p. 6).

Independientemente de que existen diferencias entre las conceptualizaciones que los docentes ponen de relieve del contenido general del acervo de conocimientos vemos que todas estas ideas tienen un papel importante en el despliegue de un proyecto puesto que actúan como referente que guía tal o cual curso de acción.

➤ Las experiencias vividas en su rol de alumno.

Luckmann y Schütz (2003, p. 237) sostienen que la estructura social histórica ya está «causalmente» presupuesta en las primeras experiencias de un niño. Esta estructura social cumple una función decisivamente importante ya que el "sí mismo" sobre el cual está basada la unidad consciente de las experiencias subjetivas y los actos se educa mediante sucesos intersubjetivos.

Este pensamiento schütziano nos ayuda a entender que una buena cantidad de elementos del acervo de conocimiento educativo son aprendidos en los procesos sociales en los que ha participado un sujeto. En el caso de los docentes universitarios percibimos que dominan la situación de la enseñanza con un acervo específico de conocimientos que aprendieron de sus propios maestros en su rol como alumnos.

Dominar el tema objeto de la enseñanza y el aprendizaje, exponerlo con claridad y maestría, evaluarlo de la manera más objetiva asignando un número cuantitativo que indica el nivel de aprovechamiento, todas estas actividades son parte del legado de conocimientos que heredaron de sus propios docentes. Estas pautas culturales fueron adoptadas como principios básicos y como reglas incuestionadas.

En los siguientes testimonios podemos apreciar que el conocimiento educativo del tipo personal es resultado de los procesos sociales intersubjetivos.

"(...) en general es la influencia de mis propios profesores, es decir yo ví modelado un profesor que explicaba, entonces yo siempre asumí que el profesor expone" (E7, p. 7).

"Porque así lo aprendí, mis maestros me enseñaban así, yo supuse que así era importante y así lo hacía yo" (E3, p. 2).

"Otra cosa que me pudo haber ayudado son mis maestros anteriores, recordé mucho a mi maestra de Secundaria de Español y a mi maestra de Secundaria de Biología, de las cuales yo sentí que aprendí mucho, bueno, ¿cómo le haría la señorita Berta con esto? (...) o nos ponía a hacer dibujos, o nos puso un concurso de ortografía (...) entonces iba recuperando las experiencias mías de alumna" (E8, p. 8).

Hacer docencia sobre la base de la experiencia pedagógica heredada por sus propios maestros es una acción que nos remite a que los <<motivos porque>> siguen anclados en modelos pedagógicos que anteceden, y por mucho, al nuevo Modelo Educativo implementado en la dimensión institucional desde el 2004.

El hecho de que el docente considere que es él quien debe interactuar con el contenido de aprendizaje, leerlo, traducirlo e interpretarlo para que sus alumnos aprendan a través de la exposición es una máxima que configura su acción pedagógica. Para ilustrar esta situación presentamos los siguientes fragmentos de texto:

"(...) en cada clase que voy mínimo haber leído algo nuevo del tema que voy a dar" (E4, p. 13).

"Remitirme a autores, de lo que piensan del tema que se va a hablar, me gusta por ejemplo no sólo decirles lo que dice un autor sobre el tema, les pongo 2 ó 3 autores, les digo, éste piensa así, pero éste piensa más moderno, éste le agregó (...)" (E4, p. 2).

Estos motivos <<porque>> corresponden al conocimiento que fue directamente vivenciado en su rol de alumnos. Para explicar esta situación aludimos al pensamiento de Brodersen (2003, p. 121) quien señala el carácter intersubjetivo del conocimiento en tanto que cada conocimiento personal de cada sujeto remite al que fue adquirido

por otros -nuestros maestros y predecesores- y que ha sido transmitido como un acervo preorganizado de problemas, junto con los medios para su solución, reglas de procedimiento, etc.

➤ La experiencia desde el rol de la profesión inicial.

Las experiencias que los docentes han tipificado como útiles en el desempeño de su profesión de base constituyen otro «motivo porque» desde el cual se erige la acción de la enseñanza. Esas experiencias de la vida profesional sustentan acciones tales como el diseño de exámenes largos y complejos con los cuales el docente intenta transmitir su propio aprendizaje basado en un método de trabajo en donde se privilegia el esfuerzo, la dedicación y la complejidad.

La experiencia de vida profesional del docente, sus éxitos, fracasos y dificultades se convierten en una pauta importante que ha de ser compartida con los alumnos precisamente para que ellos enfrenten los retos de la profesión con mayores posibilidades de éxito.

En los siguientes testimonios se aprecia el «motivo porque» de este tipo de acción.

"Yo sufrí mucho porque me enseñaron teóricamente, abstractamente, cuando me tuve que enfrentar a la realidad me tuve que dar de toques. La abstracción es un concepto fundamental pero el aspecto de aterrizar ideas es otra cosa" (E1, p. 16).

"(...) la mayoría me agradece haberse enfrentado a ese tipo de problemas [exámenes largos y complejos] y ahora en la vida profesional les he hecho subir, subir, subir" (E3, p. 2).

"Empecé a planear muy intuitivamente todo el bagaje de conocimientos prácticos que yo tenía de Radio Vaticano porque yo hice práctica profesional en la radio Vaticana" (E8, p. 1).

Los problemas que el docente presupone que los alumnos han de resolver y los objetivos que deben alcanzar son fundamentos clave que motivan su pensar, proyectar y actuar. La experiencia de vida profesional se capitaliza y reactiva en la formación de los alumnos.

El acervo de conocimiento del mundo de la vida se relaciona de muchas maneras con la situación del sujeto que vive la experiencia (...) toda experiencia realmente presente se inserta en el fluir de vivencias en una biografía, según el conjunto de tipos y significatividades que se encuentran en el acervo de conocimiento (Luckmann y Schütz, 2003, p. 109).

➤ Los conocimientos aprendidos en el rol de la docencia.

Las experiencias difíciles que se vivenciaron con los alumnos, en especial aquéllas que generaron opiniones negativas y desagradables con respecto a la forma de promover la enseñanza constituyen un contexto de significado desde el cual el docente como tipo concreto proyecta su hacer en el aula.

Cada vez que el profesor proyecta una acción, reactiva esas experiencias, las cuales actúan como referentes clave para la toma de decisiones en cuanto al cómo enseñar.

El testimonio siguiente es una muestra de que las experiencias difíciles con los alumnos forman parte del acervo de conocimientos que activan los docentes en la práctica educativa.

"(...) las críticas de los MEVAS, yo sí tomo muy en cuenta lo que ellos me dicen (...) bueno pues tengo que cambiar la forma de comunicarme con ellos (...) y además me comparaban con otros y eso es muy desagradable" (E1, p. 8).

La dificultad, la problemática en una interacción se torna relevante y por tanto se destaca del resto de las vivencias que constituyen el acervo de conocimiento. El hecho de que el docente ajuste sus acciones a lo que espera y demanda un alumno no es una cuestión fortuita, el miedo al fracaso, al qué dirán de la forma en que se lleva a cabo la enseñanza es motivo suficiente para seleccionar cursos de acción que ayuden al alumno a interesarse en el tema de aprendizaje y abran la posibilidad de comprobar que los esfuerzos docentes son útiles y gratificantes.

"En muchos casos me criticaban a veces de monótono, a veces de autoritario, (...) a veces de fósil" (E1, p. 1).

"Luego unos alumnos se acercan a mí y dicen creo profe que estuvo muy enredoso, entonces me preocupa { cuando } me dicen eso" (E1, p. 2).

La interpretación que hacen los docentes de la percepción de los alumnos en cuanto a las situaciones de enseñanza influye en la forma en que proyectan los nuevos cursos de acción, los cuales variarán como hemos visto de acuerdo a la retroalimentación que hace el propio estudiante.

En páginas anteriores presentamos los «motivos porque» que hemos podido comprender de la acción del docente antes del movimiento educativo que se impulsó en el contexto Itesiano en el 2004. A fin de establecer una relación entre éstos y los que tematizamos como acciones posteriores a la reforma ahora dedicamos este espacio para mostrar estas experiencias sedimentadas que constituyen los motivos «porque» correspondientes al eje temporal del movimiento educativo.

Entre los principios que hemos tematizado están los siguientes:

- La experiencia vivida en el rol de alumno.
- La experiencia de lo nuevo pero sobre lo ya conocido.
- La permanencia de concepciones y principios que configuran el rol docente.
- Las retroalimentaciones de los empleadores de las empresas.

➤ La experiencia vivida en el rol de alumno.

La experiencia vivida en el rol de alumno de posgrado en un contexto educativo en donde se ha implementado un modelo educativo similar al que se intenciona en el ITESO constituye un fundamento importante para trasmutar «los motivos porque» que orientaban los cursos de acción de tres de los docentes entrevistados. Las nuevas reglas y principios que sustentan la acción fueron adquiridos por modelamiento; lo que se vive en el rol de alumno se convierte en el motivo desde el cual se elige un determinado curso de acción. Las reglas que se aplican son prácticas, su validez ha sido verificada desde la posición de alumno. Experimentar aprendizajes desde el modo de hacer docencia de los profesores es una situación específica de la vida estudiantil que se utiliza como sustento en el rol de docente.

En el siguiente testimonio podemos verificar cómo el origen de las acciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje está anclado a un conocimiento que ha sido directamente vivenciado.

"Yo empiezo a distinguir la diferencia de esto (modelo anterior del ITESO) cuando me fui a estudiar a Londres que ví el modelo (nuevo) en operación (...) ahí las clases, no las clases, todo está pensado en lo que hace el estudiante (...) y realmente uno, donde más aprendíamos era ciertamente en hacer ese tipo de cosas (...)" (E7, p. 2).

"(...) yo tuve un enorme aprendizaje en Londres porque yo hacía un montón de cosas" (E7, p. 8).

"Yo creo que lo fui aprendiendo a pedazos y en etapas, después de que terminé el diplomado ví que no era suficiente lo que habíamos aprendido ahí, yo necesitaba algo más amplio y más profundo, entonces me inscribí a la Maestría de Educación y conforme iba avanzando en las lecturas y las clases dentro de la Maestría tenían un reflejo inmediato en mi quehacer" (E8, p. 1).

- La experiencia de lo nuevo pero sobre lo ya conocido.

Los principios y reglas que regularmente se aplicaban en la práctica docente, porque formaban parte de un conocimiento habitual y rutinario sirven de sostén para elegir y experimentar con nuevos cursos de acción, cuando el docente percibe que lo nuevo no da los resultados esperados retoma el saber ya utilizado como conocimiento de receta. Lo ya conocido da seguridad, puesto que constituye la base a la cual se puede regresar.

En el siguiente ejemplo se evidencia cómo lo familiar y lo ya conocido es la base para experimentar con lo nuevo.

"Tengo una base que no me hace tambalear, que es el conocimiento, ese ahí está. Si en un momento no puedo dar el brinco a dar una actividad que intencionalmente aborde el modelo entonces me refugio en ese conocimiento" (E3, p. 14).

El conocimiento "nuevo" que han adquirido los docentes no está lo suficientemente claro y seguro como para manejar la situación actual que demanda el Modelo Educativo Institucional. Luckmann y Schütz (2003, p. 124) señalan que cuando un nuevo elemento de la situación está determinado solamente con un grado muy reducido de claridad y de determinación, el sujeto requiere adquirir nuevos elementos de conocimiento o tomar los ya existentes en el acervo que no están aclarados de manera suficiente para la situación actual y llevarlos a niveles superiores de claridad.

- La permanencia de concepciones y principios que configuran el rol docente.

La exposición-explicación de un tema a los alumnos continúa siendo un legajo del repertorio de actos atribuidos al rol docente. En el caso de tres de los profesores entrevistados percibimos que los principios consolidados históricamente en la interacción con sus profesores en el trayecto de su propia formación siguen siendo el fundamento desde el cual perpetúan este curso de acción. Si bien es cierto que este legajo propiciado por formas de relaciones sociales más o menos reguladas entre profesor-alumno se conserva, también lo es que presenta pequeñas variaciones en cuanto al tiempo, a los recursos que se utilizan para acompañar a la explicación y a la jerarquización y relevancia que se le da a tal acción.

Presentamos los siguientes fragmentos de texto a manera de ejemplo.

"Con el cambio la sigo dando (exposición del marco conceptual) más breve pero la sigo dando" (E4, p. 2).

"(...) puede ser que antes yo le dedicaba más tiempo a exponer yo más, sigo exponiendo pero en tiempo reducido" (E4, p. 12).

"Incorporar los medios electrónicos o sea en cuanto a la clase (...) haciendo uso de cañones y tratar de incorporar temas que antes nada más eran en pizarrón" (E5, p. 17).

"Hay algunos temas (exposición), pero esos me queda claro que esos son los que yo tengo que exponer (...) quiero yo personalmente verlos a los ojos, no dar opción a que no vieron el video, o medio leyeron y no entendieron" (E7, p. 14).

Los motivos <<porque>> originarios se mantienen con las variaciones ya explicitadas. El hecho de que estos motivos se extiendan a lo largo del tiempo se debe a que este conocimiento a mano aprendido como saber social no ha sido cuestionado y por lo tanto se sigue adoptando como principio relevante en la elección del acto docente. Efectuar o reefectuar la misma acción presupone una tipificación

profundamente arraigada en la vida del sentido común, lo que Husserl denomina idealización del «puedo volver a hacerlo» (Natanson, 2003, p. 24).

Luckmann (1996, p. 128) señala que cuando un sujeto ha probado una determinada manera de actuar en el dominio de un problema determinado, la reaparición de una situación parecida será afrontada de manera similar puesto que ya está establecida una rutina de acto.

➤ Las retroalimentaciones de los empleadores de las empresas.

Parece evidente que la opinión que los "otros" tienen acerca del papel que desempeña el docente en la formación de los profesionistas que ingresan al mundo laboral es un motivo suficiente para que los profesores modifiquen su actuación en el aula. Los juicios valorativos y en especial los que no son muy positivos constituyen un «motivo porque» que actúa como filtro para que el docente interprete, valore y modifique su comportamiento en función de esas apreciaciones.

En definitiva, las informaciones y retroalimentaciones otorgadas por otro y que el docente recibe en interacción cara a cara son experiencias que pasan a formar parte del depósito de sentido y que se activan mediante el recuerdo en el momento de decidir un cambio en las acciones docentes.

A continuación presentamos un fragmento de una de las entrevistas para mostrar el peso que tienen los juicios valorativos de otro.

"(...) el hecho de estar afuera, de estar en reuniones de consejo y de las industrias y empezar a escuchar, es que ustedes no enseñan bien, es que ustedes no preparan bien a la gente (...) entonces me hacía la pregunta, entonces en realidad lo que estamos haciendo es generar profesionales para que allá (empresa) hagan una transformación" (E3, p.9).

Parece evidente que la opinión que los otros tienen acerca de la docencia y su función en el aprendizaje y en la formación de profesionistas se constituye en un fundamento afectivo y motivacional importante en su acción profesional.

Los fundamentos de los cursos de acción de los docentes, es decir, las circunstancias que indican la razón de elegir tal o cual medio para conseguir un propósito apuntan a los contenidos de significados propios de los docentes, es decir, en palabras de Schütz a las maneras complejas en que se han constituido políticamente sus propias vivencias. y también a la ojeada monotética con la cual las atiende (Schütz, 1993, p. 142).

Por la naturaleza diferenciada que hemos percibido en los «motivos porque» podemos decir que los elementos del conocimiento de los depósitos de sentido fueron adquiridos desde los roles de alumno, profesionista y docente en diferentes ámbitos de realidad. Estas formaciones históricas que otorgan sentido biográficamente son experimentadas en la actitud natural como articulaciones presupuestas del curso de la vida (Luckmann, 2003, p. 73).

A partir de la exposición de los motivos «porque» -que corresponden al eje temporal antes y después de la reforma curricular hemos podido distinguir a la retroalimentación que hace un contemporáneo, al aprendizaje por observación-imitación, a las experiencias exitosas y difíciles en el rol de docente y profesionista y a los conocimientos adquiridos en la formación inicial y continua como los fundamentos típicos que a su vez se constituyen en componentes importantes de la historia de vida que intervienen en la acción docente.

La suma total de lo que los docentes saben sobre el mundo educativo constituye un conocimiento de receta que define tal o cual acción. Para Berger y Luckmann (2001, p. 89) esta clase de conocimiento delimita y construye los roles que han de

desempeñarse en el contexto institucional puesto que controlan y prevén todo comportamiento en ese ámbito.

4.2.3 El significado teleológico de la acción docente.

En el curso de la actividad denominada docencia, los profesores efectúan una serie de acciones a fin de conseguir determinadas metas que aunque no están presentes en un Aquí y Ahora pueden estarlo en un futuro próximo. El mundo al alcance potencial puede convertirse en una zona de operación efectiva.

Esas metas, también llamadas por Schütz los «motivos para», constituyen la estructura temporal fundamental y general de la acción sobre la cual descansa tanto el pensar como el obrar de los actores (Luckmann, 1996, p. 56). Recordemos que todo proyectar consiste en anticipar mediante la imaginación la conducta futura y que el acto que se imagina como ya concluido se convierte en el punto de partida de cualquier proyección y efectuación de acciones que sirven de medios para conseguir tal o cual objetivo o fin preconcebido. En otras palabras, decimos que todo sujeto dirige sus cursos de acción hacia objetivos de orden superior los cuales representan el significado subjetivo de tales acciones.

Un sujeto para poder actuar necesita haber proyectado un acto, de modo que la acción proyectada en el acto pueda dirigirse a su objetivo (Luckmann, 1996, p. 51).

Los fines preconcebidos que los docentes universitarios han visualizado y que por tanto proyectan crear a través de los cursos de acción que ya hemos comentado en páginas anteriores son el asunto principal que presentamos en este apartado. En primera instancia, nos proponemos realizar una descripción detallada de los objetivos -motivos para- de la acción docente antes y después de la implementación del MEI en el contexto institucional para estar en posibilidades de establecer relaciones entre

las significatividades motivacionales de ambos ejes temporales. Consideramos que a partir de estas relaciones podremos comprender en qué consiste el cambio educativo en cuanto al significado teleológico de las acciones docentes.

➤ Los «motivos para» del eje temporal "antes" de la reforma educativa.

Ubicamos los objetivos antes de la implementación del MEI a los cuales se dirigen las acciones proyectadas en el acto en dos ordenamientos sociales del mundo de la vida cotidiana de los docentes: la orientación ellos y la orientación yo. Cada una constituye un sector iluminado por el rayo de la atención y por el interés manifiesto del docente.

▪ La orientación "Ellos".

En este ordenamiento ubicamos todos aquellos «motivos para» que por su naturaleza y contenido están dirigidos al prójimo, explícitamente a los actos de otros hombres y mujeres con los cuales los docentes establecen relaciones en una orientación «ellos», puesto que coexisten en situaciones propias del ámbito de sentido educativo. En la orientación "ellos" distinguimos que los profesores colocan su mirada -rayo de atención- en dos planos. Uno de ellos es el alumno quien aparece como elemento del mundo al alcance de los docentes de manera que el significado de sus acciones intenta afectar su conducta para que a su vez obre de determinada manera en el mundo cotidiano. En especial el obrar está proyectado a un determinado tipo social, es decir, al rol¹²² del estudiante para lograr que se comporte como se espera desde un esquema tipificador. En otras palabras, podemos decir que el estudiante debe comportarse de la manera específica y típica que cree y espera el docente. El segundo

¹²² "Los roles consisten en tipificaciones de las acciones propias y ajenas que suponen la identificación del sujeto con el sentido objetivo de la acción y la experiencia tipificados y establecidos lingüísticamente" (González de la Fe, 2003, p. 242).

plano se ancla en la didáctica en tanto referente clave desde el cual se visualiza el aprendizaje de los estudiantes. Aunque en este plano la atención está puesta en las tareas del docente y en los medios y recursos propios del ámbito de la enseñanza, éstos tienen sentido en función de los "otros". Los actos de los estudiantes aparecen como significatividad en el proyecto de los docentes.

Los «motivos para» típicos centrados en el estudiante que nuestros entrevistados reconocen son los siguientes:

- 1) Hacerlos participar en la clase y con ello experimentar logros en el rol docente. Si el alumno hace tal o cual cosa conforme a lo que esperan los docentes, éstos estarán en posibilidad de sentir que han desempeñado exitosamente su papel.

"Lo que siempre me ha interesado es que el alumno me ponga atención, que esté atento a lo que yo estoy compartiendo y que a la vez el alumno esté dialogando conmigo, dando su punto de vista para hacer más nutritiva y amena la reunión" (E1, p. 1).

"Los alumnos hablan, analizan, participan, discuten y dan su opinión y es cuando siento que se alcanzó el clímax (...)" (E1 p. 6).

"(...) para hacer participar a los alumnos (...)" (E7, p1).

- 2) Lograr que los estudiantes reproduzcan informaciones a través de la definición de conceptos y teorías y de la demostración de que han aprendido tal o cual contenido de tipo procedimental.

"(...) tenían que adquirir unos contenidos específicos, tenían que saber definir ésta y tal teoría (...)" (E7, p. 13).

"Centraba mi proceso educativo en contenidos, en demostrarles a los chavos cómo se hacían tales o cuales operaciones (...) luego ponía ejercicios para que ellos los repitieran" (E3, p1).

A través de este tipo «motivo para» observamos que la función de la enseñanza se centra en que el alumno capte el objeto de aprendizaje tal y como los tipos sociales -investigadores, teóricos- lo prescriben. En la cosmovisión relativa al proceso educativo prevalece un aprendizaje de simple imitación, basado en el imperativo «haz como yo».

- 3) Conseguir que los estudiantes una vez que hayan aprendido la teoría la apliquen a otras situaciones similares o diferentes a las utilizadas en el proceso de aprendizaje. Los «motivos para» están enclavados en el uso que se espera del contenido aprendido, es decir, en la transferencia del acervo social de conocimientos a un determinado ámbito de sentido.

“Me ha funcionado el dar yo un marco conceptual (...) pero la cuestión es aplicarlo en las empresas que ustedes (alumnos) conocen, que viven, en las que trabajan” (E4 p. 1).

“Eran como tres clases a la semana de dos horas cada una, en donde se podían ver conceptos completos, según yo, teoría, práctica y análisis” (E8, p.7).

- 4) Atender las necesidades personales y de aprendizaje de los estudiantes es un fin que ayuda al docente a encontrar maneras para que se interesen en la materia y por tanto descubran la importancia y utilidad que tiene en la formación profesional. Estos acercamientos también tienen la intención de adaptar el programa escolar a las necesidades e intereses de los estudiantes.

“Los voy conociendo poco a poco y ya desde ese punto de vista voy viendo qué necesita cada uno” (E6, p.2).

“(...) trato que si algunos lo sienten como un escollo (el tema) traten de aprender, entonces desde ese punto de vista mi apuesta ha sido que si yo puedo acompañarlos personalmente a cada uno de los estudiantes con sus diferentes formas de pensar y ver las cosas, puedo lograr que se

interesen en el tema, que aprendan cosas y si es posible el 100% de la materia " (E6, p. 1).

- 5) Hacer comprender al alumno que él es el único responsable de los resultados de su aprendizaje.

"Inclusive si se da la situación de que un grupo no esté muy bien, pos tal cual, es cometido de ellos que alcancen el programa" (E5, p1).

De acuerdo a esta concepción, el éxito o el fracaso en la apropiación del conocimiento depende sólo de la habilidad del esfuerzo o la dificultad del propio alumno. La responsabilidad del docente se cumple cuando entrega conocimiento a través de sus explicaciones verbales de conceptos o procedimientos. El docente se centra en los resultados sin considerar la relación que tienen éstos con el contexto de aprendizaje.

- 6) Desarrollar capacidades en los alumnos para que superen en el futuro próximo los problemas y trabas que pueden surgir en el ámbito profesional.

"(...) a final de cuentas no sé si aprendieron el conocimiento, el contenido, lo que si sé es que aprendieron a trabajar muy bien bajo presión (...) sí se ponían unas matadas terribles pero después su vida profesional así es, están acostumbrados a trabajar" (E3, pp. 3 y 4).

En esta tipología de «motivos para» podemos apreciar que si bien es cierto que el interés del docente está circunscrito en el alumno, también lo es que no todos los objetivos están dirigidos hacia un mismo foco. Para unos docentes la meta está puesta en la motivación, en la atención y en la participación de los alumnos en la clase, para otros las definiciones de conceptos, la comprensión de la teoría y su aplicación en casos prácticos constituyen las significatividades que orientan sus acciones, mientras que para otros más, los fines se proyectan más allá de la sesión-clase, o del curso

mismo, el interés está puesto en el ejercicio de la profesión, en la anticipación de la vida laboral del estudiante.

El otro núcleo de «motivos para» es el que está integrado por planes cuyo interés se centra en el cumplimiento de las tareas que se derivan del rol docente. Estudiar y aprender los contenidos curriculares es un curso de acción que les permite a los profesores dominar el tema que los alumnos habrán de aprender, a su vez, a través de su palabra, experiencia y conocimiento.

“El alumno quería, como decimos nosotros, que el profesor todo lo traiga en bandeja y para poder traer esas bandejas el profesor necesitaba mucho tiempo de preparación, de estudio (...)” (E4, p. 6).

A partir de este tipo de ejemplo podemos inferir que el profesor se constituye en la voz del conocimiento establecido. Para lograr este cometido, el estudio y el aprendizaje de los contenidos a enseñar se torna vital.

Además de este interés centrado en el qué enseñar, en especial en el dominio de la disciplina, constatamos en nuestro *corpus* que la distribución de esos contenidos en el tiempo curricular es un propósito que puede garantizar uno más amplio que es la cobertura del programa académico. En este caso la tensión de la conciencia está colocada en los tiempos civiles.

El tiempo del mundo limita y condiciona la acción subjetiva en tanto, como afirman Schütz y Luckmann (2003, p. 104), impone el principio “lo primero es lo primero” en los planes cotidianos. Para ilustrar esta situación ponemos los siguientes ejemplos:

“(planeaba) siempre con el objetivo por delante (...) primero el programa, que cubriera el programa que se me pedía” (E4, p. 5).

"Inclusive si se daba la situación de que un grupo no estuviera bien, pos tal cual, el cometido es que alcancen el objetivo, entonces el programa no se adecuaba a las condiciones de, sino que tú tenías que llevar al grupo a ese objetivo" (E5, p. 1).

"¿Cómo puedo llenar 2 horas? porque se me hacía larguísima la sesión. No eran dos horas pero eran 120 minutos ¿qué voy a hacer en todo ese tiempo? Y más bien me preocupaba por llenar la sesión (...)" (E8, p. 3).

Una tercera meta que alude a un interés que está puesto en el objeto cultural, es decir en el motivo de la enseñanza, es aquella que hace referencia a las técnicas y las estrategias utilizadas en el aprendizaje como medios que favorecen la articulación entre la teoría y la práctica. Si bien es cierto que desde la sociología fenomenológica se reconoce que el mundo de la vida no se crea a partir de los objetos del entorno, también lo es que éstos son un componente del mundo circundante de los sujetos. En el caso de los docentes es evidente que el interés al que apuntan a partir de tales o cuales acciones se encuentra enraizado en objetos culturales que tienen relación directa con el rol que asumen en la enseñanza. En palabras de Schütz, podemos decir que este tipo de «motivos para» corresponde a una institucionalización de la acción en encuadres sociales que hacen referencia a la acción de los semejantes -predecesores y contemporáneos- de los cuales han aprendido que el sentido de una acción determinada está relacionado con la cobertura del programa académico, el dominio de los contenidos, el uso de las técnicas y el control de los tiempos civiles. Estos objetos constituyen esquemas de referencia intersubjetivo de los intereses y contextos de planes de los docentes.

Los objetos como tales están incluidos en el ámbito de sentido perteneciente a la cultura. Mis experiencias de las objetividades en el mundo de la vida adhieren siempre al sentido de la capacidad básica para experimentar las de mis semejantes, y se me aparecen en tipificaciones lingüísticas, recetas de conducta, etc., en las cuales las explicitaciones de mis predecesores siempre están presentes para mí (Schütz y Luckmann, 2003, p. 37).

Independientemente de que el interés de los docentes esté colocado en la región de la didáctica, podemos observar que en la base de todos estos «motivos para» se encuentra la preocupación por el otro, quien aparece como el fin último de la actividad del docente. Se trata de un saber y de un saber hacer para que el otro -alumno- aprenda; en palabras de Schütz podemos decir que los docentes al vivir en el mundo, viven con otros y para otros por tanto sus cursos de acción se orientan hacia ellos.

- La orientación yo.

Esta tipología de «motivos para» hace referencia al propio docente, en especial a su necesidad de obtener un reconocimiento social. El concepto, la valoración y el reconocimiento que los estudiantes construyan del ser y quehacer de los docentes constituye en sí mismo un «motivo para» de la acción.

“Las críticas de los MEVAS (instrumentos de evaluación), yo sí los tomo muy en cuenta, lo que ellos me dicen (...) bueno pues tengo que cambiar la forma de comunicarme con ellos (...) además me comparaban con otros y eso es muy desagradable y entonces tengo que cambiar” (E1, p. 8).

Al parecer el otro actúa como fuente directa de la autorrealización de la persona del docente la cual está íntimamente ligada con las satisfacciones personales y profesionales que experimenta y que por ende lo conduce a sentimientos de autoconfianza profesional y de autoeficiencia en el rol docente, o, al contrario, al cuestionamiento.

“(…) hay desde opiniones malas hasta opiniones buenas (de los alumnos), afortunadamente para mí, las malas son las menos, las otras es de que me admiran, porque a diferencia de muchos maestros nunca llevo cuaderno, nunca llevo libro para estar copiando las cosas, dicen que todo lo traigo en la mente (...)” (E6, p. 5).

Solé (2002, p. 34) señala que las representaciones o percepciones que los otros tienen acerca de una persona funcionan como filtros para interpretar el propio comportamiento, valorarlo y hasta modificarlo. Esta misma autora retoma el pensamiento de Coll y Miras (1990) para mostrar que las representaciones que los alumnos tienen acerca de sus profesores pueden llegar a ser determinantes en la actuación de éstos.

Es importante advertir que mientras el tipo "orientación ellos" muestra una proyección más externa, la "orientación yo" alude a cuestiones más internas de la persona del profesional de la docencia. En la "orientación ellos", las acciones de los profesores están dirigidas a los actos, a las reacciones y a las expectativas que tienen del tipo ideal-estudiantes en general-. Los intereses de estos profesores se hallan organizados en función del rol social que asumen. En la "orientación yo", el sí mismo de la persona del docente se coloca como el fin de toda acción. Lo que hace y que está dirigido a otro, por ejemplo escuchar y tomar en cuenta la retroalimentación de los alumnos tiene como propósito fundamental obtener reconocimiento. Al parecer en este tipo de orientación el alcance que se busca está más centrado en la valoración y estima que los otros pueden proporcionar al sujeto de la acción. Desde los cursos de acción el docente espera un efecto bumerang, pues con lo que hace busca que los alumnos regresen comentarios positivos hacia su persona y hacia su rol de enseñante. Los profesores buscan sentirse gratificados con el reconocimiento y valoración positiva de sus esfuerzos por parte de los alumnos.

Tanto en la orientación "ellos" como en la que corresponde al "yo", el sistema de significatividades de la actitud natural se deriva tal y como lo señalan Schütz y Luckmann (2003, p. 63) de los múltiples sistemas mutuamente entrelazados de esperanza y temor, deseos y satisfacciones, azares y riesgos que los inducen a dominar su mundo de la vida, a superar obstáculos, a trazar planes y llevarlos a cabo.

El interés del docente en la vida cotidiana del mundo educativo es fundamentalmente práctico. Para Schütz (1993, p. 198) los individuos están dominados por un interés pragmático en el sentido que luchan por controlar, dominar o cambiar el mundo para llevar a cabo sus propósitos a mano.

Hasta este momento hemos presentado los "motivos para" de las acciones de los docentes antes de la reforma curricular. En seguida abordaremos los motivos típicos que se reconocen en el discurso de los docentes y que corresponden al eje temporal posterior a la implementación del MEI en el contexto institucional.

➤ Los <<motivos para>> del eje temporal "después" de la reforma educativa.

Las metas futuras que los docentes suponen accesibles a través de su acción en el eje temporal "después del MEI" coinciden con el ordenamiento social <<orientación ellos>> que utilizamos para tipificar los <<motivos para>> de antes de tal movimiento educativo. Es importante aclarar que en este ordenamiento, además de ubicar al alumno y a los medios didácticos dirigidos a "otro" como planos donde está enfocada la atención, encontramos un otro social que corresponde a lo institucional.

▪ Orientación ellos.

En este ordenamiento tal y como ya habíamos señalado, uno de los intereses que está colocado en el sistema de planes se orienta hacia el estudiante. En el primer plano de la conciencia de los docentes, "el otro" continúa estando presente en el ámbito de su quehacer.

Los <<motivos para>> que reconocemos en el discurso de los entrevistados y por los cuales dirigen su atención a un "otro" son los siguientes:

- a) Desarrollar la capacidad de los estudiantes para que logren aplicar conocimientos teóricos y habilidades en situaciones reales del ámbito profesional. La meta de la acción docente está puesta en la transferencia que los alumnos puedan hacer a situaciones propias de la vida laboral futura.

En los siguientes fragmentos de las entrevistas podemos apreciar el interés del docente para que el alumno aplique el conocimiento adquirido a otras situaciones.

"Tenemos que ir a lo adjetivo (práctica), lo adjetivo es el objetivo fundamental, queremos que el estudiante se involucre en esa dinámica (teoría-práctica) para que cuando salga (de la carrera) sea competente" (E1, p. 17).

"(...) entonces ya no planeo (...) vamos a ver el ciclo de la naturaleza y ahora la definición de sustentabilidad, sino pensando que adquieran una habilidad, una serie de habilidades pensadas para la vida profesional" (E7, p. 12).

En estos casos la atención del profesor está puesta en un aprendizaje de tipo pragmático, es decir, lo que interesa es que el alumno sepa utilizar en contextos relacionados con la profesión los conocimientos y habilidades aprendidas en las materias curriculares. El "ahora" que corresponde a un futuro, se convierte en un "ahora" presente, en otras palabras, podemos decir que la acción del docente está orientada a la conducta futura de los otros -alumnos-.

- b) Lograr que los estudiantes estén contentos e interesados en el contenido de aprendizaje a través de su implicación en las actividades y tareas que el profesor propone en el contexto de aula.

"(...) es un área en la que siempre está contento, es un área en la que siempre está involucrado, hay un chorro de actividades que hacer" (E1, p. 14).

Pudiera parecer que este interés en "ocupar" a los estudiantes tiene su fundamento en los movimientos educativos progresivos que señalan como principio metodológico la actividad del alumno, sin embargo, autores como Zabala y Arnau (2007, p. 57) consideran que cuando un docente se centra en el hacer por hacer de los estudiantes se experimenta un falso activismo precisamente porque los conocimientos se convierten en un mero pretexto para la acción y porque los métodos de enseñanza no están centrados en que el alumno atribuya sentido y significado a ese hacer. En este mismo tenor Díaz Barriga (2003, p. 69) subraya que lo «activo» en el aprendizaje se ha utilizado como «cliché» o como una noción hueca pues en su definición sólo se considera que hay actividad cuando el alumno hace cosas, independientemente de que en esos ejercicios el alumno tenga o no una disposición interna a plantear preguntas, dudas sobre una temática o manifieste inquietudes por descubrir un nuevo elemento. La actividad entendida como el hacer externo de los alumnos no necesariamente supone actividad interna. Veamos en el siguiente ejemplo cómo se manifiesta en el pensar habitual del profesor el activismo como cliché.

"Ahora tenemos el entendido de ser dinámicos, en las guías tenemos el entendido de ser dinámicos, tomando en cuenta en todo momento los parámetros para transmitir conocimiento" (E1, p. 14).

En el ejemplo anterior podemos apreciar que el docente interpreta el "cambio" que se promueve con el MEI pero desde su propio marco de referencia. Esta situación nos muestra que su concepción de aprendizaje continúa anclada a la transmisión de conocimientos. Pozo (2006, p. 31) considera que el conductismo sólo descansa en paz entre los teóricos del aprendizaje y la adquisición de conocimientos puesto que en las aulas sigue vigente. Para este autor en las prácticas escolares sigue habiendo un conductivismo ingenuo larvado bajo muchas decisiones que los profesores ponen en marcha en su afán de enseñar.

- c) Conseguir que los estudiantes coloquen el acento de realidad, es decir, su *«attention à la vie»* en la significatividad temática en un ámbito de sentido que el profesor considera importante para la formación profesional.

“Yo les expongo el tema (...) quiero personalmente verlos a los ojos, no dar opción a que no vieron el video, o medio leyeron y no entendieron (...) no pueden pasar de mi asignatura sin que yo me haya cerciorado que ellos entendieron los detalles de ese asunto porque está muy relacionado con nuestra carrera” (E7, p. 14).

En este caso podemos observar que el interés del docente está puesto en introducir un tema en la conciencia de los alumnos -atención obligada-. ¿Por qué le interesa al docente precisamente un tema y no otros que también forman parte del contexto de sentido de la materia en general y del programa curricular en particular? Sin duda hay temas que no le interesan y que aunque están en su campo de percepción no son puestos en relieve y por tanto no atraen su atención. La atención impuesta socialmente es lo que Schütz y Luckmann (2003, p. 186) tipifican como significatividad temática *«impuesta u obligada»*.

- d) Desarrollar las habilidades de pensamiento de los estudiantes para incrementar su capacidad de analizar, sintetizar e interpretar activamente la información.

Los *«motivos para»* que corresponden al significado de la acción docente y que ubicamos en el plano didáctico aluden a:

- 1) La implementación de nuevas técnicas y estrategias de enseñanza que promuevan la actividad del estudiante.

En el siguiente ejemplo se puede apreciar el interés de uno de los profesores por sustituir la explicación como técnica principal de la enseñanza por otras que promuevan la acción del alumno:

"(...) entonces trato de diseñar mejor las actividades que tienen que realizar los alumnos (...) como yo me lo planteo ¿cómo le hago yo para exponer menos?, ¿cómo me echo yo menos un discurso? (...) he ido logrando reconstruir la clase a lo que yo entiendo son las características del modelo (...) y entonces empecé a descubrir opciones (...) el llevar recortes y trabajos, o sea en lo que yo hubiera pensado para exponer ahora lo llevo de otra manera" (E7, pp. 8 y 9).

Este tipo de «motivo para» cumple una función didáctica que es la de construir un marco que facilite el aprendizaje de los alumnos a partir de su propia actividad y de acuerdo a una concepción presupuesta de lo que es enseñar en el contexto del MEI, en donde el profesor actúa de mediador entre el alumno y los contenidos de aprendizaje. El MEI se convierte para el docente en un referente útil para la toma de decisiones que impliquen la actividad del alumno como condición necesaria para su aprendizaje. Por todo ello, la enseñanza consiste en diseñar actividades que permitan al alumno aprender los contenidos a través de su implicación en la tarea.

- 2) Al nuevo modelo educativo, en especial a lograr que tres de sus características constitutivas se concreten en la práctica: centralidad en el aprendizaje del alumno, el trabajo independiente del estudiante (TIE) y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) en los ambientes de aprendizaje.

Los siguientes ejemplos son una evidencia de este tipo de «motivos para»:

"(...) estaba centrado en el contenido y en una metodología x (...) entonces llega el momento de aplicar técnicas del nuevo modelo educativo y en ese proceso estoy" (E3, p. 14).

"Donde sí he avanzado mucho es sobre todo en el diseño de actividades que realizan fuera del aula, que es lo que ahora llamamos TIE (...) antes de irme al doctorado (Londres) no creo que me estuviera yo preguntando

qué tan significativas les iban a resultar las tareas (...) ahora sí me preocupó mucho (...) me entregan sus tareas y ése es el insumo de la clase, solito, para qué te andas inventando exposiciones cuando está la tarea, ahora, trae esa tarea y a ver qué pusieron aquí, cómo le hizo fulano" (E7, pp. 9 y 10).

"Estoy tratando de experimentar ahorita con las cuestiones de tecnología (...) estamos manejando todavía (...) muchos contenidos (...) pero sí la oportunidad de darme creatividad (...). La gran diferencia (de la práctica anterior a la reforma con la actual) sería para mí el hecho de la tecnología (...) en aquellos momentos podía hacer una cosa más lúdica, pero no había recursos (...) tratar de incorporar esa tecnología, a lo mejor se oye raro pero que lo vean como algo lúdico y divertido" (E5, pp. 12 y 15).

En lo concerniente al uso de las tecnologías de la información y la comunicación podemos decir que su función se centra en lograr una clase divertida, lúdica y creativa para el alumno. Escudero y Correa (2006, p. 76) consideran que cuando un docente introduce el uso de ordenadores sin vincularlos a una nueva forma de enseñar y aprender es una situación que se torna preocupante puesto que lo único que se muestra es una absoluta incapacidad para diseñar nada que no reproduzca literalmente la clase tradicional. Estos autores retoman la investigación de Szabo y Hastings (2000) para señalar que el uso del ordenador reproduce una y otra vez un diseño de clase obsoleto.

En este tipo de «motivos para» vemos que esos tres elementos que corresponden al horizonte interno del MEI como objeto cultural, constituyen el tema del flujo de experiencia realmente presente en la conciencia de los docentes.

En el plano de la didáctica también hemos incluido los «motivos para» que percibimos orientados al propio rol del docente. Las metas que reconocemos en el *corpus* tienen que ver con el cumplimiento de funciones típicas que corresponden a este tipo social. Entre ellas están las siguientes:

- 3) Monitorear a través de procesos de evaluación personalizados la comprensión que lograron los alumnos en cuanto a un determinado contenido de aprendizaje.

"(...) tienes que llevar una evaluación, pero más personalizada (...) vas a tratar de checar más o menos qué tanto se da el logro, o sea centrarme más en el hecho, más sobre el muchacho (...) ya no voy a estar acotándolo a que tiene que hacer determinados porcentajes (...) qué tanto le está quedando (...) poder saber realmente qué es lo que le está quedando" (E5, p. 13).

"Yo hice un cambio en este semestre y dicen oye, ¿por qué revisaste la práctica a uno por uno? (...) porque si no, cómo van a pasar sin aprender" E3, p. 16).

- 4) Retroalimentar a los alumnos a partir de la revisión de las tareas y trabajos que realizan en tiempos extracurriculares.

"Muchas de las entregas me las hacen electrónicamente (...) revisar la información y ahí mismo por ese medio regresarles la retroalimentación" (E5, p. 17).

- 5) Asumir la responsabilidad que tiene como docente en la formación de los alumnos y ante los resultados que puedan obtener en su inserción en el ámbito laboral.

"Y luego veías gente que empezaba a ser director de empresas y que de esa gente dependía mucha otra gente y que decías y este cuate fue alumno mío ¡híjole! y cómo se comporte, de alguna manera yo puse algo ahí (...) si caí en la cuenta que el ser profesor era otra cosa de lo que yo entendía, como que yo entendía que el profesor era por lo que generaba

en el salón y los alumnos agarraban (...) creo que la responsabilidad es más grande que poner un contenido" (E3, pp. 9 y 10).

Vemos que este tipo de «motivos para» se centra en los resultados o en los productos del aprendizaje de los alumnos. Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006, p. 121) consideran que el aprendizaje basado en resultados promueve un «saber más» en su sentido acumulativo extremo de saber hacer más cosas, conocer más, tener

información acerca de un mayor número de cuestiones. El aprendizaje que se visualiza desde el punto de vista de los resultados busca ampliar o extender los depósitos de conocimiento de los alumnos.

Los «motivos para» ubicados en el plano laboral institucional corresponden a una tipificación relativamente anónima puesto que se erige sobre la base de funcionarios individuales o aún de tipos personales que pueden convertirse, al menos en principio, en la experiencia inmediata de semejantes (Schütz y Luckman, 2003, p. 95).

El objetivo que identificamos en el discurso de nuestros entrevistados y que ubicamos en esta tipología es el siguiente:

- Cumplir con determinadas pautas de conducta institucional. El MEI se percibe como una norma o regla que regula la tarea del docente, la cual es supervisada por una autoridad, precisamente para que se cumpla aquello que la institución espera de cada uno de sus miembros. En este caso se encuentra la elaboración de las guías de aprendizaje.

"(elaboro las guías de aprendizaje) porque me lo exige el coordinador (...) así como que gran descubrimiento, (la guía) pues no lo fue, yo no te digo que hacía guías, porque no, no es una guía lo que hacía antes, una cosa más sintetizada (...) a veces me da flojera escribir tan al detalle (...) les tengo tirria" (E4, pp. 10 y 15).

Vemos como las realidades institucionales que se encuentran en el ámbito de sentido educativo, incluyendo los actos de otros hombres -autoridades- limitan la acción del docente. Pero no se trata de concebir este marco institucional como una estructura totalmente constrictiva, Algarra (1993, p. 89) comentador de Schütz, señala que aunque la situación se impone en gran medida al individuo, ésta es también en parte determinable o elegible por la persona.

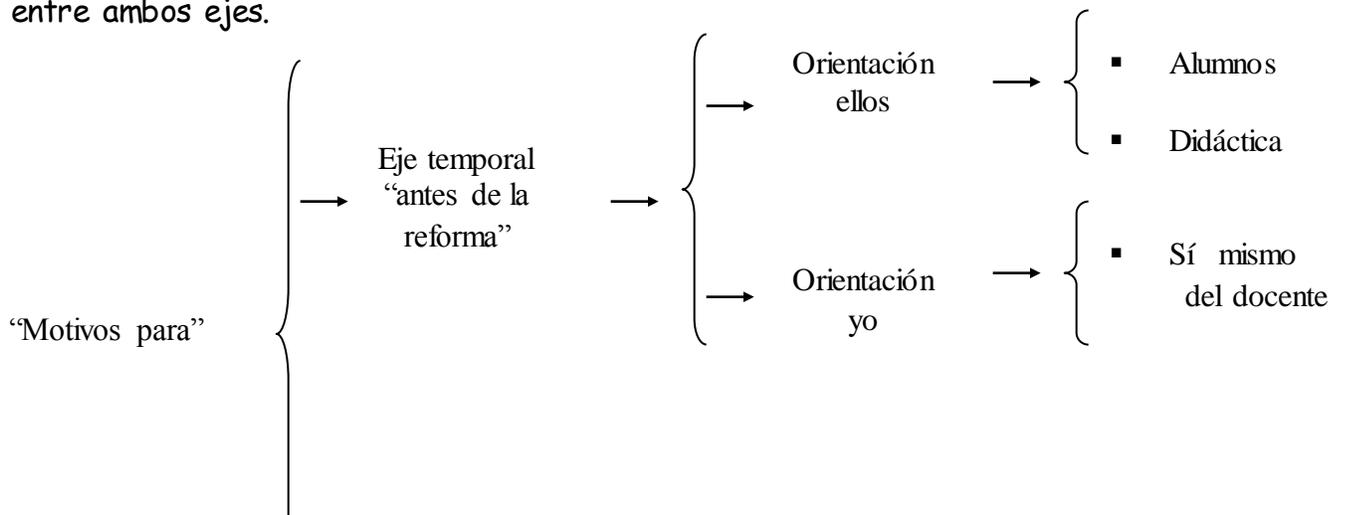
El individuo experimenta el mundo social ya dado y objetivado en la cosmovisión natural - relativa como una escala de deberes, posibilidades y fines fáciles o difíciles de alcanzar (...) la estructura social está abierta para él en forma de biografías típicas (Schütz y Luckmann, 2003, p. 106).

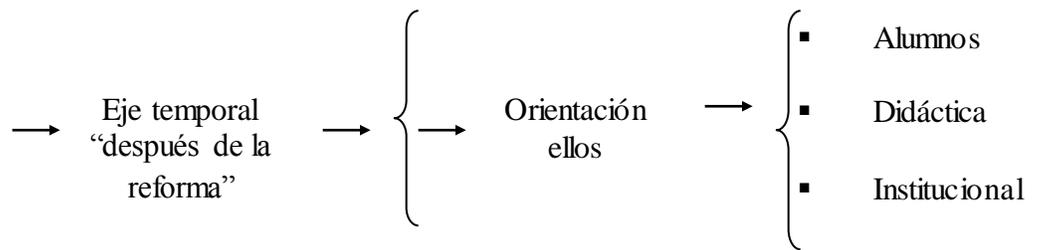
Aunque una determinada estructura social constituya un límite para un yo, éste puede elegir unas posibilidades en detrimento de otras, unos planes a diferencia de otros. Esta elección depende tanto de la estructura social de una situación histórica dada como de su construcción en la cosmovisión natural - relativa. Recordemos que los sujetos hacen elecciones en relación a sus significatividades motivacionales.

Cada hombre tiene su propia voluntad, sus propias inclinaciones, en definitiva su propia situación desde la que contempla e interpreta la realidad (Algarra, 1993, p. 50).

Al poner en relación los «motivos para» del eje temporal "antes" de la reforma educativa con los del eje que corresponde al "después" hemos identificado que el ordenamiento "orientación ellos" está presente de manera explícita en ambos ejes, mientras que la "orientación yo" sólo se percibe en el eje temporal "antes". Al hacer un zoom en la orientación ellos de antes y después del movimiento educativo distinguimos que en este último eje se hace referencia explícita a los «motivos para» tipificados como "institucionales".

A fin de clarificar las semejanzas y diferencias que ya hemos señalado presentamos el siguiente gráfico en donde se puede apreciar esa aparente asimetría entre ambos ejes.





Es conveniente que aclaremos que las diferencias que se destacan entre los "motivos para" de antes y de después de la reforma hallan su correlato en el contenido de las entrevistas ya que para tipificar estos motivos tomamos en cuenta solamente los elementos explícitos del discurso de los profesores y no los implícitos.

A través de la revisión puntual y analítica del *corpus* hemos reconocido que los objetivos típicos -motivos para- de los docentes universitarios son de diferente índole precisamente porque los sedimentos de sus experiencias los sitúan frente a posibilidades del futuro distintas. Recordemos que aquello que se aspira alcanzar mediante acciones en curso está determinado en gran medida por la situación biográfica y por los intereses particulares de los sujetos.

Mediante la tipificación de los «motivos para» constatamos que hay diferentes respuestas en cuanto al para qué hacen lo que hacen los docentes en una situación de enseñanza. Respecto a la libertad que tiene una persona para elegir podemos decir que esos «motivos para» cumplen una función decisiva en cuanto a la determinación y el dominio de la enseñanza como situación, ya que esos sistemas de significatividades la condicionan, precisamente porque son los referentes del eje temporal del futuro que determinan las tomas de decisión. Schütz y Luckmann (2003, p. 38) sostienen que es precisamente por los sucesos futuros que el sujeto decide si quiere actuar o no y cómo actuar.

Al establecer relaciones más puntuales entre los «motivos para» de antes y de después de la implantación del MEI -orientación ellos- observamos que esos

significados subjetivos de las acciones docentes se basan en un conocimiento generalizado del estudiante tipo. El docente desde sus depósitos de sentido anticipa que su rol sólo adquiere relevancia en función del tipo social estudiantes, es decir, que lo que hace responde al sistema preconstruido de tipificaciones, significatividades, etc., que le ha sido transmitido como herencia social -la enseñanza-. El tipo docente sólo tiene sentido cuando establece relaciones con el tipo social "alumno".

Para aclarar este asunto del tipo generalizado retomamos el pensamiento de Brodersen (2003, p. 262) quien señala que el mundo se experimenta en su estructuración según tipos y relaciones típicas entre tipos. Ante esto, resulta evidente que las relaciones docente-alumno y enseñanza-aprendizaje tienen un estilo típico de experimentarse y que el conocimiento de ese estilo forma parte de un encuadre general que es precisamente el ámbito educativo.

Las estructuras sociales históricas específicas engendran tipos de identidad¹²³, reconocibles en casos individuales (Berger y Luckmann, 2001, p. 216).

La gente actúa de una manera específica conforme al marco general de tipificaciones y significatividades aceptadas en un ambiente sociocultural específico. En este sentido, se puede afirmar que el docente como tipo tiene una identidad diferente a otro profesionista, por tanto su comportamiento en el contexto institucional se amolda a esas tipificaciones. En nuestro caso los «motivos para» de lo que hace el docente están centrados en conducir a los alumnos a que adquieran conocimientos, habilidades y actitudes que podrán utilizar en el ejercicio de la profesión; en otras palabras decimos que sus proyectos están circunscritos a lo que presuponen es encargo social del rol docente. Los maestros son funcionarios

¹²³ La identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad y se define objetivamente como la ubicación en un mundo determinado que se asume subjetivamente sólo junto con este mundo (Berger y Luckmann, 2001, pp. 168 y 217).

institucionales que tienen la tarea formal de transmitir conocimiento específico (Berger y Luckmann, 2001, p. 179).

Es importante advertir que en la relación que establecimos entre los «motivos para» del antes y después del MEI, observamos en específico que el aprendizaje de los alumnos es un fin que los profesores mantienen. El que aprendan los contenidos escolares y los usen en otros contextos relacionados con la profesión constituye un proyecto que forma parte de su rol como enseñante. Con o sin reforma la acción del docente está orientada a que el alumno aprenda hechos, conceptos y procedimientos, por tanto, podemos decir que este tipo de planes o proyectos hallan su correlato en el tipo ideal docente. No puede existir un enseñante sin la presencia de un aprendiz. La alteración que encontramos radica en el cómo pretenden que aprendan los alumnos, ya que su interés predominante está puesto en dominar e implementar técnicas y estrategias derivadas del MEI como contexto de significado.

"(...) antes yo estaba metido en aprender, aprender, aprender (contenidos de aprendizaje), hasta que un momento dije, pos ya sé esto, entonces pues llega el momento de aplicar técnicas del modelo educativo (...)" (E3, p. 14).

De esta manera, lo metodológico constituye uno de los aspectos en los cuales se percibe cambio¹²⁴. El docente construye significado sobre la base de los significados implicados en el MEI y desde ahí intenta implementar nuevas técnicas y estrategias de enseñanza que supone buscan incrementar la capacidad de comprensión y actuación autónoma por parte del alumno. Para Luckmann (1996, p. 66) el agente que busca dominar teóricamente por primera vez un problema de actuación originario, no puede

¹²⁴ Para Schütz, el mero hecho de que envejecemos, de que nuevas experiencias surjan de modo continuo dentro de nuestra corriente de pensamiento, de que experiencias anteriores reciban permanentemente significados interpretativos adicionales a la luz de nuevas experiencias que han modificado nuestra vida impiden que lo mismo se repita. Al ser recurrente lo recurrente ya no es lo mismo. Aunque se procure la repetición, lo que pertenece al pasado nunca puede ser reinstaurado en otro presente exactamente tal como era antes (Brodersen, 2003, p. 116).

recurrir a un proyecto prefabricado que aparezca listo en la conciencia monotéticamente por lo que debe recorrer mentalmente una y otra vez el futuro temporal e insuficientemente determinado, es decir, construir politéticamente el proyecto. Con base en esta afirmación consideramos que los proyectos ubicados en el plano de la didáctica en la cual también está el docente -rol- y en los cuales apreciamos movilidad están en pleno proceso de formación precisamente porque son parte de una situación originaria -Nuevo Modelo Educativo-.

Postulamos que las experiencias continuas que vivencian los profesores han contribuido a que su acervo de conocimiento desde el cual proyectan metas se haya enriquecido y ampliado. Esta afirmación halla su correlato en el interés de los docentes por promover la actividad del estudiante a diferencia de la actividad del propio docente que prevalecía en el eje temporal "antes" del MEI y en el interés que manifiestan en el seguimiento de los alumnos a través del monitoreo y la retroalimentación.

Con base en la exposición anterior, podemos afirmar que los <<motivos para>> de la acción docente, en especial los que ubicamos en el eje temporal "después de la reforma curricular" están orientados hacia las formas de enseñar y aprender que se predicán desde el Modelo Educativo Institucional. La atención del docente está puesta en el alumno y en su rol, que se deriva de la nueva pauta cultural. Las coordenadas del cambio educativo que percibimos en cuanto al significado teleológico de sus acciones se ubican en poner en práctica el MEI en los contextos de aula. La preocupación está colocada en llevar la teoría a la práctica concreta de la enseñanza y el aprendizaje.

"El modelo (MEI) es un modelo teórico nada aterrizado, siento que más bien nosotros estamos aportando cosas, las cosas que estamos aportando es llevarlo a la práctica..." (E6, p. 16).

En síntesis, el cambio educativo que percibimos en el significado teleológico de la acción se ubica en la dimensión de la didáctica, específicamente en los procedimientos y en el rol del docente.

Tomando en cuenta el corpus podemos decir que esas aspiraciones «motivos para» constituyen innovaciones de dos tipos. El primero lo hemos tipificado como "tangencial" puesto que el docente ha modificado aspectos de su práctica (como el uso de las tecnologías de la información o la incorporación de actividades para mantener "ocupados" a los alumnos) pero ello no conlleva alternación alguna en su rol. En este tipo de cambio el profesor sigue asumiendo el papel de transmisor de la información a fin de facilitar el entendimiento del alumno. El docente hace la lectura del MEI desde sus depósitos de sentido que como vemos se mantienen aun con el cambio que se ha impulsado desde la dimensión institucional.

El segundo tipo de innovación corresponde a la "transformativa". Las modificaciones que incorpora el docente a la práctica se hacen desde una visión en la que se percibe una alternación de su función. En este caso se aprecia particularmente que el rol de expositor se transforma en un nuevo rol, en el de un organizador de situaciones para que el alumno aprenda a partir de su propia actividad. Así, los nuevos procedimientos pedagógicos comportan una modificación respecto al modelo didáctico dominante en el eje temporal "antes" de la reforma. Es importante advertir que este tipo de innovación es el menos frecuente pues en sólo tres de los ocho casos se distingue una alternación sustantiva en la función.

Apreciamos que las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje que tienen los profesores se ven reflejadas en estos cambios. Aquellos profesores que promueven la enseñanza desde la transmisión tienden a intencionar cambios más tangenciales, es decir, más orientados a la forma mientras que los que pretenden facilitar el aprendizaje desde la nueva visión trascienden, la mera transmisión. Las anticipaciones

que realizan estos últimos docentes muestran que en su acervo de conocimiento hay elementos que favorecen la familiaridad con respecto de la reforma curricular.

A manera de recapitulación señalamos que los «motivos para» corresponden a componentes de la consmovisión natural relativa del ámbito de sentido educativa. En otras palabras, afirmamos que esos planes y proyectos están biográficamente determinados, es decir, la situación actual del docente tiene su historia en la sedimentación de todas sus experiencias subjetivas anteriores desde las cuales selecciona los fines que están a su alcance potencial.

Los significados intersubjetivos de la acción de los docentes en el eje temporal del antes y de después del MEI muestran focalizaciones diferentes, precisamente porque están determinados por intereses predominantes diversos, lo que hace que la «*attention à la vie*» se concentre en la realización de ciertos proyectos más que de otros.

4.2.4 Las nuevas pautas culturales, su imposición y la indeterminación del docente.

El ámbito de sentido educativo es el sector del mundo de la vida en donde el docente universitario con base a sus intereses pragmáticos puede participar, intervenir y hasta modificar. En esta realidad suprema, el docente encuentra objetividades y sucesos que al entrar en relación con su acervo de conocimientos se tornan en unidades indiscutidas y familiares o en obstáculos que interfieren y limitan su acción. El que las experiencias sean familiares o problemáticas depende de que éstas puedan o no sedimentarse en las estructuras de sentido del docente de acuerdo a su significatividad y tipicidad. Schütz y Luckmann (2003, p. 129) señalan que en las situaciones cuya novedad está impuesta por el mundo, el conocimiento habitual de una persona se manifiesta insuficiente y por tanto la experiencia se convierte en problemática.

En el caso de 5 de los tipos personales -docentes- con los cuales interactuamos en una relación "nosotros" recíproca pudimos identificar que la Reforma Educativa como situación les imponía conocimientos que no resultaban fáciles de determinar porque carecían de la situación biográfica precisa para ello y por tanto los elementos del acervo eran insuficientes para solucionarla. Recordemos que el MEI es un contexto de significado que fue construido a partir de actos y acciones de unos otros que lo determinaron como elemento clave del ámbito educativo y desde el cual el docente universitario ha tenido que tomar decisiones relativas a su obrar en esa región de la realidad. En otras palabras, el MEI como experiencia concreta de los docentes corresponde a una significatividad temática impuesta por contemporáneos; es una realidad en cuya construcción no participaron y que les fue presentada ya de manera objetivada. Retomando a Berger y Luckmann (2000, p. 81) podemos decir que ese mundo transmitido no les resulta transparente puesto que se les aparece como una unidad ya dada para su comprensión y aplicación. Como hemos visto la participación de los docentes en la gestación de la reforma fue nula o limitada a ciertos aspectos tangenciales. Desarrollaremos este punto en seguida.

"Yo participé en la reforma y participé muy poco, ciertamente yo no estuve en la comisión, a mí nomás me tocó dar la opinión de un documento, de cómo estaba el entorno porque yo vivía, mi trabajo era mucho afuera (...) entonces desde lo que yo conocía del ambiente electrónico aporté a la reforma educativa, como hacia allá va (...) lo demás no lo comprendía" (E3, p. 7).

"La reforma como tal tiene más tiempo, pero nada más oímos, pues es algo de competencias, pero nada más oímos, pues espérense, porque se va a mover para allá, pero espérense porque todavía no le hallamos nada (...)" E5, p. 10).

Como podemos apreciar la construcción y prefiguración del objeto cultural MEI no se gestó en una relación "Nosotros pura" sino que se realizó en una orientación "Ellos". El yo docente estuvo al margen de la mayoría de las decisiones con respecto a

ese tema. Ante ello surgen las preguntas ¿cómo puede el docente universitario comprender y compartir un sistema de relevancia que fue construido al margen de sus necesidades e intereses?, ¿cómo adoptarlo cuando no lo buscó precisamente porque no lo necesitaba? Berger y Luckmann (2000, p. 85) señalan que es más probable que un sujeto se desvíe de los "programas prefijados" o programados institucionalmente precisamente cuando no forman parte de una necesidad sentida que cuando él mismo contribuye a su establecimiento. Cuando se es partícipe en la construcción de un determinado contexto de significado las posibilidades de adoptarlo como propio, familiar y cercano aumentan. Los resultados de presentar algo como ya dado se pueden apreciar en los siguientes ejemplos:

"El modelo en concreto no lo conozco bien (...) no terminé de entender qué es el modelo" (E3, p. 13).

"Se lanzó el modelo sin que muchísima gente tuviera noción de lo que era el modelo" (E4, p. 8).

El hecho de que el docente no haya sido partícipe activo en la gestación del movimiento educativo influye para que éste lo determine como una significatividad impuesta, carente de sentido y lejana al mundo común de su vida cotidiana. Berger y Luckmann (2000, p. 49) postulan que las tipificaciones de la interacción social se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan de la situación cara a cara.

"(...) lo sentí como algo impuesto, al menos no llegó a las bases, aquí no se preguntó, fue "aquí está el modelo y ahí va" (E4, p. 7).

"Nunca entendí de qué se trataba, simplemente había que cambiar el plan de estudios (...)" (E3, p. 7).

Algarra (1993, p. 218) señala que una condición para tener una comunicación exitosa estriba en que los sistemas de relevancia sean compartidos. Conforme mayores

sean las diferencias entre las significatividades de quienes participan en una situación, menor será la eficiencia. En este mismo tenor Brodersen (2003, p. 220) argumenta que las probabilidades de éxito de la interacción humana aumentan si el esquema de tipificación es estandarizado y el sistema de significatividades correspondientes institucionalizado.

El docente universitario experimenta una falta de transparencia con respecto al MEI y sus componentes, en parte por la limitación del propio acervo de conocimientos y en parte por la forma en que se suscitó la socialización de ese conocimiento.

La insuficiencia de las estructuras de significatividades de los docentes con respecto al sistema de relevancias que la institución ha adoptado como respuesta a las exigencias del mundo actual se manifiesta en desconocimiento y falta de comprensión.

"(...) uno se resiste al modelo, pero porque no lo conoce (...)" (E4, p. 7).

"Ahora es movernos (hacia) algo que para nosotros era desconocido (...) el hecho de saber bien qué era una competencia, que terminábamos por no entender (...) entre competencia y habilidad no tenías (claro) cuál era" (E5, p. 10).

El MEI se presenta a los profesores como un objeto cultural atípico precisamente porque las significatividades temáticas impuestas no tienen equivalente en las tipificaciones sedimentadas en el acervo de conocimiento vigente, en otras palabras, podemos decir que no hay una correspondencia intersubjetiva entre esos significados implicados. La no familiaridad y la indeterminación de la experiencia que vive el docente influye en que la situación de la enseñanza se logre dominar pero con el conocimiento habitual sedimentado de experiencias pasadas y no con las pautas de conducta que ofrece el nuevo contexto de significado.

"Entonces mientras la gente no tenga bien conocido todo el sistema, en qué consiste todo, va a haber mucha dificultad y cada quién va a hacer las cosas como Dios le dé a entender" (E1, p. 20).

Schütz y Luckmann (2003, p. 232) consideran que los elementos dados por el mundo pueden ser experimentados por los sujetos como trabas en la realización de sus planes por el carácter limitado del acervo de conocimientos. En este sentido, encontramos que el profesor por su formación inicial lleva a la situación actitudes y esquemas de actos definidos así como un conjunto de tipificaciones preformadas que influyen en la manera en que capta la significatividad temática -MEI-. Baste el siguiente ejemplo para observar que el sistema intersubjetivo de significatividades que trae consigo el docente desde su profesión inicial condiciona la forma en que experimenta la situación:

"Yo traía un prejuicio, que todo lo educativo era rollo y no servía para nada, entonces de entrada estaba cerrado y así estuve cerrado mucho tiempo" (E3, p. 7).

Sabemos que el conocimiento que tiene un ingeniero, abogado, administrador, matemático, comunicólogo, etc. difiere del que posee un educador, ya que en su formación las acumulaciones de sentido pertenecen a contextos socioprofesionales específicos y por lo mismo cada uno tiene una manera de tipificar el mundo. Berger y Luckmann (2000, p. 39) explican que el vocabulario técnico además de marcar las coordenadas de la vida en la sociedad también las llena de objetos significativos. Cuando las tipificaciones están alejadas hacia un mundo que ya no es el común de la vida cotidiana, la persona puede verse transportada a otro ámbito de realidad que tiene significados propios y que difieren de los de su contexto social específico.

"(...) la gran mayoría no tenemos la formación de esto (Pedagogía), somos ingenieros, algunos son actuarios, pero no tenemos la formación de la docencia" (E5).

A los profesores cuya profesión inicial o principal no es la docencia, las tipificaciones del MEI, tales como competencias, aprendizaje significativo, en acción, etc. les resultan poco familiares y problemáticas en tanto no forman parte de sus esquemas de referencia y de su cosmovisión relativa del mundo. El profesional en su rol de docente toma conciencia de la deficiencia de su acervo de conocimientos cuando la experiencia "nueva" no se adecúa a su esquema de referencia. El estilo de vivencia de ese ámbito que recibe el acento de realidad en la experiencia efectiva determina que estas objetivaciones sean problemáticas. Veamos en los siguientes ejemplos cómo las tipificaciones que forman parte del núcleo temático del MEI constituyen un límite que obstaculiza la adquisición de conocimientos.

"Bueno, lo más problemático es el lenguaje, (...) entenderlo, a mí me ha costado mucho trabajo" (E1, p. 19).

(...) y las dudas que tenía sobre todo en el lenguaje que utilizan ustedes los del área de educación, lenguaje que muchas veces no nos es familiar" (E4, p. 9).

(...) las palabrejas no las captaba (...) no las comprendía y llegaban documentos y me costaba mucho trabajo leerlos (...) las palabras no hacían clic" (E3, p. 7).

"Una dificultad que identifiqué es el lenguaje (...)" (E5, p. 12).

Estos ejemplos, además de indicar que el "lenguaje objetivo" es una colección de significados que no les son accesibles, constituyen una muestra de que los docentes experimentan los elementos tipificadores de una situación como trabas, como obstáculos para la acción que se prevé desde el sistema de significatividades que es el MEI. ¿Cómo llevar a la acción un conjunto de significatividades que resultan desconocidas, opacas e indeterminadas? Recordemos que un principio clave de la sociología fenomenológica es aquél que subraya que la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana en tanto proporciona las objetivaciones y dispone el orden dentro del cual se construye el sentido. Desde otra óptica, Rivas Navarro (2000, p. 41) muestra cómo diversos

estudiosos de la innovación educativa tales como Berman, Spitzer, Fullan y Dailin coinciden en señalar a la claridad como uno de los atributos más relevantes en cualquier innovación ya que indica el grado de facilidad y precisión con que determinado elemento puede ser explicado y demostrado en su naturaleza, funcionamiento y efectos. Para este mismo autor la claridad en sus dos dimensiones, conceptual y de procedimiento significa facilidad para que el cambio sea comprendido y asumido por los implicados.

En los siguientes ejemplos veremos cómo los profesores además de percibir dificultad en la dimensión conceptual del movimiento educativo la experimentan en la dimensión que corresponde al procedimiento, es decir, a lo que tienen que hacer en la práctica concreta.

"(...) todavía me falta caminar en unos detalles, en cómo encontrar en la práctica que logre que sean ellos los que trabajen más, estoy empezando a caminar (...) pero exactamente las maneras como logre esos objetivos todavía [las] estoy buscando" (E5, p. 13).

"Ya en la parte práctica nos está costando trabajo, pues sí, las cosas teóricas, pero a la hora de llevarlo a la práctica es complicado" (E6, p. 13).

La no coincidencia entre los tipos sedimentados en el acervo de conocimiento de los docentes y los tipos que incluye el MEI implica que los profesores experimenten una situación problema precisamente porque se socializaron en una situación donde cierto lenguaje estaba dado como componente de un ámbito de sentido específico y por tanto diferente al educativo. Por el estado vigente del acervo de conocimientos de estos profesores la experiencia con el MEI se torna atípica por la incongruencia entre los sistemas de significatividades implicados.

En páginas anteriores señalábamos que la no transparencia e indeterminación del MEI también hallaba su correlato subjetivo en la forma en que los docentes perciben el proceso de socialización implementado desde la dimensión institucional.

"Habíamos tenido un curso sobre competencias y me acuerdo que un buen grupo de compañeros dijimos, no, pero nos están dando un curso de competencias y nos lo están dando con el método antiguo (...) (E6, p. 7).

La incompatibilidad y la falta de congruencia entre el decir y el hacer de los académicos encargados de la formación de los formadores -profesores- constituye otro de los obstáculos que desde el punto de vista de los entrevistados ha limitado la comprensión del sistema de objetividades que se ha decidido implementar en el contexto institucional.

La expectativa en relación al obrar de los formadores no se cumple, puesto que la ejecución de la acción no es congruente con las acciones que se prevén en el proyecto institucional. Luckmann (1996, p. 121) considera que el trabajo social no es sólo cosa de entendimiento puesto que el haber "entendido" el proceso de un acto aún está muy lejos de haberlo ejecutado y por tanto dominado. No puede darse por supuesto que si alguien sabe decir algo podrá hacerlo. Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006, p. 97) señalan que la cultura académica valora más los saberes verbales y abstractos que los prácticos y concretos. Desde esta valoración de los saberes abstractos se puede presuponer que la palabra siempre guía la acción, por tanto se tiende a proporcionar conocimiento verbal como la mejor forma de aprender a cambiar las formas de actuar en el mundo educativo.

Es fácil advertir que con el cambio que se le propone al docente su pensar habitual no puede ser mantenido. Los retos y problemas que se viven en el mundo educativo en el contexto actual le demandan nuevas soluciones y pautas de acción que difieren de su experiencia anterior.

El hombre no puede hacer nada sin saber previamente cómo hacerlo, sin tener de antemano alguna idea o estructura de la acción que va a realizar (...) la acción humana requiere del sentido u orientación previa (Flórez Ochoa, 1994, p. 10).

Para Luckmann (1996, p. 121) la repetición de actos es importante, pues sólo después de un cierto número de prácticas la dificultad se resuelve y el problema termina. Sólo después de haber reunido conocimiento de la nueva pauta cultural, puede el docente comenzar a adaptarla como esquema de su propia expresión.

El cambio del contexto de significado desde el cual los docentes venían interpretando su acción en el aula por un nuevo esquema cultural -MEI- produce conmoción, precisamente porque las reservas de sentido educativo de los docentes constituyen una limitación en la realización de los proyectos que espera la institución a partir de la implementación del nuevo modelo educativo, el cual exige saberes que difieren de los típicos utilizados en actos y situaciones típicas.

"Cuando recién empezó (la reforma) recuerdo haber ido a un taller (...) fuimos, escuchamos, me acuerdo y como que salimos con más dudas, si entramos con un signo de interrogación salimos como que con 10 ¿y esto qué? y volteaba a ver y ¿a ti te quedó claro?... porque cuando empezamos a escuchar, incluso es terminología que nunca hemos escuchado, no nos hemos metido a la Pedagogía" (E5, p. 11).

Las formas rutinizadas del "así lo hacemos" se han de cambiar por un otro "Así se hace" o "así se espera que se haga" y este proceso requiere que el acto se rutinice, lo que implica siempre menor atención. La repetición de los actos puede «rebajar» con frecuencia su particular problemática originaria (Luckmann, 1996, p. 122). Este cambio que se prevé en las reglas de actuación de los docentes, además de claridad conceptual, requiere modelamientos prácticos.

"Lo cuestionable es que cuando empezaron a hablar de competencias y preguntabas qué es eso, y nadie sabía (...) el profesor que estaba ahí

decía, el aprendizaje significativo es esto y esto y esto y las competencias estoy esto, pero de forma teórica, sí, pero vamos concretizando" (E6, p. 13).

Recordemos que los proyectos tienen una prehistoria¹²⁵ que está almacenada en el bagaje cognoscitivo de los sujetos, por lo que cambiar un hacer por otro- implica la adquisición de nuevos conocimientos que ayuden a resolver una situación originaria.

Hargreaves (1999, p. 31) señala que la gente pretende siempre que cambien los profesores. Las exigencias que se presentan en el mundo global se trasladan a los sistemas escolares y por ende al profesor quien está llamado a mejorar cualitativamente entre otras cuestiones las destrezas básicas de sus alumnos. En nuestro caso, el MEI, como nueva pauta cultural, se ha convertido en un elemento apremiante en el contexto universitario, su adopción implica entre otras cosas que los docentes den un vuelco de 180° a los métodos y formas de enseñanza que utilizan de manera cotidiana y habitual. Asumir los cambios impuestos desde una dimensión exógena es una de las tareas que el docente está afrontando de manera problemática.

Por las vivencias que los docentes han tenido en relación con el MEI podemos corroborar que experimentan reto y dificultad ante esa nueva pauta cultural. ¿Cómo pueden iniciarse en procesos de cambio e implicarse en la innovación cuando esa pauta que supuestamente orienta y guía su acción le es lejana, anónima y poco familiar? ¿Cómo puede contribuir a la generación de un nuevo sistema de aprendizaje, más autónomo, más libre y comprometido con el modelo de sociedad actual cuando el marco que sostiene el cambio y que se le ha impuesto desde una dimensión exógena se encuentra fuera de su zona de operación efectiva y accesible?

¹²⁵ La prehistoria de cada proyecto consiste en los sedimentos enterrados de las experiencias pasadas subjetivamente relevantes en la historia global de la vida del agente (Luckmann, 1996, p. 59).

Para los que inician y promueven las reformas educativas es sencillo colocar al docente en el centro de la responsabilidad del cambio. Abanderar y abogar por los principios que guían los nuevos modos que se necesitan para desarrollar los aprendizajes que valora la sociedad del conocimiento es un asunto que aparentemente no conlleva complicaciones, pero lograr que esas ideas se conviertan en acciones que trasciendan el mero discurso y lleguen a formar parte de las tipificaciones del acervo de conocimiento de los docentes implica un proceso particularmente arduo y complejo. El cambio no se hace con la palabra sino con la acción que tiene sus fundamentos en la comprensión intersubjetiva de los objetos culturales, en este caso el MEI.

Lograr un proceso de transformación de lo anónimo a lo familiar requiere tiempo. Conforme más alejado esté el MEI del aquí y ahora actual de los docentes más tiempo se requerirá para que lo comprendan en su tipicidad específica, es decir en sus características concretas.

Paradójicamente cuando hablamos del tiempo que necesita el docente para implicarse en procesos de innovación y cambio, también lo hacemos del que le impide la comprensión e implementación de ese cambio. Giroux (1993, p. 41) señala que en este tipo de movimientos de reforma se dice muy poco o casi nada sobre los docentes que se hallan sobrecargados de obligaciones. La pretensión de que el docente asuma el cambio inmediatamente resulta inviable, pues el docente al igual que el forastero requiere tiempo para comprender la nueva pauta cultural.

Brodersen (2003, p. 125) considera que para dominar una situación una persona debe poseer un conocimiento de las técnicas, un desarrollo de las habilidades necesarias y una comprensión precisa de qué, cómo y cuándo usarlas, puesto que no existe ningún proyecto similar o análogo disponible en el acervo de conocimientos, lo que amerita construir un proyecto politéticamente, es decir, paso a paso.

Primero definimos el nuevo hecho, tratamos de captar su significado, luego transformamos paso a paso nuestro esquema general de

interpretación del mundo, de tal modo que el hecho extraño y su significado se hagan compatibles y coherentes con todos los otros hechos de nuestra experiencia (Brodersen, 2003, p. 107).

El docente al igual que el forastero, debe asegurarse de que las soluciones sugeridas por el nuevo esquema también producirán el efecto deseado para él, en su especial situación de extraño que no ha logrado captar todo el sistema.

Queda claro que más allá de las propuestas de reforma se precisan contextos de significado que sean comunes y compartidos. Diseñar nuevas pautas culturales, imponerlas para que otros las asuman es perpetuar una cultura que como ya hemos visto está históricamente condenada al fracaso. El docente ante todo debe definir la situación y para hacerlo necesita un conocimiento explícito de sus elementos, indagar no solamente su cómo sino también su porqué.

4.2.5 El papel del interés del docente y la influencia recíproca del otro en la adquisición de conocimiento.

Desde las coordenadas de significado que aporta la teoría schütziana sabemos que el interés de una persona en un momento específico es lo que define lo que es problemático, lo que puede permanecer indiscutido, lo que se debe conocer y lo que motiva el pensar y el actuar.

Lo que es interesante y relevante depende en última instancia, de qué es lo que estoy haciendo, de mi proyecto, de mi plan para la vida, es decir, de las metas y valores que persigo con mi acción (Algarra, 1993, p. 137).

En el caso de los docentes universitarios, el interés por aprender, por determinar lo que en un Aquí y Ahora resulta indeterminado surge a partir de que se ven implicados en nuevas tareas que les representan retos, precisamente porque

constituyen actos novedosos que tienen que dominar por primera vez, en otras palabras, decimos que se trata de actos originarios¹²⁶ con respecto de las situaciones y tareas típicas que venían efectuando desde su rol en la enseñanza.

"(...) yo entré a enseñar otro tipo de materia que tiene que ver con metodología de desarrollo de proyectos, entonces tenía que aprender la metodología (...) eso me ayudaba a entender que podía hacer más cosas en el ámbito educativo, empecé a entender que los alumnos podían aprender a través de un proyecto" (E3, pp. 8 y 9).

Para cinco de los docentes, el objeto cultural -MEI- representa un contenido que no tiene una historia propia en el acervo de conocimiento, puesto que no forma parte de sus realidades obvias o presupuestas del mundo educativo, dicho de otra manera, no es una experiencia de actos típicos almacenados en el bagaje cognoscitivo en forma de saberes típicos que pueda usar para resolver un problema. El acto originario por ser una experiencia nueva no puede adecuarse a los tipos ideales que constituyen el acervo de conocimiento.

En el ejemplo anterior, vemos que una determinada situación además de brindar posibilidades para que el docente aprenda y transforme lo no familiar en algo familiar, puede convertirse en la oportunidad para que construya proyectos originarios que en el futuro le servirán como antecedente clave en la solución de situaciones similares. En este sentido decimos que la historia de un acto originario se convertirá en un tiempo posterior en la prehistoria que ofrecerá al individuo soluciones para problemas típicos.

El interés por vencer un obstáculo y por asumir un reto constituye una estructura de sentido desde la cual se inicia un proceso de búsqueda. En el siguiente ejemplo podremos apreciar cómo una significatividad intrínseca cambia no sólo la

¹²⁶ Hablar de acto originario es aludir a un proyecto que debe hallar por primera vez su solución. No en toda situación originaria existe un proyecto disponible sino que en muchos casos éste ha de ser propuesto paso a paso (Luckmann, 1996, p. 67).

selección de objetos de curiosidad, sino también el grado de conocimiento al que se aspira para determinar y explicitar una situación problema.

"(...) hasta que no llegué a ser coordinador (...) empecé a leer un poco más a detalle, y a ver de qué se trata esto [MEI] (...). Son las ganas de responder a mi pregunta y lo que hice fue, ¿qué es esto? (...) son las ganas de entenderle a algo que no quería entenderle y empecé a leer educación (...) (E3, p. 12).

Podemos constatar que una vez que el docente establece o selecciona el sistema de significatividades intrínsecas acepta la situación y tiende a satisfacer sus requisitos. Para Luckmann (1996, p. 73) la voluntad de un sujeto es otro ingrediente clave que le ayuda a que atraviese el umbral que existe entre el proyecto y la ejecución de un acto. La decisión tiene un papel importante en la resolución de una situación problema. Aunque la construcción del MEI es un suceso que no se vinculó con los intereses intrínsecos de los docentes sí podemos decir que éstos tienen la libertad de elegir aquello que les interesa de ese sistema de significatividad extrínseca o impuesta y de resolver el problema por decisión personal.

"Ya a mitad del semestre pasado se empezó a pensar que al grupo como pequeñas academias se acercara alguien que conocía un poquito más en cuestiones de enseñanza-aprendizaje (...) "fulano de tal" en este caso fue el que nos empezó a decir y fíjense hay determinados documentos que a lo mejor convendrían que empezaran a leer" (E5, p. 11).

Nuestro corpus contiene indicios de que una significatividad impuesta se convierte en intrínseca cuando los docentes experimentan una necesidad y un deseo por descubrir y aprender. La solución de un problema y los procesos de explicitación están precedidos por la motivación y determinadas por las estructuras de significatividad previas.

Nuestras acciones no son algo aislado, responden a un mismo principio -nuestro interés- que está determinado por la situación en que nos encontramos dentro del mundo de la vida cotidiana (Algarra, 1993, p. 135).

Para Luckmann (1996, p. 31) existe una diferencia fundamental entre sufrir algo impuesto y efectuar algo dispuesto. La distinción radica en el conocimiento de la realidad en su conjunto. El hombre en la posición natural capta el mundo como un híbrido de lo inalterable que se le impone y de lo alterable que permanece abierto a su actuar. Para este autor lo alterable no sólo se experimenta sino que se actúa sobre ello con base al interés predominante.

"Me consumía mucho tiempo en pensar las actividades, me consumía mucho tiempo en evaluar esas actividades y finalmente me consumía mucho estrés, entonces yo terminaba agotada 100% y eso empezó como que a decaer, pues a lo mejor yo no soy buena maestra, yo ya me cansé, esto está pesadísimo (...) Llegué a sentir que iba de bajada, me cansaba mucho y dije tiene que haber una forma (...) esto no debe ser tan pesado para el docente, a la mejor estoy haciendo cosas que no me tocan" (E8, pp. 6 y 10).

El que una experiencia transcurra incuestionada, o que sea necesaria la explicitación, depende de la concreción situacionalmente relacionada con el motivo pragmático y con la jerarquía de intereses de los sujetos (Schütz y Luckmann, 2003, p. 132). Ya hemos dicho que en las situaciones en las que el conocimiento habitual del docente se manifiesta insuficiente, las experiencias se tornan problemáticas y que la decisión para iniciar un proceso de conocimiento depende del interés a mano de los sujetos. A continuación mostramos cómo en el aprendizaje de los docentes, el otro social cumple un papel fundamental en la adquisición de conocimiento.

En el proceso de determinar lo que es indeterminado y ajeno a las experiencias contenidas en el bagaje de conocimiento, el docente al igual que un forastero que llega a la ciudad por vez primera, tiene que indagar o preguntar y para ello se ve obligado a

consultar a otro para así entender y dominar la nueva pauta cultural que ofrece el contexto institucional.

"(...) lo más problemático es el lenguaje (educativo) de entenderlo, a mí me ha costado mucho trabajo, le he entendido (...) preguntándole a todos, a todo mundo yo le preguntaba y entonces cada quien me daba su punto de vista" (E1, p. 19).

"(...) consultando con otros profesores y pares y demás ¿cómo haces esto?, ¿cómo evitas esto?, ¿cómo?, compartiendo con los otros compañeros y compañeras es como me he dado cuenta o me han surgido ideas, sin embargo todavía hay muchas cosas que digo, siguen pareciéndose al modelo (anterior)" (E7, p. 10).

Brodersen (2003, p. 122) señala que al hombre común le basta saber que hay expertos a quienes puede consultar para alcanzar su propósito a mano. En el caso de los docentes la búsqueda de ayuda con sus homólogos es una estrategia de actuación que utilizan para resolver un problema determinado como por ejemplo comprender el significado del lenguaje educativo.

"(...) yo he estado haciéndome acompañar, (...) y las dudas que tenía sobre todo en el lenguaje que utilizan ustedes los del área de educación, lenguaje que muchas veces no nos es familiar y ahí es donde yo creo que empiezan los estire y afloje ¿no? yo me he pegado más a darme seguimiento, yo sí me he hecho ayudar, yo sí he buscado esa ayuda" (E4, p. 9).

En las situaciones que hemos analizado percibimos que el mundo educativo no es para los docentes un mundo privado, sino intersubjetivo o socializado; en concreto vemos que se aplica la tesis general de la reciprocidad de perspectivas o socialización estructural del conocimiento la cual precisamente consiste en el reconocimiento que hace una persona de la existencia de otros semejantes con diferentes perspectivas de conocimiento, que pueden en principio estar a su alcance efectivo -intercambiabilidad de los puntos de vista- (Natanson, 2003, p. 42). La experiencia y el conocimiento que posee cierto sujeto puede ser pragmáticamente válido para el que no conoce.

El individuo sabe que elementos esenciales de su acervo subjetivo de conocimientos fueron transmitidos por ciertas personas, estos semejantes son necesariamente captados (...) como personas que conocen <<<más>> o <<mejor>>, al menos en un momento inmediatamente anterior a la apropiación subjetiva del conocimiento aludido (Schütz y Luckmann, 2003, p. 304).

Para estos autores, los adultos saben que poseen elementos típicos de conocimiento que igualmente son poseídos por semejantes típicos, pero también saben que otros pueden poseer elementos diferentes y con un mayor grado de claridad.

Algarra (1993, p. 107) argumenta que la reciprocidad de perspectivas es lo que hace posible que un lego sepa a quien acudir para obtener un conocimiento que aún no posee y que necesita para determinar lo indeterminado. La posibilidad de que un individuo aprenda de otros se confirma en situaciones concretas, como en el caso de los docentes que pretenden apropiarse de los ámbitos de conocimiento especial que representa el MEI a través de su interacción con expertos.

"(...) sigo aprendiendo, estoy convencida que cada día se aprende algo, a mí me gusta asistir a cursos, a gente que sepa más sobre un tema prestarle atención" (E4, p. 13).

Para el docente que decide buscar la ayuda de "otro" resulta importante elegir libremente a esa persona que lo ha de acompañar en el proceso de aprendizaje. La imposición de "expertos" como agentes socializadores de ciertos temas o aspectos no funciona como se esperaría, precisamente porque el docente lego requiere de la confianza para preguntar y expresar dudas sin el temor de sentirse evaluado, juzgado o expuesto.

"(...) tiene mucho que ver con la persona, con la que te acerques, yo creo que tienes que tener mucha confianza, eso ayuda porque no te va a hacer sentir mal si preguntas una cosa (...) tenerle confianza a la persona con

que te acerques (...). A mí ese acompañamiento me ayudó mucho, era un acompañamiento no impuesto (...)" (E4, p. 17).

"Fueron dos sesiones interesantes en donde me sentí con la suficiente inquietud para participar activamente (...) yo siempre soy de pocas palabras, voy y escucho y ya, me llevo lo que me sirve y ya y en esas dos ocasiones sí me sentí con la seguridad de hacer preguntas sin sonar tonta porque muchas veces eso me detiene, bueno a la mejor todo el mundo ya sabe (...) y yo no sé" (E8, p. 9).

Berger y Luckmann (2001, p. 197) consideran que una "receta" para lograr una alternación, es decir, una transformación casi total que exige al individuo cambio o permuta de mundos en donde ha de volver a atribuir acentos de realidad, tiene que incluir condiciones conceptuales y sociales. Las primeras implican un marco relacionado con el campo de conocimiento dentro del cual esos conceptos cobran sentido, mientras que las sociales constituyen una matriz de las conceptuales. Para estos autores, la condición social más importante consiste en disponer de una estructura de plausibilidad eficaz, o sea, una base social que sirva como "laboratorio" de transformación. Esta base social está mediatizada por otros significantes, con los cuales el individuo establece una identificación fuertemente afectiva y una dependencia emocional sólida. Estos condicionamientos emocionales-afectivos son necesarios para que se produzca la transformación de la realidad subjetiva aludida.

Desde los principios de la sociología fenomenológica se reconoce que cualquier socialización secundaria ha de asemejarse a la primaria en las circunstancias de carga emocional en que se produce. Esta socialización no se circunscribe únicamente al aprendizaje cognoscitivo ya que los individuos que participan en un proceso de aprendizaje se identifican con los otros significantes en una variedad de formas emocionales (Berger y Luckmann, 2001, p. 167).

Otra de las experiencias importantes que impulsan al docente a avanzar hacia nuevas explicitaciones y soluciones para el problema concreto en consideración -MEI- es el acto de otro semejante que le es accesible.

"Coincide con que mi esposa empieza en el ámbito educativo y empiezo a ver que se logran cosas con gente (...) entonces hay algo de magia, hay algo que sí funciona (...) (E3, p. 11).

Los motivos de otro semejante se imponen al copartícipe de la situación, es decir, lo incitan a iniciar un proceso de aclaración y determinación de aquello que en una primera instancia permanecía por decisión personal indeterminado. Rivas Navarro (2000, p. 93) señala que cuando una persona percibe que otros están obteniendo resultados sustancialmente mejores tiende a iniciar un proceso de búsqueda a través de nuevos cursos de acción.

Desde el análisis que hemos presentado queremos destacar tanto la libertad como la dependencia que experimenta el docente en el proceso de adquisición de conocimientos. Por un lado, a partir de sus relevancias significativas -intereses y necesidades- toma decisiones -actos libres por definición- que lo conducen a iniciar procesos de aprendizaje y acción que le son útiles para dominar tal o cual problema que se deriva de la comprensión e implementación del MEI en su práctica cotidiana y por otro, inicia relaciones con conasociados buscando ayuda para satisfacer en un marco de confianza y seguridad esas necesidades. En esta situación apreciamos que si bien es cierto que la decisión del docente por atender tal o cuál asunto temático es producto de sus significatividades, también lo es que éstas están condicionadas por la presencia de los otros con quienes necesita establecer relaciones de mayor familiaridad y cercanía. Al situar esta cuestión en las coordenadas que ofrece la teoría schütziana nos damos cuenta de que en ese condicionamiento social las relaciones cara a cara constituyen una estructura importante y necesaria para que se susciten procesos intersubjetivos entre legos y expertos.

Al reconocer que en los procesos de aprendizaje y cambio que inician los docentes las significatividades motivacionales y las relaciones "Nosotros" genuinas, espontáneas e informales¹²⁷ tienen un papel importante nos preguntamos qué tanto las estructuras sociales que se han establecido desde la dimensión institucional facilitan u obstaculizan esos procesos. ¿Cómo responden a las necesidades e intereses de los profesores?, ¿cómo influyen en sus decisiones?, ¿qué tanta coincidencia existe entre las relevancias significativas del docente y las establecidas por la institución?

La experiencia que hemos podido conocer de los docentes que se implican en procesos de aprendizaje a partir de sus propias elecciones nos revelan que la intersubjetividad se origina en las relaciones de mutuo entendimiento en donde las situaciones problema constituyen el objeto de la comunicación. Es importante aclarar que en el fundamento de estas decisiones está el interés genuino del docente y no el mandato o la imposición que el otro social -institución- establece para que el docente aprenda a enseñar desde las directrices que se establecen en el nuevo modelo educativo institucional.

CAPÍTULO V Los factores impulsores y los obstáculos del cambio educativo.

¹²⁷ Este tipo de relaciones no surge por imposiciones administrativas.

5.1 Tercera fase de trabajo de campo.

5.1.1 La entrevista focalizada como estrategia metodológica en la recolección de datos.

Con base en el interés que tenemos por explicitar y comprender las negociaciones o transacciones que realiza el docente universitario en relación con el cambio educativo que se impulsa desde la dimensión institucional y tomando en cuenta los avances logrados en la primera y segunda fase del proceso de la investigación hemos elegido la entrevista focalizada¹²⁸ como la opción más pertinente para cerrar el trabajo de campo.

Para entender las razones que intervinieron en la elección de la estrategia metodológica ya señalada entre otras alternativas igualmente coherentes con la perspectiva y estructura del proyecto, tales como el análisis de las guías de aprendizaje y la realización de los grupos focales, retomamos el pensamiento de Luckmann (1996, p. 70) que alude a los tipos de circunstancias que intervienen en cualquier toma de decisión. La primera, tiene que ver con una situación en la que dos o más intereses que no se entremezclan entran en colisión con dos o más posibilidades distintas del futuro y la segunda que se presenta cuando el objetivo ya está establecido y existen caminos distintos que pueden conducir a él. En estas circunstancias, el sujeto no sabe fácilmente cuál es el mejor camino por lo que deberá reflexionar antes de empezar a actuar.

En nuestro caso, el objetivo de comprender las negociaciones de los docentes implicó analizar las estrategias que habíamos considerado viables para nuestro propósito y elegir la más conveniente. En este proceso de deliberación descartamos las guías de aprendizaje pues desde que hicimos la revisión de su contenido constatamos

¹²⁸ La acuñación de "focused interview" se atribuye a Robert K. Merton y Patricia Kendall (Valle, 2000, p. 184).

que se alejaba del foco de nuestros intereses. Las guías no nos permitían describir, explicar e interpretar el fenómeno que es menester del presente estudio.

La decisión de descartar los grupos focales tuvo su fundamento en consideraciones pragmáticas o también llamadas de accesibilidad. Estos criterios de naturaleza práctica se relacionan con la limitación del tiempo civil de que disponíamos y en la poca familiaridad con esa estrategia. Implicarnos en un proceso de aprendizaje que nos permitiera comprender su naturaleza y desarrollar habilidades para usarla en grupos concretos estaba en ese "Ahora actual" fuera de nuestras posibilidades.

Entre los argumentos que nos sirvieron de base para elegir la entrevista individual focalizada como la estrategia que nos permitiría concretar los objetivos ya establecidos en el diseño de la investigación destacan los siguientes:

- ✦ La interacción cara a cara con el otro nos permitió tener una mayor comprensión de su experiencia subjetiva a través de que podíamos experimentar su corriente de conciencia en simultaneidad con la nuestra.

Compartir un mismo sector del espacio implica que mi semejante se me aparece en persona como él mismo y nadie más. Su cuerpo se me aparece como un campo unificado de expresiones (...) a través de las cuales su vida consciente se me manifiesta de manera vívida (Brodersen, 2003, p. 35).

- ✦ El contexto de significado construido a partir de la interacción con los sujetos que participaron en la segunda fase de trabajo de campo a través de las entrevistas cualitativas y del análisis correspondiente de los datos, nos resultó útil para enfocar temas concretos que nos interesaba comprender en detalle y en su especificidad. En esos momentos del proceso de la investigación eran necesarias entrevistas que rebasaran el nivel de declaraciones generales y superficiales y

permitieran adentrarnos en las formas y los elementos que intervenían en las negociaciones de los docentes respecto al MEI.

- ✦ La focalización del núcleo de interés nos brindaba posibilidades para obtener con profundidad y amplitud nuevos elementos de la realidad estudiada. El zoom siempre permite captar nuevos y más precisos detalles de la experiencia de los sujetos.
- ✦ La introducción deliberada de elementos clave en la situación en que se produzca el discurso nos permitía "agrandar" el mundo de ese otro con el que se interactúa en una relación Nosotros (Algarra, 1993, p. 208).

Los temas clave o asuntos concretos que decidimos incluir en el guión de entrevista los elegimos según los criterios de significatividad inherentes al problema de la investigación. Esas experiencias a las que dirigimos la atención y en las que se hizo accesible la conciencia del otro hombre son las siguientes:

- ✦ Motivos porque, "razones" que explican la introducción de elementos del MEI en la práctica cotidiana.
- ✦ Los aspectos esenciales del pensar natural del docente que explican el bloqueo del MEI.

Consideramos que a partir de estos dos focos estaríamos en posibilidades de explicitar cómo los docentes universitarios refieren el conjunto de representaciones, creencias, ideas acerca de su experiencia cotidiana con el MEI. Así pues, este conocimiento del mundo educativo y en especial de las negociaciones de los docentes con respecto a la nueva pauta cultural fue de utilidad para la construcción de tipos ideales.

Recordemos que el objeto de estudio de la sociología fenomenológica es el conocimiento de la vida cotidiana, el de la actitud natural y los procesos de tipificación de la realidad social cotidiana como realidad suprema (González de la Fe, 2003, p. 239).

Con relación a la deliberación en torno a la elección de la estrategia metodológica conviene señalar que las anticipaciones hechas con respecto al uso de la entrevista focalizada sólo las pensamos en tiempo futuro, por esa razón las consecuencias de su efectividad sólo pudieron hacerse visibles después del acto de entrevistar.

La acción futura ensayada en la imaginación tiene lagunas que sólo la efectuación del acto puede llenar. Por lo tanto, sólo retrospectivamente el actor verá si su proyecto ha resistido la prueba o ha terminado en fracaso (Brodersen, 2003, p. 81).

5.1.2 La selección de tipos personales.

Una vez elegida la entrevista focalizada como el instrumento metodológico de esta última fase de campo, fue necesario decidir sobre el procedimiento para elegir los tipos concretos.

A continuación argumentaremos por qué razones decidimos utilizar estrategias no probabilísticas para la selección de casos individuales. Expertos en el ámbito de la metodología de la investigación como Valles (2000), Rodríguez Gómez, Gil Flores, García Jiménez (1999), Hernández Sampieri, Fernández Collado (2002), Flick (2004), Wittrock (1997) y Taylor y Bogdan (1996) afirman que lo importante de los estudios cualitativos no es el tamaño de la muestra o el número de casos estudiados, sino el potencial que cada uno de ellos tiene para facilitar el desarrollo de la comprensión teórica del asunto que se estudia.

Estos autores coinciden en que una de las tareas del investigador que está interesado en comprender una situación desde una visión fenomenológica radica en la selección muestral de contextos, momentos, casos, actores, etc. En otras palabras, precisan que las decisiones muestrales forman parte de las elecciones continuas que hace el investigador en función del problema de investigación y de la opción teórica que da fundamento, contexto y orientación a su proyecto. Estas ideas coinciden con el planteamiento metodológico que hace Schütz en cuanto considera que la vida social no puede ser estudiada sólo con los procedimientos que usa la ciencia natural, ya que el mundo social es un mundo de significados (González de la Fe, 2003, p. 237).

A diferencia de los estudios en donde interviene la probabilidad y la estadística, la investigación social propone una serie de estrategias de muestreo entre las cuales destacan la selección exhaustiva, por cuotas, por redes, casos negativos, casos extremos, casos únicos, casos típico-ideal, casos comparables, muestra de expertos y el muestreo teórico. La elección de un tipo de estrategia en detrimento de las otras descansa en los criterios o atributos que establece el investigador y no en el uso de tablas de números aleatorios. La selección va siendo conducida por la significatividad temática del estudio y por el propio planteamiento conceptual.

Para los expertos en metodologías cualitativas, la ventaja de las muestras no probabilísticas es su utilidad en los diseños emergentes, ya que por su naturaleza no requieren de la representatividad de elementos de una población, sino de una cuidadosa y controlada selección de casos o sujetos con ciertas características que se prefiguran desde el planteamiento y los propósitos de la investigación.

El planteamiento naturalista insiste en la relevancia del fenómeno (hechos o fenómenos relevantes) frente al rigor (validez interna del enfoque racionalista). La investigación cualitativa no busca la

generalización, sino que es ideográfica y se caracteriza por estudiar en profundidad una situación concreta (Pérez Serrano, 2001, p. 29).

Recordemos que en la anterior fase de campo elegimos a ocho docentes de los distintos departamentos académicos como los tipos concretos con los que tuvimos una primera entrevista cualitativa. De esta población hemos decidido seleccionar a casos extremos con el propósito de abarcar tipos contrapuestos a través del criterio de la diversidad también llamado de variación máxima en la muestra (Flick, 2004, p. 82). Este tipo de muestreo apunta a integrar sólo aquellos casos que sean lo más diferentes posible de modo que puedan revelar la amplitud de variación y la diferenciación en el campo.

El mismo Flick considera que para estudiar el funcionamiento de un programa de reforma se deben escoger y analizar los ejemplos cuya realización ha sido realmente un éxito y ejemplos de casos de fracaso, puesto que el análisis de casos extremos ayuda a lograr una comprensión del campo como un todo.

Los criterios que hemos decidido utilizar para identificar los dos casos extremos con los cuales realizaremos la entrevista focal son los que construimos en semestres anteriores a partir de la lectura y análisis de diversas fuentes documentales relacionadas con la innovación educativa¹²⁹. En aquel tiempo la intención de perfilar una tipología del docente tuvo su fundamento en el principio schütziano que alude al estudio de los fenómenos sociales, en particular al papel que tienen los tipos ideales en la comprensión de la realidad estudiada. Recordemos que el tipo ideal constituye un contexto concreto que además de ayudar a identificar y elegir tipos de carne y hueso, brinda posibilidades para llegar a nuevas construcciones teóricas que enriquecen y refinan a las originarias que sirvieron de base y fundamento.

¹²⁹ Tejada (1998), Esteve (1991), Imbernón (1993) y Galther (2004).

Los tipos ideales -derivados de los aportes de la teoría- como estrategia prevista para elegir a los sujetos que intervendrían en la primera fase de trabajo de campo no se utilizaron. Para precisar el por qué de esa decisión, es importante que hagamos una remembranza de las circunstancias que prevalecían en la dimensión institucional, en especial el encargo que teníamos en cuanto a la construcción de un instrumento que permitiera recolectar información con respecto a la concreción del MEI en las prácticas cotidianas. Tal y como lo hemos señalado, esa tarea fue providencial pues además de cumplir con el encargo asignado tuvimos elementos para formar el corpus necesario para esa primera etapa de campo.

De acuerdo con la decisión actual de identificar a los casos extremos de la población entrevistada en la segunda fase de la investigación, hemos considerado utilizar a las entidades anónimas construidas en aquel tiempo como fuente para seleccionar a los informantes clave de esta última fase de trabajo de campo.

La razón por la que optamos usar ese perfil de atributos esenciales radica en los rasgos que incluye para tipificar¹³⁰ a los docentes que se encuentran en los polos de un continuum y que resulta compatible con la idea de Schütz que considera que el mundo de la vida es un mundo tipificado y por tanto una matriz desde la cual parten las construcciones científicas (González de la Fe, 2003, p. 237). Consideramos que las características incluidas en el perfil constituyen en sí mismas una estrategia de muestreo viable para identificar los casos extremos que nos interesan.

¹³⁰ En la vida diaria, tipificamos actividades humanas que nos interesan únicamente como medios para lograr determinados efectos, pero no como emanaciones de la personalidad de nuestros semejantes (Brodersen, 2003, p. 85).

El perfil que hemos venido aludiendo es el que a continuación presentamos:

Conocimiento del entorno. El profesor considera contextos amplios más allá del centro educativo y del aula. Conoce el contexto general y se adecua a él.

Desconocimiento del entorno. El profesor diseña estrategias de aprendizaje que se desarrollan exclusivamente en ambientes aulicos; las situaciones de aprendizaje no consideran contextos que estén más allá del aula y del centro educativo. El profesor no muestra interés por conocer el contexto general y por lo tanto su actuación profesional está desligada de él.

Capacidad de reflexión sobre la práctica. La reflexión es una actitud que antecede a cualquier decisión práctica, en este sentido el profesor tiene conciencia de cada paso en el proceso de planeación, desarrollo y evaluación.

Actitud autocrítica y evaluación profesional. La evaluación es usada como un recurso de mejora permanente. Manifiesta una actitud autocrítica y a partir de ella hace cambios en su actuación profesional.

Capacidad de adaptación a los cambios. El docente muestra apertura y flexibilidad ante el cambio; su actitud flexible es una condición fundamental para la innovación.

Tolerancia a la incertidumbre. El docente se caracteriza por superar las resistencias provocadas por el cambio educativo; muestra actitudes tolerantes con respecto a las innovaciones.

Capacidad de iniciativa. El docente asume un papel protagónico ante el cambio, actúa bajo el presupuesto de la autonomía profesional y fundamentada en su capacidad reflexiva, crítica y evaluadora.

Desinterés por escudriñar reflexivamente la práctica. El profesor tiende a salvaguardar la imagen de la profesión, no acepta ponerla en tela de juicio ni mucho menos considerarla como objeto de análisis e indagación. Se considera un usuario del conocimiento pedagógico.

Actitud acrítica de su actuación profesional.

Inmovilidad de la práctica. El profesor busca la estabilidad a través de una organización del trabajo que le permita evitar riesgos; prevé y optimiza recursos, para ello hace una planeación racional, detallada y definitiva en la medida de lo posible; define las tareas sin tomar en cuenta el contexto de grupos y las necesidades de los alumnos; asegura la transmisión de patrones culturales aprobados por la comunidad educativa.

Tendencia a la inercia. El profesor se caracteriza por una tendencia a la rutina y al hábito. El dominio de ciertas rutinas le facilita el desarrollo de la actividad docente y la implementación de estrategias metodológicas en función de sus saberes y experiencias. Los cambios le generan inseguridad y angustia, las rutinas son una necesidad.

Búsqueda de una situación estable. El profesor tiende a ser un conservador de la tradición. La resistencia al cambio y a las innovaciones sería su actitud elemental.

Facilidad para trabajar en equipo. El docente muestra habilidades sociales que le permiten trabajar en cooperación con otros compañeros al integrarse a proyectos comunes.

Voluntad de autoperfeccionamiento. El docente se siente motivado a buscar nuevas formas de actuación en aras de mejorar su práctica; se involucra en procesos de formación continua.

Tendencia al individualismo. El docente procura no mirar demasiado cerca lo que hacen otros compañeros. Gather (2004, p. 34) considera que desde este aislamiento cada quien se ocupa de sus propios asuntos, sin entrometerse en lo que hacen los demás docentes. Por lo general, el docente reclama su independencia y autonomía en materia de gestión de procesos de enseñanza.

Desinterés por la formación continua. El profesor no muestra interés para participar en programas de formación y actualización continua.

Junto a estos atributos que definen el perfil -tipo ideal-, vimos la conveniencia de incluir otros que se relacionan con una óptima disposición para ser entrevistados.

- ✦ El interés para proporcionar información.
- ✦ La disposición de tiempo suficiente para participar en los encuentros cara a cara.
- ✦ El número de años de experiencia docente en la institución.

El proceso de elección de los dos casos extremos tuvo su fundamento en la lectura de cada uno de los rasgos esenciales del perfil -tipo ideal- como atributos selectivos y diferenciadores y en el conocimiento de los rasgos más destacados que caracterizan a esos candidatos. La relación entre estos dos aspectos ayudó a identificar los casos. A continuación mostramos la manera en que encontramos los tipos concretos con los cuales llevaremos a cabo las entrevistas focales.

RASGOS	DOCENTE	RASGOS	DOCENTE
Conocimiento del entorno.	Nº 6, 7 y 8	Desconocimiento del entorno.	Nº 1, 3, 4 y 5
Capacidad de reflexión sobre la práctica.	Nº 7 y 8	Desinterés por escudriñar reflexivamente la práctica.	Nº 4 y 5
Actitud autocrítica y evaluación profesional.	Nº 1, 7 y 8	Actitud acrítica de su actuación profesional.	Nº 3, 4 y 5
Capacidad de adaptación a los cambios.	Nº 7	Inmovilidad de la práctica.	Nº 4 y 5
Tolerancia a la incertidumbre.	Nº 7	Tendencia a la inercia.	Nº 4
Capacidad de iniciativa	Nº 7 y 8	Búsqueda de una situación estable.	Nº 4 y 5
Facilidad para trabajar en equipo.	Nº 2, 7 y 8	Tendencia al individualismo	Nº 6
Voluntad de autoperfeccionamiento.	Nº 4, 7 y 8	Desinterés por la formación continua.	Nº 3 y 5
Mayor interés para participar en el estudio.	Nº 1 y 7	Menor interés para proporcionar información.	Nº 3 y 6
Mayor disposición de tiempo.	Nº 4 y 8	Menor disposición de tiempo.	Nº 3
Mayor experiencia docente.	Nº 6	Menor experiencia docente.	Nº 2

Con base al análisis comparativo simultáneo de los candidatos, nuestros tipos concretos a entrevistar corresponden al Nº 7 y Nº 4.

Aunque estamos conscientes de que una de las tareas del investigador radica en la caracterización de los sujetos que forman parte de la investigación, en esta tercera fase del proceso tampoco podemos incluir datos específicos de los participantes -dos profesores- puesto que al hacerlo dejaríamos al descubierto sus identidades. Recordemos que estos dos profesores se seleccionaron del universo de 8 personas que participaron en la segunda fase. Al reducirse el número de casos aumenta la posibilidad de que sean reconocidos por la definición de sus atributos y rasgos. Una vez más, la decisión de proteger la identidad de estos dos sujetos tiene que ver con principios y

consideraciones éticas. Por esta razón optamos por utilizar números como código de referencia.

5.1.3 El registro y el análisis de los datos.

La información que nos compartieron en la entrevista los dos docentes seleccionados para esta fase del estudio se audiograbó. Al término de cada una de las conversaciones realizamos la transcripción de manera literal. En todo momento fuimos respetando las formas de hablar, la descripción de las situaciones, los silencios y el orden en que los temas se hacían presentes en cada una de las interacciones. Un ejemplo de este tipo de texto lo incluimos en el anexo 5.

Antes de describir la manera en que se llevó a cabo el análisis de los datos conviene que recordemos que en el guión de la entrevista focalizada incluimos dos asuntos principales.

- ⤴ Motivos porque, «razones» que explican la introducción de elementos del MEI en la práctica cotidiana.

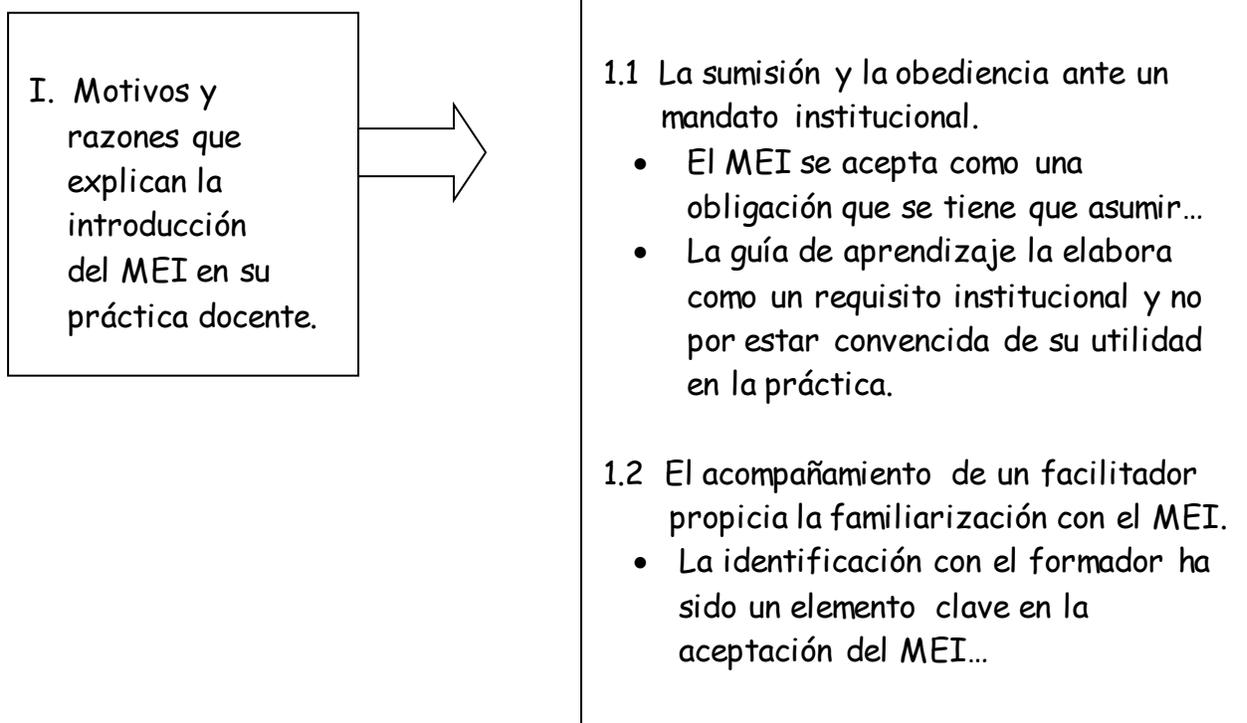
- ⤴ Los aspectos esenciales del pensar natural del docente que explican el bloqueo del MEI.

Estos dos focos nos permitieron tanto filtrar el tipo de datos que nos interesaba conocer como establecer la guía que delimitó nuestro análisis. Esta focalización, además de ayudarnos a reducir el universo de los datos, nos facilitó el proceso de análisis puesto que estuvimos en posibilidad de seleccionar sólo aquellas ideas que formaban parte de nuestro interés de investigación. La lectura de los textos estuvo orientada por esos dos focos en particular.

¿Qué dice uno y otro docente de los motivos y razones que explican la introducción del MEI en la práctica? y ¿qué dicen con respecto a los factores que identifican como bloqueos? fueron las preguntas que sirvieron como ejes rectores para la organización de los datos, pues desde ahí pudimos identificar y clasificar las ideas, pensamientos y opiniones de cada profesor -unidades-.

Una vez que ubicamos y clasificamos todas las ideas en cada categoría analítica procedimos a reagruparlas y ordenarlas por líneas temáticas -sumisión y obediencia, el acompañamiento de otro, etc.- Dentro de cada categoría las ideas quedaron acomodadas por núcleos de significado, también llamados por Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999, p. 205) elementos de significado. Un ejemplo concreto de esta agrupación -reducción de datos- se aprecia en el siguiente esquema:

Entrevista N° 4



La organización de los núcleos de significado por cada categoría y por maestro está incluida en el anexo N° 6.

La comparación entre los núcleos de significado de uno y otro maestro fue la última tarea de este proceso de análisis. Un ejemplo concreto de estas relaciones que nos sirvieron para establecer semejanzas y diferencias entre los docentes es el que a continuación mostramos.

	Maestro 7	Maestro 4
Motivos y razones que explican la introducción del MEI en su práctica	<ul style="list-style-type: none"> • La participación como alumno en un programa de posgrado le permite experimentar un modelo educativo similar al MEI. • _____ → • _____ → 	<ul style="list-style-type: none"> • La participación en talleres de formación docente le permite sentirse acompañado por el formador que le ayuda a familiarizarse con el MEI. • _____ • _____
Los factores que identifican como bloqueos en la incorporación del MEI	<ul style="list-style-type: none"> • El diseño actual de los planes de estudio no logra convencer a los profesores. 	<ul style="list-style-type: none"> • El MEI no logra convencer a los profesores...

El resultado de esta comparación se puede apreciar en el anexo N° 7.

La técnica de análisis que hemos utilizado en esta fase del estudio nos ha permitido construir las categorías interpretativas -tipos ideales- que forman la parte medular del siguiente apartado.

5.2 El flujo del cambio. Las posibilidades y las limitaciones de su implementación en la práctica.

Schütz y Luckmann (2003, p. 25) afirman que las objetividades y sucesos que el hombre encuentra en el mundo de la vida cotidiana facilitan su libertad de acción o lo ponen ante obstáculos que pueden ser difíciles o hasta imposibles de superar. El contenido del presente apartado se organiza precisamente alrededor de estas dos cuestiones. En un primer momento presentamos la gama de factores contextuales, institucionales, interpersonales y personales que convergen de distinta manera en la decisión de los profesores universitarios de implementar la innovación y el cambio educativo. Así, mostrar desde la perspectiva de estos docentes los factores que han facilitado la incorporación del MEI en la vida cotidiana del ámbito educativo es el asunto principal de la primera parte del documento. En la segunda parte incluimos los factores que los docentes distinguen como límites que les impiden en un tiempo presente concretar el nuevo modelo educativo en sus prácticas educativas concretas.

➤ Los factores que impulsan a los docentes a incorporar el MEI en la práctica educativa escolarizada.

▪ El acompañamiento de un otro social y la familiaridad con el MEI.

El conocimiento del MEI que en un Aquí y Ahora actual forma parte del tejido esencial del acervo subjetivo del ámbito educativo de los docentes proviene del

acompañamiento de un otro social que se da en una relación nosotros genuina, en otras palabras, en relaciones concretas cara a cara. En el discurso de los dos docentes entrevistados resalta que la familiaridad con el nuevo modelo educativo y su consecuente determinación se deriva del aprendizaje que lograron a través de la intervención de un otro en contextos y situaciones educativas específicas. En nuestro primer caso llamado "A", la fuente de conocimiento es su experiencia directa como alumno de un programa de posgrado en donde los profesores universitarios socializaron a través de sus acciones docentes el significado de un modelo educativo centrado en el aprendizaje.

"... haber estudiado la maestría en Londres y haber visto operando (el modelo) y haber experimentado realmente otra manera de aprender y de que ellos (profesores) enseñaran. Eso para mí fue determinante, el vivirlo me ayudó a darme cuenta que sí había otras maneras de vivir la experiencia del aprendizaje en una universidad (E7A, p. 1).

En el caso "B", la comprensión del MEI proviene del conocimiento social al que accedió a través de su participación en espacios de formación que fueron diseñados desde el contexto institucional para que los docentes universitarios comprendieran y operaran el cambio educativo en la práctica cotidiana.

"Otra cosa que a mí sí me ha ayudado han sido los talleres que he tomado (...) me sentí muchísimo más a gusto con el formador "Y"¹³¹, sí siento que él me ha ayudado como a empezar a querer al modelo" (E4A, p. 2).

Aún cuando en ambos casos el acompañamiento de un otro ha sido clave en el aprendizaje del MEI, las experiencias que vivieron uno y otro profesor son de diferente tipo. En el caso "A" la vivencia se adquirió de manera directa a través de sus experiencias escolares como alumno, es decir, aprendió actuando en una situación de

¹³¹ En la entrevista focalizada el docente "A" menciona el nombre de dos formadores. Por razones de confidencialidad sustituimos esos nombres por las literales "X", "Y".

formación profesional. Por el contrario, el caso "B" ha adquirido de manera indirecta los significados del MEI a partir de la explicitación de otra persona.

"Para mí sí fue básico (el acompañamiento) porque mucha terminología que ustedes manejan, que el área de educación maneja, no son tan familiares para nosotros, por eso te digo que para mí fue muy valioso" (E4A, p.4).

Aún cuando ambos profesores reconocen su familiaridad con el MEI y que ésta se logra por la interacción con "un otro social" podemos distinguir que los grados de determinación no son iguales. En el caso "A" el ordenamiento se percibe preciso y puntual mientras que en el otro es menos específico. La diferencia radica en que uno de los docentes logra la comprensión y familiarización con el MEI a partir de su propia práctica como alumno en donde aprende haciendo de manera vívida y directa mientras que el otro lo hace a partir de que un formador en un taller le explicita en qué consiste el modelo y cómo puede llevarlo a la práctica desde su rol docente.

Para aclarar con mayor detalle estas diferencias que percibimos en el acompañamiento que recibieron los docentes en su proceso de aprendizaje del MEI consideramos conveniente incluir el pensamiento que Schütz y Luckmann (2003, p. 143) retoman de Williams James para distinguir la existencia de dos tipos de conocimiento: conocimiento acerca de y conocimiento por trato directo. La distinción que hacen entre un tipo y otro radica en que no es lo mismo que una persona conozca cosas porque ha oído hablar de ellas a que las conozca a través de una estructura social que permite lograr la familiaridad con sus procesos en conexión con otros sucesos y circunstancias. La mayor familiaridad y claridad de los docentes con respecto al MEI depende de las situaciones y roles que asumían cuando lo experimentaron.

Como consecuencia de la forma en que adquirieron el conocimiento observamos que el caso de la vivencia del modelo educativo a través del rol de alumno resulta ser una experiencia que ayuda a encontrar un sentido global al MEI y a sus implicaciones

en la práctica y en la vida misma. Hay un convencimiento de que el cambio social sólo será posible a través de los procesos educativos que se promueven a partir de modelos centrados en el aprendizaje de los alumnos.

"Yo me dí cuenta que la única manera como país, como cultura, como sociedad, como nación que tendríamos para salir adelante es realmente lograr este cambio educativo, o sea, necesitamos modelos educativos que nos permitan transformarnos como sociedad, entonces realmente mi apuesta es con el hecho que creo profundamente de que la vía más segura, más corta, realista de que cambiemos en esta sociedad es cambiar la forma como nos educamos y como aprendimos" (E7A, p. 2).

El caso que lo hace de manera no directa tiende a captar los elementos del MEI como temas teóricos que hay que operar en la práctica. La teoría aparece como un elemento que hay que comprender para después aplicarla en el quehacer docente.

"... (al principio) sé que hice muy bien las guías (en los talleres) pero de teoría, y después como que les fui encontrando el gusto y me fui engancho más" (E4A, p. 1).

Estos ejemplos pueden resultar ilustrativos para entender el porqué Schütz y Luckmann (2003, p. 142) insisten en que la forma en que se adquiere el conocimiento sí influye en los niveles de claridad y familiaridad que una persona pueda lograr con respecto a un determinado objeto cultural de conocimiento.

La socialización siempre se efectúa en el contexto de una estructura social específica. No sólo su contenido, sino también su grado de "éxito" tienen condiciones y consecuencias socioestructurales (Berger y Luckmann, 2001, p. 204).

La forma en que los docentes se socializan con el MEI a partir del acompañamiento de otro nos remite necesariamente a las formas en que cada uno asume el conjunto de situaciones que implica el cambio educativo. Podemos decir que la manera en que han sido socializados con la nueva pauta cultural influye en el tipo de

familiaridad y claridad que logran tener con el MEI. Como afirma Schütz (2003, p. 17) la situación actual del actor tiene su historia y ésta es la sedimentación de todas sus experiencias previas.

A manera de recapitulación postulamos que el dominio del MEI como situación cultural que se impone a los docentes universitarios se logra cuando éstos pueden situar de manera suficiente y clara la nueva pauta cultural en su acervo de conocimiento a través de un proceso de familiarización que se produce a partir del acompañamiento de un otro social.

Es importante aclarar que la familiaridad que han alcanzado los docentes no implica que en un "Ahora posterior" no puedan adquirir más conocimiento del MEI. Recordemos que el interés es lo que determina la adquisición o interrupción hasta nuevo aviso del conocimiento según los propósitos a mano. Un caso concreto de esta situación es el docente "A" que aunque ha comprendido el MEI, busca la interacción con otros asociados para confirmar y enriquecer sus depósitos de sentido educativo.

"Creo que ha sido importante el hecho que he encontrado a otros interlocutores entre los colegas que también creen en esto (MEI)" (E7A).

A partir del ejemplo anterior podemos apreciar como la compañía de otro puede ayudar a mantener, confirmar o ampliar el conocimiento adquirido del MEI, lo cual corrobora la afirmación de Berger y Luckmann (2001, p. 162) respecto a que todas las definiciones socialmente significativas de la realidad se objetivan por medio de procesos sociales.

- La factibilidad del MEI en la práctica.

Los docentes creen en el MEI cuando los principios que lo constituyen se pueden concretar en la práctica sin dificultad y cuando éstos permiten que se aprecien resultados palpables y concretos.

"Yo creo que el que los muchachos puedan, ellos expresar más, más discusiones, yo más bien ser la moderadora (...). Eso sí fue un cambio, un cambio, eso fue una de las cosas -yo creo que lo principal- que me llevó a seguir haciéndolo en mi práctica " (E4A, p. 2).

Cuando los principios teóricos del modelo se concretan en acciones del contexto real que es el aula y los alumnos responden conforme a lo anunciado en el nivel de los ideales (teoría), el MEI se torna confiable, creíble y valorado.

"¿En qué me enganché? en que ahora lo hago de otra manera, por ejemplo, antes a lo mejor en torno a mí giraba todo el caso, yo era el eje y ahora no, ahora siento que soy más espectadora, como moderadora... en el meollo del caso, ahora los dejo que sean ellos (los que participen) pero sí noto que les gusta más a los muchachos que sean ellos y no tanto yo" (E4A, pp. 1 y 2).

Para Schütz y Luckmann (2003, p. 161) la credibilidad es una de las dimensiones más importantes del acervo de conocimiento porque al estar entrelazada con la acción en el mundo de la vida determina las consideraciones acerca de la factibilidad de los proyectos. La factibilidad que perciben los docentes con respecto al MEI influye en la valoración que hacen de esta nueva pauta cultural. En este sentido podemos decir que la característica esencial de la credibilidad radica en la aplicabilidad de sus principios y componentes.

"Yo creo que por un lado está esta experiencia de la maestría en Londres, en donde ví operando algunas de estas cosas (del MEI) y donde ví los efectos que esto tenía, el más importante creo yo, es que me di cuenta a través de lo que sucedía en la maestría que yo era capaz, inclusive mejor que el profesor de saber cuáles eran mis propias deficiencias y para mí eso es uno de los enormes pasos en mi aprendizaje" (E7A, p. 1).

La cita anterior permite ver que el conocimiento que logró el docente en su rol de alumno sobre su propio aprendizaje constituye el fundamento que explica por qué cree en el MEI y por qué lo abandera como un movimiento educativo que vale la pena asumir como propio. Sus resultados de aprendizaje constituyen el motivo suficiente para aceptar y promover el cambio educativo. Al igual que este docente valora el MEI por sus resultados en el caso "B" el MEI se tornó significativo cuando corroboró que sus alumnos asumían una posición más participativa en el aula. La mejora que supone en el aprendizaje de los alumnos constituye el criterio por el cual el modelo adquiere credibilidad. Es importante que precisemos que los resultados a los que aludimos anteriormente no se limitan a la esfera cognitiva puesto que comprenden el desarrollo de las capacidades de los alumnos en distintos órdenes: actitudes, comportamientos, motivaciones, etc.

Con base en las citas anteriores postulamos que el MEI se integra al acervo de conocimiento como un elemento cultural altamente creíble sólo si las experiencias que se viven en la práctica cotidiana resultan factibles, es decir, cuando de su aplicación se desprenden beneficios palpables.

- El compromiso con la institución.

El compromiso que los docentes sienten y establecen con la institución es un factor que influye en la forma en que toman decisiones para incorporar el MEI a sus prácticas educativas. A través de nuestro corpus hemos podido distinguir que ese compromiso se asume a través de dos formas emocionales. La primera corresponde a una actitud de obediencia ante la obligación y el mandato institucional.

"Al principio ¿por qué lo hice?, porque sentí como una obligación, como que el ITESO tenía que entrarle y tenía que entrar, no estaba convencida pero lo tenía que hacer, yo tiendo a ser disciplinada y lo hice porque sentí que el ITESO decía "hay que hacerlo" (E4A, p. 1).

La segunda forma la asociamos con la relación empática que el docente ha podido establecer con la institución y con la transformación social que forma parte de su ideario. La identificación con la institución genera un compromiso que se asume de manera voluntaria y entusiasta.

"...mi compromiso es con el hecho de que creo profundamente de que la vía más segura, más corta, realista de que cambiemos en esta sociedad es la forma como nos educamos y como aprendemos... creo que una institución como la nuestra, como el ITESO que no somos un negocio nada más... sino que enunciamos explícitamente que buscamos la transformación social" (E7A, p. 2).

Consideramos que la diferencia que percibimos en la forma en la que los docentes asumen el compromiso con el ITESO y con el MEI radica en la posición social en la que cada uno se ubica en el contexto institucional. El lugar y la posición de uno de los docentes es la de exalumno, es decir, el ITESO representa su hogar académico y por lo mismo en sus depósitos de sentido existen elementos de realidad intersubjetiva como el compromiso ideológico de lograr la transformación social y el éxito académico de la institución.

"... me daría mucho gusto que en este sentido sea exitosa la institución, para mí es una satisfacción personal el hecho de que la institución a la que pertenezco sea exitosa en lograr ese objetivo".

La otra posición que identificamos corresponde al docente como funcionario institucional que asume la tarea de cumplir con la disposición y la norma establecida. En este caso el compromiso se asume en el marco de una relación jerárquica entre el que ordena y el que obedece.

"... te digo, primero fue por obligación porque yo soy disciplinada y decía lo tengo que hacer y lo voy a hacer" (E4A, p. 2).

Schütz y Luckmann (2003, pp. 214-215) señalan que una persona asume una actitud determinada en circunstancias típicas para poner en movimiento maneras típicas de conducta. Para estos autores las actitudes se hallan estrechamente acopladas a elementos específicos de conocimiento que pertenecen a diversas dimensiones del acervo que se entrelazan con estructuras de significatividades temáticas o interpretativas. Por esta razón consideran que una actitud es desde el punto de vista motivacional una posesión totalmente habitual.

El entusiasmo o la resignación que percibimos en los docentes para incorporar el MEI a la práctica se asocia con la forma en que cada quien asume el compromiso con la institución. Estas posiciones sin lugar a dudas se convierten en esquemas que proporcionan a los profesores pautas de actuación desde las cuales "obran" en la vida cotidiana del mundo educativo, en otras palabras, decimos que el compromiso y la actitud regulan la forma en que se asume el cambio. Marc y Picard (1992, p. 43) aluden al pensamiento de Flahaut para destacar que toda palabra y acción se hace desde una relación de lugar que a su vez está determinada exógenamente por el status, los roles de los interactuantes, la identidad social y por el lugar subjetivo en el que cada persona establece una relación con el otro. En este mismo sentido Berger y Luckmann (2001, p. 167) destacan que todo individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran sin que esto signifique que sea un proceso mecánico y unilateral puesto que entraña una dialéctica entre la autoidentificación y la identificación que hacen los otros.

Con lo que ya hemos venido señalando afirmamos que los docentes participan en el cambio educativo con una actitud particular. Desde la posición en la que los docentes asumen la relación con la institución podemos apreciar que la incorporación del MEI a la práctica surge o por un compromiso derivado de una obligación o por un compromiso recíproco y cooperativo. Éste último se fundamenta en la cohesión, es decir, en la

forma en la que el profesor -caso "A"- se siente partícipe y vinculado con el cambio que promueve el ITESO. En este sentido podemos decir que el compromiso voluntario no surge de la imposición, sino del valor que el docente le otorga al cambio educativo.

En este caso, el docente "A" se percibe cohesionado con la institución, con conciencia de ser miembro de ella, por ello participa disfrutando de sus ventajas, asumiendo sus inconvenientes y tratando de resolver los problemas que se presentan con la implementación del MEI. Esto supone una vinculación del docente con la institución no sólo a nivel cognoscitivo sino también fundamentalmente afectiva.

"Más bien lo que me ha impulsado es acelerarla (la implementación del MEI) y buscarle más, buscarle más argumentos porque creo que la mejor manera de ayudarle a la institución a articular su discurso es aportar elementos desde la práctica, (...) lo que va a servir es todo lo que nosotros podamos aportar como experiencias..." (E7a, p. 8).

Para el caso "B", la propuesta institucional representa un marco de actuación que es definido externamente. En este sentido, debemos de entender que el trabajo docente forma parte de un conjunto de pautas y condiciones institucionales que delimitan el tipo y características de las tareas que ha de realizar. Para Schütz y Luckmann (2003, p. 107) el desarrollo de la conciencia subjetiva de la coacción y la libertad depende de complejas causas sociohistóricas. Recordemos que por el hecho de que la vida cotidiana es una realidad intersubjetiva y social, el individuo que en ella participa está delimitado e influenciado por esos elementos históricos, sociales y culturales. Por este motivo decimos que la libertad y la coacción que experimentan los docentes ante el MEI son parte del acervo de conocimiento, y como tales fueron adquiridos y aprendidos en determinados contextos sociales de sentido.

- El tiempo.

Schütz y Luckmann (2003, p. 126) explicitan que una persona adquiere conocimiento cuando sus experiencias actuales se sedimentan en estructuras de sentido según su significatividad y tipicidad. Por consiguiente, la sedimentación¹³² es la que conduce al desarrollo del acervo de conocimiento. Desde este punto de vista podemos establecer que el desarrollo y ampliación del acervo a través de la adquisición de conocimiento requiere tanto del tiempo subjetivo como del tiempo exterior o del mundo. Del subjetivo porque en primer lugar todas las experiencias se constituyen paso a paso y, en segundo lugar, esas experiencias en un aquí y ahora presente se vinculan con el pasado mediante recuerdos y con el futuro mediante pretensiones o expectativas. Este tiempo es el que condiciona la estructura de cada experiencia. Del tiempo exterior porque las experiencias se vivencian como sucesos que ocurren en el tiempo civil y que por lo tanto limitan la duración subjetiva al imponer el principio "lo primero es lo primero en los planes cotidianos".

Natanson (2003, p. 204) corrobora que las acciones de una persona involucran tanto al tiempo interior *-durée-* como al civil porque en la simultaneidad de estos tiempos se experimenta la acción como una serie de sucesos que se intersectan en uno y otro.

Estos principios de la sociología fenomenológica muestran que el tiempo es un factor determinante en la claridad, determinación, familiaridad y empatía que una persona logra con un objeto cultural que en un "Ahora pasado" resultaba incomprensible y problemático precisamente por su lejanía y ajenidad a los elementos que en ese tiempo formaban parte de su acervo de conocimiento.

En los ejemplos siguientes se puede apreciar la relación entre el tiempo, la comprensión y la aceptación del docente con respecto al MEI.

¹³² La sedimentación de las experiencias constituye un proceso en la duración interior *-durée-* y por lo tanto está articulada al tiempo.

"Con el transcurso del tiempo me di cuenta que había cosas que me gustaba hacer, no creas que de un día para otro (...) después como que le fui encontrando el gusto y me fue enganchando (...) ahora lo hago de otra manera, por ejemplo, antes a lo mejor en torno a mí giraba todo el caso, yo era el eje, y ahora no(...)" (E4A, p. 1).

"(...) le fui encontrando el gusto y ese es el punto donde estoy ahora" (E4A p. 2).

Para que un docente interprete y explore los elementos abiertos de una situación que por definición no son rutinariamente determinables requiere del tiempo. El que el MEI en muchos de sus elementos se constituya en un territorio familiar y por tanto pueda ser definido y dominado por el profesor implica una transición constante de un "ahora así" a "otro nuevo ahora así" que se logra con el tiempo. Recordemos que los procesos de explicitación consisten en desarrollar un tema, en subtematizarlo y en iniciar búsquedas motivadas de material interpretativamente significativo que no es accesible en la situación en la que se origina el tema (Schütz y Luckmann, 2003, p. 221). Recorrer este camino de aprendizaje significa que nuestras acciones ejecutivas requieren tanto del tiempo interior como del tiempo civil.

- Factores que obstaculizan y limitan la implementación del MEI en la práctica cotidiana del docente.

Las dificultades que los profesores entrevistados experimentan para poner en práctica el MEI y las que identifican como bloqueos y obstáculos en otros profesores de la universidad para implementar ese cambio educativo que se impulsa desde la dimensión institucional son de diferente tipo. Antes de explicar cada una de esas dificultades según su naturaleza creemos conveniente aclarar que éstas residen en diferentes ámbitos y sectores por lo que no giran exclusivamente en torno a la persona del docente.

En un primer momento presentamos los factores contextuales que obstaculizan el flujo de la implementación del MEI, es decir, todas aquellas circunstancias que aunque son externas al docente sí actúan como fuerzas restrictivas en la innovación que pueda emprender. En un segundo momento describiremos aquellos factores que residen en el docente y que también constituyen barreras al cambio y la innovación.

Entre los factores contextuales que no ayudan al docente a implementar el MEI en la práctica concreta están los siguientes:

- El cambio por decreto y la imposición en su implementación.

El cambio educativo que se promueve desde la dimensión institucional se percibe por parte de los docentes como una estructura de significatividad que es impuesta por los diseñadores y promotores del MEI.

El docente "A" limita la imposición a los nuevos planes de estudio, mientras que el docente "B" la refiere al nuevo modelo en general. A través de las siguientes citas mostramos cómo el docente se involucra en el cambio a partir de que se le impone como significatividad temática.

"No fueron planes de estudio que como que la gente tomara como bandera ¿no? tú sabes que eso es un motor curricular importante (...) los planes de estudio de a huevo, dices, híjole nos los impusieron, no estamos de acuerdo ¿no?" (E7A, p.).

"(...) Sí creo que todavía hoy una masa poquito fuerte que está diciendo, bueno pues hay que entrarle (al modelo) porque así dijeron, hay que hacerle así porque así dijeron, ya no hay ese enojo tan fuerte que sí fue al principio" (E4A, p. 10).

El cambio educativo supone una decisión impuesta sobre la voluntad de los profesores. En este sentido Berger y Luckmann (2001, p. 155) postulan que los que están en el poder y que ocupan posiciones decisivas son los que están preparados para usarlo con el fin de imponer las nuevas definiciones de la realidad a la población que depende de su autoridad.

La imposición desde estructuras jerárquicas superiores provoca fundamentalmente que el docente perciba dificultad en la apropiación de un objeto cultural de cuya gestación estuvo al margen y que por añadidura no forma parte de sus necesidades e intereses reales.

Berger y Luckmann (2001, p. 54) señalan que las personas todo el tiempo están rodeadas de objetos que proclaman las intenciones subjetivas de los otros semejantes que participaron en su construcción. Para estos autores el que una persona reconozca con seguridad qué es lo que proclama tal o cual objeto no es un asunto tan sencillo de lograr porque los hombres que los han producido no se han podido conocer en situaciones o relaciones de intimidad y cercanía. Entre más lejano se encuentre el contexto de significado más limitadas y ajenas estarán esas zonas de significado para quienes interactúan con tal o cual objeto de conocimiento construido por otros.

La idea anterior nos parece relevante para ilustrar la dificultad que puede percibir un docente cuando interactúa con un objeto cultural que no fue producido por él y que se le impone como una significación que ha de manipular aún cuando se encuentra lejana a su zona de operación. A continuación mostramos una cita en donde el docente "B" expresa la dificultad que experimenta una buena parte de los docentes para entender con claridad el qué, por qué y para qué del MEI.

"(...) siento que todavía hay vacíos en ellos (los profesores), huecos. No digo que todos pero sí hay algunos y los de tiempo fijo también que no comprenden el MEI (...).

¿Cómo puede compartir un docente una significatividad que le es impuesta por decreto por otros?, ¿cómo puede experimentar un objeto cultural que se le presenta de manera anónima y lejana a su bagaje de conocimiento actual?

La imposición del MEI ha generado molestia y enojo porque además de que el profesor se percibe excluido del proceso de construcción se siente externamente inducido a entenderlo y a ejecutarlo a partir del mandato y la prescripción.

"Sí lo he notado en mucha gente, la gente está molesta, molesta con la imposición (del MEI) ya no observo hoy tanta molestia puesta de manifiesto pero también siento que hay una gran parte que dice pues bueno era lo que querían (institución y las autoridades)" (E4A, p. 10).

- El contexto como condicionante que limita el cambio.

Desde el punto de vista de los docentes "A" y "B" , un modelo educativo centrado en el alumno y en su aprendizaje requiere de la existencia de una serie de condiciones contextuales que faciliten la implementación de estrategias derivadas de la innovación y el cambio educativo que se propone desde el nivel institucional.

Para estos docentes existen condiciones laborales, temporales, materiales y de infraestructura que limitan la implementación del MEI. El docente "A" considera que los profesores adscritos a su departamento asocian el cambio que se impulsa a través del nuevo modelo con un eficientismo que se traduce en "hacer más en menor tiempo". El cambio representa para los profesores en general mayor carga de trabajo y para los de asignatura menores ingresos económicos por la reducción de los créditos y tiempos curriculares en los nuevos planes de estudio.

"Siento que (en) el discurso de la institución pareciera que el modelo tiene que ver con una eficiencia, con cómo le hacemos para cobrar lo mismo o un poquito más (a los alumnos) pero pagar menos a los maestros y eso no opera a favor del modelo (...) muchos profesores asocian este modelo con "tenía yo un taller de 8 horas y me pagaban 8 horas, ahora tengo un taller de 4 horas y me pagan 4 horas, antes tenía 12 alumnos y ahora tengo 18", ése es el cambio del modelo" (E7A, p. 7).

Las ventajas que ofrece el cambio educativo se ven ensombrecidas por el lenguaje de los hechos que comunica la parte administrativa de la institución. El aumento del trabajo y la disminución de las percepciones económicas genera frustración y hasta rechazo al modelo precisamente por la sensación de pérdida que se experimenta.

"La percepción es, todos perdimos un poco, como en la perinola, todos ponen, todos perdimos un poco y nadie ganó mucho o nadie ganó nada, es decir, a nadie se le aumentaron horas a todos se les recortó un poco (...) el cheque sale menor y además tengo más alumnos por grupo" (E7A, pp. 7 y 8).

Desde esta perspectiva, el cambio educativo representa para el docente una incongruencia entre lo que se dice y lo que se hace. La estrategia exógena del cambio es asociada fundamentalmente con el incremento de tareas y responsabilidades y con la pérdida económica en los salarios. Para el docente "A" las condiciones que están presentes en la realidad poco tienen que ver con el discurso que los reformadores predicán.

"Veo muy difícil que la institución tenga un discurso, y nosotros como profesores estemos tratando de impulsar un modelo cuando la institución, digo su discurso, no coincide con el modelo" (E7A, p. 8).

Para este mismo docente, la masificación de los grupos constituye otra de las condiciones que imposibilitan la operación del modelo. Para el profesor resulta difícil

atender y dar seguimiento a los alumnos en un contexto donde prevalece la cantidad en detrimento de la calidad.

"Yo creo que en nuestro departamento tenemos cosas que operan en contra (del modelo) y que es como que nos hemos masificado (...) en cuanto a alumnos" (E7A, p. 19).

Por otra parte, desde la percepción que tiene el docente "A" en relación a que los intereses administrativos privan sobre los académicos señala que la decisión por masificar los grupos y con ello acrecentar el acervo de recursos financieros de la institución influye para que se reciba a cualquier alumno sin que existan criterios de selección. Esta medida administrativa afecta la implementación del modelo puesto que el tipo de alumnos que se admite no reúne las características que se necesitan para operar el MEI.

"Por otro lado están las resistencias de los estudiantes a los que te enfrentas ¿no? que vienen también de una inercia educativa de 12 años de educación primaria, secundaria y preparatoria. Ellos también vienen con sus deficiencias, a mí no me es fácil instalar este asunto del modelo, de las horas TIE, como que los alumnos dicen ¿cómo? por qué voy a, por qué tengo que hacerme responsable de, tú da tu clase y tú raya el pizarrón y yo tomo nota" (E7A, p. 14).

En este mismo tenor, nuestro caso "B" señala la dificultad que se experimenta con el alumno que está acostumbrado a que el profesor trabaje por él ofreciéndole en charola de plata los conocimientos que ha de aprender a través de la transmisión y la buena explicación.

"(...) no estoy convencida de que lo puedan cumplir ellos (que los alumnos hagan más por ellos mismos) no veo que nadie cumpla, no veo hechos, no veo situaciones que me hayan demostrado que eso (tiempo independiente del alumno) es cierto" (E4A, pp. 7 y 8).

Desde la voz del profesor "A" resalta la dificultad que enfrenta para interactuar con y motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje. La respuesta de los

alumnos a las formas en que el docente propone el aprendizaje está teñido de indiferencia, abierto rechazo y hasta aburrimiento.

"(...) muy avanzado el semestre me doy cuenta que los chavos van forzados a la asignatura (...) no los he logrado convencer de este asunto, entonces están haciéndote las cosas muy forzados (...) no sé qué hacer ante un grupo que se te presenta difícil y adverso (...) simplemente no estaban tan dispuestos a engancharse (...) a los chavos hasta el final los ví con caras largas, los ví forzados (...)" (E7A, pp. 5 y 6).

La masificación de los grupos, el espacio físico disponible y la carencia de materiales didácticos actúan como límites que detienen el flujo del cambio en la práctica, es decir, se tornan fuerzas restrictivas del modelo en la acción. Las siguientes citas constituyen ejemplos de las condiciones concretas en cuanto a espacios y recursos.

"A mí me ponen en un salón muy pequeño con 30 alumnos ¿no? en un espacio así pues está muy difícil moverlos y utilizar otras metodologías (que no sean las expositivas)" (E7A, p. 18).

"Hay limitaciones en cuanto a recursos de apoyo para la asignatura, me refiero a libros, videos, este, sobre todo este tipo de material que en el caso de mi tema son limitados, si yo no lo consigo o si yo no lo he descubierto, aquí (ITESO) tenemos poco y eso no favorece (el cambio) (E7A, p. 18).

Las condiciones ya señaladas corresponden mayoritariamente a las percepciones de nuestro caso "A". En el siguiente espacio describiremos las que señala el caso "B" y que también actúan como límites exógenos de la innovación y el cambio.

Las dificultades con que tropieza el MEI no sólo están centradas en la limitación del espacio y la ausencia de materiales didácticos sino por otros aspectos que tienen que ver con la organización curricular en el horario escolar.

"Otra cosa que veo que no ha ayudado a hacer lo que pretendía el modelo son los horarios ¿cómo llevas a un muchacho a la empresa¹³³ si tu clase es de 7 a 9 de la mañana o de 8 a 10 de la noche? (...) yo creo que han sido muchos sueños (del modelo) cuando pretendíamos acercarlos al aprendizaje situado y en la realidad no es tan fácil. La programación de los horarios de una clase eso es básico para que no se pueda cumplir con alguna parte del modelo" (E4A, p. 8).

En el ejemplo anterior podemos percibir las contradicciones que se suscitan entre el cambio educativo y las estructuras organizativas. En esta relación el docente se enfrenta a situaciones difíciles de resolver.

Otro de los grandes problemas que obstaculizan que el docente lleve a cabo la actual reforma educativa es el tiempo. Uno de los sentimientos más constantes que percibimos en el discurso del caso "B" es su sensación de agobio ante la saturación de tareas, el incremento de responsabilidades y la limitación del tiempo.

"(...) son muchas cositas y que siento que para hacer este trabajo a gusto y [que] lo hagas convencida necesitas tiempo y tranquilidad y que no te estén tocando (la puerta) los muchachos, yo creo que el tiempo es un factor (que influye en la implementación del MEI) (...) no tener que andar llevando trabajo a casa o lecturas a mi casa para hacerlo en fin de semana" (E4A, p. 6).

La falta de tiempo se vive como una limitación fundamental que se impone a la acción. La carencia de tiempos constituye una queja, un problema que tiene consecuencias importantes en la preparación que requieren los docentes para diseñar y planear estrategias de aprendizaje, elaborar materiales, implicarse en espacios de formación, trabajar conjuntamente con otros, etc.

Berger y Luckmann (2001, p. 44) señalan que las personas conocen que cuentan con una determinada cantidad de tiempo disponible para realizar los proyectos y que

¹³³El aprendizaje situado es uno de los atributos del MEI, e implica precisamente que los alumnos vayan a lugares donde realmente se desarrollan actividades relacionadas con el propósito de la materia.

ese conocimiento llega a afectar las actitudes que asumen hacia tales proyectos. En nuestro caso percibimos que el conocimiento que tienen los docentes de la limitación del tiempo que disponen influye en la manera en que se perciben en su trabajo cotidiano.

"No se ha dado tiempo suficiente, en los encargos, todo es de hoy para ayer, todo es apuro, yo creo que eso ha sido un factor en contra (del MEI)" (E4A, p. 5).

En los ejemplos anteriores hemos podido apreciar que la estructura temporal resulta coercitiva porque impone secuencias preestablecidas en la agenda de un día cualquiera (Berger y Luckmann, 2001, p. 46). La sobresaturación de tareas plantea obstáculos al cambio educativo que se pretende en el sentido de que los problemas que se derivan de la implementación del MEI como la formación docente no tiene cabida en el horario de trabajo.

"(los docentes) tienen otras ocupaciones (fuera de la universidad), y a lo mejor vienen aquí (ITESO) por una o dos clases y no le van a invertir porque sí se requiere mucho tiempo, yo creo que el tiempo para mí sí ha sido otro impedimento del avance de esto (MEI)" (E4, p. 4).

El tiempo escolar no da espacio para satisfacer las necesidades del MEI: planificación, implementación, seguimiento, etc.

Los factores que hemos presentado en esta primera parte del documento nos hacen comprender que la estructura organizativa de la institución está imbricada en lo que sucede en las aulas con respecto a la implementación del MEI. Con los ejemplos expuestos podemos apreciar que todo intento de innovación y cambio educativo implica que las estructuras institucionales también han de cambiar en la misma dirección que apunta el nuevo modelo educativo.

En este mismo tenor Santos Guerra (1997, p. 29) señala que la organización escolar actúa frecuentemente como una rémora para los cambios, ya que se pretenden realizar innovaciones, cambios y reformas dejando intacta la estructura organizativa y funcional.

Veamos ahora el segundo conjunto de factores, aquéllos que residen en el ámbito personal y profesional de los docentes y que como hemos visto también influyen para que el cambio educativo que impulsa la institución se quede a nivel de ideales y buenos deseos. Los factores que desde el punto de vista de nuestros entrevistados obstaculizan la efectucción del MEI son los siguientes:

- La tendencia a la reproducción de hábitos y patrones preestablecidos.

Tanto el caso "A" como el "B" reconocen explícitamente la tendencia del profesorado a perpetuar los esquemas y patrones aprendidos en su propia formación de alumnos. Recordemos que una persona aprende planes de vida y que día a día planifica concretar esos planes dentro de una cierta gama de selección esencialmente condicionada por la forma en que le fueron transmitidos (Schütz y Luckmann, 2003, p. 108).

Las ideas acerca de su papel en el aprendizaje de los alumnos continúan arraigadas al hábito, la tradición y la costumbre. Las citas siguientes muestran la dependencia del profesorado hacia los esquemas que les resultan conocidos y familiares.

"Tenemos como referente lo que a nosotros nos modelaron (...) la mayoría de los profesores pertenecen a la otra corriente, visión o paradigma y nosotros de ahí tomamos mucho, entonces es como la educación de la familia, si los papás modelaron algo es común que uno lo repita (...) ya vienes con la inercia de hacer las cosas y cambiarla en el sentido quizá hasta contrario, eso no es fácil" (E7A, p. 9).

"Sí veo que hay muchos maestros que están centrados en ellos todavía, paso por los pasillos y veo que el maestro está dando la clase, mucho todavía (...). Por los comentarios mismos de los muchachos te das cuenta que sigue prevaleciendo el modelo anterior" (E4A, pp. 8 y 11).

La tendencia de los docentes a continuar utilizando el conocimiento de receta la podemos explicar desde las ideas que postulan Berger y Luckmann (2001, p. 75). Para estos autores, los sujetos construyen tipificaciones de tales o cuales acciones en el curso de una vida que es compartida, por ese motivo el cambio o transmutación en determinada tipificación resulta imposible de lograr en un instante. Las pautas y patrones que utilizan los docentes en la enseñanza están definidas de antemano por una historia de la cual son producto. Tal y como lo afirman Schütz y Luckmann (2003, p. 29) son experiencias sedimentadas que han pasado la prueba de validez y que por lo mismo ya no necesitan ser examinadas por los individuos. Ya hemos visto que estas experiencias no constituyen un sistema cerrado, afirmar lo contrario equivaldría a que aceptáramos que cualquier cambio e innovación es imposible.

"Lo presupuesto no constituye un ámbito cerrado, inequívocamente articulado y claramente ordenado; lo presupuesto dentro de la situación prevaleciente del mundo de la vida está rodeado de incertidumbre. Se experimenta lo presupuesto como un <<meollo>> de contenido y directo, junto al cual se da también un horizonte que es indeterminado (y por tanto puede ser determinable)" (Schütz y Luckmann, 2003, p. 30).

En la siguiente cita podemos apreciar cómo el cambio de paradigma no resulta sencillo de lograr precisamente porque las pautas ya conocidas tienden a que la acción se encamine hacia una dirección ya conocida y determinada por la situación biográfica del profesor.

"(...) cuando intento hacerlo (implementar el MEI) (...) me doy cuenta de las limitaciones, porque ahí sí la mayor parte del modelado que tuve con respecto a cómo se enseña pues es el modelo anterior, el modelo donde el profesor dice, dice y dice, expone, expone y expone y entonces sí eso

es lo que me modelaron como profesor y yo creo que mi primera tendencia era repetir eso" (E7A, p. 4).

Toda la información que el docente tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje es un conocimiento de receta que ha aprendido en el transcurso de su historia. Desde los principios y postulados que aporta la sociología fenomenológica sabemos que las personas prefieren lo que les es familiar a lo extraño, a lo nuevo, prefieren existir en un entorno conocido en donde puede actuar y reaccionar desde las rutinas y las costumbres precisamente porque esta forma de actuación alivia la acumulación de tensiones resultantes de los impulsos no dirigidos al proveer el rumbo y la especialización de la actividad que faltan en el equipo biológico del hombre (Berger y Luckmann, 2001, p. 75).

- Desvalorización de la docencia como profesión.

Los profesionales que ejercen la docencia en el ámbito universitario provienen de diversos campos académicos. Su formación está centrada en áreas de conocimiento especializado. Este estatus adquirido desde su formación profesional inicial resulta suficiente para asumir el rol de profesor. Los aspectos pedagógicos y educativos no se perciben como necesarios en la enseñanza superior puesto se da por hecho que el conocimiento disciplinar resulta suficiente para asumir ese encargo social.

"Nos preparamos para ser arquitectos y diseñadores pero casi no nos preparamos para ser profesores, somos profesores muy líricos (...) somos poco dados a dar pasos hacia profesionalizarnos como profesores universitarios (...) creo que nosotros cuando menos aquí en el departamento del hábitat donde estamos arquitectos y diseñadores todavía no hay esta visión de que los que estamos en la universidad tenemos dos profesiones, que somos arquitectos y diseñadores pero somos profesores y ésta es una profesión, tanto como ser arquitecto y diseñador" (E7A, p. 9).

Pero el hecho de que los profesores posean un alto grado de formación académica no implica que estén cualificados para desempeñar actividades propias de la docencia.

(...) por alguna razón creemos que ya lo traemos, que ya lo sabemos hacer y eso no es cierto. No ayuda el hecho de que no asumamos que tenemos una segunda profesión (docencia) tan importante como la primera" (E7A, p. 10).

Para el caso "A", la falta de interés de los profesionales por formarse en pedagogía y didáctica constituye un factor que no ayuda a que el profesor realice la docencia y a que se comprenda el nuevo rol que se deriva del MEI.

"Tampoco hay mucha disposición para dedicarle tiempo a formarse en esta segunda profesión (docencia)" (E7A, p. 10).

Mientras que el caso "A" señala que es el profesional con rol de docente quien percibe a la docencia como una profesión con menor valor que su formación inicial -arquitecto, diseñador o ingeniero-, el caso "B" atribuye esta desvalorización a las autoridades institucionales, quienes con el lenguaje de los hechos comunican al docente, tanto en las contrataciones como en las promociones o distinciones académicas, que se privilegia un rol con mayor estatus que el de docente. En ambos casos podemos percibir que el sí mismo que corresponde al rol de docente se encuentra por debajo de la superficie en donde están colocados otros sí mismos tales como los que corresponden a las profesiones iniciales y a la categoría académica de investigador. Para Berger y Luckmann (2001, p. 206) el rol que se encuentra debajo de la superficie significa que está desatendido en la conciencia de la persona en un momento dado.

(...) muchos maestros están que hoy en día la docencia no es muy importante, que ahora (las autoridades) quieren investigadores, ¿y la docencia?, como que la docencia es lo operativo (...). El contador, el RI, que está haciendo un trabajo docente, siento que creen que no se le está

dando valor al trabajo docente que están haciendo aquí. En las épocas que se sienten muy fuertes sus comentarios son las épocas de las promociones, por ejemplo, para ser numerario si no tienes un libro ya no puedes ser propuesto " (E4A, pp. 11 y 12).

Esta percepción de desvalorización de la docencia provoca conflictos en el docente puesto que reconoce que la posición específica en la que lo ubica la universidad está siempre por debajo de los teóricos o investigadores.

Gil y Vilches (2008) corroboran lo anterior. En el estudio ¿qué deben saber y saber hacer los profesores universitarios? destacan que una gran parte del profesorado experimenta la docencia como una carga que quita tiempo a la tarea de investigación. Enseñar es visto como algo estándar, repetitivo y que cualquiera lo puede hacer, mientras que la investigación es una tarea compleja, abierta y creativa, reservada a los mejores.

Estos autores reconocen que la idea "enseñar lo que se sabe es fácil" -asumida por los docentes y la sociedad en general- constituye un grave impedimento para una actividad docente innovadora, puesto que la enseñanza no es abordada como problema.

La desvalorización de la docencia como profesión no es un asunto fortuito ni desconocido sino que forma parte del entramado sociocultural que hemos heredado de la perspectiva técnica que ha dominado en el mundo de la enseñanza y que como sabemos reduce la intervención del maestro a la elección y activación de los medios necesarios para conseguir los fines que han determinado los diseñadores del currículum. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1999, p. 97) señalan que desde la racionalidad técnica como perspectiva educativa, el docente está llamado a resolver problemas instrumentales, y por lo tanto técnicos, como lo es aplicar los recursos y las

estrategias para la consecución de los objetivos que se le indican en el currículum oficial. Esta manera de concebir y constreñir la docencia ha contribuido a que socialmente se le perciba como una semiprofesión -un técnico de la educación-.

La visión que el docente tiene de su rol forma parte de la estructura sociocultural e histórica que le ha sido impuesta al igual que la cosmovisión natural relativa que como vemos se sigue manteniendo por la autoidentificación con contemporáneos que también comparten intersubjetivamente esa percepción de desvalorización de la docencia.

El docente experimenta una encrucijada puesto que, por un lado, siente presión por participar en el cambio, la innovación y la mejora ya que se le hace sentir que de él depende la implementación exitosa del MEI, pero por otro lado, percibe que su función no es valorada por la institución de la misma manera que otros roles de "mayor estatus". ¿Cómo puede identificarse el docente con un rol que se percibe devaluado?, ¿con un rol con menor estatus que el de su profesión inicial?, ¿cómo se le pide valorar un rol cuando la institución misma no lo hace?

- La cultura del individualismo.

Trabajar con los otros y hacer equipo para conseguir metas en común son aspiraciones institucionales que no han logrado concretarse en la práctica cotidiana de los docentes. El hecho de que el MEI prevea una cultura profesional basada en la cooperación y la ayuda mutua no es razón suficiente para que los docentes trasmuten el individualismo en colaboración. En el discurso del caso "A" se resalta la dificultad de los profesores para establecer relaciones recíprocas basadas en la confianza, el apoyo y el deseo para compartir y construir juntos.

En la siguiente cita podemos observar como la exigencia institucional para construir un proyecto común se queda a nivel de quimera, de buenas intenciones, precisamente porque la colaboración no forma parte del bagaje de conocimiento sedimentado en el acervo.

"Nosotros criticamos a los alumnos que no saben trabajar en equipo, pero nuestro trabajo en equipo es muy malo (...) nuestro trabajo en equipo es bastante malo, lo que uno averigua se lo queda, lo que a uno le salió bien tampoco lo comparte, cada quien dice que tiene sus recetas pero es difícil que salgan a la luz, todavía hay un cierto celo de lo que yo desarrollé, esto es mío, es mi guía ¿no? y eso opera en contra del MEI, tenemos serias limitaciones como equipos de profesores" (E7A, p. 19).

¿Cómo podría el docente asumir espontáneamente la colaboración como un nuevo estilo de organización cuando éste no forma parte de su concepción relativa del mundo? Recordemos que en su historia sociocultural se ha privilegiado el aislamiento, el individualismo y la interacción ocasional con los otros docentes. Además de este modelo individualista como estructura que ha dado forma a la vida del profesional de la educación percibimos que la falta de participación e involucración de los profesores en la construcción del MEI (ver Supra, pp. 13-15) también es otro de los factores que influyen para que no se sienta autoidentificado con el proyecto del cambio educativo ni con las exigencias que se derivan de él -la cooperación y la discusión común a través de la experiencia compartida-.

"La participación es la mejor estrategia para fortalecer la cultura colaborativa. Este tipo de cultura, basada en la implicación y, por tanto, en la participación, pasa a convertirse en la filosofía que enmarca la organización de la institución" (Grande y Pemoff, 2002, p. 84).

La cantidad de maestros por departamento, coordinación y unidad académica básica constituye para el docente "A" otro de los límites que no ayudan a generar un clima de trabajo en equipo y de cooperación que influya en la transformación de la práctica y la involucración en la toma de decisiones.

"(...) parte del problema es que tenemos grupos muy grandes de profesores, entonces sucede este efecto que cada quien quiere jalar por su lado y es muy difícil poner de acuerdo metas comunes, objetivos comunes, acciones comunes, que eso es lo que potencializa el trabajo de los demás (...)" (E7A, p. 20).

Algarra (1993, p. 195) retoma el pensamiento schütziano para señalar que la construcción de un ambiente comunicativo común sólo es posible a partir del establecimiento de una relación "Nosotros" genuina, es decir, de relaciones cara a cara que se fundan en la tesis general de las perspectivas recíprocas, es decir, en la idealización de que los puntos de vista son intercambiables y los sistemas de relevancias congruentes. Al tomar como referencia este postulado valdría la pena preguntar ¿cómo favorecer un ambiente comunicativo común cuando en la institución prevalecen condiciones organizativas que lo obstaculizan?

Es importante destacar que tanto los límites exógenos al docente como los endógenos implican procesos de interacción mutua, de modo que están interconectados entre sí, unos con otros. Tal y como hemos podido ver, la implementación del MEI en la práctica docente constituye un reto que está plagado de dificultades, paradojas y contradicciones pero también de posibilidades que hallan su correlato en la familiaridad, claridad y determinación que el docente logra con respecto al MEI.

La combinación de todos los factores antes señalados está dando lugar a que el docente vivencie en su práctica cotidiana una tensión entre el cambio, la innovación y la habituación y la costumbre. A partir de nuestro corpus hemos podido apreciar que la familiarización con el MEI es una condición necesaria pero no suficiente para la implementación exitosa del cambio.

CAPÍTULO VI Los procesos de negociación. La persistencia y el cambio.

6.1 Balance Crítico.

Conocer y comprender desde el "sí mismo" de los docentes universitarios sus vivencias significativas o fenómenos de conciencia relacionados con el MEI y sus constitutivos fue el propósito que guió nuestro primer acercamiento al campo de estudio. La descripción de los elementos de conocimiento sedimentados en los depósitos de sentido educativo nos dio la oportunidad de contar con un panorama en cuanto a tendencias generales. ¿Qué conocen del MEI?, ¿hacia dónde dirigen su flujo de atención?, ¿cómo se les presentan los elementos del cambio?, ¿cómo tipifican esos

objetos de pensamiento?, Éstas fueron las principales preguntas que nos ayudaron a explorar sistemáticamente las configuraciones típicas de las vivencias fenoménicas y de sus variantes.

A partir de ese acercamiento con el "sí mismo" de los otros y con ayuda de las dimensiones esenciales de la estructura del acervo -derivadas de la teoría schütziana- estuvimos en posibilidad de establecer que hay gradaciones en el conocimiento que el docente tiene con respecto al MEI y sus elementos, en otras palabras, pudimos ubicar niveles progresivos de conocimiento en relación a la familiaridad y claridad que el docente muestra con respecto al nuevo modelo. A través de nuestro *corpus* percibimos que la distribución del conocimiento no es homogénea en tanto existen vivencias fenoménicas que han alcanzado mayores grados de familiaridad y claridad, a diferencia de otras que se caracterizan por la opacidad e intransparencia. El universo simbólico que representa el nuevo modelo se experimenta desde la lejanía hasta una mayor cercanía, puesto que no todos los elementos que lo constituyen han adquirido el mismo grado de explicitación y por ende de determinación. Con base en esta gradación puntualizamos que la experiencia con el cambio educativo se vivencia de manera progresiva desde lo desconocido e incipiente hasta grados que nos indican un mayor acercamiento. De acuerdo con Schütz todo proceso de explicitación y de aprendizaje puede interrumpirse en los niveles más variados de determinación en función del interés pragmático a mano que tiene un sujeto. Entre más pronto se dé por terminado este proceso menos claridades se tendrá del objeto en cuestión. La mayor determinación implica continuidad pues con la interrupción momentánea o definitiva se desplaza el foco de la atención a otros ámbitos de sentido o significatividades temáticas del ámbito educativo.

El hecho de que el 43.33% de los 147 docentes manifieste desconocimiento, el 27.55% una determinación vaga y general y el 22.66% conocimiento parcial y fragmentado nos indica que el MEI aún no es un fenómeno que forme parte de la

conciencia de los docentes del ITESO. La suma de estas cifras es igual al 93.54%, lo que implica que sólo un poco más del 6% ha 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 las determinaciones que hicieron en torno a los conceptos "enseñanza", "aprendizaje", "alumno" y "profesor" desde claves y contextos de sentido que difieren de las que postula la institución. Esta discrepancia con los elementos significativos del MEI nos muestra que en los depósitos de sentido educativo del 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 Gaviria (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 ya es difícil, pero su puesta en práctica enfrenta dificultades redobladas porque implica cuestionar el mundo habitual.

Para comprender con mayor detalle esta situación consideramos conveniente resaltar el principio de la sociología fenomenológica que señala cómo la realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del aquí y del ahora presente. Esta organización basada en las coordenadas espacio-temporales constituye el foco desde el cual el sujeto dirige su atención a la realidad de la vida tanto en sus presencias inmediatas -*realissimum*- como mediatas al aquí y ahora. El que una persona experimente la vida en grados de proximidad o de alejamiento depende de su "Aquí y Ahora" actual (Berger y Luckmann 2003, p. 39).

Además de la percepción de lejanía que tienen los docentes con respecto al MEI pudimos 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. ¿Cómo podría un docente tematizar, identificar, conocer y asumir el discurso y la coordenada del cambio cuando los actores sociales que la inspiran y promueven se perciben ubicados en las periferias de su coordenada espacial "Aquí"?, ¿cómo lograr una interacción intersubjetiva cuando su zona de manipulación no se interseca con la de los gestores del cambio?, ¿cómo podría compartir el mundo de la vida de los intelectuales del cambio cuando no se es partícipe de vivencias relacionales, cuando no puede conocer al especialista en una relación "Nosotros" genuina? Con base en nuestro corpus hemos identificado que las relaciones que los docentes establecen con el otro -gestor del cambio- se presentan distantes. Schütz tipifica a este tipo de contacto como de meros contemporáneos.

La lejanía tanto con el objeto cultural -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. Recordemos que es la intersubjetividad la que permite que se establezca esa congruencia. Para Berger y Luckmann (2003, 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. Esto explica por qué un porcentaje significativo de docentes no ha trasladado el MEI del flujo a vivencia fenoménica. En el caso que nos 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 preguntar si los docentes comparten esa significatividad motivacional, si para ellos también es necesario ese cambio en su acción cotidiana.

Tenemos el 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 educativa. Los juicios negativos que imputan al contexto de significado objetivo se derivan del desconocimiento, de la lejanía en que lo perciben en su Aquí y Ahora actual. Esta afirmación halla su correlato en los casos de los docentes que han logrado alcanzar más altos niveles de claridad y familiaridad con el MEI. Aunque éstos son minoría, sí pudimos identificar que en sus expresiones tipificadoras del MEI resaltan juicios positivos.

Así pues, consideramos que 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. ¿Quién podría dar lo que no tiene?, ¿quién asume el reto de innovar cuando no hay una estructura de conocimiento que la sostenga?, ¿quién puede hacer trasmutaciones hacia algo que aún no se logra comprender y mucho menos dominar?

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. Esta idea confirma que, mientras el docente no comprenda el cambio, su cosmovisión relativa del mundo «habitual» tenderá a persistir como conocimiento de receta que tiene a mano.

En nuestro caso vemos que la cercanía, la familiaridad y la claridad conllevan 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. Recordemos que cuanto más se determine un objeto 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. ¿Cómo renunciar a lo conocido para ubicarse en un universo simbólico que aparece opaco? Consideramos que el conocimiento que conlleva el MEI es más difícil de adquirir por los docentes precisamente porque se encuentra muy alejado del cúmulo general de conocimientos que poseen en sus depósitos de sentido. La ininteligibilidad se hace patente por la ajenidad que representa el nuevo modelo educativo en función de sus experiencias previas en el mundo educativo. Rivas Navarro (2000, p. 91) denomina «laguna de realización» a la diferencia entre lo que es y lo que debería ser, para señalar la discrepancia que hay entre lo que la institución espera y lo que el profesor hace. A partir de nuestro *corpus* podemos decir que la discrepancia es notoria entre las realizaciones actuales de los docentes y el nivel al que aspira la institución.

El límite de este primer acercamiento con 147 docentes de la universidad se expresa en el conocimiento que pudimos tener con respecto al contenido de los depósitos de sentido educativo a través de las presentaciones manifestadas en las tablas de la lotería -primera fase-. Esta experiencia resultó ser rica en significados puesto que nos brindó posibilidades para entender que la familiaridad y la claridad son dimensiones esenciales en toda transmutación y enriquecimiento del contenido del acervo de conocimiento. Es claro que sin la presencia de estos elementos, el sujeto 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 depende precisamente de ese contenido de conciencia.

El aporte específico de esta fase de la investigación se centra en la dimensión cognoscitiva. Tal y como ya hemos dicho, todo cambio en la cosmovisión relativa que se tiene del mundo requiere de conocimiento, 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 «*attention à la vie*» en la innovación que se perfila desde la dimensión institucional. Esta idea se corrobora con el pensamiento de Rivas quien señala que el cambio que los docentes enfrentan requiere de nuevos aprendizajes (ver supra p. 30) 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 y por lo tanto enriquecido.

Con el fin de comprender el proceso de cambio educativo y las negociaciones que hace el docente para incorporarlo como parte de su bagaje cognoscitivo decidimos utilizar las primeras construcciones de segundo nivel de esta fase para dirigir nuestro foco de atención hacia los sujetos que se caracterizaban por tener mayor dominio con el MEI. ¿Por qué estos sujetos y no los otros que manifestaban dificultad en la aprehensión de ese objeto cultural? La respuesta radica en que estos docentes nos podían aportar otros elementos para comprender el cambio desde sus procesos de explicitación y determinación construidos en sucesivos aquí y ahora.

Las vivencias típicas que pudimos identificar en esta primera fase del proceso constituyeron en sí mismas un depósito de significado desde el cual proyectamos la estructura y el contenido del guión de entrevista que nos permitió interactuar cara a cara con los profesores seleccionados. En esta segunda fase nos interesaba profundizar en la experiencia de aquellos docentes que como ya hemos dicho 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 que correspondía al tiempo posterior al MEI (PB) para comprender en qué consistía el cambio educativo nos

implicó dirigir nuestro foco de atención 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 percibimos la existencia de niveles con respecto al cambio educativo, en especial detectamos 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 pudimos ver 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. En estas posiciones percibimos 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 se denomina guía de aprendizaje. La transformación es el último grado y como tal nos indica que los docentes que se ubican en esta zona han logrado cambiar sus ideas con respecto al aprendizaje de los estudiantes y por tanto han comprendido las implicaciones de su nuevo rol en el proceso educativo. Es claro que en los casos donde se percibe "adición y ajuste" la acción del docente se caracteriza por la yuxtaposición de lo nuevo en el sistema conservador y habitual. ¿Se podría obtener resultados diferentes cuando se tiende a hacer lo mismo con unas cuantas y puntuales variaciones? Además, es importante advertir que en los casos de adición y ajuste el pensar habitual del docente se mantiene, puesto que la innovación que introduce no logra alterar o afectar el bagaje de conocimiento existente.

Respecto a las dimensiones y alcances del MEI es posible percibir que el cambio que se pretende en las prácticas docentes no consiste en adicionar algo más a lo que ya se venía haciendo sino en transformar cualitativamente ese hacer.

Lo expuesto hasta aquí nos lleva a reflexionar sobre los distintos usos y significados del cambio educativo, a veces claramente influenciados por los modelos pedagógicos tradicionales y otras, como en el caso del nivel de la transformación, auspiciado por supuestos progresistas que son más compatibles con lo que se pregona en el discurso de la institución. Por la situación biográfica de cada docente el cambio no despunta de manera homogénea. Recordemos que en el pensamiento schütziano se reconoce que aunque la realidad del sentido común conforma la matriz de toda acción social, cada individuo se sitúa en ese mundo de una manera específica según su experiencia de vida (Natanson, 2003, p. 17).

En efecto, aunque los docentes seleccionados se caracterizaban por tener un mayor dominio del MEI en relación a la gran mayoría -a la que todavía le resultaba lejano y poco familiar- pudimos apreciar que el cambio puede ocurrir de maneras diversas. La existencia de niveles nos indica que en esta población hay quienes lo experimentan de manera incipiente mientras que otros lo hacen con mayor asertividad porque sus depósitos de sentido son más familiares y cercanos con el significado objetivo de ese movimiento educativo.

También señalamos que cada tipo de cambio nos indica que un mismo objeto cultural (MEI) se "da" de diversas maneras precisamente por lo heterogéneo del contenido de conciencia de los profesores. Con ello se pone de relieve que de acuerdo al bagaje cognoscitivo de que dispone cada uno hay diversas intelecciones del cambio educativo.

Esta productividad espontánea de la conciencia¹³⁴ muestra que la trayectoria del cambio no es homogénea ni constante a un mismo tiempo y ritmo. Ya hemos visto que mientras que para unos sus saberes previos continúan arraigados en lo aprendido a lo largo 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. Así vemos que 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-.

La explicitación de los cursos de acción tanto del antes como de después del MEI fue la coordenada que nos orientó a indagar sus correspondientes fundamentos, es decir, las nociones esenciales¹³⁵ que dominan y determinan la acción del sujeto, 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, tomamos 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 coordenada temporal nos daba la oportunidad de ponerlos en relación y por tanto de comprender cuáles de estos motivos permanecían y cuáles cambiaban a partir de la incorporación del MEI en su bagaje de conocimiento. Rastrear el cambio que supone una conversión, una trasmutación en los hábitos más arraigados implicaba que nos adentráramos en esos motivos. Recordemos

¹³⁴ Para Husserl la conciencia natural es aquella en la que se encuentra una persona que ejerce espontáneamente su capacidad de tomar conciencia de lo que hay a su alrededor, de recordar, juzgar, opinar, etc.

¹³⁵ Para la teoría de la acción social el punto de vista subjetivo de los actores se debe conservar en su grado máximo a fin de no perder sus fundamentos básicos, principalmente su referencia al mundo social de la experiencia y la vida cotidiana.

que las cadenas de «motivos porque y para» no son elegidos por el sujeto de manera azarosa, ya que son parte inherente de sus sistemas subjetivos.

El análisis de los «motivos porque» correspondientes a la práctica docente anterior al MEI nos indica que las experiencias vivenciadas tanto en el rol de alumno como de profesor y de profesionista constituyen una estructura básica que sostiene la acción del docente. Los aprendizajes que recibieron directamente en su propia enseñanza, cuando ellos asumían el rol de alumno, las experiencias positivas y negativas en el rol de profesores, los éxitos y los fracasos en el desempeño de su profesión son experiencias internalizadas que en ese Aquí y Ahora actuaban como marcos de referencia que les permitían efectuar tal o cual curso de acción en la práctica educativa escolarizada.

Esta caracterización de los motivos «porque», en especial aquéllos que aluden a la experiencia del docente en su rol de alumno, es coincidente con lo que estudiosos de la innovación educativa ya han planteado. Fernández Pérez (1999), Gil, Furió y Gaviria (1998) son algunos de los autores 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. En esta inteligencia resultaría absurdo que dejáramos de lado la influencia capital que tiene la biografía del docente en cualquier iniciativa de cambio.

A partir del análisis comparativo entre los «motivos porque» de antes y de después del MEI pudimos apreciar que la transmutación se logra sólo bajo 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 -vivencias de la educación básica, media y superior-. Puntualizamos que 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. Aunque el rol de alumno es un «motivo porque» que se mantiene vigente tanto en la práctica "A" como en la "B" percibimos un cambio en su contenido, puesto que 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 persona, al aceptar los roles y actitudes de los otros, los internaliza, se apropia de ellos y los externaliza en su actividad cotidiana (Berger y Luckmann, 2001, p. 167), y esto es precisamente lo que sucede cuando el docente observa y experimenta desde su rol de alumno otras maneras de aprender. Así, confirmamos que el mundo de la vida cotidiana, del sentido común, no es un mundo privado sino intersubjetivo. Ya hemos visto que los docentes al interactuar con sus propios maestros captan recíprocamente su acción y tienden a cambiar la propia a partir de esa comprensión que se da principalmente por la intercambiabilidad de los puntos de vista.

La segunda condición se relaciona con cuestiones afectivas - emocionales que son producto de las retroalimentaciones negativas que otros hacen al papel del docente en la formación de los alumnos. Sentirse responsable directo por lo que hace o deja de hacer un alumno en la práctica profesional es un motivo que ayuda a cuestionar y a intentar cambiar la actuación en el aula y por ende los contextos de significado que la orientan.

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. Así como existen docentes que modifican su hacer hay

otros cuyos cursos de acción continúan arraigados en los «motivos porque» que aún no han sido susceptibles de desplazamiento ¿cómo podrían ellos modificar su práctica si los "motivos porque" instalados como sedimentos de la conciencia no han sido alterados, cuando las experiencias pasadas siguen vigentes en la realidad que dan por establecida? En estos casos vemos que los «motivos porque» correspondientes al eje temporal de después del MEI no difieren drásticamente de los identificados en la coordenada temporal anterior al movimiento educativo impulsado por la institución.

El que el docente oriente sus metas y propósitos desde el nuevo modelo educativo es un deseo institucional que se queda a nivel de proyecto puesto que el contexto de significado que fundamenta las acciones de este tipo de maestros está ubicado en otra coordenada muy diferente a la del cambio que se pregona. El Aquí y Ahora del docente no coincide con el Aquí y Ahora del cambio. El desfase en los contextos de significado de cada uno se hace patente.

A partir de este análisis corroboramos que la reforma -en tanto decisión institucional y al margen de estrategias concretas de formación de profesores- no es la 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. Con base en el argumento de Schütz que señala que la experiencia del sujeto está organizada por las pautas que denomina esquemas de experiencia es necesario cuestionar cómo podría un sujeto ordenar una nueva vivencia dentro de la configuración de su experiencia cuando ésta se encuentra muy lejos de su zona de posibilidades.

Si bien es cierto que existe una definición bastante aceptada que señala a la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas,

etc. y a la vez de inducir, en una línea renovadora nuevos proyectos, estrategias de aprendizaje, modelos didácticos y otras formas de organizar y gestionar el currículum (Carbonell, 2006, p. 17) también es cierto que esta definición de innovación estará condicionada por los contextos de significado que el docente ha construido en otros contextos socioculturales que difieren de los que gestaron el cambio educativo. No basta con impulsar una reforma que intente cambiar prácticas cuando el contexto de significado de los docentes continúa vigente respecto a sus intereses. Anunciar e impulsar una reforma de poco sirve cuando el contexto de significado del docente no logra trasmutarse, 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. Como bien lo dice Rivas Navarro (2000, p. 122) las tasas constatadas de innovaciones educativas relevantes son muy reducidas, particularmente si se les compara con otros sectores de actividades dentro del sistema social.

Mientras que el docente no cuestione, enriquezca y transmute los contextos de significado que sirven de fundamento a su acción, el cambio pregonado no rebasa el nivel discursivo. En este mismo tenor, Carbonell (2006, p. 18) señala que nunca se insistirá suficientemente en que no hay reforma del profesorado sin la modificación de su pensamiento, habilidades y actitudes. Recordemos que Fullan alude al concepto de "metanoia" para que se constituya en la fuerza del cambio que los sistemas educativos esperan (ver supra, p. 23).

Al considerar en esta segunda fase de la investigación a docentes concretos, sus cursos de acción y los fundamentos que actuaban como esquema general de referencia, es decir, los «motivos porque» en dos coordenadas espacio temporales «antes y después del MEI» nos orientamos a la comprensión de los fines que deseaban alcanzar como otro foco de nuestro análisis. Recordemos que los patrones de acción que los

docentes tenían en mente como proyecto deseable -«motivos para»-¹³⁶ constituyen 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 nos posibilitaba la identificación de cambios en el significado intrínseco de estos proyectos.

Circunscribimos 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 en ámbitos específicos. El primer ámbito 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

¹³⁶ Schütz sostiene que debemos investigar el sentido que tiene la acción para el actor. Así el postulado de la interpretación subjetiva de sentido es un principio que se hace factible cuando se revelan los motivos que determinan cierto curso de acción.

estos autores el rol no designa un atributo individual sino un hecho relacional donde los comportamientos de un actor no se pueden comprender mas que en las relaciones que le unen a los comportamientos de los demás.

En esta primera orientación vimos que la acción docente está proyectada hacia el otro, hacia un tipo anónimo, en otras palabras, a un tipo ideal denominado alumno y no necesariamente hacia un tú concreto, es decir, a 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.

Aunque el qué debe hacer el alumno es un proyecto que se mantiene sin mayor alteración en el tiempo, los planes del docente en relación a 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, monitorear las producciones de los alumnos son ejemplos de la transmutación que proyectan en la dimensión de la didáctica.

Los movimientos detectados en los «motivos para» son de dos tipos: tangenciales y transformativos. El primero poco tiene 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 en la enseñanza y en la transmisión de saberes. Los «motivos para» transformados, 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» se han desplazado. ¿Cómo se podría pretender modificar los «motivos para» cuando sabemos que éstos en sí mismos están determinados por el «motivo porque»? Así, el cambio en los cursos de acción de la práctica educativa implica que los «motivos porque» de los docentes también sufren 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 en la segunda fase de la investigación hemos podido constatar que el complejo de significado -motivos- desde el cuál se interpreta la acción del docente constituye una noción clave para entender el proceso del cambio educativo. ¿Cómo se podría aludir a la reforma sin considerar estos significados primarios de la acción?, ¿cómo se pretendería instaurar un cambio en la práctica de los docentes cuando hay incompatibilidades entre los fundamentos de la acción del profesor y los que sostienen a la propia reforma?, ¿cómo negar que las acciones del docente resultan compatibles con los fundamentos que orientan su conducta en el aula? Si los «motivos porque» están orientados al pasado y en el trasfondo formativo y cultural del que actúa ¿cómo se le podría exigir al docente que actúe o proyecte una

acción basada en un contexto de significado que no forma parte de su situación biográfica?, ¿cómo hacer referencia al presente y al futuro que proyecta la institución desde el contexto de significado del actor que se encuentra adherido a sus vivencias pasadas?

Con base en lo que ya hemos señalado podemos afirmar que el docente que asume el cambio educativo en su práctica cotidiana lo hace precisamente 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.

Consideramos que el conocimiento de los motivos de los tipos concretos -profesores- ha sido básico para aprehender la realidad social pues como ya hemos visto ésta solamente es comprensible a partir de las acciones humanas individualizadas y éstas a su vez si se identifican los «motivos para y los motivos porque» de quienes las llevan a cabo.

Uno de los aportes importantes derivados del trabajo de esta segunda fase de la 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 hemos señalado que el 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. Por la no transparencia de los significados objetivos del nuevo modelo y por tanto de sus implicaciones en la práctica decimos que el flujo de la innovación está obstruido por barreras cuyo tejido esencial se ubica en la dimensión cognoscitiva.

Tenemos 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 éstas se construyen. La opacidad y la no transparencia o la claridad y la familiaridad que se experimentan con el MEI no es una cuestión fortuita puesto que a partir de la presencia o ausencia de conocimiento se privilegia una u otra dimensión. Recordemos que ese acervo es el esquema desde donde se lee e interpreta el mundo en general y el cambio educativo en particular.

Es conveniente que aclaremos que los docentes que iniciaron procesos de determinación para alcanzar mayores niveles de claridad y familiaridad con respecto al MEI fundamentaron su decisión en el interés, es decir, en una motivación personal para resolver un problema, vencer un reto o satisfacer una necesidad. En el trasfondo de la decisión por participar en un proceso de aprendizaje resalta la presencia de un interés genuino. Es la necesidad sentida -y no la impuesta por mandato- la que mejor funciona como motor de la acción.

A través de nuestro *corpus* también hemos podido observar que en los procesos de determinación en los que se implica el docente, el otro, como agente socializador del objeto cultural en cuestión, tiene un papel preponderante en la internalización de campos semánticos que a su vez permiten que se estructuren interpretaciones y comportamientos con respecto al nuevo rol que se delinea en el MEI. Señalamos que la seguridad y la 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 el docente 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 el plano de lo deseable este escenario sería el ideal, sin embargo en los contextos cotidianos institucionales es impracticable puesto que no es posible seleccionar a los agentes sociales institucionales que por sus características personales se adapten a ese tipo de requerimientos. Si bien es cierto que la reciprocidad de perspectivas con el otro es una condición que favorece un proceso de aprendizaje, también lo es la imposibilidad de que esos significantes - formadores- cumplan a nivel personal con cada expectativa que cada integrante del grupo espera, ¿cómo podría ese significante portador de sentido educativo atender a toda una variedad de formas subjetivas?, ¿en qué contexto educativo formal se podría elegir libremente al acompañante y promotor de los procesos de aprendizaje? Aceptar esta condición equivaldría a decir que todo alumno está en libertad de seleccionar a los docentes que por sus características y cualidades se adapten a sus expectativas.

Es importante aclarar que con los cuestionamientos anteriores pretendemos ir más allá de los meros requerimientos empáticos en los procesos de aprendizaje. Ponerlos en relieve nos ayuda a dimensionar que no todo lo deseable es factible puesto que el propio mundo de la vida cotidiana impone límites ¿podría un docente universitario decidir de manera libre al coordinador, facilitador, formador de cada taller, seminario, curso propuesto por la institución?, ¿podría una institución responder a las necesidades de los docentes a través de estructuras fuertes, cercanas, confiables y seguras para todos?

En el *corpus* correspondiente a este eje temporal y espacial -segunda fase- se mostraba de manera general que en la conciencia de los docentes estaban presentes como significatividad temática las fuerzas y los obstáculos del cambio educativo.

Por la relevancia de esta significatividad decidimos establecer conversaciones a través de entrevistas focalizadas con dos de los docentes, en especial con aquellos tipos personales que representaban casos extremos para así comprender el fenómeno

desde la amplitud de variación. Con estas claridades decidimos que la tercera y última fase del trabajo de campo se orientaría 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 permitirnos ponerlos en relación posibilitó 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 donde 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 de familiaridad que se logran con respecto a esa pauta cultural varíen. Con base en estas constataciones decimos que para el docente se torna más sencillo ponerle nombre a una experiencia que se ha vivenciado de manera directa que hacer derivaciones prácticas desde la dimensión teórica.

Por otra parte, señalamos que la diferencia que observamos en la credibilidad que se deposita en la factibilidad del MEI radica en que uno de los docentes está de antemano convencido 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, vemos que el convencimiento que se logra paulatinamente en el otro docente 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 partir del análisis de este factor vemos que las posiciones de los actores tienen mucho que ver con las percepciones que se construyen con respecto a la manera en que se aquilata la factibilidad de la nueva pauta cultural en la práctica. Hacerlo con convencimiento o hacerlo con reservas marca una distinción importante.

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

La tercera semejanza que identificamos 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 precisamente por las posiciones sociales en las que han participado. Ser exalumno 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 el porqué la incorporación del MEI se experimenta con entusiasmo o con resignación. El compromiso voluntario se fortalece a partir de que el docente establece lazos emocionales y afectivos con la institución.

Enfatizamos que el flujo del cambio se vivencia de distinta manera a partir de que la significatividad temática se percibe como imposición o con empatía. El

compromiso con la institución se establece como ya lo hemos dicho desde la coacción o la libertad.

El tiempo es un ingrediente clave del desarrollo del acervo de conocimientos y es reconocido explícitamente por uno de 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. Determinar un objeto cultural -desarrollo del tema- implica tanto del tiempo civil como del subjetivo o fenomenológico.

Las distinciones que percibimos en los contenidos de estos factores demarcan el modo en que el MEI se vive en lo cotidiano. A partir de estas distinciones podemos decir que 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 hemos presentado una de ellas, la que corresponde a las cuestiones que facilitan e impulsan su incorporación en la práctica. En el siguiente espacio nos detendremos en la segunda cara, es decir, en las dificultades y los obstáculos del cambio que los docentes¹³⁷ perciben.

El análisis del *corpus* nos revela que las dificultades residen en distintos ámbitos y sectores y que no necesariamente el docente es 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 coordenada que guíe su hacer en los procesos de aprendizaje de sus alumnos

¹³⁷ Es importante aclarar que aunque el docente "A" no reconoce en su sí mismo limitación para entender el cambio por el bagaje cognoscitivo adquirido en su formación de posgrado sí la reconoce en los compañeros docentes con los que interactúa cotidianamente. Los demás obstáculos del cambio este docente los ha experimentado en carne propia.

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. Hemos 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 obscura y de difícil comprensión? Recordemos que no todos los docentes tienen formación explícita en el campo de la educación y la Pedagogía, ¿se les podría responsabilizar por no incorporar *ipso facto* un contexto de significado que no forma parte de su bagaje cognoscitivo?

En este mismo sentido es que Santoyo (2000) hace alusión a la patología social que se origina cuando el individuo no participa en la realización de proyectos colectivos, cuando se le separa de los grupos de especialistas porque aún se considera que el progreso resultará de la suma de esfuerzos individuales, sin reparar en que solo no se puede ir a ninguna parte, porque el sujeto sin referencia a su entorno y sin participación, no puede desarrollar sus potencialidades.

Carbonell (2006, p. 26) corrobora que las reformas verticales, las que se conciben de arriba hacia abajo, al igual que los modelos de cambio basados en el saber de los expertos y en las prescripciones legales, reproducen una división técnica y social del trabajo entre las personas que piensan y planifican y las que reciben instrucciones y las ejecutan. Para este autor las propuestas de cambio que vienen desde fuera, sin incluir la participación de los profesores, por lo general se circunscriben a cambios superficiales y secundarios. La potencia y la fuerza de un cambio e innovación se pierde con la exclusión del profesor.

En este mismo tenor Gil, Furió y Gavidia (1998) afirman que una de las principales ineficiencias que han encontrado en los procesos de renovación curricular es la escasa atención que se le ha prestado al profesor. Estos mismos autores retoman el pensamiento de Briscoe (1991) para destacar que sin la participación de los docentes todo esfuerzo de renovación curricular será infructuoso. Excluir al docente de la planificación del cambio curricular además de que genera rechazo, impide que lo asuma como propio y lo lleve eficazmente hacia delante.

Generalmente cuando se habla de reforma se piensa que los problemas presentes 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 nos ayuda a comprender que el problema que se pretendía resolver con el nuevo modelo educativo se agrava puesto que la solución presentada -MEI- no es accesible a la memoria biográfica de los docentes.

Desde lo que señalan Berger y Luckmann (2001, p. 101) hemos 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 identificamos 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 compromisos que se derivan de su propio rol.

El análisis de esta fuerza restrictiva nos lleva a señalar que la resistencia que puede oponer un docente al cambio está y no está justificada, pues por un lado, ¿quién

podría abanderar un movimiento que no experimenta como propio, que resulta ajeno a necesidades e intereses, que se encuentra alejado de las zonas de posibilidades y que además se impone como decreto?, ¿cómo se podría criticar al docente por continuar reproduciendo los hábitos y los patrones adquiridos en su historia sociocultural cuando construye el significado de la nueva pauta desde un bagaje que como hemos visto no es compatible con el que ostenta el nuevo modelo?, y sin embargo ¿cómo no asumir las consecuencias que conlleva haber tomado la decisión de desempeñar el rol docente y con ello continuar en procesos de formación que le permitan profundizar en el conocimiento socialmente objetivado y legitimado por las necesidades contextuales?

A partir de nuestra interacción con estos docentes ha quedado en 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 implementarla en la práctica. Gil, Furió y Gaviria (1998) reconocen que las marcadas diferencias que existen entre lo que persiguen los diseñadores curriculares y lo que llevan a cabo los profesores en la práctica constituyen una muestra de la gran influencia que éstos ejercen en cualquier proceso de implementación curricular, influencia que hasta ahora no es tomada en cuenta por los reformadores del currículo.

Aunque en el discurso ideológico del cambio se reconoce la importancia de la participación del profesor en la construcción de la política curricular, vemos que en la realidad esta declaración no se concretiza 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. ¿Qué éxito podría esperarse del nuevo currículo cuando al profesor se le destina a ser ejecutor de lo que otros gestaron?

Además de que el cambio no buscado e impuesto como significatividad temática a la voluntad del docente se constituye en fuerza opositora, también vemos que la implementación de los nuevos planes de estudio genera desasosiego, incertidumbre y temor pues con ello el docente de asignatura disminuye su ingreso económico -por la reducción de los créditos- y aumenta su trabajo -por el incremento de alumnos en cada grupo-. 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, la limitación del espacio de aprendizaje a salones tradicionales son elementos que muestran la tensión que existe entre el discurso académico y el administrativo.

Enfatizamos que los cambios que se impulsan desde una estructura organizativa que privilegia el eficientismo difícilmente 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. ¿Cómo podría un docente gestionar su práctica desde los atributos del aprendizaje como el reflexivo, situado, significativo, en acción y transferible cuando el número de alumnos por grupo se incrementa, cuando las condiciones arquitectónicas y materiales no ayudan, cuando los alumnos esperan que el docente todo lo haga por ellos, cuando los horarios curriculares se encuentran desfasados de los tiempos reales en que operan las empresas, industrias y demás contextos que ayudan a situar el aprendizaje, cuando no hay tiempo civil ni subjetivo para preparar, diseñar estrategias y recursos para el aprendizaje de los alumnos ni para trabajar conjuntamente con los otros compañeros, y cuando las decisiones institucionales expresan en los hechos que la docencia no es una profesión que sea valorada?

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 complejiza lo que ya de por sí es difícil.

Estas ideas se corroboran con el pensamiento de Carbonell (2006, pp. 87-88) quien señala a la colonización burocrática como uno de los grandes obstáculos para la innovación puesto que con la maquinaria administrativa -con su obsesión legislativa y burocrática- se ciñe el proyecto innovador a una legalidad que se caracteriza por viejas rutinas heredadas y enquistadas en las instituciones.

Pedir un cambio sin considerar la influencia de estas tensiones es como pedir peras al olmo. ¿Cómo podría abandonar un docente la exposición como estrategia de aprendizaje cuando las condiciones ya señaladas limitan la implementación de otro tipo de organización práctica que favorezca el intercambio y la construcción conjunta del conocimiento?

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. En este mismo tenor Gil, Furió y Gavidia (1998) reportan que las condiciones laborales de los profesores no tienen en cuenta la necesidad de trabajo colectivo como parte esencial de la tarea docente, los horarios lectivos recargados son un ejemplo de esa dificultad.

A través del análisis de los factores restrictores del cambio señalamos que 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 de nuestro acercamiento con estos docentes -que como ya hemos señalado se ubican en los dos polos extremos de un continuum- hemos podido esclarecer además de las semejanzas que presentamos en páginas anteriores, las diferencias que existen entre ambos. Es menester en esta parte de nuestro balance establecer una relación pero ahora desde la diferencia. En este tenor reiteramos que uno y otro, por las experiencias previas vivencian de diferente manera el MEI. El caso "A" cuyo repositorio de conocimiento disponible es más cercano, compatible y familiar con el del nuevo modelo lo experimenta con menos problemas que el caso "B". Para el "A" que entiende de manera más clara el MEI, sus fundamentos y propósitos, la tarea de concretarlo en la práctica resulta mucho más sencilla que para el "B" que lo hace con un "haber cognoscitivo" que se encuentra más lejano a ese objeto cultural que la institución ofrece como nueva coordenada reorientadora de la acción educativa y pedagógica.

La experiencia de estos casos opuestos puede ser ilustrada con la imagen de las capas de la cebolla. Las ubicadas en lo externo corresponden a la situación vivenciada por el docente "B" y las internas que se encuentran más cerca del corazón a la del docente "A". Estas diferencias en las posiciones respectivas nos 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 al 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.

Enfatizamos que 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. Ya vimos que no es igual establecer relaciones con la nueva pauta cultural desde una posición más cercana que hacerlo desde una mayor lejanía, como lo ejemplifica el caso del docente "B".

Aunque ambos casos constituyen ejemplos tipo, hemos decidido poner nuestro rayo de atención en el "B" 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 establecerse por derecho propio como una realidad intersubjetiva en un Aquí y Ahora futuro.

El docente "B" en un Aquí y Ahora pretérito -septiembre, 2007- se mostraba refractario al cambio que representaba el MEI en las prácticas docentes, precisamente porque sus conocimientos previos, como ya lo hemos señalado, estaban muy lejanos de los requeridos por la nueva significatividad. Esta postura manifiesta en el *corpus* correspondiente a la segunda fase de la investigación ha evolucionado con el tiempo, puesto que en el *corpus* de esta tercera fase de la investigación -junio, 2008- hemos identificado un cambio de posición. Las capas más externas de la cebolla se han quitado y con ello se ha ganado un mayor acercamiento, claridad y familiaridad con el MEI. El mundo al alcance efectivo en aquel Aquí y Ahora se ha transformado, aquello que se ubicaba fuera del alcance de las posibilidades ahora es más accesible a la experiencia del docente. La nueva posición nos 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 del lenguaje técnico que lo constituye, los celos y dudas ante los resultados

de su aplicación son cuestiones que se van matizando a través del continuum temporal en donde el acompañamiento de otro social ayuda a que se adquiera cada vez más claridad y familiaridad con ese objeto cultural. Este caso en concreto nos 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 que tiene significados propios nos indica que la educación tiene esperanza de transformarse, que el cambio, al echar raíces hasta un punto que coincide con los «motivos porque», puede experimentarse como realidad propia de los docentes.

Tomar en cuenta las voces de diversos estudiosos del cambio y la reforma educativa como elementos clave en este balance crítico no ha sido fortuito. La decisión deliberada por usar esas aportes tiene que ver con el interés que tenemos por mostrar las semejanzas que existen entre nuestras reflexiones y las que ellos han llegado a construir a partir de sus investigaciones en el ámbito de la educación. Al establecer relaciones entre el contenido del capítulo I de este trabajo con las construcciones realizadas en cada fase del trabajo de campo hemos podido establecer puntos en común. Las semejanzas que identificamos entre las ideas de los autores revisados a lo largo del estado del arte con nuestras reflexiones son las siguientes:

- ⤴ Es necesario reconocer la escasa atención que los reformadores curriculares han puesto en la participación activa de los profesores en el diseño y planeación de los nuevos modelos y proyectos educativos y la complejidad en la realización práctica de las reformas que de eso se deriva (Briscoe, Gil, Furió y Gaviria, Santoyo).
- ⤴ Es necesario cuestionar la división que se establece entre las personas que piensan y planifican el cambio y las que lo ejecutan (Carbonell, Santoyo, Gil, Furió y Gaviria).

- ⤴ Es necesario resaltar que las tasas de innovación educativa son reducidas por el desconocimiento y la falta de comprensión docente de las reformas y sus implicaciones en las prácticas cotidianas (Carbonell, Fullan y Rivas).
- ⤴ Es necesario conocer la diferencia tan marcada que se percibe entre lo que la institución espera de los profesores y lo que en realidad ocurre en las prácticas docentes (Rivas, Gil, Furió y Gaviria).
- ⤴ Es necesario reconocer la influencia que tienen los bagajes de conocimiento, las preconcepciones de sentido común de los profesores en la realización práctica de las reformas educativas (Carbonell, Fullan, Fernández Pérez y Gil, Furió y Gaviria).
- ⤴ Es necesario ubicar a las condiciones laborales de los profesores y las gestiones administrativas como uno de los grandes obstáculos para que el cambio y la innovación educativa se efectúen en el nivel de la práctica (Carbonell, Gil, Furió y Gaviria).
- ⤴ Es necesario considerar que la necesidad y el interés del docente funcionan como el motor del aprendizaje y del cambio educativo (Ortega y Gasset).

Por último, en esta parte del balance incluimos reflexiones importantes en torno al papel que ha tenido la Sociología Fenomenológica en nuestro acercamiento con la realidad estudiada.

La Sociología Fenomenológica como el aparato crítico que surge a partir de la conexión que Schütz establece entre la sociología interpretativa de Weber, la fenomenología de Husserl, el pensamiento Bergsonian y la psicología social de James se ha convertido en un saber transversal que ha estado presente tanto en el planteamiento de la investigación y en el diseño metodológico como en cada fase de

trabajo de campo. Hacia dónde enfocamos nuestra mirada, qué tipo de información nos convenía recolectar, con quiénes, cómo la obtuvimos, cómo la analizamos, sistematizamos y organizamos, todas estas actividades estuvieron orientadas y guiadas por el pensamiento schütziano.

Desde los tipos ideales que conforman el núcleo central de la propuesta de Schütz hemos podido observar, analizar, ordenar las tipificaciones cotidianas de los sujetos participantes en el estudio y elaborar nuevos tipos ideales que explican lo que ocurre en ese mundo educativo caracterizado por el cambio y la transformación.

El conocimiento aportado por este enfoque teórico ha sido la fuente a partir de la cual hemos construido nuestra propia perspectiva metodológica. El principio schütziano que señala que la sociedad es un producto humano y que el hombre es un ser social ha sido uno de los principios teóricos que nos orientó a retomar a "la acción" en el mundo educativo cotidiano como una de las unidades clave en la comprensión del punto de vista del docente en torno al nuevo modelo educativo institucional.

Los constructos teóricos de esta postura han sido la base para analizar y comprender la realidad. De esos esquemas conceptuales derivamos criterios tanto de acción como de efectuación. Por ejemplo en nuestra primera fase de campo el concepto "depósitos de sentido educativo" fue la unidad de observación que nos sirvió para analizar e interpretar el *corpus*.

Esta postura teórica que se ha dedicado a la descripción fenomenológica del mundo de la vida cotidiana tal y como los sujetos la experimentan nos permitió seleccionar los constructos para entender el modo en que los docentes construyen la realidad social, es decir, la manera en que experimentan en un determinado Aquí y Ahora el cambio educativo. Es conveniente resaltar que a través de la evocación y rememoración de los docentes captamos sus vivencias en torno al nuevo Modelo

Educativo Institucional (MEI). En este sentido es que decimos que la rememoración no equivale a la conciencia originaria y por lo mismo siempre carece de claridad.

Las experiencias que "han sido antes" se actualizan en un ahora precisamente por la rememoración sin que ésta sustituya a la vivencia original. Esta aclaración nos parece fundamental para comprender que tanto en la lotería como en las entrevistas de la fase dos y tres de trabajo de campo, "la vivencia discreta" fue el concepto central desde donde pudimos captar el significado predicado por los docentes. La mirada reflexiva hacia esas vivencias fue el foco desde donde pudimos poner en relieve y analizar la experiencia de los docentes.

El planteamiento de Schütz ha significado un conjunto fecundo de herramientas conceptuales, metodológicas e instrumentales para el análisis y la comprensión de la vida social. ¿Cómo proyecta el docente su acción?, ¿cuáles depósitos de sentido están presentes en la acción educativa?, ¿cuáles son los fundamentos -«motivos porque»- que sostienen la acción?, ¿cuál es el propósito que se pretende alcanzar con tal o cual curso de acción?, ¿cuáles son los límites que interrumpen el flujo de conciencia del docente?, ¿cómo se enriquece el depósito de sentido educativo de los profesores?, ¿qué papel tiene la significatividad en el enriquecimiento del acervo de conocimiento?, ¿qué aspectos del nuevo proyecto educativo son importantes para el profesor? son cuestiones que no hubiéramos podido plantear desde otra postura o marco conceptual puesto que los constructos que forman parte del núcleo central de un enfoque teórico disponen el orden dentro del cual estos adquieren sentido. La postura que se elija es la que marca las coordenadas de significado.

Al seleccionar a la Sociología Fenomenológica como la coordinada guía de nuestra acción delimitamos desde el comienzo el sector del mundo a estudiar. La vida cotidiana de los docentes en el ámbito educativo, sus presuposiciones y significatividades nos dieron la posibilidad de conocer y comprender la realidad en la

que se interesan y en la que actúan selectivamente a través de la mayor o menor tensión de la conciencia. Así como a Schütz la Fenomenología le permitió ordenar una serie de problemas que detectó en la sociología comprensiva y la psicología social, nosotros adoptamos a la Sociología Fenomenológica como la plataforma que nos ayudaba a comprender los procesos de negociación del docente ante el cambio educativo. Es importante destacar que esta unidad teórica no significó en momento alguno un molde metodológico rígido sino una plataforma teórica para la toma fundamentada de decisiones.

Esta decisión de basarnos en el planteamiento de Schütz para construir nuevos tipos ideales implicó retos y desafíos. Hacer familiar lo que en un Aquí y Ahora personal era desconocido fue todo un reto. En mi caso, la experiencia fundamental, es decir, los conocimientos sedimentados, eran insuficientes para entender con claridad el aporte de este predecesor -Schütz- que como bien sabemos es difícil de interpretar por el grado de abstracción con que formula su propuesta. Si bien es cierto que este límite cognoscitivo se fue desvaneciendo con el tiempo también lo es, que el temor por hacer una interpretación errónea e insuficiente estaba presente. Desde el reconocimiento de que el caudal de experiencia es la base para la acción subsiguiente experimentaba incertidumbre en el nivel de la decisión y la efectución del proyecto. En este proceso de acercamiento con la Sociología Fenomenológica, el acompañamiento de otro en una relación nosotros pura fue decisiva. El tutor de este proceso de investigación fue quien ayudó a que el mundo de Schütz se pudiera trasladar al mundo educativo de acuerdo con los elementos significativos de mi propia situación biográfica.

Los fundamentos teóricos de esta postura no constituyeron en sí mismos pasos puntuales y explícitos del modo en que deberíamos actuar para observar y analizar los datos empíricos sino un horizonte abierto que nosotros desde el interés y el bagaje schütziano pudimos determinar en el tiempo. En este sentido decimos que la decisión

por derivar tal o cual estrategia y procedimiento de investigación fue otro de los desafíos a superar. Es más fácil seguir procedimientos de receta que establecer estrategias de manera heurística y creativa.

Un reto más, que vale la pena resaltar en este balance crítico es aquél que tiene que ver con el papel del investigador. Reconocer que el científico social ha de mantenerse en el papel de observador desinteresado, poniendo entre paréntesis sus propias situaciones biográficas en el mundo de la vida y operar en la región de significado dominada "el mundo de la ciencia" (Ritzer, 1999, p. 507) es una acción que implica autovigilancia y autocrítica. Recordemos que como profesora participo en ese mundo de la vida educativa. Adoptar la actitud teórica que requiere el científico social para construir tipos ideales a partir de las vivencias de los docentes implicó aprender a poner entre paréntesis la actitud natural que se da por sentada en ese ámbito de la vida cotidiana. Asumir una actitud teórica exigía que constantemente recordara que el interés en ese mundo de la vida cotidiana de los docentes no era pragmático sino meramente cognoscitivo.

Tal vez el reto más importante fue el de transferir la teoría schütziana al ámbito educativo. Ni Schütz ni sus seguidores -Berger y Luckmann, Natanson, Brodersen, etc.- reflexionaron de manera directa sobre el mundo educativo. Sus postulados intentan hacer comprensible el mundo de la vida cotidiana, la construcción social de la realidad pero sin circunscribir sus intelecciones a un ámbito particular. Se trató entonces, en primer lugar, de apropiarnos de su estructura teórica para poder, desde esta perspectiva, cuestionar las realidades educativas ubicándonos en las vivencias de los actores sociales que nos interesaban, es decir, los docentes.

No podríamos dar por concluido este balance crítico sin especificar las nuevas vetas de reflexión e investigación que se han puesto de relieve en este trabajo. Los núcleos temáticos que se pueden focalizar en otros estudios posteriores son:

- ✧ La formación docente en los procesos de innovación educativa y reforma curricular. Este tema, que se toca de manera tangencial en el presente trabajo, representa una vía privilegiada para comprender el impacto que tienen los modos concretos que la institución determina y utiliza para presentar y socializar los nuevos modelos y proyectos educativos a los profesores. Dar cuenta de la acción e interacción que establece el profesor con los otros agentes que intervienen en las distintas fases del desarrollo curricular es una tarea urgente.

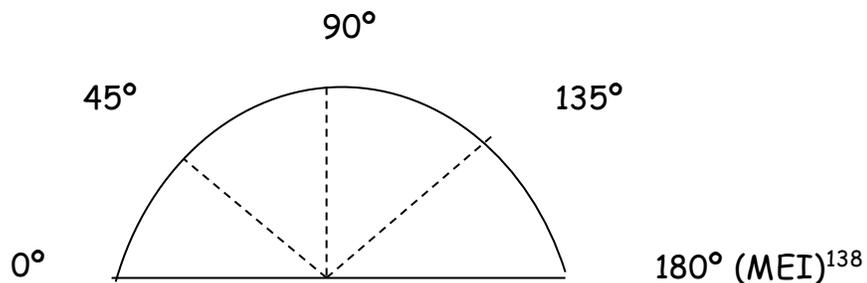
- ✧ Los efectos de la acción transformada del profesor en los aprendizajes y la formación del alumno es otra de las cuestiones centrales en subsiguientes proyectos de investigación. La última fase del desarrollo curricular denominada por Gimeno Sacristán "currículo evaluado" es un ámbito que amerita estudios rigurosos.

- ✧ El estudio de las semejanzas y diferencias en los discursos, acciones y motivos de los profesores en relación con su campo de conocimiento es otro tema relevante que puede conducir a nuevas aproximaciones e intelecciones del cambio e innovación curricular.

- ✧ Las condiciones laborales de los docentes es un aspecto que quedó en un grado de indeterminación en el trabajo que presentamos. Los cambios en las políticas curriculares también conllevan cambios en las jerarquías, los espacios de poder, las tradiciones disciplinares y la organización económica. Adentrarnos en este mundo político-laboral puede aportar claridad en cuanto al papel que tiene en la aceptación - rechazo del cambio educativo que se propone desde la dimensión institucional.

6.2 Síntesis y reflexiones finales.

Los docentes que han captado el MEI dentro de la corriente de la conciencia lo vivencian de diferente manera por las explicitaciones sedimentadas en los acervos de conocimiento educativo. Para ilustrar la existencia de esta variedad de perspectivas hacemos uso del siguiente gráfico:



En el esquema anterior podemos ver que la gradación más próxima a la coordenada en donde hemos ubicado al MEI -180°- representa a aquellos docentes cuyos depósitos de sentido educativo son más cercanos, claros y familiares a ese objeto cultural. Conforme la gradación se aleja de esta coordenada del cambio, la posición se torna distante y con ello decrece el nivel de claridad y familiaridad. Entre mayor sea la distancia las posibilidades de un docente para comprender el MEI se reducen. La no transparencia del bagaje de conocimiento con respecto a la nueva experiencia dificulta que ésta pueda ser clasificada en los esquemas de referencia pre-existentes. Los docentes que experimentan la nueva situación desde una zona densa y no transparente difícilmente pueden establecer con ella relaciones significativas positivas.

¹³⁸ Es difícil expresar gráficamente la trayectoria dinámica del cambio, puesto que las fronteras son sólo indicadores analíticos.

La ubicación de un docente en una determinada coordenada no está condenada a ser permanente. Las posiciones se pueden modificar a partir de que éste percibe la incongruencia existente entre la nueva experiencia y las anteriores. Este darse cuenta ayuda a que se cuestione la validez de los esquemas de referencia típicos, es decir, a ponerlos en tela de juicio y con ello se abren posibilidades de iniciar procesos de explicitación o de aprendizaje.

La incongruencia entre lo ya existente y lo nuevo incita a un tipo de docentes hacia la búsqueda de otros cursos de acción a partir de los cuales aspira resolver problemas o satisfacer necesidades detectadas en las prácticas cotidianas -desarrollo del tema-. Este proceso de aprendizaje es el que ayuda a transitar de una menor gradación a otra que representa mayor claridad y familiaridad. El objeto indeterminado se determina y con ello el acervo de conocimiento se enriquece y actualiza.

Tanto los docentes con mayores conocimientos previos con respecto a la nueva situación como los que los adquieren en un proceso de aprendizaje que se inicia porque han puesto en duda la validez de sus acervos pueden, precisamente por la familiaridad y claridad que han ido alcanzando, aceptar la nueva pauta cultural como esquema de referencia -MEI-. La cercanía que se logra entre los depósitos de sentido educativo del docente y los del MEI influye para que la relación que se establezca sea intersubjetiva y se torne habitual hasta nuevo aviso.

A diferencia de estos casos, las posiciones que se ubican en grados de mayor oscuridad y lejanía con respecto al Aquí y Ahora del MEI experimentan dificultad y por lo mismo resistencias para aceptarlo como la "coordenada guía" de la acción. La actitud defensiva que muestran estos docentes primero para captar el MEI como vivencia fenoménica y luego para aceptarlo tiene sus fundamentos en la dimensión

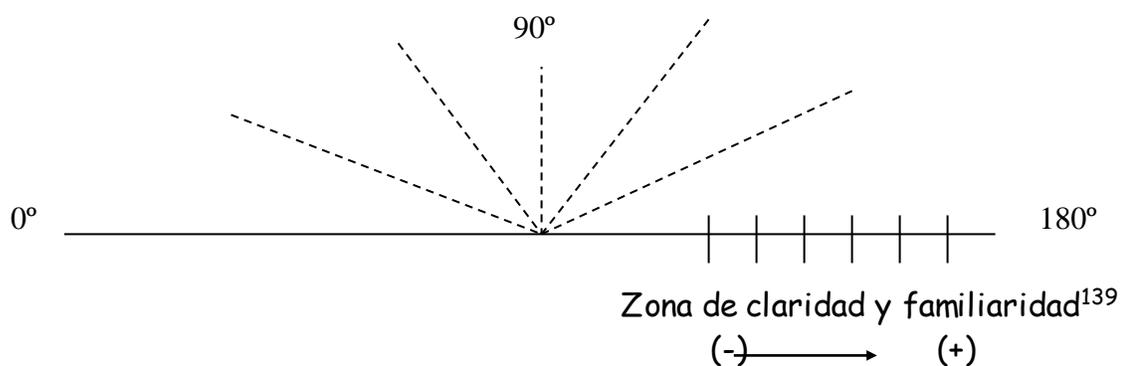
cognoscitiva pues los depósitos de sentido que conforman el ámbito de realidad educativa configuran un tipo de territorio cuyos límites están definidos por las experiencias anteriores. Esto nos ayuda a explicar por qué la cosmovisión relativa de mundo construido en un "ahora y aquí" tiende a persistir como conocimiento habitual y rutinario. ¿Cómo podría un docente aceptar una nueva directiva para la acción cuando el MEI aunque ha sido puesto de relieve no se ha desarrollado a fondo con sus respectivas subtematizaciones, es decir, no ha sido susceptible de explicitaciones. Desde esta situación resulta evidente que las explicitaciones sedimentadas en su acervo no se desplazan y por lo mismo no se modifican. El hacer de una buena parte de los docentes que se encuentran en posiciones alejadas y distantes de la coordenada del cambio tiende a persistir pues finalmente las explicitaciones sedimentadas -motivos porque- en los acervos continúan vigentes. Lo que han aprendido a hacer rutinariamente ya no requiere atención.

En estas posiciones -oscuridad y lejanía- hay docentes que como ya hemos dicho han decidido afrontar el problema a partir de que inician procesos para determinar lo desconocido y ajeno. No obstante también hay otros que muestran resistencia para abrir las fronteras de su acervo educativo a nuevos retos que les permitan extender sus límites territoriales del conocimiento. Al optar por cerrar las fronteras simbólicas colocan un dique que impide el enriquecimiento de ese acervo educativo y cualquier tipo de negociación que los conduzca a establecer acuerdos con las nuevas disposiciones contenidas en el nuevo modelo educativo.

Sabemos que los procesos de reforma y cambio educativo al irrumpir el pensar habitual de los profesores desequilibran la rutina y con ello trastocan el territorio cognoscitivo -acervo de conocimientos-. El desajuste que se experimenta entre lo que se tiene y lo que se requiere a partir de la incorporación del MEI en el ámbito universitario es un detonador que impulsa a unos docentes -ya sea por voluntad propia, por obediencia o por resignación- a implicarse en procesos de explicitación y/o de

aprendizaje en donde tienen la posibilidad de determinar ese objeto. Es importante advertir que los docentes que deciden iniciar un proceso de aprendizaje pueden interrumpirlo en el momento que así conviene a sus intereses y propósitos a mano, es decir, cuando la explicitación les es suficiente para dominar una determinada situación. Al tomar como referencia el punto en que se suscita la interrupción decimos que en la coordenada que corresponde a la claridad y la familiaridad hay variaciones que indican un mayor o un menor grado de determinación del objeto de conocimiento.

La variación en función del avance que cada quien logra hasta que se toma la decisión de interrumpir -definitiva o temporalmente- el proceso de explicitación se representa en el siguiente gráfico.



La continuidad del proceso conlleva mayores niveles de determinación y por ende mayores posibilidades para comprender con más profundidad el MEI. Con la decisión del docente por conocer lo que hasta un Aquí y Ahora resultaba indeterminado se inicia como ya lo hemos dicho, un proceso de negociación en donde la apertura hacia lo nuevo y lo desconocido juega un papel importante en el enriquecimiento del acervo y por tanto en la aceptación de la nueva pauta cultural. Con la apertura hacia el conocimiento a través de procesos de explicitación o aprendizaje se inicia la negociación por parte del docente para esclarecer lo que en un Aquí y Ahora resultaba confuso.

¹³⁹ Al igual que en el gráfico anterior, resaltamos que estas coordenadas constituyen indicadores analíticos difíciles de plasmar visualmente.

Así como estos profesores por decisión propia o impuesta asumen el reto de hacer familiar y conocido lo que les representaba dificultad y reto, ya vimos que hay otros que aunque saben que el MEI conlleva un cambio en su rol y en el de los alumnos no están dispuestos a desplazarse hacia otras coordenadas que los puedan acercar al MEI. La posibilidad de determinarlo y hasta de evaluarlo críticamente con base en el saber y la experiencia se cierra momentáneamente.

Perpetuar el conocimiento habitual que se tiene acerca de la docencia, hacer lo mismo con lo ya aprendido en otros tiempos, creer que con el dominio de los contenidos académicos y su transmisión es suficiente para que el alumno aprenda es una postura que además de frenar el aprendizaje y desarrollo del docente pone al alumno en franca desventaja en cuanto a formación se refiere. ¿Cómo podría un alumno enfrentar los retos de su profesión en un contexto de cambio con una formación que privilegia la reproducción acrítica de conceptos teóricos?

Vivir en un contexto de cambios acelerados, experimentarlos en los distintos ámbitos de realidad en los que se participa y decidir permanecer ajeno a esa situación y por lo mismo en una zona de lejanía y oscuridad con respecto a la propuesta educativa que impulsa la institución nos remite a la dimensión ética de la profesión. ¿Cómo no comprometerse con el alumno, con su formación en una época que por sus características implica nuevas formas de participación?, ¿por qué desinteresarse ante la temática que el contexto institucional impone como un elemento significativo para el cambio?, ¿cómo cerrarse a nuevas experiencias que pueden incidir en la transformación de la sociedad en general y en la educación en particular?

Si bien es cierto que para los docentes que se ubican en posiciones cercanas o coincidentes a la del MEI es fácil insertar la nueva experiencia en las vivencias de su biografía según el conjunto de tipos y significatividades presentes en el acervo y que

para ellos el objeto cultural puede ser definido con más facilidad que para los otros cuyas posiciones están distantes, también lo es que la situación de desinterés y de alejamiento que experimentan ciertos docentes no justifica la decisión de no implicarse en procesos de aprendizaje que les ayuden a entender, a clarificar lo que aún permanece en oscuridad. ¿Puede un docente negarse a la apertura de sus fronteras cognoscitivas y a enriquecer sus acervos de conocimiento educativo cuando su rol está centrado en el aprendizaje y desarrollo de sus alumnos?, ¿puede desinteresarse del proyecto educativo que aspira a un tipo de formación profesional?, ¿cómo podría exigirle al otro -alumno- lo que él no está dispuesto a dar? Cerrarse al cambio o simular estar en él tiene pesadas consecuencias sobre las posibilidades de un cambio sustancial en las realidades educativas.

Hemos visto que en el contexto universitario cohabitan diferentes formas de ver y experimentar la realidad del cambio educativo puesto que los docentes ubicados en diferentes coordenadas tienen una cosmovisión relativa del mundo que es consistente con ese territorio que habitan y cuyo límite es actitudinal y cognoscitivo. Cuando se está en una coordenada la persona internaliza de un determinado modo esa realidad y la externaliza con base en su bagaje de conocimiento. Si representamos a la universidad en un plano cartesiano veríamos la existencia de un conocimiento distribuido de manera heterogénea. Cada posición tiene a mano una concepción de lo que es enseñar y aprender, de lo que implica ser alumno y ser docente. No hay alineaciones¹⁴⁰ en una sola coordenada sino posiciones en distintas regiones de conocimiento y por lo mismo distintas percepciones e intereses.

En este mapa reconocemos que los docentes que lo habitan son principalmente de dos tipos. El primero incluye a aquéllos que deciden explicitar el problema que conlleva la nueva experiencia y por lo tanto se abren a la posibilidad de conocer y

¹⁴⁰ Aclaramos que con la alineación en una misma coordenada no estamos desconociendo la historicidad original de cada situación individual biográfica.

comprender el cambio educativo. La apertura a buscar facilita y promueve la conversión. El segundo alberga a los que se niegan a superar los retos y se empeñan en posponer procesos de explicitación y de aprendizaje. Sus jerarquías de planes continúan arraigados en el paradigma de la enseñanza en donde el docente es quien se sitúa en el centro de toda actividad. Lo importante sigue siendo la transmisión del conocimiento académico.

Insistimos en señalar que los límites simbólicos de cada territorio no constituyen fronteras inamovibles, es decir, no representan líneas tajantes ya que éstas son susceptibles de desplazarse a otras posiciones a partir del interés y 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 ignorado y hasta rechazado. La posición que era desconocida ahora resulta familiar y como tal cercana. 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 compartido con el de la institución y el compromiso del docente, además de que son elementos clave y decisivos en la coyuntura de cambio, constituyen razones en las cuales fundamentamos nuestra esperanza de que el proyecto educativo pueda posicionarse como realidad intersubjetiva. El docente que decide iniciar procesos de explicitación o de aprendizaje con la guía y acompañamiento de un "otro social" está en posibilidad de aproximarse sucesivamente a la coordenada que representa al MEI y con ello de romper con las normas cognoscitivas dominantes 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. En estos casos, la resistencia se va doblegando en el curso de procesos de explicitación y aprendizaje porque la realidad que parecía evidente para los docentes se modifica en sucesivos "Aquí y Ahora". Consideramos que con la apertura para buscar y conocer se logra iniciar la conversión que lleva al docente a asumir una función que se había prefigurado desde un interés ajeno.

El tránsito de una coordenada a otra de mayor transparencia requiere del tiempo civil y del subjetivo, ¿cómo podrían los docentes que se ubican en coordenadas lejanas traspasar *ipso facto* esa frontera y llegar a la que espera la institución? Cuanto más lejana esté una coordenada del punto esperado, mayor es el tiempo que se requiere para recorrer la distancia y alinearla con el Aquí y Ahora de la reforma educativa. En este sentido es que decimos que el tiempo es un elemento esencial del acervo de conocimiento -y de las negociaciones que se relacionan con él- pues al igual que la claridad y la familiaridad interviene de manera decisiva en toda situación y experiencia.

Hemos visto que la persona vive en la vida cotidiana entre la corriente de las vivencias, es decir, en el flujo continuo de un "ahora así" a otro "ahora así" o vive en el tiempo que se espacializa y por lo mismo se torna discontinuo. Vivir dentro de la *durée* o vivir en el tiempo homogéneo del mundo influye en la manera en que las personas experimentan cualquier vivencia. Traemos a colación este planteamiento porque de acuerdo con la perspectiva eficientista que guía la política neoliberal, la urgencia con la que se prevé instalar el modelo educativo en la práctica de los docentes y la carga del trabajo cotidiano -preparar clase, atender alumnos, revisar trabajos, etc.- el profesor está llamado a vivir en el tiempo de la pura duración -*durée*-. Esta situación de apresuramiento disminuye el tiempo discontinuo y por lo mismo el tiempo de la reflexión. Analizar lo que hace un docente y sus sucesivos "ahora así", requieren del

mundo del espacio y el tiempo espacializado. ¿Cómo se podría instalar el flujo del cambio educativo como experiencia de la vida del docente -vivencia fenoménica- si por la inmediatez y la urgencia se le induce a vivir mayoritariamente dentro de la corriente de las vivencias y no fuera de él para analizarlas, reflexionarlas y modificarlas?

Estos dos niveles de la conciencia -vivencias fluyentes y vivencias discontinuas o discretas- marcan la diferencia de cómo se experimenta el cambio institucional. En la medida en que la conciencia del profesor tienda hacia lo unidireccional e irreversible no se dará cuenta de ninguna diferencia entre pasado, presente y futuro. Hemos visto que la rememoración que se logra cuando una vivencia se aísla de la *durée* tiene un papel importante en el cambio que se espera del docente a través del nuevo modelo educativo institucional. ¿Cómo se podría convertir el MEI en objeto de reflexión del docente si aquél por falta de tiempo, puede quedar en la categoría de vivencia prefenoménica?

Puntualizamos que el docente inicia el proceso de negociación para cambiar de un paradigma centrado en la enseñanza a otro cuyo centro es el aprendizaje a partir de que capta el MEI como tema, lo lleva a la conciencia y de que decide -de manera libre o impuesta- determinar la nueva experiencia a través de procesos de explicitación o aprendizaje en donde el tiempo constituye un factor importante.

En la base de esta decisión distinguimos la presencia del interés genuino por resolver un problema o satisfacer una necesidad que se deriva de la acción cotidiana en la docencia. Podemos decir que este interés o relevancia está en función de aquello que para el profesor es importante y que por lo mismo lo predispone a actuar. En toda negociación está presente tanto la significatividad temática como la motivacional. Desde estas presencias el docente focaliza la atención en el problema que quiere resolver. Las significatividades disponen a la acción. El docente es quien decide si el MEI queda a nivel de vivencia en el flujo de la conciencia o a nivel de experiencia, es

decir, como núcleo temático que al ponerse de relieve es susceptible de ser explicitado e interpretado.

El conocimiento a mano que adquiere el docente a través de explicitaciones o procesos de aprendizaje en los que interviene un otro social es ya un signo de negociación, de apertura. Cuando el proyecto es fértil, es decir, cuando de él se empiezan a obtener resultados positivos y favorables entonces el docente deposita su confianza en la nueva pauta cultural. La negociación se reduce y da paso al convencimiento que conlleva a la credibilidad como una forma de construir lazos confiables.

El acercamiento que el docente logra con respecto al MEI posibilita que se establezcan acuerdos. En este sentido, afirmamos que la cercanía, la familiaridad y la claridad que se adquieren con respecto al objeto de conocimiento influyen de manera notable para que se establezcan compromisos comunes con el proyecto educativo. El bagaje cognoscitivo que se adquiere en el tiempo subjetivo y en el del mundo nos señala que la negociación es un proceso progresivo y no inmediato en donde la claridad y la comprensión juegan un papel importante. Con base en esta situación afirmamos que los procesos de reforma requieren tiempo para su comprensión, aceptación e implementación.

A manera de recapitulación decimos que la aceptación requiere de la apertura, del interés que es compartido con el de la institución, de la decisión, del aprendizaje, de la confianza y la voluntad del profesor. Estos factores como ya hemos dicho se encuentran insertos en coordenadas temporales. En los Aquí y Ahora sucesivos se logra determinar y por tanto comprender y adoptar creativamente la nueva experiencia como pauta de acción.

Así como hemos visto que hay docentes que participan en un proceso de negociación también hay otros que se distinguen por una postura antagónica, de rechazo, de indiferencia y de no aceptación a la nueva pauta cultural. Hay una negativa a enriquecer la cosmovisión del mundo preexistente. En este tipo de posturas no podemos hablar de negociación puesto que el punto de vista del docente permanece firme e inamovible -hasta nuevo aviso- frente a la propuesta del cambio educativo. El compromiso que asume la universidad ante los retos que demandan los tiempos actuales no forma parte del interés del docente. Ante la indiferencia y el desacuerdo con el proyecto institucional y el convencimiento de que la experiencia previa es válida no hay posibilidad de negociación alguna en lo inmediato. En estos casos el MEI es una vivencia preferencial, es decir, es sólo una percepción que se queda a nivel del flujo de la conciencia.

Tanto en los docentes que a través de la apertura iniciaron procesos de negociación para asumir el MEI como en los docentes que en un Aquí y Ahora no están dispuestos a desplazarse hacia la trayectoria del cambio se percibe una elección deliberada. Unos y otros adoptan decisiones. Salir del mundo que hasta entonces se daba por supuesto o permanecer en el ámbito del conocimiento seguro y no cuestionado corresponden a elecciones, a decisiones que a su vez conllevan renunciaciones. En el caso de los que optan por la apertura a conocer lo que hasta entonces era desconocido, la renuncia tiene que ver con el conocimiento de receta -el habitual- y con lo ya conocido. Es evidente que con esta apertura al nuevo conocimiento se tiende a desplazar a las anteriores determinaciones. El caso que decide permanecer en la zona que le es familiar renuncia a lo nuevo, al aprendizaje que conlleva al enriquecimiento y ampliación de los depósitos de sentido educativo. Aunque en ambos casos percibimos que el interés por llevar a cabo ciertos fines y propósitos a través de la acción está presente, también, distinguimos que éste es diferente. En unos el interés los lleva a desplazarse con voluntad por la trayectoria del cambio, en otros su interés los conduce a continuar proyectando desde esquemas rutinizados y habituales.

Los profesores tipo que deciden ya sea por imposición o por voluntad abrir la zona de conocimiento que ya está a su alcance para transitar a otras zonas que en esos momentos no le son accesibles experimentan dificultad precisamente porque en este nuevo sector el conocimiento a mano, el rutinario ya no les es de utilidad. La transición al nuevo sector implica enfrentar aprendizajes y problemas que no forman parte de sus rutinas cotidianas. El profesor que por decisión permanece en la zona que está a su alcance seguirá utilizando el conocimiento rutinario. Estar en una zona conocida o estar en otra que ha enriquecido el acervo de conocimiento del profesor implica que el mundo de la vida educativa se perciba desde diferentes perspectivas. En cada una de estas zonas habitadas por el profesor hay una particular perspectiva de lo que es enseñar y aprender.

El profesor tipo que decide por mandato o por voluntad propia determinar el nuevo modelo educativo institucional (MEI) a través de procesos de explicitación y de aprendizaje se desplaza del ámbito de la vida cotidiana al ámbito teórico y con ello cambia la actitud natural por otra que se caracteriza por la reflexión y la problematización. El alto porcentaje de conocimiento de receta que tenía a mano para resolver situaciones y problemas típicos ya no le es de utilidad pues ante el nuevo proyecto educativo el profesor adquiere nuevos tipos que enriquecen el acervo y por lo mismo le dan la posibilidad de experimentar el mundo desde otros presupuestos. La actitud natural de los profesores que no ceden, que no establecen negociaciones con el cambio se mantiene, por lo que continúan viendo e interpretando el mundo educativo por medio de las tipificaciones que ya eran parte nuclear de su acervo de conocimiento. Estas cosmovisiones naturales que se cierran hasta nuevo aviso no resuelven el problema. Aunque el acervo de conocimiento nunca puede estar completo, la apertura marca una importante diferencia en su enriquecimiento.

El ciudadano que decide asumir el riesgo de conocer y aprender de y con la propuesta del cambio educativo tiene posibilidades de cuestionar lo que hasta un entonces era incuestionado y seguro. El otro ciudadano que optó por conservar sus ya arraigadas tipificaciones en el acervo de conocimiento seguirá usándolas para interpretar el mundo desde esas coordenadas. En la base de la apertura y en la del cierre momentáneo por establecer negociaciones con el cambio educativo se distingue la elección, la voluntad y el deseo.

Aunque en las coordenadas del cambio educativo institucional se preven proyectos de acción diferentes a los que el profesor de carne y hueso realizaba antes de la reforma podemos ver que esta aspiración puede concretarse sólo desde los intereses, motivos, deseos y aspiraciones de nuestros tipos de profesores. La ubicación de cada uno en el mundo de la vida influye en que sus proyectos educativos sean o no coincidentes con el nuevo modelo educativo institucional.

Insistimos en que los elementos que se destacan en la primera posición y que favorecen positivamente los procesos de negociación del docente con respecto al nuevo modelo educativo son el interés, la apertura, la decisión, el compromiso, el acuerdo, el convencimiento y la aceptación creativa. En el polo opuesto a esta posición se destacan la resistencia, un interés distinto al proyecto educativo, la no apertura, el no compromiso, la incredulidad, la discrepancia, el rechazo y la simulación como los elementos que ayudan a que el docente tipo mantenga cerradas las fronteras del territorio cognoscitivo y con ello cualquier posibilidad para iniciar negociaciones con la propuesta de cambio. A partir de estos elementos vemos que el cambio se asume como opción de aprendizaje o como opción que se cierra «hasta nuevo aviso» al enriquecimiento del acervo de conocimiento precisamente porque declina o posterga su participación en el cambio educativo.

Superar las turbulencias y conflictos que acompañan el tránsito de una coordenada 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. Ya hemos visto que aún los docentes que se encuentran muy cercanos a la posición del MEI y que están convencidos de las bonanzas que ofrece a la formación del alumno experimentan dificultades para su implementación precisamente porque las condiciones concretas del entorno administrativo les imponen límites que son difíciles de superar.

El tiempo, los apoyos en la formación cotidiana y permanente, los estímulos a la docencia, la selección de alumnos, los recursos materiales, didácticos y de infraestructura son elementos de la realidad concreta que favorecen u obstaculizan las negociaciones de los docentes respecto al MEI. La cosmovisión que conlleva el proyecto educativo implica que las condiciones concretas del contexto institucional sean compatibles y congruentes con los «motivos para» que se persiguen con esa estructura de sentido. ¿Cuál sería el valor de esa nueva pauta cultural cuando hay incompatibilidad e incongruencia con las estructuras administrativas y de gestión que prevalecen en la institución?, ¿cómo favorecer el proceso de negociación de los docentes con respecto al MEI cuando la cultura administrativa y organizativa se constituye en un obstáculo?, ¿cómo hacer coincidir en un mismo Aquí y Ahora las coordenadas de la realidad concreta -institución- y la del MEI como realidad simbólica?

La construcción de la dimensión simbólica y conceptual del MEI no es suficiente por sí misma para alcanzar las aspiraciones proyectadas como «motivos para» en el ámbito educativo. Esta dimensión de la realidad requiere que la otra 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 para que el ideal del cambio se concrete en las prácticas docentes cotidianas y no

quede a nivel de quimera. Las estructuras del contexto universitario también son condiciones tanto para la adquisición de conocimiento como para sus derivaciones en la práctica.

Ya hemos visto que el contexto concreto de la institución es un elemento transversal que se infiltra en cualquier posición que asume el docente. Por ser éste el elemento que atraviesa cualquier decisión y postura señalamos la necesidad de que el apoyo institucional sea congruente con las aspiraciones del MEI.

Tanto en los casos en los que el docente hace negociaciones para que la nueva pauta cultural forme parte de sus esquemas de referencia contenidos en el acervo de conocimientos, como en los que cierran momentáneamente la posibilidad de cambiar lo habitual y rutinizado por otras pautas de actuación, distinguimos una serie de tensiones que juegan un papel importante en la definición de la trayectoria del cambio. Entre estas tensiones destacan las siguientes:

▲ Exclusión - inclusión.

En la fase del desarrollo curricular denominada por Gimeno Sacristán "currículum prescrito" la participación del docente universitario estuvo relegada. La gestación de los principios orientadores e inspiradores del cambio educativo fue una tarea que quedó reservada a grupos de especialistas. La exclusión del profesor del proceso en que se planeó el nuevo modelo educativo pone de manifiesto que el enfoque técnico academicista continúa vigente. Los hechos revelan que para los gestores del cambio institucional el docente aún se concibe como el operario que ha de elegir y activar los medios necesarios para concretar los ideales en la práctica -currículum en la acción-. Aún se parte del supuesto que el docente al conocer la significación del MEI dentro de

la constelación concreta de significados ya predefinidos lo asumirá ipso facto como el esquema de referencia de la acción.

"Excluir" al profesor de la fase curricular en la que se construyó el marco que fundamenta y orienta el cambio, para "incluirlo" después en la fase de operación es una tendencia que, como ya hemos visto en la propia historia de la educación, lleva a la dificultad y al fracaso. ¿Por qué insistir en el uso del modelo fordista -productores y usuarios- cuando se ha demostrado a través de múltiples estudios que este tipo de gestión produce una profunda disociación entre teoría y práctica?, ¿por qué seguir cifrando la imagen del éxito de la reforma educativa en la intervención técnica y eficaz del profesor cuando hay un reconocimiento explícito del papel tan importante que tiene su historia biográfica en la acción educativa? Promover el cambio desde estas viejas creencias e ilusiones institucionales implica obstaculizarlo, precisamente porque se deja de reconocer el papel que tiene el entramado sociocultural del docente en toda acción renovadora.

Una paradoja que distinguimos en esta situación tiene que ver con lo que los reformadores esperan del docente. Por un lado hay una solicitud explícita para que considere como el centro del proceso educativo al alumno y a su aprendizaje mientras que por otro lado, él mismo no fue tomado en cuenta en la gestación del nuevo proyecto educativo. ¿En dónde queda la centralidad del docente en la reforma educativa?, ¿por qué pedirle centralidad en el alumno cuando él ha sido relegado del proceso de la planeación del cambio?, ¿se le podría pedir lo que no se le da?

Promover el cambio sólo desde la dimensión de los ideales significa que aún no se dimensiona la complejidad que representa hacerlo en el nivel fáctico. Ya hemos visto que por más buenos deseos e intenciones que existan en el discurso reformador ello no es garantía suficiente para que el profesor se interese y decida cambiar su práctica.

Adoptar el MEI como pauta de actuación es una decisión que reside en el docente y no en el ámbito ideal. Los hechos señalan que es el docente el que toma la decisión de iniciar o postergar hasta nuevo aviso acciones encaminadas al conocimiento y adopción del MEI. A partir de nuestro acercamiento con la realidad estudiada se hace evidente que el docente no es pura pasividad que recibe y copia el modelo del cambio, sino decisión, construcción, creación y recreación del objeto cultural. Finalmente él es quien decide excluirse o incluirse en el cambio que otros así propusieron. El profesor al no ser un robot preprogramado decide seguir las normas curriculares programadas o bien romperlas y hasta rechazarlas.

Ya hemos visto que cada ámbito de la realidad -el ideal y el real- tiene sus propias posibilidades y limitaciones en cuanto a la realización de los proyectos educativos. Aunque en el ámbito ideal el éxito se haya alcanzado -el nuevo modelo logró existir y se caracteriza por su unidad- ello no implica que en el ámbito de lo fáctico también se logre. En este universo de la realidad no todo es posible y realizable ya que ello depende entre otras cuestiones de la cercanía y familiaridad o el alejamiento y desconocimiento del docente con respecto a ese discurso del cambio.

♣ Profesor idealizado - profesor real.

A partir de la incompatibilidad que existe entre los fundamentos que sostienen el MEI y la acción de un tipo docente podemos advertir que los reformadores curriculares han pasado por alto la existencia de los docentes de carne y hueso. Diseñar un modelo para que un profesor "abstracto" lo concrete en la práctica tiene consecuencias importantes, puesto que el real a diferencia del "abstracto" sí cuenta con una historia sociocultural que como ya hemos visto influye en la manera en que se lee, interpreta y comprende la nueva propuesta del cambio. Recordemos que el profesor concreto pone en juego el conocimiento social que ha adquirido en y desde sus marcos de referencia primarios y secundarios (ver supra, p. 102). Este esquema existe

y no se puede borrar por el simple hecho de que las políticas neoliberales, los organismos internacionales -BID, UNESCO-, los reformadores del sistema educativo en general y del ITESO en particular lo determinen. El profesor que demandan los que abanderan el cambio sí constituye una pizarra en blanco en donde se pueden inscribir los conocimientos, actitudes y valores que se desean conseguir. Por el contrario, el profesor real, el de la universidad, dista mucho de ser esa pizarra puesto que su historia tiene un papel importante en la manera en que se interpreta el proyecto educativo. Pensar el nuevo modelo para que un profesor sin historia lo concrete es un desacierto que explica los reveses de los esfuerzos de renovación curricular. Los diseñadores, al no tomar en cuenta la fuerte influencia de los depósitos de sentido educativo de los profesores de carne y hueso en el proceso de implementación curricular, contribuyen a que el desfase entre teoría y práctica siga a perpetuidad.

En contra de los lineamientos de la reforma que ignoran el sí mismo único de los seres humanos en su presente vívido y no consideran las variaciones y modificaciones que se suceden en la vida real, es decir, las experiencias de los individuos concretos y particulares, es necesario subrayar que en la puesta en práctica del proyecto educativo el punto de partida es el profesor concreto con su propia historia.

✧ Imposición - disposición.

Entre la imposición externa para que el docente asuma como suyo el marco de significado (MEI) como coordenada y guía de su acción y la disposición que muestra el docente para convertirlo en significatividad temática y pauta de actuación, se hacen presentes una serie de elementos y condiciones. En primer lugar vemos que es el interés genuino o el que surge de una necesidad o problema de la práctica el que coloca al docente en disposición para aprehenderlo a través de procesos de explicitación o de aprendizaje. Sin ese interés y sin el «fiat voluntario» el docente tiende a cerrar sus fronteras cognoscitivas lo que implica que ejerza la docencia desde sus depósitos de

sentido educativo que no son coincidentes con los fundamentos del nuevo proyecto curricular.

Así como el interés juega un papel primordial en la disposición del profesor, el compromiso es otro elemento que también influye en la voluntad y la decisión por determinar lo que hasta en un Aquí y Ahora resultaba indeterminado.

En esta tensión entre lo impuesto y la disposición, la significatividad motivacional tiene mucho que ver, pues desde ahí el docente decide si coloca o no el rayo de atención en la significatividad temática que le es impuesta.

Entre la imposición y la disposición entra en juego el interés hacia lo nuevo, la obligación de abandonar lo ya conocido y/o la indiferencia y el rechazo por asumir como propio lo que ya de por sí se percibe lejano a sus intereses. Tanto el interés como el compromiso son componentes indispensables en el proceso de cambio educativo. La ausencia de esos dos elementos conduce a que la significatividad temática -MEI- no forme parte de las vivencias fenoménicas de la conciencia del profesor.

▲ Inmovilidad - movilidad.

Asociamos el concepto de inmovilidad con el desinterés y la lejanía en la que se encuentra un docente con respecto al modelo educativo institucional. El desconocimiento, la falta de claridad y la indeterminación de los elementos del proyecto cultural institucional por parte del docente constituyen una especie de ancla que contribuye a que su acción permanezca en zonas conocidas, familiares y habituales. Traspasar esa frontera de lejanía y oscuridad a una de mayor claridad implica la participación de los docentes en procesos de aprendizaje y por ende el abandono paulatino de los territorios conocidos. En este sentido decimos que el conocimiento que se genera en ese proceso contribuye a la movilización de la acción docente y por ende

al logro de mayores acercamientos con el MEI. Entre más lejos se ubique el MEI de los depósitos de sentido educativo y de las zonas de interés de los profesores menores serán las posibilidades de cambio y movimiento.

Los procesos de formación docente ayudan a que el objeto en cuestión se determine y con ello se adquieran mayores niveles de claridad y familiaridad. El interés y el aprendizaje como motor para cambiar la acción contribuyen a que el docente establezca relaciones cada vez más intersubjetivas con el movimiento que impulsa la institución.

El interés, el aprendizaje y la intersubjetividad se tornan claves en el desplazamiento de un Aquí y Ahora a otros Aquí y Ahora sucesivos y por lo mismo constituyen elementos importantes en las negociaciones que entabla el docente con el MEI.

△ Tiempo del mundo - tiempo del aprendizaje.

La urgencia con la que el contexto mundializado a través de los organismos internacionales solicita a las instituciones de educación superior la reforma del currículo para que los egresados cuenten con mayores oportunidades en su inserción laboral al mundo del trabajo y respondan a las necesidades crecientes que se derivan de la lógica del mundo económico ha sido una presión que como ya sabemos ha generado resultados, prueba de ello son los cambios en los modelos académicos y el currículo. Esta presión ha llegado hasta el docente pues desde estos cambios impuestos de manera exógena está llamado a realizar transformaciones profundas tanto en sus formas de pensamiento como en su acción.

Ya hemos visto que los cambios que se esperan en el nivel de los ideales no suceden tal cual en el plano de los concretos puesto que la situación se complejiza

porque nadie cambia a partir de que alguien más lo decreta. Cambiar los modos habituales de hacer docencia implica además de procesos de explicitación y aprendizaje, tiempo.

La prontitud con la que se exige el cambio genera desinterés, frustración, resignación o hasta rechazo en el docente cuya coordenada cognoscitiva se encuentra muy lejana a la que señala el cambio educativo. Entre más lejos esté la ubicación del Aquí y Ahora del docente con respecto al modelo educativo más tiempo necesita para recorrer esa distancia que los separa. Este tiempo de aprendizaje y la reflexión que está imbricada en los procesos de negociación que establece el docente ante el cambio no es compatible con la eficacia inmediata que la lógica del neoliberalismo exige. La urgencia para que cambie y la prontitud para que concrete el MEI en la práctica constituyen límites que obstaculizan seriamente la negociación. Los compases de espera no van de la mano con la linealidad con que se impulsan los cambios educativos. ¿Cómo podría hablarse de intersubjetividad y simultaneidad de perspectivas si el cambio educativo y el aprendizaje de los docentes se encuentran en dimensiones temporales distintas?, ¿cómo pretender cambios profundos cuando se privilegia la inmediatez, el eficientismo y la productividad?

✧ La expansión - el límite.

La expansión tiene relación con el enriquecimiento de los depósitos educativos del profesor. Al adquirir mayores niveles de claridad y familiaridad en torno al MEI las posibilidades de concretarlo en la práctica también aumentan. Sin embargo esta posibilidad de concreción en la acción puede verse claramente limitada por las condiciones estructurales y administrativas de la institución. Un buen deseo y la mejor intención de cambiar una práctica en función de los lineamientos y principios académicos del MEI pueden quedarse en el nivel de proyecto, precisamente porque en el ámbito del currículum en la acción hay resistencias que impiden su efectucción.

Estos límites que no radican en el ámbito de decisión del profesor contribuyen para que éste retorne a lo habitual, a lo que venía haciendo antes de la reforma del proyecto educativo. La posibilidad de llevar adelante el cambio se estanca por las condiciones que se inscriben en el ámbito de la administración y la gestión y que como ya hemos señalado atraviesan las decisiones del docente.

El número de alumnos por grupo, la heterogeneidad de sus intereses, los supuestos con los que llegan al salón de clase tales como que el profesor es quien tiene que enseñar y el escaso tiempo con el que cuentan los profesores para preparar su materia son límites que sujetan los grandes ideales del cambio.

Entre la posibilidad y la factibilidad se interponen las condiciones laborales en las que los docentes realizan su acción cotidiana. Plantear cualquier estrategia de cambio sin considerar los atravesamientos contextuales que actúan como límites al proyecto pone en riesgo su realización. El mero deseo del profesor de alcanzar el objetivo proyectado no es suficiente para asegurar el éxito en la acción. Ya hemos visto que existen circunstancias ajenas al docente que impiden que la acción llegue al nivel de realización.

Homogéneo - heterogéneo.

Es bastante común asociar el concepto de cambio con la rapidez e inmediatez. El MEI, en tanto matriz conceptual, ofrece un depósito de sentido para el cambio a partir del cual se espera que los involucrados den vuelta a la página y comiencen a escribir conforme los nuevos principios y lineamientos. Dar vuelta a la página significa dejar el ayer para que el proyecto educativo se inserte en el "mañana", es decir, en el futuro.

La expectativa se centra en resolver los problemas y cubrir las necesidades que sirvieron de germen para su proyección. Esta forma de pensar el cambio pretende que la realidad aludida se transforme camaleónicamente para lograr el tan anhelado isomorfismo entre los ideales que dan forma al discurso del cambio, los proyectos y la efectucción de esa acción.

En este tipo de planteamiento subyace la tendencia a lo homogéneo, ¿qué acaso desde el cambio con tintes de urgencia no se espera que las acciones del aula se transfiguren a imagen y semejanza de los fundamentos que lo sostienen y lo impulsan?

Transformar en un periodo de tiempo limitado las prácticas docentes y con ello el papel de los alumnos no es asunto fácil, pues desde lo heterogéneo de los depósitos de sentido educativo de los profesores cada uno hará lecturas e interpretaciones diferenciadas de ese objeto cultural. Ya hemos visto que el MEI se presenta de diferentes maneras conforme la cercanía o la lejanía de los elementos del acervo de conocimientos de los profesores.

Lo heterogéneo juega un papel importante en el qué y el cómo se internaliza y externaliza ese ideal educativo. La diversidad presente en los profesores nos indica que el cambio tiene distintos niveles de alcance puesto que cada quien desde su acervo biográfico produce maneras de experimentarlo y vivirlo en lo cotidiano de las aulas y en los demás espacios formativos. El hecho de que el MEI esté sujeto a múltiples interpretaciones porque cada profesor lo define desde sus marcos referenciales nos muestra que la diversidad existe y que lejos de constituirse en obstáculo representa riqueza. Vivir el cambio educativo desde lo heterogéneo supone apelar a nuevas formas de conocer e intervenir la realidad sin que se mutile, atomice o simplifique. La diferencia nos convoca a aceptar razones diferentes a lo que espera el cambio ideal y a percibir las múltiples relaciones que se producen en las distintas fases del desarrollo curricular. El sentido de urgencia con el que se pretende instaurar el cambio

precisamente para resolver problemas que aluden al mañana muestra la tendencia a reducir y simplificar una realidad que ya es compleja. La inmediatez con la que se prevé instaurar acciones transformadas es enemiga de los procesos de cambio profundos que por definición implican paciencia y tiempos de espera.

En el planteamiento de todo proyecto futuro, el tiempo pretérito del docente también está presente. El pasado y el futuro cohabitan en el presente del acto educativo por lo que resulta insostenible pensar el cambio desde la unidimensionalidad, homogeneidad y la linealidad. Desterrar la ilusión de la homogeneidad y atender la diversidad como el punto de partida para el cambio nos abre nuevas posibilidades para entender la reforma educativa desde otra perspectiva. El cambio educativo se promueve a partir de una relación dialéctica entre los depósitos de sentido educativo del docente y la nueva propuesta cultural -MEI-. Los docentes y la estructura que representa el MEI se influyen de manera recíproca. Recordemos que Schütz señala que a la vez que los sujetos construyen o crean la realidad social están constreñidos por las estructuras sociales y por las culturas preexistentes que crearon sus predecesores. Si bien es cierto que el docente puede estar situado en un punto lejano de la coordenada del cambio, también lo es que ésta puede representar la aspiración, el deseo y la esperanza de que el docente logre acercamientos sucesivos a través del tiempo. Sabemos que con estos movimientos además de que se puede enriquecer cualitativamente el acervo de conocimientos se está en la posibilidad de innovar de manera permanente el modelo educativo institucional.

Por la manera en que cada docente logra resolver esas tensiones inferimos que el cambio además de que no es unidimensional tampoco conlleva trayectorias definidas puesto que éstas se determinan en función de los acervos de conocimiento educativo y de las condiciones presentes en el contexto institucional. En este sentido el cambio se constituye de manera progresiva. Cada docente, como resultado de sus interacciones y

de la ampliación de los depósitos de sentido, recorre en mayor o menor tiempo el trayecto del cambio.

Los tipos ideales que construimos sobre la base de la experiencia que los profesores de una universidad en particular -el ITESO- han tenido con el nuevo modelo educativo pueden ser útiles para comprender las pautas y acciones típicas de los profesores de otras universidades del país. Al ser el cambio educativo un fenómeno común a todas las instituciones de educación superior suponemos -hipotéticamente- que los profesores concretos de esos contextos también experimentan la reforma y la innovación curricular de manera análoga a como lo hacen los del ITESO. Por la reciprocidad de perspectivas que existe en el mundo cotidiano postulamos que los sucesos del cambio son comunes a los profesores universitarios. Al reconocer que la experiencia humana es intersubjetiva es posible postular que los tipos ideales como abstracciones de las construcciones de las vivencias fenoménicas de los docentes del ITESO pueden servir para ubicar a tipos concretos en los diferentes contextos universitarios. El hecho de haber sintetizado los tipos ideales en un conjunto de nociones, significados, motivos y fines típicos implica que lo encontrado en un espacio social particular tenga vínculos con otros espacios poblados por contemporáneos. Esperamos que nuevos trabajos profundicen en esta dirección. Con base en el postulado de la adecuación, decimos que esta experiencia concreta y particular puede ser generabilizable.

FUENTES DOCUMENTALES

a) Fuentes primarias.

ITESO (2000). *Agenda institucional de planeación. Escenario en 2006 y planes trienales 2000 - 2002.*

ITESO. (2003). *Misión, versión 13 de febrero 2003.*

ITESO. (2003). *Segunda versión de la propuesta de orientaciones estratégicas para los planes trienales 2004 - 2006.*

ITESO (2003). *Datos de estructura general para la elaboración de los planes de estudio de Licenciatura. Documento de trabajo.*

Luna, C., Ortíz, G. y Sagastegui D. (2000). *Marco de la revisión curricular. Documento de trabajo. ITESO.*

Luna, C., Sagastegui, D. y Ortiz, G. (2003). *Ejes de la propuesta formativa del ITESO. Saberes generales. ITESO.*

Luna, C. (2004). *Marco de la gestión docente y la construcción permanente del currículum: un documento de trabajo. ITESO.*

b) Bibliografía.

Aguilar, E. y Viniegra, L. (2003). *Atando teoría y práctica en la labor docente. México: Paidós.*

Algarra, M. (1993). *La comunicación en la vida cotidiana. La fenomenología de Alfred Schütz. Pamplona: EUNSA.*

Álvarez Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós educador.

Andrade, A. (1999). *La fundamentación del núcleo conceptual de la teoría de la estructuración de Anthony Giddens*. En Sociología. Perspectivas contemporáneas en la Teoría Social. Año 14, número 40, pp. 125-149.

Apple, M. (1997). *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós.

Barbero Martín, J. (2003). *Saberes hoy: Diseminaciones, competencias y transversalidades*. Revista Iberoamericana de Educación.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Barrón, C. e Ysunza, M. (2003). *Currículum y formación profesional*. En A. Díaz Barriga (coord.). La investigación curricular en México. La década de los noventa. (pp. 125-164). México: COMIE.

Berger, P. y Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona: Paidós.

Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (2001). *La enseñanza de los profesores*. Barcelona: Paidós.

Brodersen, A. (comp.). (1964). *Estudios sobre teoría social*. Alfred Schütz. Buenos Aires: Amorrortu.

Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

Cárdenas, A., Rodríguez, A. y Torres, R. M. (2000). *El maestro protagonista del cambio*. Colombia: Magisterio.

Castells, M. (2004). *Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad internacional*. En nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona: Paidós.

Cazadero, M. (1995). *Las revoluciones industriales*. México: F.C.E.

Cohen, I. (1990). *Teoría de la estructuración y praxis social*. En A. Giddens y J. Turner (coords.) Teoría Social, hoy. (pp.). Madrid: Alianza.

- Corsi, G. (2002). *Sistemas que aprenden. Estudio sobre la idea de reforma en el sistema de educación*. México: Universidad Iberoamericana.
- Cortés, J. y Martínez, A. (1996). *Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Barcelona, Herder.
- Davini, M. C. (2001). *La formación docente en cuestión. Política y Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. y Birgin, A. (1988). *Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones*. En *Política y Sistemas de Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- De la Torre, S. (coord.). (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Madrid: Escuela Española.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Delval, J. (1991). *Creecer y pensar. La construcción del conocimiento escolar*. México: Paidós.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2005). *Desarrollo del currículo e innovación*. En *Perfiles Educativos*. Vol. XXVII, núm. 107, pp. 57-84.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Lugo, E. (2003). *Desarrollo del currículo*. En A. Díaz Barriga (coord.). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. (pp. 63-123).
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. México: Paidós.
- Escudero, T. y Correa, A. D. (2006). *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. Madrid: La Muralla.
- Estermann, J. (2001). *Amor a la sabiduría. Curso integral de Filosofía desde América Latina*. En Tomo III. *Historia de la Filosofía II* (pp. 88-91). Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laior.
- Fernández Pérez, M. (1999). *La profesionalización docente. Perfeccionamiento e investigación en el aula. Análisis de la práctica*. Madrid: Siglo XXI.

- Flecha, R. (1994). *Las nuevas desigualdades educativas en nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. y Tortajada, L. (1999). *Retos y salidas educativas en la entrada del siglo*. En Imbernón, F. (coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- Flórez Ochoa, R. (2000). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Bogotá: McGraw Hill.
- Fullan, M. (2000). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gil, D., Vilches, A. (2008). *¿Qué deben saber y saber hacer los profesores universitarios?* <http://www.oct.es/década/>
- Gil, D., Furió, C. y Gavida, V. (1998). *El profesorado y la Reforma Educativa en España. Investigación en la escuela N° 36*, pp. 49-64. Universidad de Valencia.
- Gimeno, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial, S. A.
- Gimeno, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giner, Salvador. (Coord). *Teoría Sociológica Moderna*. González de la Fe, Teresa. (2003). *Sociología fenomenológica y etnometodología*. (pp. 219-267). Barcelona: Ariel.
- Glesne, C. Peshkin. (1992). *Ch. 8 Writing your store: what your data say* (pp. 151-172 / numeración a mano 233-244). In *becoming qualitative research*. W. the plans, N. Y: Longan.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

- Gutiérrez, G. (2004). *Metodología de las Ciencias Sociales*. México, D. F.: Oxford.
- Hargreaves, A., Loma, E. et al. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Madrid: Octaedro.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (1987). Claves para una nueva formación del profesorado. En *Investigación en la escuela , quince años después*. (pp. 61-66). Sevilla: Diada.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Grao.
- Kemmis, J. S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos*. Barcelona: Paidós.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Loyo, A. y Muñoz, A. (2003). El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. En Ducoing, P. (Coord.). *Sujetos, Actores y Procesos de Formación*. (pp. 342-343). México: Grupo Ideograma.
- Luckmann, T. (1996). *Teoría de la acción social*. Barcelona: Paidós.
- Maldonado, A. (2003). Organismos internacionales a partir de 1990 en México. En Ducoing, P. (Coord). *Sujetos, Actores y Procesos de Formación*. (pp. 363-364). México: Grupo Ideograma.
- Mardones, J. M., Ursua, N. (2003). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México, D. F.: Fontamara.
- Marias, J. (2005). *Historia de la Filosofía*. Salamanca: Alianza.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.

McLaren, P. (1999). Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios; repensar la economía política de la educación crítica. En Inbernón, F. (Coord.). *La educación del Siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. (pp. 106-108). Barcelona: Graó.

Natanson, M. (comp.). (2003). *Alfred Schütz. El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu.

Navarro, P. y Díaz, C. (1999). Análisis de Contenido. En Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis Psicológica.

Ortega y Gasset, J. (2004). *¿Qué es la filosofía? Unas lecciones de Metafísica*. México: Paidós.

Pacheco, T. (2005). *Universidad, sociedad y modernidad en el contexto de las Ciencias Sociales*. México: Fontomara.

Pallán, C. (1997). *Innovación curricular en las instituciones de Educación Superior*.

Pérez Ferra, M. (2000). *Conocer el currículum para asesorar centros*. Málaga: Aljibe.

Pérez Gómez, A. I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Madrid: GRAO.

Poggi, G. (2005). *Encuentro con Max Weber*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Ramírez, L. (2003). *Perspectivas socioculturales e innovación curricular. Ideas para comprender la universidad en una transición de siglo*. México: Universidad Autónoma de Chapingo.

Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.

Rodríguez, G., Gil, J., et al (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez, L. (2008). http://www.avisora.com/publicaciones/filosofia/textos/0065_fenomenologia_husserl.htm.

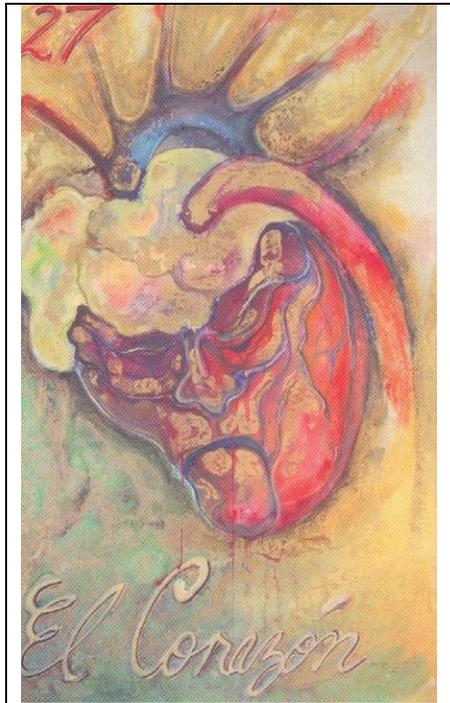
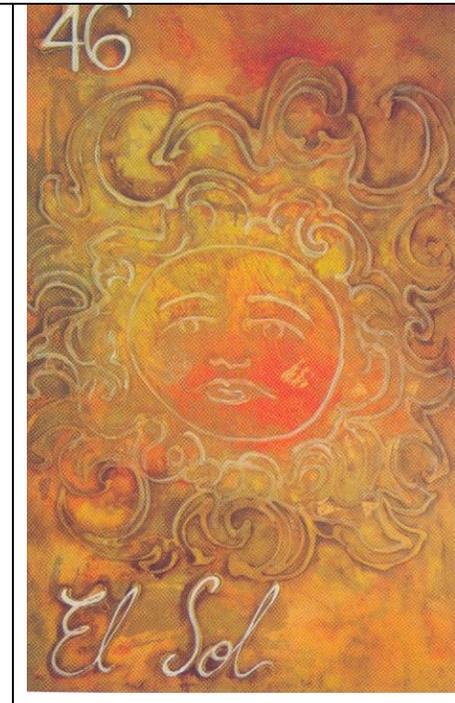
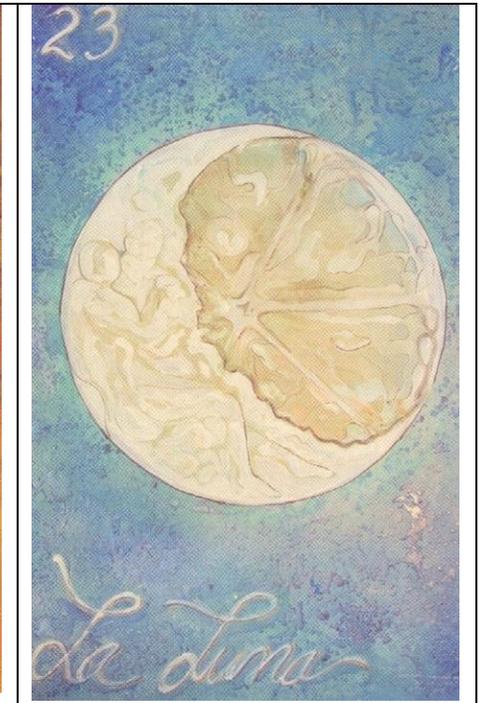
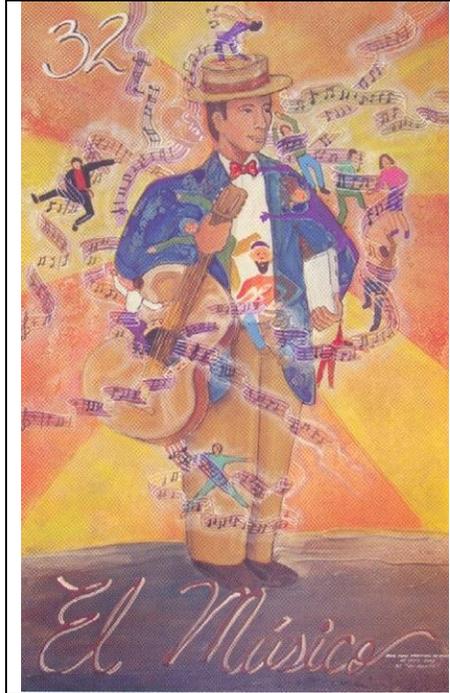
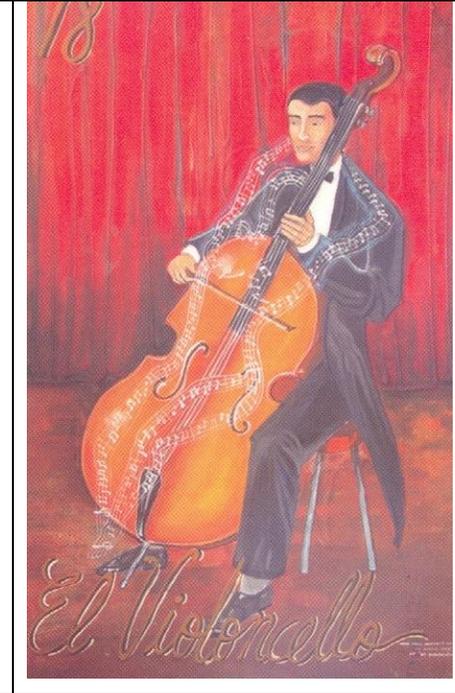
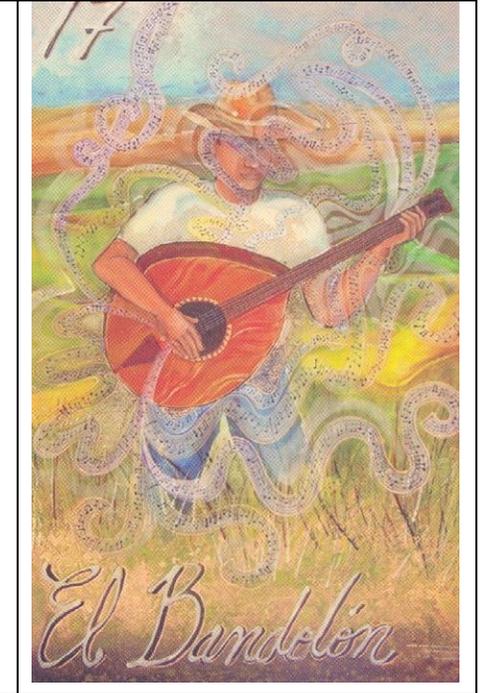
- Rodríguez, Z. (1993). *Alfred Schütz, hacia la fundamentación de una sociología del mundo de la vida*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Rubio, Ma. J. y Varas, J. (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: CCS.
- Santos, M. A. (1997). *El crisol de la participación*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Santos, M. A. (2004). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Santa Fé: Homo Sapiens.
- Schütz, A., Luckmann, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Soldano, D. (2002). *La subjetividad a escena. El aporte de Alfred Schütz a las Ciencias Sociales*. En Schuster, F. (comp.). *Filosofía y métodos de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Manantial.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- Torres, R.. M. (2000). *Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas*. En Cárdenas, L., Rodríguez, A., y Torres, R. M. *El maestro protagonista del cambio*. Colombia: Maristeriol.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociológica.
- Wertsch, J. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wittrock, M. (1997). *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós educador.

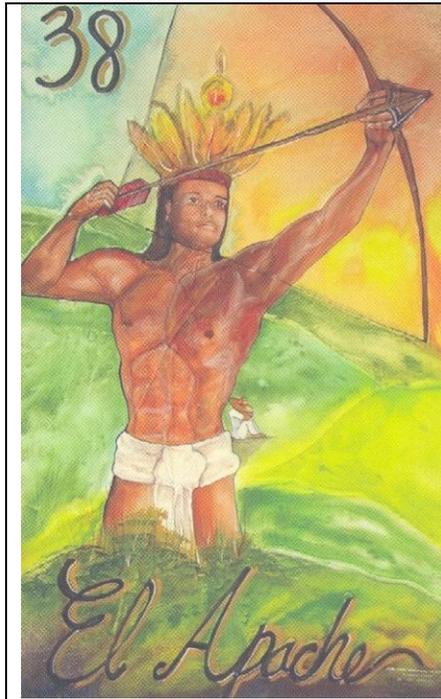
Wittrock, M. (1997). *La investigación en la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. México: Paidós.

Wittrock, M. (1997 b). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós educador.

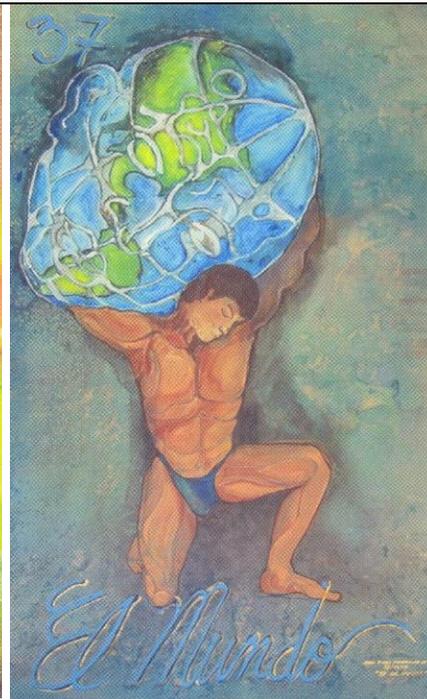
Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Zorrilla, M. y Villa Lever, L. (2003). *Políticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002*. México: COMIE, A. C.

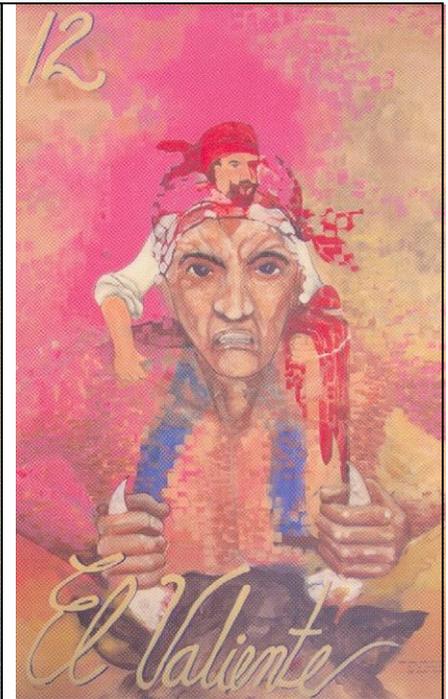
		
<p>El currículum</p>	<p>La DGA</p>	<p>La DIC</p>
		
<p>El coordinador de programa</p>	<p>El coordinador docente</p>	<p>El coordinador de UAB</p>



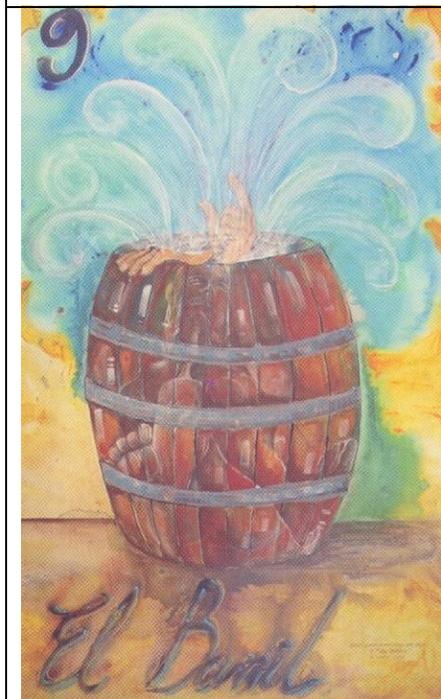
El estudiante



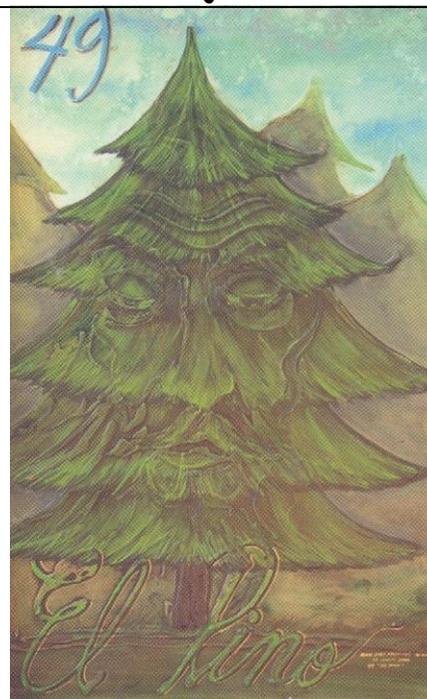
El jefe



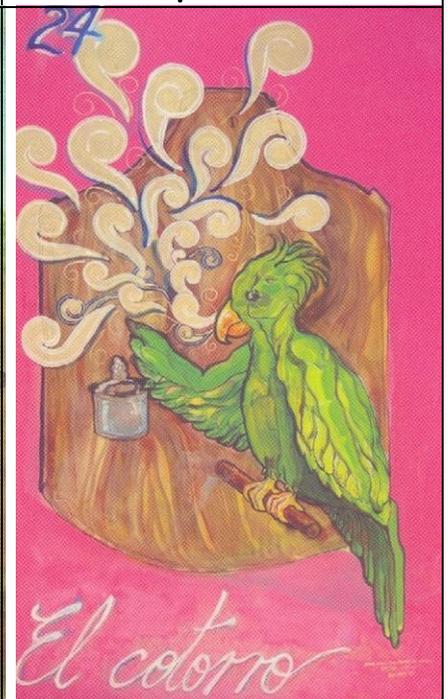
El profesor



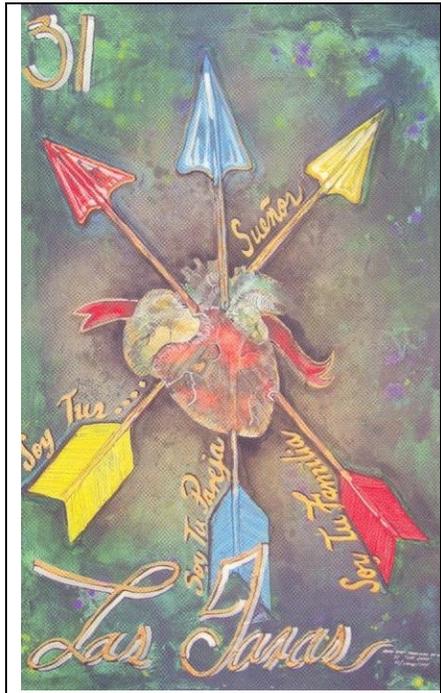
El PRUP



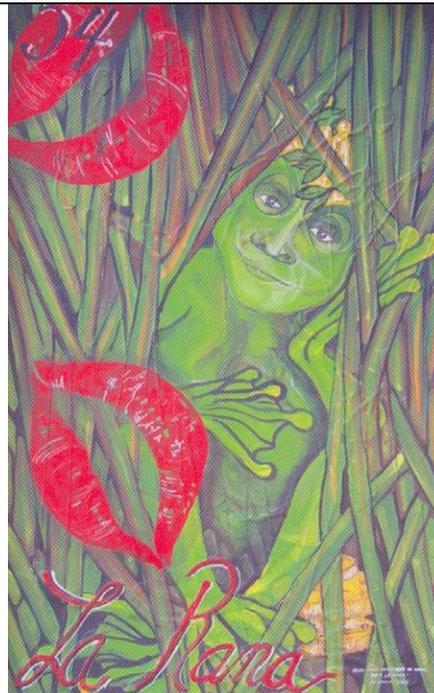
La biblioteca



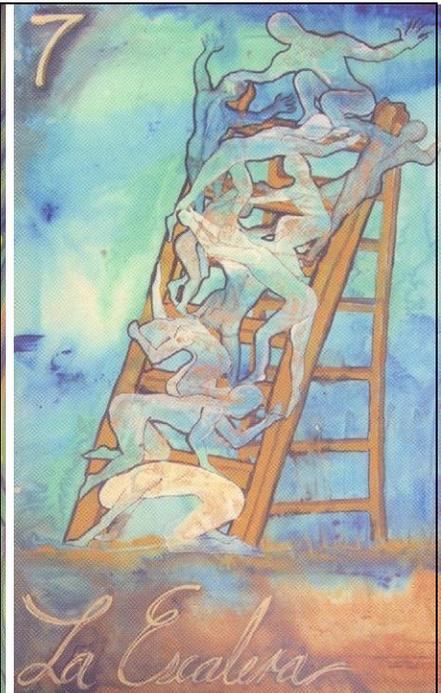
Las competencias comunes



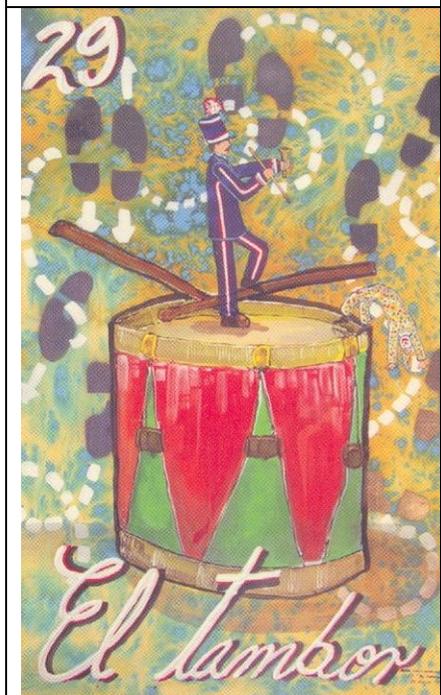
Los atributos



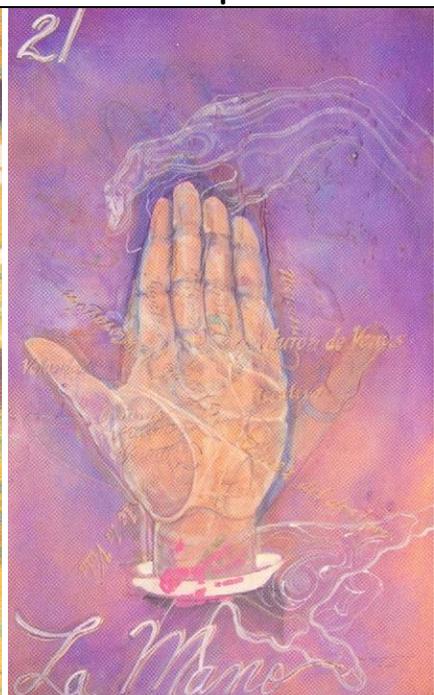
Los otros Departamentos



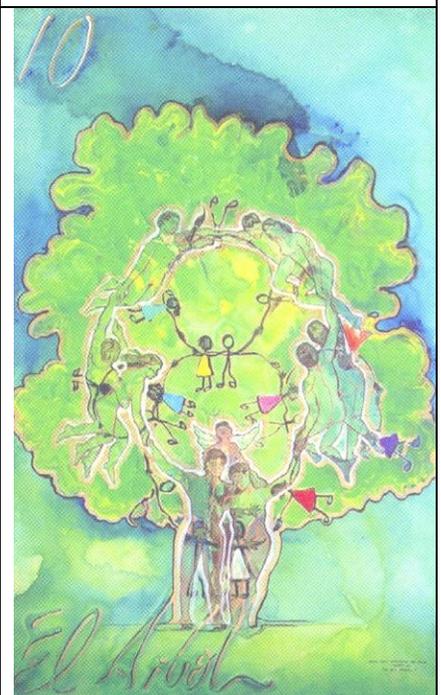
Los PAP



Los saberes complementarios



Los saberes disciplinares



Los saberes generales

ANEXO 2

	Aspectos del MEI que son experimentados como no transparentes y opacos f=23	Aspectos del MEI que son conocidos de manera general y vaga. (Vaguedad) f=14	Aspectos del MEI que son conocidos de manera fragmentaria y/o inexacta f=1	Aspectos del MEI que son conocidos con precisión y con fundamentos f=0	Aspectos del MEI criticados abiertamente f=17			Aspectos del MEI aceptados con convicción f=7		
					De manera general y vaga f=10	De manera fragmentaria / inexacta f=5	De manera precisa y con fundamentos f=2	De manera general y vaga f=5	De manera fragmentaria / inexacta F=2	De manera precisa y con fundamentos f=0
Saberes Generales	<ul style="list-style-type: none"> • Están demasiado poco enunciados (ambiguos) IIII I • Son poco claros III • Son poco conocidos por el grueso de la comunidad IIII • No sé cuales son II • Conozco poco sobre ellos I • Apenas alcanzo a ver cómo se están abordando I • Son complicados I • Son irreales I • ¿Sabe la Universidad lo que enseña? I • Los alumnos no saben para qué sirven I • Son grandes opciones sobre aprovechamiento I • Son visiones generales I 	<ul style="list-style-type: none"> • Son espacios de reflexión distribuidos racionalmente I • Son iniciativas para una transformación I • Es lo que profesionaliza a la carrera I • ¿Los universitarios? I • ¿Concretos? I • Se dan durante la formación del alumno I • Son conocimientos y habilidades que todo universitario debe tener como parte de su formación III • Son conocimientos básicos de distintas áreas II • Son un conjunto de materias y contenidos I • Son conocimientos comunes I • Se operan desde fuera I 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo ético y moral I 		<ul style="list-style-type: none"> • Están desintegrados I • Están desconectados II • Están desarticulados I • Son incompetentes I • Son materias de relleno I • Son materias aburridas I • No estoy segura de su necesidad I • Poca apropiación I • Tienen bases poco sólidas I 	<ul style="list-style-type: none"> • Llegan a muy pocos de forma significativa III • Se aprovechan en menor nivel que otras materias I • Son un desperdicio de recursos I 	<ul style="list-style-type: none"> • Son planteamiento(s) adecuado(s) en teoría, pocos esfuerzos para que se lleven a la realidad I • Están muy teóricos y rebuscados I 	<ul style="list-style-type: none"> • Son importantes I • Son útiles I • Son diversos I • Tienen buena planeación I • Representan riqueza I 	<ul style="list-style-type: none"> • Se enseñan a buen nivel I • Son apropiados para el desarrollo de los alumnos I 	

	Aspectos del MEI que son experimentados como no transparentes y opacos f=11	Aspectos del MEI que son conocidos de manera general y vaga. f=8	Aspectos del MEI que son conocidos de manera fragmentaria y/o inexacta F=8	Aspectos del MEI que son conocidos con precisión y con fundamentos f=0	Aspectos del MEI criticados abiertamente f=27			Aspectos del MEI aceptados con convicción f=6		
					De manera general y vaga f=15	De manera fragmentaria / inexacta f=5	De manera precisa y con fundamentos f=7	De manera general y vaga f=3	De manera fragmentaria / inexacta f=2	De manera precisa y con fundamentos
Saberes disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> • Son poco conocidos I • Son desconocidos IIII • No sé mucho (de ellos) I • Me sé los curriculares y complementarios, sabe cuáles son los disciplinares I • No los recuerdo I • Pues como que no los veo I • Son difusos I • (Implican) disonancia para los alumnos. En casa poca disciplina I 	<ul style="list-style-type: none"> • Son el conjunto de normas que rigen el actuar de los maestros y alumnos I • Son el estado del Arte I • Son muy variados I • (Implican una) perspectiva minimalista de un campo de estudios I • Son abiertos I • Son particulares I • Son específicos I • Son lo(s) que más interés despierta(n) I 	<ul style="list-style-type: none"> • Son las asignaturas de cada departamento o carrera IIII • Son parte central de la formación profesional II • Son los programas (de las materias) I • Lo(s) abordan los departamentos desde el C.F.H. I 		<ul style="list-style-type: none"> • No se cumplen todos I • Son insuficientes II • Son incompletos II • Son tradicionales I • Son inactuales I • Están desarticulados IIII I • Están dispersos I • Están relajados I 	<ul style="list-style-type: none"> • Son repetición de libros III • No se han modificado de fondo II 	<ul style="list-style-type: none"> • Tienen pocos créditos en comparación con saberes universitarios IIII • Se llevan todo el peso del interés de los profesores I • Los alumnos no salen con la práctica necesaria, (sólo) cuentan con conocimientos teóricos I 	<ul style="list-style-type: none"> • Tienen buen nivel I • Son buenos I • Están muy bien I 	<ul style="list-style-type: none"> • Se cumplen en porcentaje alto I • Hay poco trabajo del departamento I (en ellos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Se encuentran plenamente identificados en cada programa I

	Aspectos del MEI que son experimentados como no transparentes y opacos f=14	Aspectos del MEI que son conocidos de manera general y vaga. f=5	Aspectos del MEI que son conocidos de manera fragmentaria y/o inexacta f=2	Aspectos del MEI que son conocidos con precisión y con fundamentos	Aspectos del MEI criticados abiertamente f=37			Aspectos del MEI aceptados con convicción f=8		
					De manera general y vaga f=31	De manera fragmentaria / inexacta f=6	De manera precisa y con fundamentos	De manera general y vaga f=8	De manera fragmentaria / inexacta	De manera precisa y con fundamentos
Saberes Complementarios	<ul style="list-style-type: none"> • Están lejanos I • ¿Cuántos y cuáles son? I • Son poco conocidos II • Son desconocidos II • No sé (que son) I • No son claros III • Están desdibujados I • Intereses extraacadémicos I • Son conocimientos adicionales al plan de estudios I 	<ul style="list-style-type: none"> • (Son materias) opcionales II • (Son materias) optativas II • Son un conjunto de asignaturas I 	<ul style="list-style-type: none"> • Es un concepto de gran riqueza en el nuevo currículo I • Se encuentran enumerados explícitamente en los planes de estudio I 		<ul style="list-style-type: none"> • Están sesgados I • Están desestructurados III • Están desarticulados III • Son absurdos I • Están fuera de la realidad II • Son materias de relleno III II • Son de tuti fruti I • Están puestos en papel (sólo existen en el papel) I • Son inflexibles I • Se promueven muy poco III • Son poco usados I • Son irregulares I • No existen I • Son una carga para los estudiantes I • Los alumnos no las aprecian II 	<ul style="list-style-type: none"> • No se visualizaron sus implicaciones en la organización (concreta) III • En la práctica los alumnos cuentan con muy pocas opciones para elegir III 		<ul style="list-style-type: none"> • Están bien I • Son importantes I • Son una buena alternativa I • Ayudan a la formación I • Creo que serán muy positivos I • Se tratan de inculcar a los alumnos I • Abren posibilidades I • Centrales para la vida I 		

	Aspectos del MEI que son experimentados como no transparentes y opacos f=19	Aspectos del MEI que son conocidos de manera general y vaga. (Vaguedad) f=10	Aspectos del MEI que son conocidos de manera fragmentaria y/o inexacta f=10	Aspectos del MEI que son conocidos con precisión y con fundamentos	Aspectos del MEI criticados abiertamente f=15			Aspectos del MEI aceptados con convicción f=5		
					De manera general y vaga f=5	De manera fragmentaria / inexacta f=9	De manera precisa y con fundamentos f=1	De manera general y vaga f=4	De manera fragmentaria / inexacta f=1	De manera precisa y con fundamentos
Competencias profesionales comunes	<ul style="list-style-type: none"> • No sé IIII • No atendidas por ¿incapacidad? I • Conozco poco I • Si yo supiera (qué son) I • Les falta definición en el currículum III • Son poco claras III • Es un concepto poco definido I • Son desconocidas I • No les entiendo I • Por descubrir I • Están lejanas I 	<ul style="list-style-type: none"> • Se asocian a saberes comunes I • Modelan el perfil del egresado I • Es un conjunto de buenos deseos I • Creo que son herramientas y habilidades que todos necesitan I • Son básicas en la formación de alumnos II • Son troncos comunes II • Son muy parecidas a saberes generales I • ¿Son los mínimos de supervivencia? I 	<ul style="list-style-type: none"> • Son los objetivos de muchas materias III • (Se asocian a la) innovación y emprendimiento I • Manejo de información I • Análisis de datos estadísticos I • Comunicación oral y escrita II • Libertad para tomar decisiones I • Uso de tecnología I 		<ul style="list-style-type: none"> • Son pobres I • Son superficiales I • Son de relleno II • No se les da importancia I 	<ul style="list-style-type: none"> • No se pueden operativizar III • Es más el rollo que la efectividad II • Están insuficientemente atendidos II • No queda claro si el alumno se las apropia I • Están siendo impartidas no siempre con los atributos (aprendizaje) deseables I 	<ul style="list-style-type: none"> • Se tiene poco espacio curricular para desarrollar esas competencias I 	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuadas I • Útiles I • Necesarias I • Indispensables I 	<ul style="list-style-type: none"> • Lo que más se trabaja desde coordinaciones y UAB'S I 	

	Aspectos del MEI que son experimentados como no transparentes y opacos f=21	Aspectos del MEI que son conocidos de manera general y vaga. f=17	Aspectos del MEI que son conocidos de manera fragmentaria y/o inexacta f=26	Aspectos del MEI que son conocidos con precisión y con fundamentos	Aspectos del MEI criticados abiertamente			Aspectos del MEI aceptados con convicción		
					De manera general y vaga f=20	De manera fragmentaria / inexacta	De manera precisa y con fundamentos	De manera general y vaga f=12	De manera fragmentaria / inexacta	De manera precisa y con fundamentos
Atributos del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • No se que poner I • ¿Qué son esos? I • Están poco definidos II • Son poco claros IIII • No se reconocen I • Son poco conocidos II • Se habla muy poco de ellos I • No son asumidos por todos I • (Aparecen) como obstáculos I • Es un modelo tradicional basado en la enseñanza II • Son actividades individuales I • No hay muchos I • No hay ninguno de Física I • Extremadamente numerosos I 	<ul style="list-style-type: none"> • Son acumulativos I • Son muy diversos I • Son componentes I • Son ejes orientadores I • Son aquellos que te ayudan a obtenerlo (aprendizaje) I • Son tipos de aprendizaje I • Son características que facilitan y hacen que el aprendizaje sea apropiado para el alumno I • Están centrados en el alumno para que aprenda y se forme II • (Se asocian al) currículum I • (Se asocian al) plan de estudios I • Son dependientes de los contextos II • Están en dependencia de la calidad del maestro IIII 	<ul style="list-style-type: none"> • Es el (aprendizaje) situado IIII IIII • Es (aprendizaje) colaborativo IIII I • Es el (aprendizaje) significativo IIII I • Es el (aprendizaje) reflexivo III • Es el (aprendizaje) por competencias IIII 		<ul style="list-style-type: none"> • Tienen muchos significados IIII • Están puestos en papel sin posibilidad de aplicarlos III • Son poco aplicables en MAF I • Son difíciles de llevar a la práctica III • Operan como transmisión de conocimientos I • Están traducidos con arbitrariedad I • Están desvinculados I • Son muy teóricos II • Son abstractos I • Están aislados I • Adolecen de rigor (sic) (les falta rigor) I 	<ul style="list-style-type: none"> • Están caminando III • Se van dando paulatinamente I • Están en construcción III • Se buscan pistas para trabajar el aprendizaje colaborativo I • Se hacen esfuerzos por abordar el (aprendizaje) situado I • Son buenas intenciones I • Son apropiados I • Tienen potencial I 				

	Aspectos del MEI que son experimentados como no transparentes y opacos f=14	Aspectos del MEI que son conocidos de manera general y vaga. f=8	Aspectos del MEI que son conocidos de manera fragmentaria y/o inexacta f=4	Aspectos del MEI que son conocidos con precisión y con fundamentos	Aspectos del MEI criticados abiertamente f=27			Aspectos del MEI aceptados con convicción f=16		
					De manera general y vaga f=26	De manera fragmentaria / inexacta f=1	De manera precisa y con fundamentos	De manera general y vaga f=9	De manera fragmentaria / inexacta f=4	De manera precisa y con fundamentos f=3
El Currículum	<ul style="list-style-type: none"> • Es un objeto no visible (para el) estudiante I • Es confuso IIII • Es muy complicado I • Es muy vago, le falta definición III • Es poco entendido por la mayoría I • (Es) poco apropiado (para el) grueso de la comunidad I • Tiene hoyos negros que no comprendo I • Los contenidos del currículum sólo los conocen unos cuantos I • Se tiene un conocimiento limitado de sus alcances y objetivos I 	<ul style="list-style-type: none"> • Es un camino propuesto I • Es una estructura II • Es un menú del servicio docente I • Es un proyecto I • Es (el que) anima el quehacer académico I • Es un guión entre la institución y el alumno I • Está construido por bloques I 	<ul style="list-style-type: none"> • Es un listado de materias II • Es un conjunto de asignaturas pensadas para la formación I • Es una serie organizada de objetivos I 		<ul style="list-style-type: none"> • Es pesado I • Es extenuante II • Es ambicioso (demasiadas materias) III • Es muy rígido I • Es una norma inflexible I • Es cuadrado III • Es tibio en algunos planteamientos II • No se empata con las diferentes carreras I • Tiene elementos que no se pueden poner en práctica I • Está desarticulado III • Tiene pocas interrelaciones entre asignaturas I • Es un híbrido con limitaciones I • Le quitaron materias importantes para dárselas a las optativas (fue recortado) IIII • Es muy académico (rebuscado) I • Es entendido de maneras muy diversas (cada quien lo entiende como puede) I 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene demasiadas opciones que dificultan su operación I 		<ul style="list-style-type: none"> • Es bonito I • Es adecuado I • Está bien (elaborado) el trabajo I • Es diverso I • Es interesante I • Es flexible I • Está actualizado I • Está en construcción I • Es profesionalizante I 	<ul style="list-style-type: none"> • Está aterrizado con el entorno I • Está bien planeado II • Está recién revisado I 	<ul style="list-style-type: none"> • Está teóricamente bien fundamentado III

f=142	Roles "Tipificación de los quehaceres propios del" f=23	Tipificaciones de las acciones f=19	Actitudes Típicas		Fortalezas Típicas * f=23	Debilidades Típicas	
			+ f=17	- f=19		Docencia en general f=32	Apropiación del nuevo modelo f=9
Profesores	<ul style="list-style-type: none"> • Profesional IIII • Facilitador IIII • Guía II • Instructor II • Teórico I • Administrador II • Encargado III • Chambero II • Ogro I • Ser Humano I 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar la materia IIII • Dar clases IIII • Instruir (enseñar) saberes I • Exponer magistralmente I • Aplicar exámenes I • Direccionar la atención e intereses I • Administrar tiempos y actividades II • Evaluar I • Enfrentar diariamente al alumno I • Contactar almas I • Hacer lo que puede I 	<ul style="list-style-type: none"> • Buen ánimo II • Entusiasmo I • Sensibilidad I • Disposición II • Bien intencionado II • Independencia I • Compromiso III • Trabajo II • Interés en los alumnos III 	<ul style="list-style-type: none"> • Desorientación II • Desinformación II • Aislamiento III • Distanciamiento del alumno I • Desinterés II • Pasividad I • Poco compromiso I • Rigidez I • Renuencia al cambio I • Rutinización II • Temor a no tener clases I • Auto contención II 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos suficientes II • Competencias II • Preparación III • Dominio de la materia IIII • Experiencia I • Experto en su área I • Responsabilidad IIII • Dedicado a dar clases I • Innovador I • Adaptado al discurso II (del nuevo modelo) • Identificación con el proyecto universitario I • Ejerce la práctica con calidad I 	<ul style="list-style-type: none"> • Sin experiencia docente II • Sin producción académica I • Sin herramientas didácticas II • Falta la capacitación y actualización IIII III • Tradicionales I • Saturación (de tareas) I • Con muchos alumnos III • Poco valorados I • Muy olvidados IIII • No (se promueve) la integración entre profesores IIII • Se les imponen ideas I • Los planes los hacen los directivos y la obra-chamba nosotros I • Siempre cuestionados por coordinadores y alumnos I • Jaloneados I 	<ul style="list-style-type: none"> • Los profesores no comprenden el modelo III • Los profesores no se apropian del modelo IIII • (No tienen) todos los elementos para implementar el modelo II

	Roles "Tipificación de los quehaceres propios" f=17	Tipificaciones de las acciones f=4	Actitudes Típicas		Fortalezas Típicas f=11	Debilidades Típicas	
			+ f=4	- f=30		En general f=15	Con relación al modelo f=8
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Son clientes IIII • Son objetos de aprendizaje I • Son personas III • Son sujetos I • Son adolescentes II • Son muchachos II • Son alumnos I • Son alguien a quien guiar I • Son víctimas de un proceso educativo deformado y perverso I 	<ul style="list-style-type: none"> • (Deben) reaccionar ante la enseñanza I • (Deben) recibir enseñanza I • (Deben) construir su identidad I • (Deben) prepararse para obtener un título I 	<ul style="list-style-type: none"> • Dedicación I • Interés I • Honestidad I • Apertura I 	<ul style="list-style-type: none"> • Inquietud II • Desorden II • No escuchan I • Flojera I • Poco compromiso IIII IIII II • Desinterés II • Inercia I • Conformidad II • Pasividad I • Inmadurez III • Dependencia I • Confusión I • Demandan I 	<ul style="list-style-type: none"> • Con creatividad IIII • Con iniciativa I 	<ul style="list-style-type: none"> • Están cada vez menos preparados IIII • Con dificultades para todo el trabajo conceptual I • Sin metodología de trabajo I • Con muchas problemáticas I • Vienen a la Universidad a pasar el tiempo IIII • Practican la ley del menor esfuerzo I • Necesitan de guía para llevar su proceso I • Desconocen la universidad I • Es una población heterogénea IIII 	<ul style="list-style-type: none"> • No están preparados para un modelo que pide que sean tutores de su formación II • Se les toma muy poco en cuenta en el nuevo modelo I • Están alejados de los perfiles de ingreso III • Sin proyecto personal I • Con dificultades de integración a las actividades universitarias I

	Roles Tipificación de los quehaceres propios	Tipificaciones de las acciones	Actitudes Típicas		Fortalezas Típicas	Debilidades Típicas	Mecanismos típicos que utiliza para legitimar el MEI	Interacciones Típicas			
			-	-				Cerca- nía	Lejanía		
Dirección General Acadé- mica	<ul style="list-style-type: none"> • Gestora I • Jefatura I • Directiva I • Autoridad I 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar la actividad académica III • Administrar la actividad académica I • Dirigir esfuerzos principales I • Organizar situaciones de acuerdo a necesidades del nuevo currículum I • Transmitir líneas (de acción) I • Dar dirección I • Dar seguimiento I • Favorecer procesos de aprendizaje II • Apoyar II • Tomar decisiones académicas I • Velar por la viabilidad académica I • Poner orden I • Poner estructura I • Buscar sinergias I • Coordinar esfuerzos II • Coordina todos los departamentos I • Sustentar la renovación curricular I • Enfocar cosas desde ópticas esotéricas (sic) I 	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura I • Pluralidad I • Inclusión I • Disposición I 	<ul style="list-style-type: none"> • Imposición I • Indiferencia I • Está ausente I • Complejidad (complicación que podía ser sencillo) III 	<ul style="list-style-type: none"> • Está bien organizada I • Está en búsqueda I 	<ul style="list-style-type: none"> • Está desestructurada I • Está ideologizada I • No respeta los reglamentos (hacen excepciones) I • Es poco académica I • Está desvinculada de las demás áreas I • Es muy complicado acercarse a ellos I • Aún no ubica bien sus metas ni estrategias I • A los proyectos les falta claridad I • Es un elefante blanco I • Está fuera de la realidad III • Le falta coordinación entre plan y operación I • No ha aterrizado su percepción de la 	<ul style="list-style-type: none"> • Intimidación I 		<ul style="list-style-type: none"> • Con la universidad en general • Muy lejana III III III • Muy poco contacto I • Pierde contacto con la realidad III II • Aislada II • Falta más acercamiento hacia abajo I • Muy poca comunicación I • Invisible I • Figura difusa I • Desconozco a la DGA I 	<ul style="list-style-type: none"> • Con los coord • Escaso diálogo con los coordinadores académicos I 	<ul style="list-style-type: none"> • Con los profesores • Distante de los profesores I

										universidad II					
	Roles Tipificación de los quehaceres propios	Tipificación de las acciones	Actitudes típicas		Fortalezas Típicas	Debilidades Típicas	Mecanismos típicos que usan para legitimar el MEI	Interacciones Típicas							
			-	-				Cercanía	Lejanía						
Jefes de Departa- mento	<ul style="list-style-type: none"> • Administrador III I • Gestor II • Director II • Líder III • Coordinador III • Funmcionario I • Jefe I • Gerente I 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinar un departamento I • Coordinar esfuerzos I • Guiar todo el departamento I • Evaluar al personal II • Controlar un departamento II • Asignar responsabilidades II • Establecer criterios sobre resultados I • Solucionar problemas I • Apagar fuegos I • Negociar intereses I • Apoyar III • Facilitar I • Desempeñar funciones establecidas en el cargo I • Centralizar el trabajo I 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo I • Democracia I • Apertura I • Disposición I • Respeto I • Justicia I • Alegría I • Responsabilidad III 	<ul style="list-style-type: none"> • Imposición II 	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperación II 	<ul style="list-style-type: none"> • Están ocupadísimos II • Con muchas tareas que atender III III • Están cansados I • Están en las nubes I • No son claros en los objetivos I • Tienen poca ingerencia en los procesos educativos I • No están apoyados en su labor I • No dan retroalimentación I • No son muy bien elegidos I • Cuando hay cambio de jefe se pierde continuidad II 	<ul style="list-style-type: none"> • Tienen cercanía I 	<ul style="list-style-type: none"> • Con el personal en gral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Con los coord. 	<ul style="list-style-type: none"> • Con los profesores 	<ul style="list-style-type: none"> • Están distantes y lejanos III • Están ausentes físicamente III 	<ul style="list-style-type: none"> • Sin interacción con los académicos I 			

ANEXO 4

Maestro N° 7
HDU
Octubre 16, 2007.
E.- M.G.V.D.

- E. Te pediría que te situaras en el tiempo anterior a la reforma curricular, que recordaras tu práctica docente y la describieras lo más detalladamente posible. ¿Qué hacías?, ¿qué tareas les dejabas a tus alumnos?, ¿cómo se llevaba a cabo la enseñanza? Te pediría que pongas un paréntesis de lo que ha sucedido en tu práctica desde que inicia el modelo hasta hoy y que lo que me platiques se centre en el tiempo anterior a la reforma.
- Ma. Si tuviera que definir mi práctica pues yo creo que era una práctica, bueno estoy cierto era una práctica muy centrada en lo que yo hacía como profesor frente a los estudiantes, aunque mi formación, deformación es de Arquitecto (...) este, siempre me ha interesado, he leído al respecto y buscaba asesorarme y demás, sin embargo lo que yo puedo recordar es que mis clases siempre estaban centradas en cuanto a lo que yo preparaba, en cuanto a un tema, yo leía, yo procesaba para los alumnos, yo hablaba en las clases, por supuesto siempre buscando y apoyado en cursos, el mismo diplomado para enriquecerme de algunas herramientas para hacer participar a los alumnos, para hacer las clases más dinámicas, los temas interesantes, etc., pero aún con todo eso siempre era, siempre la clase estaba pensada en lo que yo creía que era importante, inclusive en la toma de decisión de los temas, yo era el que, el amo del curso, el principal sujeto, el que exponía la mayor parte y los alumnos, cuando menos en mi clase, escuchaban y participaban un tanto y hacían las distintas tareas dependiendo de las asignaturas. Algunas asignaturas eran más prácticas, digamos más de hacer, más centradas en el conocimiento de tipo procesal como los talleres que tienen la ventaja que le reducen un poco el rollo al profesor pero aún en esas condiciones siempre estaban muy programadas mis asignaturas en términos de lo que yo hacía, sobre todo en las asignaturas teóricas ¿no? eh, y pues claro eso les daba una característica, ahora entiendo el anterior modelo ¿no? Yo empiezo a distinguir la diferencia de esto (modelo anterior) en dos momentos, un primer momento cuando me fui a estudiar la maestría a Londres que ví el modelo (nuevo) en operación, es decir yo de venir de un modelo muy similar, digamos yo mamé ese modelo, entonces estaba imitando un poco a mis profesores. Y mi primer choque fue darme cuenta de que hay otra manera de hacerlo, llegar a Londres y toparme con el modelo que quiere poner el ITESO ¿no? es decir, ahí las clases,

no las clases, todo está pensado en lo que hace el estudiante, está de hecho instrumentado de tal manera que hay una serie de guías y ahí dice lo que tienes que hacer ¿no? entonces yo la primera vez que me topo con una de esas cosas, el primer trabajo, pues me dan las instrucciones y pues claro corro con la asesora y le digo, oiga y esto ¿cómo se hace?, el profesor me ve de arriba abajo y me dice, eso es lo que quiero que tú me digas y además que me traigas una solución, oiga pero yo no sé de normatividad de la construcción en Inglaterra, me sé la de México pero no la de aquí, ése no es mi problema, ahí está en la bibliografía y si no tienes la capacidad de hacerlo no tienes ningún derecho de estar aquí, esa fue la respuesta del profesor (risas) nada de que yo soy mexicanito que no sé y que no sé qué cuanto ino!

Y realmente uno, donde más aprendíamos era ciertamente en hacer este tipo de cosas ¿no? hay momentos por supuesto de sesiones, de presentación de los profesores en donde lo que yo ví que ellos hicieron era modelar cosas que yo no había visto, por ejemplo cuando te presentaban una gráfica y el profesor te decía ¿qué dice la gráfica? y el típico error, cuando llega a este punto para acá sube y de acá baja, sí eso ya lo sé, eso se ve en la gráfica ¿qué dice la gráfica, qué puedes extraer de la gráfica?, entonces los primeros actores ¿cómo se lee una gráfica?, entonces me di cuenta que en los espacios que tenían los profesores, ellos estaban modelando cosas, no querían que nos aprendiéramos esos conocimientos, no te los tenían que memorizar, inclusive te pedían que no apuntaras, de la clase te daban unos documentos en donde a veces venía impresa información de las mismas láminas para que ya nada más tomaras notas y no te entretuvieras copiando cosas ¿no?. Les llaman handaws, son de pronto los apuntes de la clase, no copies los acetatos, si tienes otras ideas ahí sí ni modo apúntalo, pero no copies lo que ya está de base.

Y ellos lo que estaban haciendo y haciendo es modelando cosas que nosotros no habíamos visto, cómo deduces o induces cierto conocimiento de la información que te están presentando, cómo vas más allá de eso, y además ciertas cosas de interacción, de trabajo en equipo, eh, tipo de cosas que no puedes hacer nada más con un instructivo o con una guía de un trabajo, entonces el espacio en el que estaban ellos estaba dedicado a las cosas que no podías hacer nada más con la guía, pero realmente el hilo conductor del aprendizaje era una serie de guías que te enfrentaban al diseño de un edificio, ahora le pones esto, o le quitas esto, ahora el edificio está en otro lado, o este reporte, en fin eso era el hilo conductor con el cual realmente aprendíamos nosotros, con esas guías escritas. Las guías eran un instructivo, decía tienes que diseñar un edificio que tenga estas características, tu sitio es éste, eso sí, leías endemoniadamente, la bibliografía recomendada es tal. Estaba diseñado el ejercicio de tal manera que

si no leías no lo podías resolver, si no habías leído del reglamento de seguridad pues no podías incluir eso en tu diseño, el profesor no te iba a hacer una exposición del reglamento, el profesor te iba a presentar una serie de informaciones sobre cuáles eran, si habían hecho estudios, si había funcionado el reglamento o no, un poco más allá y cuál era el futuro de esos reglamentos o sobre eso se armaba la discusión del seminario, hacia dónde debe avanzar un reglamento con esto y esto, si ya te dije que los defectos de la reglamentación actual son éstos. Pero realmente el hilo conductor era una serie de trabajos que estaban escritos perfectamente, te decían qué te iban a evaluar, por ejemplo si te estoy diciendo que concluyas, te estoy diciendo que plantear un problema y plantear un problema significa esto y esto y te voy a corregir eso, si te estoy pidiendo que discutas información es tú vas a buscar información, vas a buscar las mejores opciones y quiero que me discutas y me digas con base en qué decides que ésa es mejor información, o sea, muy sencillo pero perfectamente descrito con todo y los criterios de evaluación, no había trampa, totalmente transparente. Ahí me di cuenta pues que nosotros (ITESO) estábamos en un modelo educativo totalmente distinto y en cierto sentido muy poco eficaz, ahí empecé a re-evaluar las clases que yo había dado y que había recibido y me di cuenta por qué no había aprendido una serie de cosas. La Historia de la Arquitectura, una clase en la que estás presentando transparencias pos cómo vas a aprender eso, o es demasiada información o estás escuchando hablar, es muy difícil, aprender de alguien que habla, es difícil ¿no? como se aprende Historia, es leyendo y en este sentido esta gente (profesores de Inglaterra) había descubierto, no tengo por qué pedirte tareas extras, si te dije que leyeras el libro fulano no te voy a pedir que me hagas un reporte, es tu responsabilidad, realmente un reporte no va a evaluar tu aprendizaje de eso, si no lo leíste pues entonces ya en su momento tendrás problemas para utilizar esa información, es bronca tuya, no te pedían elementos adicionales para comprobar lo que te pidieron que revisaras, generalmente el asunto es que estaban bien diseñadas las tareas de tal modo que si no leías no lo resolvías. Ahí es donde me di cuenta de estas modalidades. En lo personal cuando me enfrenté a esto (reforma curricular) en un espacio en que regresé del doctorado, me pidieron aquí (ITESO) que expusiera sobre el tema de la entrevista y las encuestas y pos yo sí, en la encuesta he leído una cantidad, porque me interesaba y porque la he utilizado y ahí estoy yo, presenté una conferencia y yo creo a tres cuartas partes de la conferencia dije ¿qué estoy haciendo?, o sea los alumnos no están, están aquí, están escuchando pero no han aprendido de una encuesta absolutamente nada, se quedaron con una idea, ¿qué debí haber hecho?, ponerlos a hacer una encuesta, entonces ahí personalmente como expositor, como profesor la primera vez que dije no, no, esto no es así.

Bueno ya lo había yo vivido allá (Londres) pero sí, regresando aquí (ITESO) que me he vuelto a hacer cargo de un curso me ha costado muchísimo, muchísimo tratar de adaptar mi asignatura; asignatura que cuando se diseñó el plan de estudios a mí me tocó diseñar los contenidos, qué era lo que tenía que pasar. [Se refiere a las competencias, los contenidos y la organización de la asignatura.]

E. No le podías echar la culpa a nadie.

Ma. No, no puedo decir esa asignatura la diseñó otra persona, me tocó a mí, yo no le puse esas horas (créditos) eso sí, (risas) pero yo fui el que diseñó, como se fragmentó ese conocimiento en tres etapas, etc., entonces no podía yo decir y sigo creyendo en eso, pero no puedo echarle la culpa a nadie, y aún así, el trabajo que me ha costado tratar de acercarme a ese modelo que yo vi allá (Londres) y que entiendo que quiere el ITESO, que hagamos ese cambio cultural hacia allá. En un principio volví y empecé digamos porque mis herramientas como profesor eran las mismas, ya tenía yo otro tipo de conocimiento, otro tipo de experiencia profesional, este, pero en cuanto herramientas como profesor no había yo avanzado, había visto las cosas pero yo no las había ejercitado y además en ese momento (cuando estaba en Londres) me llamó mucho la atención el nuevo modelo y vivirlo, pero parecía como una excepción, ¡ah! por eso son tan fregonas estas personas, pero en ITESO no lo hacemos así, oh sorpresa, regresas y se le apostó precisamente a un modelo así ¿no? por eso a mí no me ha costado entender hacia dónde quiere ir el ITESO, que ya lo ví y ví que sí funciona y es muy eficiente, este, en ciertas cosas, también tiene algunas limitaciones ¿no? pero funciona muy bien, logra, tiene grandes logros pero como profesor eso no significa que yo lo pudiera repetir, eso es lo que yo he vivido personalmente.

E. Para tratar de entender, me decías que en tu clase antes de que se hablara del modelo nuevo, tú seleccionabas los contenidos, tú exponías...

Ma. Sí, generalmente yo exponía, también si utilizaba más como una estrategia, el que si los pones a trabajar en equipos, pero yo siento que ahorita era de manera un poco más inconsciente, no con esta nueva visión de por qué los ponemos a trabajar en equipos, para hacer exactamente qué, cuál es la importancia de ponerlos.

E. ¿Y cómo evaluabas?

Ma. Evaluaba con base a una serie de trabajos que yo les dejaba y que sí tenían criterios claros, ahora reviso, veo hacia atrás y digo, ¿qué estaba evaluando

aquí?, cuando se supone que el propósito iba por aquí, aunque no lo podía definir claramente como ahora, resulta que evaluaba otras cosas ¿verdad? no tenía yo, o no había mucha claridad en eso, sin embargo como todo profesor tienes tus instrumentos de evaluación y según yo evaluaba y sacaban una nota y demás ¿no? conforme en ese momento y en ese modelo (anterior) yo entendí que era lo adecuado ¿no?

E. Regresándonos al punto donde decías que tú explicabas, me gustaría saber por qué lo hacías.

Ma. Yo siento que en general es la influencia de mis propios profesores, eh, es decir yo vi modelado un profesor que explicaba, entonces yo siempre asumí que el profesor expone y les deja tarea a los alumnos, entonces eso era lo que yo viví hasta la universidad y de hecho aprendí mucho con eso, no quiero decir que sea un modelo en donde no se aprenda nada, por supuesto que se aprende, nunca lo cuestioné, como no tenía la posibilidad de compararlo pues yo creo que más que una necesidad era pues, así se hace esto. Como en la profesión (Arquitecto) se dibuja así, se utiliza regla T ¿quiénes hemos cuestionado la regla T, verdad?, un ingenioso de pronto ¿por qué con esa regla?, pero como es un poco la tradición, la costumbre y además está el defecto que de arquitectos saltamos a profesores como si no hubiera ningún paso intermedio, este, entonces qué hace uno, o qué hice yo, estaba copiando lo que hacían otros. Sí yo buscando otras cosas, sí era consciente qué de lo que hacían mis profesores estaba limitado pero yo pensé que se complementarían y lo haría mejor tomando la serie de ofertas y cursos, por ejemplo como era el diplomado (Desarrollo de Habilidades) y era cierto, sí mejoraba muchas de las cosas que hacíamos, pero los que no estábamos formados, que no teníamos profesión de educadores no creo que distinguíamos que había como distintas posibilidades, realmente estábamos siguiendo una corriente, el profesor lo exponía, tu profesor te exponía y por lo tanto tú le expones a tus alumnos, ni siquiera como una necesidad, quizá falta de conocimiento de otras opciones, no recuerdo haberme cuestionado como me lo cuestiono hoy en día, una y otra vez, por qué voy, qué me lleva a exponerles a los alumnos, hoy en día digo por qué voy a hacerles una exposición, para qué y si no lo tengo muy claro entonces me doy cuenta que hay un problema, no quiere decir que lo puedo resolver siempre y termino exponiendo porque no encuentro mejor manera de hacerlo, o porque yo siento que los alumnos, una idea en la cual lo único que quiero es informarles algo aunque sé que esa parte de la información no la van a memorizar, pero necesito informárselos para cuando lleguen a 5º semestre, ah, sí me acuerdo de ciertas cosas y ahora sí en otro estado y con otra experiencia ellos puedan usarlo de otra manera. Pero en aquel tiempo yo no creo haberme cuestionado por qué exponía como lo hago ahora.

E. Dices que cuando llegas de Inglaterra y ves que en el ITESO se estaba impulsando un nuevo modelo, a ti no te costó mucho trabajo...

.Ma. Entenderlo no, y yo era de los entusiastas, mira siempre, lo discutí siempre con los profesores. He visto cuáles son las limitaciones del modelo, ellos decían, es que tú defiendes esto, definiendo esto (modelo) porque ya lo ví como funciona y a mí en la maestría y el doctorado me ha funcionado muy bien, entonces sé cuáles son sus ventajas pero también sé que tiene unos límites, no todo, de pronto siento que como aquí se ha querido instrumentar el modelo es un poco como muy pragmático como saber hacer y no todo es un saber hacer, hay cosas que, por qué debemos reconocer la belleza de la música, porque eso te complementa como ser humano, o sea, que me enseñes sobre Bach o música clásica no me va a hacer compositor, no me va a hacer mejor arquitecto o a ser un mejor dibujante, me hago una mejor persona, no todo conocimiento es tan instrumental o de saber hacer, creo que sí hay conocimientos que son importantes que los tengamos, decía mi profesor de Latín, el Latín no te sirve para nada, con nadie hablas Latín, rara vez traduces Latín, pero el Latín desarrolla la memoria, la comprensión de la estructura de un lenguaje, etc., pero en sí, usar el Latín pos no sirve para nada, entonces yo les explicaba esto a los profesores, que es un modelo que tiene una serie de ventajas, sí me doy cuenta y lo entendí inmediatamente, ya no era yo el foco de la clase, el centro de la clase no soy yo, el centro de la clase es cada uno de los estudiantes, qué hacen ellos y qué avance logran ellos y no nada más soy yo, entonces hasta dónde pueda yo adaptarme a esas condiciones pues es un reto y parte de lo que entra en juego en este nuevo modelo. No me costó trabajo entender que a veces a los profesores, creo que en su mayoría, como no lo han vivido no entienden qué se les está pidiendo, yo siento que he tenido esa ventaja, yo lo vi en operación, vi sus éxitos, veo alguna de sus limitaciones y entonces en ese sentido confío, creo que la decisión de la universidad no es incorrecta, la apuesta por este modelo puede ser un paso hacia delante.

E. Ahora situándote en esta práctica actual.

Ma. En la actual te digo y yo regreso y yo hubiera querido, o sea, sí entiendo el modelo, lo definiendo, en fin pero no lo sé hacer, no se cómo, entonces trato de recordar de nuevo lo que pasaba allá en Londres, qué hacían los profesores, qué hacías tú (alumno), entonces yo tuve un enorme aprendizaje en Londres porque yo hacía un montón de cosas que estaban ahí sugeridas en la guía o en la serie de guías ¿no? entonces cómo hacer eso para mi clase, además yo ahora estoy en primer semestre (como profesor), tiene además la complejidad que cero experiencia (alumnos) en la universidad, es de universos muy diversos, [con esta expresión manifiesta que los alumnos de primer ingreso a la universidad no han

vivido la experiencia de ser universitarios] entonces hay gente que redacta muy bien hasta gente que prácticamente no sabe leer y escribir y lo digo en serio, el semestre pasado tuve una chica coreana que no hablaba español, no hablaba inglés, no hablaba alemán, no hablaba francés, hablaba coreano, así la aceptaron en la universidad, ahora corrígela en coreano ¿no? entonces te digo hasta con eso te topas en los primeros semestres ¿no? entonces en un principio me di cuenta, mi intención natural era regresar a la exposición, a la clase magisterial porque no tenía otros recursos por más de que yo haya vivido el modelo ¿no? entonces ha sido un proceso que yo todavía no doy por terminado ni satisfecho, sí creo que ha habido un gran avance de que regresé al día de hoy, en qué he ido logrando reconvertir la clase a lo que yo entiendo que son las características de este modelo, pero te puedo decir que en un principio cuando tomé la clase de contexto natural, ya regresando del doctorado seguía yo exponiendo demasiado y se me pelaban un montón de cosas, por ejemplo no sabía yo cómo, dejaba una tarea pero luego no siempre la retomaba en clase, OK, me entregan sus tareas, muy bien y yo montón de comentarios en la tarea, ese es el insumo de una clase, solito ¿no? para qué te andas inventando exposiciones cuando está la tarea, ahora trae esa tarea y a ver qué pusieron aquí, cómo le hizo fulano.

- E. ¿Y qué fue lo que te hizo que tomaras la decisión de retomar las tareas como parte del desarrollo de la clase?
- Ma. La práctica, o sea, el estar claro, para mí un poco y como yo me lo planteo ¿cómo hago yo para exponer menos?, ¿cómo me echo yo menos un discurso?, máxime que son alumnos de primer semestre, no están acostumbrados a aprender de un discurso, les es muy difícil y entonces peor tantito, todavía un alumno de noveno semestre ya se acostumbró a estar sentadito dos horas, escuchar, ya está como más amaestrado, como nosotros, nosotros vamos a una conferencia y podemos aprender un montón pero un alumno de 1º semestre no tiene necesariamente esas habilidades, en mi caso fue el reto, trata de exponer tú lo menos ¿cómo? pues a ver qué hay a la mano ¿no? y entonces empecé a descubrir opciones, que desde las tareas, este, el llevar recortes y trabajos, o sea, en lo que yo hubiera pensado para exponer ahora lo llevo, ustedes lo leen, enfrente de mí resumen y dónde les digo, dónde no están resumiendo y abstrayendo bien, y lo exponemos y lo explican para que yo me pueda cerciorar si entendieron la idea, en fin todo ese tipo de cosas que me permita, este, pues verificar que están realmente aprendiendo, ellos son los que están haciendo las cosas ¿no? ése es el otro asunto, me doy cuenta que ellos aprenden, sobre todo en este nivel de lo que hacen ellos y mucho menos de lo que expongo yo ¿no? entonces trato de diseñar mejor las actividades que tienen que realizar para que en este sentido puedan aprender más, entonces esas son como las dos ideas que me han estado

obligando a revisar las distintas acciones que hago, también pues entre más pruebas y más le atinas ¿no?, me voy quedando con unos ejercicios y otros los voy desechando ¿no?, este, y consultando con otros profesores y pares y demás ¿cómo haces esto?, ¿cómo evitas esto?, ¿cómo?, compartiendo con los otros compañeros y compañeras es como me he dado cuenta o me han surgido ideas, sin embargo yo todavía hay muchas cosas que digo, siguen siendo demasiado, siguen pareciéndose al modelo (anterior).

E. ¿Cómo cuáles?

Ma. Las partes expositivas, las partes expositivas yo sigo sintiendo que, creo que si le pusiera ahorita en números, yo diría que de las sesiones que dura el semestre, quizá en el 50% de ellas yo sigo hablando la mayor parte del tiempo, en el otro 50% son ellos los que están hablando, haciendo, exponiendo, debatiendo, en fin, me parece que ese 50% en el que sigo hablando yo todavía me parece muy alto, no hay un parámetro, pero a mí me sigue pareciendo muy alto, donde sí he avanzado mucho es sobre todo en el diseño de las actividades que realizan fuera del aula, esas sí las tengo muy bien medidas, que es lo que ahora llamamos TIE (tiempo independiente del estudiante), ahí yo siento que he avanzado muchísimo porque ya tengo muy medido cuánto les toma hacer ciertas cosas, qué resultados producen, cómo jalar también esas actividades a la clase, cómo hacérselas interesantes, aunque yo también siento con respecto a dar clases antes de irme al doctorado (Inglaterra), no creo que me estuviera yo preguntando qué tan significativas les iban a resultar las tareas que yo les estaba dejando, ahora sí me preocupa mucho, en su nivel, para sus temas de interés, porque es algo que yo constantemente estoy preguntando, a ver, yo ya tengo un programa de pi a pa, pero quiero saber cuáles son los temas que te llaman la atención ¿no? generalmente vamos a una tercera parte, una cuarta parte del semestre, sí les doy un programa porque para mí eso es importante en cuanto a la formalidad, decirles que aquí hay alguien que sí preparó algo y que tiene una ruta, pero ya que más o menos se dieron cuenta de la clase, empiezo a preguntarles, a ver ¿cuáles son sus temas?, ¿a quién le interesa más que temas?, para tratar de dejar actividades, inclusive puede ser personalizado, a ti te interesa el tema de los biocombustibles pues no lo vamos a exponer, no es del interés de todos y yo no soy un experto en eso, pero te voy a dejar un trabajo, tu trabajo va a estar diseñado para que puedas investigar sobre eso ¿no? y aquí nos vas a venir a platicar pues en qué va ese tema, entonces cada vez más tratar de identificar cuáles van siendo sus necesidades e inquietudes.

E. En la forma de planear, ¿qué diferencias detectas entre cómo lo hacías antes y ahora?

Ma. Este, primero planeo, mucho pensando en la lógica de varias asignaturas, es decir ya no es mi pedazo, sino esto ¿cuáles son las etapas de este bloque de conocimientos?, pero también sé que adelante ya va a haber otra serie de cosas, que aunque no está en el mismo eje en que está estructurado nuestro currículum ya sé que es de otro eje, pero este veinte les va a caer por allá, aunque no caiga ahorita ya lo dejas listo ¿no? planeas mucho más desde el inicio pensando en eso, también en el conjunto diría yo vertical, es decir qué asignaturas tienen, si están viendo materiales ¿cómo jaló?, yo pongo ejemplos que no nomás sean de mi asignatura o ejercicios, sino que sean de lo que creo están haciendo en otras asignaturas ¿no? eso es un cambio. Lo otro tiene que ver con el desarrollo, antes yo planeaba pensando en que tenían que adquirir unos contenidos específicos, tenían que saber definir esto y tal teoría y eso, ahorita realmente mi clase está pensada para que aprendan a presentar un trabajo en el que puedan plantear un problema, investigarlo y plantear soluciones, evaluarlo y sacar una serie de conclusiones ¿no? digamos que pudieran hacer lo que en la vida profesional llamamos un diagnóstico, una consultoría, mi semestre está pensado para que puedan hacer eso, mi tema digamos casi de casualidad es el "Contexto natural y la sustentabilidad" que es en lo que yo me formé (Inglaterra) es muy importante para el diseño, es importante que puedan definir qué es la sustentabilidad pero ya lo veo como una excusa, este trabajo lo pueden hacer en otras asignaturas pero da la casualidad que yo me he propuesto que aprendan a hacer, digamos que desarrollen esta habilidad, de poder plantear un trabajo de estas características dentro del tema de la sustentabilidad, si lo mismo hiciera el de materiales (otra asignatura) pues lo harían ahí, pero el tema no es que sea secundario es lo que le da carnita ¿no? a la verdadera habilidad que es saber plantear el problema, investigarlo, analizar sobre las soluciones y concluir algo al respecto, eso creo yo es una habilidad que van a requerir mucho más en la profesión y con eso, digamos que el sazón y los contenidos tiene que ver con eso de la sustentabilidad que es como se llama la asignatura, entonces ya no planeo como que ahora vamos a ver el ciclo de la naturaleza porque es importante que sepan eso y ahora la definición de la sustentabilidad, sino pensando en que adquieran una habilidad, una serie de habilidades más pensadas para la vida profesional, inclusive para la vida académica de la universidad, digamos su transcurso en la universidad pero no para el aprendizaje de ciertos contenidos ¿no?, creo que también he logrado distinguir que estoy buscando que ellos desarrollen ciertas, o sea, es importante para mí que puedan declarar ciertas cosas, como te digo, no pueden pasar mi asignatura si no me pueden decir qué es la sustentabilidad, tienen que tener una definición y de preferencia poderla ubicar en un contexto más o menos histórico, es una preocupación de más o menos finales del siglo XX, más o menos por donde surge, de poder decir cosas, ya lo dicen ellos, aquí estoy apelando al conocimiento teórico ¿no? a lo que leyeron, a lo que leyeron de otros autores, y luego hay otros que yo les llamo

como de procedimiento, que puedan escribir, que puedan resumir, que puedan discutir, que puedan confrontar y armar un trabajo, que sepan saber hacer ¿no?

E. ¿Y eso lo hacías antes?

Ma. No, yo antes esa distinción de cosas no la tenía, y una tercera que tiene que ver con las actitudes, y esa se me hace todavía muy difícil, hay cosas fáciles en cuanto actitudes, que si presentan un trabajo limpio o cierta calidad, es un asunto de actitud, lo ves en un trabajo, pero cómo evalúas su actitud en cuanto al compromiso con el medio ambiente, pero es algo que es parte de los conocimientos y es algo que yo trato de incluir como parte de la programación, aunque no estoy muy seguro eso cómo debe de evaluarse, debería tener parámetros para eso y eso no me ha sido fácil. Antes no tenía esa visión, ni inclusive hace año y medio que empecé con esto.

E. ¿Y qué es lo que te hace que cambies?

Ma. Primero diría qué hace que cambie, en mi caso qué hizo que cambiara, yo creo que es mi experiencia en Londres, yo creo que si no la hubiera tenido no estoy muy seguro que estuviera muy convencido del modelo ni lo hubiera entendido. Qué afortunado que me fui a Londres si no estuviera armando aquí una revolución. Bueno déjame decirte una cosa, realmente la primera vez que escuché lo del modelo, estaba yo estudiando Letras Hispanoamericanas en la U de G y oí este asunto del modelo y oí alguna vez una discusión de un profesor que decía que a los que estudiábamos letras tenían que enseñarnos una serie de cosas, o sea que no nos iban a enseñar a ser García Márquez ni Jaime Sabines, que era un error pensar que íbamos a salir poetas, que lo que tenían que enseñarnos era a salir buenos para ser correctores de estilo, para trabajar en una imprenta, para redactar una nota periodística, para hacer lo que hace la gente que trabaja con las letras y la tinta, es para eso que nos preparamos no para ser García Márquez, entonces ya empezaba yo a ver esa discusión que inclusive tuve con Anabel (amiga) y yo llegué un día excitadísimo, mira escuché esto y tienen toda la razón, nos están enseñando, nos meten la idea de ser García Márquez y sacan una bola de frustrados porque la escuela de la U de G nunca ha sacado un García Márquez jamás, pero es cierto, no es erróneo, no es ese el sentido, el sentido es que a la salida tú puedas ser feliz y realizarte trabajando con lo que tiene que ver, con lo relacionado con las letras y la tinta impresa, si ahí sale un García Márquez qué bueno pero no fue la universidad la que realmente la que formó, porque ese García Márquez ya tenía talento que refinó o algo que sé yo pero realmente la universidad debe de concentrarse en sacar gente que sea eficiente y eficaz en sus relativos campos ¿no? bueno Anabel me dijo que era una pendejada y tenía una amiga española que dijo, así me

dijo, era primera vez que la conocí y me dijo eso suena muy bonito pero es una estupidez (risas) y salió Anabel y Gimeno Sacristán diría y ta, ta, ta. Esa fue la primera vez que escuché eso entonces sí, ahí me di cuenta que había distintas opciones, modelos o perspectivas, pero ahorita realmente lo que me mueve es lo que yo vi en Londres, si no lo hubiera visto dudaría mucho y este quizá no sería tan confiado y tan entusiasta ¿no?. De entrada lo que me mueve es el ver que sí se pueden hacer mejor las cosas y hay plataformas más sencillas, más eficaces que pueden servirnos y que además tienen una, ofrecen, (...) para mí realmente nos jugamos como cultura la posibilidad de cambiar, si logramos un cambio educativo de este tipo ¿no? entonces para nuestro país es importante.

E. Pero lo curioso es que cuando tú llegas de Londres...

Ma. Sí, no soy capaz de hacerlo, y eso también es una cosa, no soy capaz de hacerlo automático con todo y haberlo visto modelado, no soy capaz de hacerlo automático, y aún hoy en día soy consciente de las cosas que llevo arrastrando y no siempre las puedo cambiar, no siempre encuentro una mejor manera que explicarles, que exponer yo y tocar ciertos asuntos ¿no? en ciertas cosas tiene que ser así, y a veces me queda muy claro, yo les expongo el tema del calentamiento global y del efecto invernadero porque para mí es un reto, no pueden pasar de mi asignatura sin que yo me haya cerciorado que ellos entienden los detalles de este asunto porque está muy relacionado con nuestra carrera de arquitectos y planeadores urbanos, para mí es muy importante cerciorarme de que alguien se los explicó, así, $2 + 2$ son cuatro ¿no?, hay videos que hablan de eso, muy buenos hay otras posibilidades pero en casos como éstos no estoy dispuesto a usarlos, quiero yo personalmente verlos a los ojos, detenerme, regresarme, no dar opción a que no vieron el video, o medio leyeron y no entendieron, hay algunos temas, pero esos, me queda muy claro que esos son los que yo tengo que exponer, pero luego hay otros que es lo que te digo, ¿no habrá una manera de darlos de otra forma?, ¿esto tendrá sentido para ellos?, y veo las diferencias, veo el cambio precisamente la sesión del calentamiento global la di hace dos sesiones y bueno los chavos estaban así (ojos abiertos) y es un tema pesado, para primer semestre, no necesariamente su primer interés ¿no? inclusive cuando yo pregunté los temas ellos se dieron cuenta que en el catálogo, y algunos pusieron, y o les doy a escoger qué quieren y cuáles son los temas que menos les interesan también, y algunos ahí me pusieron.

E. ¿Esto forma parte de la guía de aprendizaje?

Ma. No, no, no, voy haciendo algunas evaluaciones, entonces ahorita que tocó mitad del semestre, les dije bueno vamos a la mitad, ya hicimos algunos cambios, ahorita díganme qué temas, cuáles son los que más les interesan, cuáles son los

que menos les interesan para también ir haciendo ajustes, entre ellos algunos no pusieron lo del calentamiento global, dije ni madres, aunque me digan que no, se los receto ¿no? y no me arrepiento creo que así debe de ser, luego hay otros que inclusive uno cree que les van a interesar más y digo no, no debió haber sido así, por más que le armé y traté de subirlos y digo no este tema, sino esta actividad no está bien hecha, todavía no está bien diseñada.

E. ¿Por qué decidiste involucrarte en el mundo de la docencia?

Ma. Pues, ese siempre ha sido un interés mío, yo creo que desde que estaba en la prepa, siempre recuerdo, recuerdo desde siempre haber estado en una clase y pensar si yo estuviera dando esta clase yo qué haría o cómo la daría, pero, cuando menos desde la prepa y siempre haber tenido temas que me hubiera gustado dar, este por ejemplo en la prepa, me gustaría dar la clase de Literatura, por qué, quién sabe, como que escribir me gusta.

E. Regresándonos al modelo, a tu práctica con ese modelo, ¿qué es lo que consideras como mayor reto?

Ma. Para mí el gran reto que es donde yo te digo que está, inclusive de tipo cultural, está en que la persona se haga responsable de su aprendizaje, eh, yo creo que ésa es de hecho la característica del otro modelo que pone en otra persona la responsabilidad de que se dé un aprendizaje y uno como profesor en el antiguo modelo lo asume, si los alumnos no aprenden es mi culpa y los alumnos, es culpa del profesor que yo no aprenda, en resumen diría que esa es la base paradigmática de ese viejo modelo, el que el otro es el responsable del aprendizaje, tiene una parte de verdad pero una enorme cantidad de mentira ¿no? la diferencia de este modelo (nuevo) yo creo que es ése, yo soy una parte del proceso pero el principal responsable del aprendizaje es quien quiere aprender o quien no quiere aprender y eso hay que partir de ahí, y eso hay que decírselo al que está en el papel de aprendiz ¿no? para mí el modelo es esa ruptura, este, además difícil en una sociedad como la nuestra en que somos tan dados a ser irresponsables o a pasar nuestras responsabilidades a otros que es la ventaja que tienen otras culturas, porque el modelo funciona tan bien, yo lo ví en Londres porque desde chiquitos, chavos y chavas saben que ellos son los responsables de su aprendizaje, entonces ellos tienen que leer, si les dicen que lean, ellos leen, no se andan preguntando por qué tienen que leer ¿no? esa es una enorme ventaja allá, nosotros vamos contra esa ola, pero para mí el modelo está ubicado en eso, lograr hacernos responsables cada quien de nuestros aprendizajes, ese es el asunto, y eh el otro tiene que ver con el aprendizaje sobre todo, como es mi responsabilidad en el antiguo modelo, entonces lo que yo digo y lo que yo hago es lo que logra el aprendizaje y ahí yo entiendo la nueva

perspectiva del nuevo modelo, sí se dan algunos aprendizajes ahí, es cierto, pero pueden ser los menos, sobre todo en ciertos campos, en ciertos campos exponer es lo peor, te decía yo del caso de Historia de la Arquitectura, es lo peor que puedes hacer, o sea hay unas conferencias de Historia de la Arquitectura magníficas pero si tú no tienes ese don, lo peor que puedes hacer es tener una clase de la Historia de la Arquitectura, mata todo el encanto, porque hay unos libros fantásticos, entonces que mejor que se vayan a leer eso, vienen las imágenes, te puedes detener, puedes tomar nota, ver las obras ¿no? pero dar una clase de eso es lo peor que puedes hacer. Aún mi clase que es una clase tremendamente teórica, de nuevo te digo, no se trata de que yo les dé unas tremendas conferencias sobre sustentabilidad, sino de que ellos adquieran y utilicen eso en una serie de cosas ¿no? entonces sí distinguiría las dos características, el modelo previo y el modelo actual ¿no?

E. ¿Me podrías decir qué cosas sigues haciendo, qué de lo que ya hacías antes del modelo sigues conservando?

Ma. Hay algunas cosas que de pronto este modelo (nuevo) busca ciertas cosas, busca una instrumentalización del conocimiento que se pueda aplicar y yo te digo que hay cosas que no funcionan así, inclusive hay otras habilidades que el modelo, o igual yo no las tengo claras, pero que el modelo no puede dar fácil respuesta a eso y yo pongo un ejemplo muy evidente que no es de la arquitectura, para ahorita darte el de la arquitectura, por ejemplo, en el caso de la música, llega un alumno, es muy importante que esté afinado su instrumento, pero tú te puedes dar cuenta si está afinado y entonces tú le dices, el instrumento no está afinado, pero ¿por qué? no está afinado, te lo puedo demostrar con una maquina, pero mi oído ya captó que el instrumento no está afinado, el tuyo no, este, y le va a tomar quizá 5 años, bueno en el caso de un piano quizá nunca lo aprendas a afinar, pero si lo distingues si está afinado o no, pero toma mucho tiempo lograr esa habilidad tan importante para un músico por ejemplo ¿no? nosotros tenemos muchas cosas similares por ejemplo, cierta sensibilidad a las proporciones, pos un alumno te dice, por qué no está proporcionado, pues porque no está proporcionado, yo lo puedo ver, hay cosas que te puedo explicar, las relaciones deberían ser por aquí por acá, pero te puedo decir que la relación debe de ser de 4 a 3 y de cualquier manera el alumno no lo va a ver porque su ojo o su percepción todavía no está afinada para darse cuenta de ese tipo de cosas, entonces se requieren muchos ejercicios, muchos cursos para que un día les caiga el veinte, voltean y digan, esa combinación no, podría haber otra combinación, eso está desencalado, es un asunto, y no es algo que se adquiere como una habilidad de una asignatura, y creo que muchas cosas así, y no es un asunto porque sea arte o no, en redacción pasa lo mismo a veces, yo creo que en cada carrera hay cosas fundamentales para la carrera pero que el

modelo no necesariamente puede dar cuenta en sus fotografías, en sus programas, en sus guías, en sus evaluaciones porque no son fáciles de retratar, no son fáciles de evaluar, pero bueno qué podemos esperar, todos los modelos tienen limitaciones, todo tiene limitaciones, no se lo achaco pero también hay que tener cuidado ¿no? como el caso que te comentaba de Latín, puede ser muy importante aprender Latín aunque nunca lo vayas a usar, en un modelo como éste, el Latín no tiene ningún sentido porque para qué lo vas a usar, cómo lo aplicas y ahora aplícalo en un PAP (proyecto de aplicación profesional) (risas) ¿no? no se puede, pero es la base, en la escuela de Letras es la base, es una ayuda enorme. El Latín tiene cero aplicación, ninguna pero las cosas que pasan cuando te estás quemando las pestañas en Latín son impresionantes por supuesto, te da una capacidad de distinguir, te da estructura, en fin te da muchas cosas pero no puedes hacer un PAP de Latín, no tiene aplicación profesional, pues así yo veo las características y ventajas del modelo pero también sus limitaciones. Pero yo siento que son más las ventajas que las desventajas, cuando menos ahorita, aunque bueno creo que como institución lo hemos puesto a rajatabla, un poco como los PAP'S, ahora todos, lo que era antes variable y quien quisiera, ahora todos a fuerza y demás, creo que nos volvimos un poco extremistas, pero de ahí podemos aprender, no pasa nada, si nos equivocamos un poco, luego diremos no es para todos, igual diremos hay unos que no les toca, en la próxima revisión le bajamos de tono, le bajamos de huevos al pan porque nos está saliendo muy amarillo, pero sí creo que la apuesta de la institución o de quien lo decidió fue una apuesta valiente, muy compleja, difícil, pero que si lo logramos hacer vamos a estar en otra situación (...) yo sí creo que vale la pena el esfuerzo en el modelo, vamos a ver.

ANEXO 5

El corpus.

- Estructuras de significado de la acción docente.

EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES ANTES DE LA REFORMA CURRICULAR Maestro N° 1

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparaba y desarrollaba los temas que señalaba el programa oficial de la Licenciatura. <p>"Mi clase por lo general era igual que todas las clases, se preparaban los temas (...), se desarrollaban los temas ya sea con cualquiera de las dinámicas aprendidas dentro de los cursos que le dan a uno". E1 p. 1.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para articular la teoría con la práctica a través de la implementación de técnicas y estrategias aprendidas en los cursos de formación para que el alumno aprenda de manera más fácil y clara los conocimientos que podrá usar en el ejercicio de la profesión. <p>"Siempre yo veía los programas oficiales y entonces veía la forma de que los temas que estaban en las listas de los programas, cómo darles mayor énfasis y enriquecimiento". E1 p. 3.</p> <p>"Yo estudio la forma de cómo pueden ellos lo sustantivo (teoría) hacerlo adjetivo (práctica) por ejemplo en un congreso internacional se hablaba de las partes del congreso internacional, ahora cómo lo harías, ésta es la negociación de un tratado internacional, ahora se negocia". E1 p. 17.</p> <p>"Por ejemplo, hablemos de la Historia del Derecho Internacional, yo me acuerdo que les daba la escuela clásica, la escuela neoclásica, el derecho constitucional, a los positivistas (...) pero dije: "pos está demasiado técnico, demasiado filosófico (...)". E1 p. 4.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque quiere o pretende evitar que la clase, al quedarse en un nivel teórico, se haga monótona y cansada. A partir de las opiniones negativas de los alumnos incluye aspectos prácticos como una manera de dinamizar la actividad y de involucrarlos en el aprendizaje que les será de utilidad en sus prácticas profesionales futuras. <p>"En muchos casos, me criticaban a veces de monótono (...)" E1 p. 11).</p> <p>"Necesitamos que aprendas (estudiante) no sólo el concepto sino que cómo lo manejarías, cómo lo harías (...) pero desde un principio, yo no voy a esperar hasta que termines la carrera para que lo entiendas (...)" E1 p. 18.</p> <p>.</p>

**EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES.
ANTES DE LA REFORMA CURRICULAR**

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<p>▪ El profesor daba recompensas simbólicas y materiales a los estudiantes.</p> <p>"Antes yo daba ciertos incentivos, por ejemplo un punto, por ejemplo un regalo "X" pero siempre que sea docente, un libro, un cuaderno, una lectura, daba un incentivo, entonces los muchachos le entraban a los incentivos". E1 p. 2.</p> <p>"Yo tengo que para motivar a la gente (...) tengo un chorro de pensamientos, un chorro de lecturas que dar (...) entonces los motivaba de esa manera, los incentivaba, rompía con esa monotonía (...)". E1 p. 3.</p> <p>▪ Cuestionaba a los alumnos como una manera de monitorear su atención e interés por la clase.</p> <p>"Porque yo siempre tengo el cuidado de preguntar, de decir ¿qué crees?, ¿qué piensas?, entonces ellos me decían estuvo re aburrida la clase, estuvo bien, nos supo llegar, lo felicitamos". E1 p.</p> <p>▪ Revisaba su práctica, detecta fallas y cambia de actividades.</p> <p>"Bueno si yo no veo que hay reacción a lo que estoy diciendo (...) entonces es sello que tengo que revisar mi práctica ¿qué está fallando? E1 p. 1.</p> <p>"Pero cuando veo que nomás están callados, oyendo a uno, se duermen, se rascan la panza, entonces tengo que revisar por qué (...)". E1 p. 4.</p> <p>"Estoy exponiendo ideas y si veo que las ideas están impactando, están logrando el objetivo (...), si no, en ese momento busco una actividad, giro, cambio, no me permito seguir en la misma línea". E1 p. 8.</p>	<p>▪ Lograr una práctica exitosa, amena e interesante que incite a los alumnos a poner atención y participar, de este modo puede obtener opiniones positivas en los instrumentos de apreciación estudiantil y sentir satisfacción personal al comprobar su eficiencia como docente.</p> <p>"Lo que siempre me ha interesado es que el alumno me ponga atención, que esté atento a lo que yo estoy compartiendo y que a la vez que el alumno esté dialogando conmigo, dando su punto de vista, y (...) para hacer más nutritiva y amena la reunión". E1 p. 1.</p> <p>"Y de hecho yo considero que me ha ido bien, que he salido en todas mis MEVAS muy bien". E1 p. 2.</p> <p>"Me interesa que en ese momento me estoy dando cuenta qué tan bueno soy para motivarlo e incentivarlo". E1 p. 1.</p>	<p>▪ Porque se preocupa cuando percibe a los alumnos desinteresados en la clase, cuando lo comparan con otros docentes y cuando recibe opiniones negativas tanto en la relación cara a cara como en el instrumento de apreciación estudiantil. La atención del alumno la considera una garantía del aprendizaje.</p> <p>"A mí sí me preocupa que el alumno esté buscando la forma de salirse, pero cuando el alumno está involucrado, lo que menos le importa es salirse, lo que le importa es participar en la clase y estar absorto viendo lo que se le da y se le dice". E1 p. 2.</p> <p>"..las críticas de los MEVAS, yo sí tomo muy en cuenta lo que ellos me dicen (...), bueno pues tengo que cambiar la forma de comunicarme con ellos (...) y además me comparaban con otros y eso es muy desagradable y entonces tengo que cambiar". E1 p. 8.</p> <p>"Siempre cada vez que salgo de una clase, a veces preocupado, a veces satisfecho (...) preocupado cuando siento que no aprendieron, que no los motivé, que estuvieran totalmente pasivos (...)". E1 p. 2.</p>

**EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES
ANTES DE LA REFORMA CURRICULAR**

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<p>▪ El profesor exponía los temas a los alumnos conforme considera la mejor manera de presentárselos.</p> <p>"Se desarrollaban los temas ya sea con cualquiera de las dinámicas aprendidas dentro de los cursos que le dan a uno". E1 p. 1.</p> <p>▪ Formulaba preguntas para que los alumnos las contesten.</p> <p>"Yo los invito constantemente a la reflexión y al análisis (...) cuestionando las situaciones de cada pueblo, de cada personaje ¿tú qué opinas de Cleopatra? (...)". E1 pp 4-5.</p> <p>"Yo siempre tenía cuestionarios". E1 p. 5.</p> <p>▪ Elaboraba un manual de prácticas, selecciona una para que el alumno la desarrolle conforme los puntos previstos por él.</p>	<p>▪ Obtener una práctica docente exitosa a través de la claridad de sus exposiciones, de las relaciones que establezcan los alumnos entre teoría y práctica y del nivel de participación e involucramiento que manifiesten en la clase. Lograr el éxito significa experimentar su valía como docente y por ende superar el miedo al fracaso que vivió en su rol de transmisor de la información.</p> <p>"Yo los veo a veces, los veo con los ojos abiertos porque no sabían, entonces cuando veo que se involucran, cuando veo que cuestionan pues ya la hice". E1 p. 4.</p> <p>"Los alumnos hablan, analizan, participan, discuten y dan su opinión y es cuando siento que se alcanzó el clímax (...)". E1 p. 6.</p> <p>"Todos mis aciertos se refieren a prácticas, yo en cierta manera voy a ser un poco presumido, yo desarrollé un manual de práctica". E1 p. 10.</p>	<p>▪ Quiere evitar reproducir las experiencias difíciles que vivió en su rol de alumno y de profesor en donde reconoce que la no claridad en la exposición, la falta o ausencia de prácticas derivadas de la teoría y la no participación de los alumnos, además de que generan monotonía contribuyen a que no se logre el aprendizaje esperado en la materia y en la práctica futura de la profesión.</p> <p>"El muchacho en el momento en que usted le está transmitiendo el conocimiento lo está ingiriendo (...) [usted] lo está imponiendo y ellos están apáticos (...)". E1 p. 12.</p> <p>"Yo sufrí mucho porque me enseñaron el derecho teóricamente, abstractamente, cuando me tuve que enfrentar con la realidad me tuve que dar de topes. La abstracción es un concepto fundamental pero el aspecto de aterrizar ideas es otra cosa". E1 p. 16.</p> <p>"No, no aprendían (los alumnos), sólo en concepción de ideas el procedimiento fulano, el procedimiento sutano, ahora aprenden el concepto y la idea del concepto, antes se tenían que</p>

<p>"Yo desarrollé un manual de prácticas y entonces muchas de las prácticas que venían en el manual me las tenían que entregar, que explicar, algunas eran por equipo, algunas individuales (...). Mire aquí tengo un ejemplo, es una práctica al azar, por ejemplo hálame del marco legal de negocios, cuántas normas son el marco legal, luego me hablan del derecho civil (...)". E1 p. 10.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Asignaba temas para que los alumnos detecten en el contenido las maneras como se resolvieron determinados problemas. <p>"Por ejemplo, cómo solucionaban los romanos sus problemas en derecho internacional, quién era el que los solucionaba, ¿tenían derecho internacional los romanos o eran Ius gen? E1 p. 6.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formulaba preguntas a fin de que los alumnos las usen para recapitular los temas revisados en clase. <p>"Antes de terminar una clase hago una especie de repaso ¿qué vimos? y antes de iniciar la clase ¿qué vimos la clase pasada? Hago un diagnóstico inicial y final, siempre lo hago, tengo esa costumbre". E1 p. 2.</p>		<p>aprender toda la introducción al derecho de cualquier autor, se la aprendían tal cual, no había una explicación de praxis". E1 p. 18.</p> <p>"En muchos casos me criticaban a veces de monótono, a veces de autoritario (...), a veces de fósil". E1 p.</p> <p>"Luego unos alumnos se acercan a mí y dicen creo profe que estuvo muy enredoso, entonces me preocupo que me dicen eso". E1 p. 2.</p> <p>"Porque ellos mismos nos lo dijeron, nos lo comunicaban (...) yo tuve muchos exámenes profesionales y les preguntaba sobre eso y decían no maestro puro bla, bla y nada de praxis". E1 p. 18.</p>
--	--	---

EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES
ANTES DE LA REFORMA CURRICULAR

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nombraba una ayudante y el grupo por consenso valida el nombramiento. <p>“Antes y ahora nombro una secretaria (...) dentro de ellas hago una selección, la propongo, si aceptan ellas, bien, si no hago otra selección (...)”. E1 p. 9.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para mostrar al grupo que es un docente que comparte el poder y promueve la participación. <p>“La secretaria está llevando la dinámica de la clase, me ayuda a dinamizar la clase o sea ya no soy el único actor”. E1 p. 9.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque considera que es una manera de comunicar al grupo su apertura, su disposición por incluirlos en la toma de determinadas decisiones. <p>“(...) bueno pues tengo que cambiar de forma de comunicarme con ellos, cambiar de actitud (...), la secretaria me ha funcionado, es la que lleva el control de las fechas, de la participación de cada uno de sus compañeros”. E1 p. 9.</p>

EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES DESPUÉS DE LA REFORMA CURRICULAR

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<p>▪ Diseña las guías de aprendizaje.</p> <p>"(...) Las guías no buscan lo cuadrado y las guías no buscan eso, lo cuadrado, sino el por qué de cada cosa, el para qué de las cosas ¿no?, ¿cómo le vas a hacer cuando tú seas profesionista?, ¿con qué lo vas a relacionar?, o ¿con qué lo vas a bajar a tu realidad? ¿no?" E1 p. 14.</p>	<p>▪ Para lograr cambios continuos en la docencia y en el aprendizaje de los alumnos a través de que puedan establecer relaciones y aplicaciones de conocimiento en situaciones propias del campo laboral. Con la modificación constante de las guías también busca que los alumnos estén contentos al estar implicados en múltiples actividades y con ello obtener prestigio y reconocimiento.</p> <p>"El cambio ha sido cons-tan-te ¿y ya cambié?, ¿ya soy?, ino! para mí existe una dinámica constante como en las guías de estudio (...). Las guías de estudio, todos los parámetros que tenemos para dar una cátedra tienen que ser revisados ¿verdad?, todas las actividades, todas las evaluaciones (...) todo en el sistema que tenemos lo tenemos que ir dinamizando, irlo re-estructurando, yo no acepto una guía así ¿cómo se dice? ¡concreta!, ya acabamos y ahí está la guía". E1 p. 13.</p> <p>"Tomando en cuenta en todo momento los parámetros para transmitir conocimiento, ya sea aprendizaje en competencias, un aprendizaje en sitio, debe haber ciertas reglas, si podemos dinamizarlas, ponerles ciertas ideas, meter nuevas ideas, pero no nos podemos alejar de lo que es". El p. 14.</p> <p>"... tenemos que ir a lo adjetivo (práctica) lo adjetivo es el objetivo fundamental, queremos que el estudiante se involucre en esa dinámica (teoría-práctica) para que cuando salga sea competente". E1 p. 17.</p> <p>"(...) Pero sí es una área muy prestigiada ¿no?, es una área en la que siempre está contento, es una área en la que siempre está involucrado, hay un chorro de actividades que hacer". E1 p. 14.</p>	<p>▪ Encuentra en los atributos del aprendizaje que se señalan en el nuevo modelo educativo una manera de legitimar la relación teoría-práctica; como un acto de la enseñanza que implementó a partir de reconocer sus propias dificultades cuando se enfrentó a situaciones problemas en el ámbito laboral.</p> <p>"Pues esa necesidad que tenemos los abogados cuando salimos a litigar, que podamos conjuntar lo adjetivo con lo sustantivo y hacer una forma adecuada (...), yo desde un principio les hablo de lo adjetivo, les hablo de lo sustantivo, los junto a los dos y los hago que trabajen los dos, cuando lleguen a un juzgado ya van a saber cómo se maneja lo objetivo y lo subjetivo". E1 p 16).</p>

EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES
DESPUÉS DE LA REFORMA CURRICULAR

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplica exámenes orales a los alumnos centrados en el desarrollo de un discurso. <p>“Ahora tú preparas el discurso de una clase, si tú no sabes te repruebo, tiene que tener introducción, desarrollo y una conclusión, ipónete a desarrollarlo!”. E1 p. 10.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poner en situación de práctica las habilidades reales que los alumnos requieren en el ejercicio de la profesión para darse cuenta del nivel de comprensión alcanzado en los temas revisados en clase y del cumplimiento en su papel de enseñante. <p>“(…) los hago más hábiles para manejar los elementos del Derecho que como son teóricos, bueno pues éste es un campo de praxis, entonces tiene que entrar el discurso (...). El debate y el discurso son las principales herramientas de Derecho Internacional (...)”. E1 p. 10.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque considera que el discurso es un recurso de defensa y como tal es propio del ámbito profesional. Se ha dado cuenta que con el discurso el alumno aprende los conceptos teóricos y se habilita en una práctica que es propia de la profesión. <p>“El oral tiene la ventaja que pueden hablar y usted se da cuenta quién sabe y quién no sabe. El alumno se defiende bien, usted dijo esto y esto, el libro esto y esto, los apuntes esto y esto, el autor fulano está esto y esto”. E1 p. 9.</p>

EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES
ANTES DE LA REFORMA CURRICULAR
 Maestro N° 3

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<p>▪ Demostraba a los estudiantes mediante explicaciones orales los procedimientos matemáticos implicados en la resolución de operaciones y problemas propios del ámbito profesional.</p> <p>"(...) centraba mi proceso educativo en contenidos, en demostrarles a los chavos cómo se hacían tales o cuales operaciones". E3 p.1.</p> <p>▪ Ponía a los alumnos a ejercitar los algoritmos.</p> <p>"(...) luego ponía ejercicios para que ellos los repitieran". E3 p.1.</p>	<p>▪ Para legitimarse ante los alumnos como un docente que conocía y dominaba los contenidos de aprendizaje.</p> <p>"(...) las clases me permitían a mí aprender más conocimientos porque me forzaban a ir dos o tres pasos delante de los alumnos (...)" E3 p.3.</p> <p>"Yo hacía un ejercicio en voz alta poniendo todo lo que había aprendido, los alumnos se maravillaban (...) demostrarles cómo los hacía yo (...). E3 P.1.</p> <p>▪ Para asegurar que los procedimientos se almacenaran y usaran en situaciones diferentes a las aprendidas. Los alumnos al dominar el procedimiento podrían transferirlo a la resolución de problemas.</p> <p>"(...) y aunque no conscientemente daba por supuesto que a la hora que yo los hiciera, ellos entendían cómo se hacían y lo podían repetir". E3 p.1.</p> <p>"(...) según yo así lograba que ellos aprendieran mi lógica". E3 p.1.</p>	<p>▪ Porque activaba su experiencia como alumno e imitaba los procedimientos y las formas que sus propios profesores usaron en su proceso de formación. Los modelos de enseñanza de sus profesores le eran suficientes para desempeñar adecuadamente su rol en la docencia.</p> <p>"Yo aprendí que el contenido era importante". E3 p.1.</p> <p>"Porque así lo aprendí, mis maestros me enseñaban así, yo supuse que así era importante y así lo hacía yo". E3 p.2.</p> <p>"No tomé ningún curso (ámbito educativo) de repente algunos cursos pero no los ponía en práctica (...) a mí se me daba la facilidad de que me entendieran lo que yo les daba". E3 p. 3.</p> <p>▪ Porque intentaba que los alumnos aprendieran por imitación. Sus procedimientos al estar probados podían garantizar la solución de cualquier situación de aprendizaje.</p>

EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES
ANTES DE LA REFORMA CURRICULAR

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseñaba exámenes largos y complejos y los aplicaba a los alumnos. <p>"En aquel tiempo era diseñar exámenes de medio día. Mi clase era de cuatro horas a la semana y yo les decía vénganse un sábado a las 9:00 de la mañana, con lonche porque vamos a acabar como a las 2:00, eran exámenes largos (y complejos), para mí eran muy bonitos (...)". E3 p.1.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para comunicarles a los alumnos con hechos que el ejercicio profesional requiere de un método de trabajo basado en el esfuerzo, en la dedicación, en la constancia, la disciplina y la presión. <p>"(...) a final de cuentas no sé si aprendieron el conocimiento, el contenido, lo que sí sé es que aprendieron a trabajar muy bien bajo presión (...) sí se ponían unas matadas terribles pero después su vida profesional así es, están acostumbrados a trabajar". E3 pp 3 y 4.</p> <p>"(...) Luego me dicen, yo no aprendí nada pero muchas gracias porque ciertas dificultades puedo superarlas, como que se acostumbraron a un ritmo de trabajo". E3 p.4.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque quería transmitir a los alumnos un valor que es útil en la vida profesional. La propia experiencia y la tradición del ámbito profesional le han indicado que con trabajo, constancia y esfuerzo se resuelven problemas y se enfrentan retos exitosamente. <p>"(...) que les haya puesto problemas complicados, las desveladas (...) y no es porque haya sido solo sino que el grupito que estábamos en aquel momento teníamos la misma lógica...". E3 p.</p> <p>"En aquel momento no fue malo porque después que me los encuentro a muchos de ellos, la mayoría me agradece haberse enfrentado a ese tipo de problemas (...) y ahora en la vida profesional les he hecho subir, subir, subir". E3 p.2.</p>

EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES
ANTES DE LA REFORMA CURRICULAR

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demostraba a sus alumnos que toda teoría es igual a la práctica. <p>"Yo desde que entré a la universidad y todavía lo sigo conservando, hay un parámetro que me ayuda mucho a mis clases que es, toda teoría es igual a la práctica". E3 p.2.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para articular la teoría con la práctica y demostrarles a los alumnos el valor y el uso de los modelos teóricos en la vida cotidiana. <p>"(...) en que ellos podían explicarme un fenómeno físico sin necesidad de tenerlo en vivo, entonces lo podíamos explicar con ecuaciones (...)".</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque quiere que sus alumnos aprovechen las experiencias que a él como profesionista le han sido de utilidad. <p>"(...) yo lo demostré muchas veces, yo mismo en mis cosas y entonces yo luchaba porque los alumnos entendieran que eso era importante, de que la teoría era igual a la práctica". E3 p.3.</p>

EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES
ANTES DE LA REFORMA CURRICULAR

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecía relaciones personales cercanas con los alumnos más allá del aula. <p>"(...) estaba muy cerca de ellos (...) teníamos muchísimo contacto personal con ellos, en reuniones, en borracheras, en tocadas, aún en las mismas prácticas" E3 p.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para lograr que se involucraran en las actividades sin que existieran reacciones negativas a la presión y al exceso de trabajo. <p>"(...) eso fue un acierto y que ayudaba a darme el lujo de poner problemas complicados y hacerlos". E3 p.4.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque reconoce que la cercanía con los alumnos es una ventaja que le ayuda a exigirles sin que existan reclamos o desacuerdos. La cercanía también le retribuye reconocimiento. <p>"(...) hasta ahorita nadie me ha reclamado nada". E3 p.5.</p> <p>"(...) seguramente hice cosas buenas porque me lo han agradecido mucho, entonces esos son los aciertos grandotes". E3 p.4.</p>

EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES
ANTES DE LA REFORMA CURRICULAR

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Regañaba al grupo completo dos veces al semestre. <p>"(...) en el semestre eran dos regañadas a los chavos". E3 p. 4.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para lograr que los alumnos se volvieran a encarrilar en el trabajo previsto y con ello asumir y mantener el control de la clase. <p>"(...) si lo hago es porque ya de plano está aquello demasiado mal".</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque necesitaba poner límites que ayudaran a que el alumno no rompiera con el método de trabajo basado en el esfuerzo, la constancia y la dedicación. <p>"(...) porque no trabajaban y eran regañadas que salían agüitados (...) pero agüitados diciendo tienes razón". E3 p.4.</p> <p>"(...) tienes razón, le vamos a meter los kilos". E3 p.4.</p>

EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES
DESPUÉS DE LA REFORMA CURRICULAR

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Da seguimiento a cada alumno. <p>"Ya hice un cambio en este semestre y dicen oye ¿por qué revisaste la práctica a uno por uno? (...) porque si no, cómo van a pasar sin aprender". E3 p.16.</p> <p>"Ahora a la mayoría de ellos ya los conozco (...) así yo puedo saber si saben o no saben y sí me estoy dando cuenta que muchos no dominan ciertas herramientas". E3 p.16.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para asumir la responsabilidad que tiene como docente en la formación de los estudiantes y en los resultados que obtengan en el mundo laboral. <p>"Y luego veías gente que empezaba a ser director de empresas y que de esa gente dependía mucha otra gente y que decías y este cuate fue alumno mío, ¡aíjalas! y cómo se comporte, de alguna manera yo puse algo ahí". E3 p.10.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque se da cuenta a través de las opiniones de los empleadores que el papel del docente trasciende las aulas. La confrontación de otros "externos" a la universidad fue un elemento que ayudó a entender su responsabilidad en la formación de profesionistas. <p>"El hecho de estar afuera, de estar en reuniones de consejo y de las industrias y empezar a escuchar: es que ustedes no enseñan bien, es que ustedes no preparan bien a la gente". E3 p.9.</p> <p>"(...) sí caí en la cuenta que el ser profesor era otra cosa de lo que yo entendía, como que yo entendía que el profesor era por lo que generaba en el salón y los alumnos agarraban". E3 p.9.</p> <p>"Creo que la responsabilidad es más grande que poner un contenido". E3 p.10.</p>

EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES
DESPUÉS DE LA REFORMA CURRICULAR

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Experimenta la aplicación de técnicas educativas en el desarrollo de sus clases. <p>"Entonces ahora me enfoco a tratar de hacerles llegar esos conocimientos a los alumnos (...) tengo que pensar en una actividad bien pensada y educativa". E3 pp 14-16.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para cambiar de la enseñanza centrada en los contenidos a la enseñanza que se propone con el nuevo modelo educativo. <p>"(...) estaba centrado en el contenido y en una metodología X" E3 p. 8 (...) entonces llega el momento de aplicar técnicas del modelo educativo (...) en ese proceso estoy". E3 p. 14.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque quiere poner en práctica los elementos del nuevo modelo educativo institucional (MEI) que ha ido comprendiendo. Intenta experimentar con lo nuevo pero sobre la base de lo conocido y familiar que es lo que le da seguridad. <p>"Yo tenía un prejuicio, que todo lo educativo era rollo y no servía para nada (...) estaba acostumbrado a lo concreto y los rollos de disertación me costaban mucho trabajo (...) ahora estoy entendiendo muchas cosas de antes (...) entonces agarro el contenido y voy a hacer mi propio experimento". E3 pp 7 y 15.</p> <p>"Tengo una base que me hace no tambalear, que es el conocimiento, ese ahí está. Si en un momento no puedo dar el brinco a dar una actividad que intencionalmente aborde el modelo entonces me refugio en el conocimiento". E3 p. 14.</p>

EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES
DESPUÉS DE LA REFORMA CURRICULAR

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pone en práctica técnicas educativas derivadas del Modelo Educativo. <p>i..) les estoy tratando de dar un significado real (...) entonces digo, voy a aprovechar ese ejercicio para tratar de invitar a los profesores, a tratar de plantearles la necesidad de que tienen que cambiar". E3 p.13.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para cumplir con el rol de coordinador al motivar, convencer e involucrar a los demás profesores en el cambio que se impulsa con la reforma educativa. Se da cuenta que como coordinador docente tiene que poner la muestra a los otros compañeros. <p>"El reto es que lo hagamos todos los profesores, a lo mejor no depende de mi pero sí puedo poner en la mesa intenciones y generar el ambiente que a mí me propició generar el cambio". E3 p.15.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque quiere comprobar que la teoría del nuevo modelo se puede aplicar en la práctica. La experiencia profesional le dice que toda teoría tiene una lógica de verificación. <p>"Pero también dije ¿cómo voy a pedirles algo que yo no he experimentado?, vamos experimentando, y en ese proceso estoy, en una experimentación que me está costando mucho trabajo". E3 p.13.</p>

EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES
 ANTES DE LA REFORMA CURRICULAR
 Maestra N° 4

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planeaba su clase día por día. <p>"(...) yo soy de hacerme clase por clase". E4 p.5.</p> <p>"(...) yo por ejemplo soy de llevar mi clase preparada". E4 p. 10</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para reorganizar y administrar los contenidos de aprendizaje conforme a los tiempos civiles; planear de forma continua y dosificada le daba posibilidades de controlar los tiempos para cubrir el programa oficial y por tanto los objetivos de la materia. <p>"(Planeaba) siempre con el objetivo por delante (...) primero el programa, que cubriera el programa que se me pedía". E4 p. 5.</p> <p>"Siempre, siempre he podido encarrilar mi objetivo". E4 p. 5.</p> <p>"Nunca me sobra tiempo". E4 p. 10.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque aprendió en su experiencia como alumna y como docente que el tiempo de una clase se tiene que cubrir al 100% con actividades. En base a esa experiencia dosifica contenidos y los regula en función del tiempo disponible. <p>"Yo siempre he sido muy ordenada (...) en Argentina (...) la secundaria y la prepa es un solo nivel, yo de ese nivel soy bachiller con orientación pedagógica, no sé si eso pueda haber influido". E4 p. 15.</p> <p>"Yo siempre he tenido el estilo de anotar mis (actividades) dando márgenes para aquellos imprevistos". E4 p. 5.</p> <p>"Iba dándoles tiempo y en las (clases) que por experiencia yo sabía que se dificultaban más (...) dejaba esos tiempos (...)". E4 p. 5.</p> <p>"Siempre me llevo algo extra, por si acaso ¿qué tal que un tema salga mucho más rápido de lo que pensé?" E4 p. 10.</p>

EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES.
ANTES DE LA REFORMA CURRICULAR

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparaba los temas de la clase y se los exponía a los alumnos. <p>"Siempre preparaba yo (...)". E4 p. 1.</p> <p>"Remitirme a autores, de lo que piensan del tema que se va a hablar, me gusta por ejemplo no sólo decirles lo que dice un autor sobre el tema, les pongo 2 ó 3 autores, les digo, éste piensa así, pero éste piensa más moderno, éste le agregé (...) incluso me remito a los orígenes y que ellos vean el avance de la administración". E4 p. 2.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para cumplir con las expectativas que suponía tenían los alumnos de su rol en la docencia. Al mostrarles que dominaba y conocía el tema a profundidad podía garantizar éxito en su práctica. <p>"El alumno esperaba mucho del profesor (...) que el profesor todo lo traiga en bandeja y para traer esas bandejas (...) necesita mucho tiempo de preparación y estudio". E4 p. 6.</p> <p>"A mi siempre me ha funcionado el dar yo un marco conceptual breve". E4 p. 1.</p> <p>"Esa ha sido mi manera de impartir las clases y creo que me ha ido bien". E4 p. 2.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque aprendió desde su rol como alumno que una de las tareas del docente se centra en el estudio y conocimiento del tema que ha de transmitir a sus alumnos. El estudio y la comprensión de un contenido lo convierte en materia de explicación. <p>"Porque eran estilos que traíamos desde que uno estudiaba y por supuesto que los ibas mejorando". E4 p. 1.</p> <p>"(...) en cada clase que voy mínimo haber leído algo nuevo del tema que voy a dar". E4 p. 13.</p> <p>"(...) Lo que a veces me hace sentirme un poquito incómoda o mal, quisiera tener un poquito de más tiempo para prepararme (...) como que la operación (del programa) no te deja tiempo de estudio, pero de estudio no de lectura rápida". E4 p. 5.</p> <p>"(...) ¿Cómo voy a dejar que el alumno traiga ese conocimiento que yo debería de haber traído?" E4 p. 7.</p>

EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES
ANTES DE LA REFORMA CURRICULAR

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proporcionaba ejercicios de habilidades creativas. <p>"(...) Era mucho de llevar papeles ya con cosas, con ejercicios para que ahí lo pudiéramos hacer, figuras, figuras por ejemplo con cuadros, con círculos". E4 p. 2.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para establecer un marco propicio que le ayudaba a que los alumnos a través del desarrollo de la creatividad aprendieran los contenidos escolares. Con estos ejercicios buscaba que los alumnos transfieran. <p>"Eso generalmente lo hacía primero, antes del caso, antes de la dinámica, casi siempre era ese ejercicio, para ayudarlos a desarrollar esa habilidad (...) ejercicios que ayudan al aprendizaje de los alumnos". E4 p. 2.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque considera que al enseñar la "creatividad" en la práctica, los alumnos podrán hacer uso de esa habilidad en el aprendizaje de los contenidos de su materia.

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abordaba los valores y la ética como contenidos de aprendizaje. <p>"(...) a lo mejor por ahí me haya quedado una clase sin que yo meta cosas de los valores (...) como llegar a preguntarles ¿cuándo han visitado a sus padrinos de bautizo?, ¿cuándo han tenido un acto de amabilidad?, o sea cosas demasiado sencillas". E4 p. 3.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para formar a los alumnos más allá de lo técnico y disciplinar. Incluir los valores en su práctica es una forma de estar cumpliendo con la filosofía institucional. <p>"(...) mi pregunta típica es, a ver como alumno formado en ITESO, eso creo que siempre ha sido de gran ayuda de lo bien que me va como profesora". E4 p.3.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque ha comprobado que al asumir e incorporar los valores que declara el ITESO obtiene que los alumnos manifiesten motivación, entusiasmo y un reconocimiento al trabajo docente. <p>"Yo por ejemplo vengo de una universidad que no tiene nada que ver con los jesuitas, cuando yo llegué aquí, yo le incorporé esa parte, la valoral, por ejemplo que antes no tenía". E4 p. 1.</p> <p>"Fíjate que con los años se repite (...) desde antes se daba un tema que les gusta mucho a los muchachos, cuando se habla de valores, ése es un tema que gusta mucho y me lo han manifestado". E4 p. 3.</p> <p>"Y ese punto para mí es fundamental, (...) casi todos, cuando ellos evalúan, harán referencia a la parte de administración pero hacen mucha referencia a eso (temas de valores)". E4 p. 3.</p> <p>"(...) y esas cosas generalmente me lo han reconocido". E4 p. 3.</p>

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentaba casos prácticos a los alumnos de acuerdo con su nivel de escolaridad para que aplicaran la teoría. <p>"Soy mucho de dinámicas de casos (...)". E4 p. 2.</p> <p>"Cuando me ha tocado dar materias más o menos de mitad de carrera, ahí sí son de trabajo en empresa (...) cuando me ha tocado dar en materias de inicio ahí sí hay más teoría". E4 p. 2.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para garantizar que el aprendizaje teórico fuera aplicado a casos concretos y acordes al nivel de los contenidos trabajados. <p>"Me ha funcionado el dar yo un marco conceptual (...) pero la cuestión es aplicarlo en las empresas que ustedes conocen, que viven, en las que trabajan". E4 p. 1.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque parte del supuesto que a mayor dominio teórico tenga un alumno mayores serán sus posibilidades de interactuar con casos prácticos de mayor complejidad. Reconoce que un alumno no puede acceder a ninguna práctica sin algún dominio conceptual. <p>"Cuando ya están saliendo los muchachos (...) ahí sí son de trabajo en empresa, siempre con el marco referencial (...) lo que van a hacer en la empresa (alumnos de semestres iniciales e intermedios) no es un trabajo de investigación sino de aplicación para que puedan manejar la terminología". E4 p. 2.</p>

EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES
ANTES DE LA REFORMA CURRICULAR

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Calificaba los trabajos de los alumnos. <p>"Yo en mi casi siempre (...) uso la escala del cero al diez, completita". E4 p. 5.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para conseguir que ubiquen el estilo de evaluación que usa a través de los numerales que califican el desempeño escolar. <p>"(...) para que se acostumbren a un estilo de trabajo".</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque centra su atención en los resultados de los alumnos. La cuantificación le permite señalar objetivamente lo que cada uno alcanzó en la escala de valores numéricos. <p>"Si tienen un 5 para mí esa tarea (...) significa que su trabajo está a la mitad de lo bien que pudiera estar (...) hasta he llegado a poner ceros, cuando encuentro copias son ceros y pongo diez también, les digo yo no me quedo con los dieces, cuando se lo merecen ahí lo tienen". E4 p. 6.</p>

EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES
ANTES DE LA REFORMA CURRICULAR

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecía acuerdos con los alumnos y se encargaba de mantenerlos. <p>"En los acuerdos que llevamos, esos valen desde hoy hasta que terminemos la clase". E4 p. 6.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para regular la conducta de los alumnos y con ello evitar conflictos de tipo personal y asegurar éxito en las relaciones docente-alumno. Los acuerdos funcionan como un medio que ayuda a controlar la conducta sin que haya reacciones negativas hacia el docente quien es encargado de mantenerla. <p>"(...) es como saberles dar rienda a los muchachos pero siempre el respeto, sin decirles éste es tu límite, ellos tienen que dar cuenta que el límite es el respeto". E4 p. 6.</p> <p>"Y creo que lo que me ha dado éxito es la firmeza que mantengo, (ante los acuerdos) que hablamos desde el primer día hasta el último día". E4 p. 6.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque reconoce que la firmeza es un valor inherente al ser y hacer de un docente. <p>"El respeto a esos acuerdos que tomamos desde el primer día, que si dice que hay tanto tiempo de tolerancia hago que se respete (...) otra es que en las evaluaciones me mantengo firme (...) así tengan la fiesta de graduación, si se tienen que quedar se quedan". E4 p. 13.</p>

EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES
DESPUÉS DE LA REFORMA CURRICULAR

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elabora la guía de aprendizaje sin estar muy convencida de ello. <p>“Me da flojera sentarme a escribir las famosas guías de aprendizaje, le tengo tirria sentarme a escribir las guías”. E4 p. 10.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para cumplir con una exigencia institucional. <p>“Porque me lo exige el coordinador”. E4 p. 10.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque considera que la estructura de la guía coarta su libertad para improvisar en el momento de la clase. Al comparar esta nueva propuesta de planeación con la anterior se da cuenta que la descripción detallada de lo que proyecta la compromete a cumplir algo que no sabe si podrá lograr. La descripción también le implica invertir más tiempo. <p>“También te lo digo, pero sí trata uno como de (llevarla a cabo) pos para ello se tomó el trabajo de hacerlo, de pensarlo”. E4 p. 10.</p> <p>“Me da flojera, como que tengo mis construcciones mentales y me siento encerrada con la guía, como que si yo puse esto aquí lo tengo que hacer”. E4 p. 10.</p> <p>“(…) sí me sentía más libre ¿no? de acuerdo a como se iba dando la clase, en cambio la guía sí siento que está muy (estructurada)”. E4 p. 10.</p> <p>“(…) así como que gran descubrimiento (guía) pues no lo fue, yo no te digo que hacía guías, porque no, no es una guía lo que hacía antes, una cosa más sintetizada (...) a veces me da flojera escribir tan al detalle”. E4 p. 15.</p>

EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES DESPUÉS DE LA REFORMA CURRICULAR

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reduce el tiempo de su exposición. <p>"(...) con el cambio lo sigo dando (marco conceptual) más breve pero lo sigo dando". E4 p. 2.</p> <p>"(...) puede ser que antes yo le dedicaba más tiempo a exponer yo más, sigo exponiendo pero en tiempo reducido". E4 p. 12.</p> <p>"(...) lo que expongo es un marco muy genérico". E4 p. 14.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para permitir que el alumno participe pero sin perder centralidad en el proceso. <p>"La reducción ha sido intencionada para que ellos participen más en la clase, dándoles su material para que ellos también puedan expresar de lo que yo también estoy hablando. Antes hablaba más yo, sigo hablando". E4 p. 12.</p> <p>"(...) con el mismo material que tengo, ese material que todo lo exponía yo, ¿qué voy a exponer yo? y ¿qué voy a hacer para que ellos me digan?"</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque lo comparte con el alumno aún sin estar convencida de renunciar a una de función docente pues sigue considerando que una función de la docencia está centrada en proporcionar un marco teórico a los alumnos. Dejar de exponer le representa renunciar a una tarea que el alumno espera que se asuma desde la docencia y a las ventajas que le ofrece esta forma de enseñar. <p>"Me molesta y me sigue molestando cuando me encuentro con profesores que en su entender está en dejarle toda la responsabilidad al alumno (...) como ahora el alumno es el centro, dicen pues que el alumno tiene que investigar (...), buscar (...) y exponer (...) entonces el alumno llega a preguntarse ¿para qué pago?" E4 p. 8.</p> <p>"Hablar menos me costó trabajo porque muchas veces el que el maestro hable es más fácil que estar sacando información, el hacer que participen (...) es más cansado". E4 p. 14.</p>

EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES
ANTES DE LA REFORMA CURRICULAR

Maestra N° 5

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cumplía el programa oficial de la materia de acuerdo a los tiempos y a las formas dispuestas por la autoridad del departamento académico... <p>"y la política era cubrir tal cual los programas, itú vas a ver este programa tal cual y se asume que los chavos ya cursaron secundaria, preparatoria, ya tienen muchos contenidos y tú tienes que cubrir ese programa y darles desde antes una calendarización... y marcas fechas...". E5 p. 1.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para asegurar que su contrato laboral permaneciera más allá del término de un semestre. <p>"(...) hubo quien en una junta decía: miren éstas son las reglas y al que no le guste hay cientos de personas esperando entrar a Matemáticas aquí en el ITESO (...) si no le quedó bastante claro, éstas son las reglas y te llegaban páginas (...) debe ser de tal y tal y tal (...)". E5 p. 19.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque al obedecer y someterse a la autoridad de un jefe evitaba asumir consecuencias negativas. <p>"Era aceptabas o aceptabas, así era (...) para mí fue un shock cuando empezaron a poner los cronogramas y cuando la primera vez que lo oí, se me encresparon los pelos (...) pero de alguna manera nos fuimos sometiendo, porque no había de otra (...)". E5 p. 19.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participaba en reuniones de academia en donde se distribuían en el tiempo los temas del programa, se seleccionaban ejercicios y actividades y se diseñaban los exámenes departamentales para ser aplicados unitariamente. <p>"(...) que si en el programa estaba detallada tal cosa (...) pos calculábamos que para este tema tres clases, éste dos (...) pues tocan 2 clases por semana, en tal sesión se ve tal cosa (...) incluso se pensaba que se tenía que manejar el mismo tipo de ejercicios, de tareas (...)". E5 p. 2.</p> <p>"(...) porque incluso los exámenes los hacíamos en academia (entre todos), todos generábamos un examen, pues ¿qué vamos a preguntar? como es la cuarta semana vamos a preguntar tal". E5 p. 4.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para homogenizar las condiciones de la enseñanza a través de un diseño que permitiera predecir y controlar comportamientos. <p>"(...) todos teníamos que tener una práctica igual, tratar de estandarizarnos (...)". E5 p. 2.</p> <p>"(...) estar todos homogenizados aseguraba que no se trabajaran contenidos diferentes". E5 p. 5.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque se alineaba a la cultura de control que prevalecía en el contexto departamental. Trabajar en colectivo aseguraba que entre todos se vigilaran y controlaran. <p>"Los programas se manejaban por academias (...)". E5 p. 2.</p> <p>"Legábamos a acuerdos (academia) pero no nos podíamos mover de lo que era la línea departamental". E5 p. 4.</p> <p>"(...) a que todos fuéramos igual y no se diera el caso del maestro barco". E5 p. 5.</p>

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hacía pequeñas modificaciones a las disposiciones departamentales en función de las necesidades detectadas en la práctica cotidiana. <p>"(...) metías un poquito lo tuyo dentro de lo que quedaba aceptado". E5 p. 19.</p> <p>"(...) me empecé a meter, a tratar yo de generar materiales". E5 p. 2.</p> <p>"(...) a tratar de buscar de diferentes bibliografías, a no casarte con un solo texto, tratar de buscar de qué manera abordar". E5 p. 3.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para resolver los problemas de la práctica sin dejar de cumplir con los lineamientos establecidos. Al adoptar o reemplazar materiales y estrategias podía sortear dificultades que le impedían cumplir con la norma departamental estipulada. El fin último de estas adecuaciones era el cumplimiento del programa. <p>"Sabía que me tenía que mover en esas condiciones y entonces trataba de adecuar (...)". E5 p. 2.</p> <p>"(...) sólo el hecho que ya el muchacho trajese el material y pudiera leerlo tenía más percepción (posibilidad de lograrlo) mucho más que cuando estabas y lean tal ejercicio (...) no todos tenían la habilidad, entonces fue cuando empecé a percibir que era necesario que hiciéramos un material". E5 p. 3.</p> <p>"(...) entonces fue tratar de ingeniármelas (...) entonces estuve por ahí trabajándole, generando materiales (...) a veces al principio cuando era necesario ver esos ejercicios, pues era transcribirlos y llevarlos en hojas de papel, o sea acercarnos de esa manera". E5 p. 3.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque se daba cuenta que las condiciones y prescripciones adoptadas en la academia no prevenían ni resolvían todas las situaciones que se presentaban en la realidad. Su experiencia previa le indicaba que tenía que hacer pequeños ajustes para encarrilar las desviaciones de la práctica en función de la norma. <p>"Pos hay que tomar el fulano libro de texto, ahorita el que funciona es (...) Hausler, y era pedirles a los chavos que trajeran ese libro (...) no todos los chavos traían el texto (...) entonces querer dar problemas (...) se convertía en estarles dictando o que ellos leyeran, pocos compraban". E5 pp. 2 y 3.</p> <p>"Pero percibía que los temas como lo abordaban ahí, no eran los más adecuados (...)". E5 p. 2.</p> <p>"(...) tratar de encontrar materiales que fueran con lenguaje más adecuado, con presentaciones que les permitieran entender". E5 p. 6.</p> <p>"(...) tenías que seguir un carrilito que de momento decías ¡híjole! ¿qué voy a hacer?, empezar a buscar dentro de tu fragilidad". E5 p. 9.</p>

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicaba a la academia los ajustes o modificaciones que hacía en la práctica. <p>"¡Fíjense yo trabajé esto y me funciona!" E5 p. 3.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para lograr que la academia (todos los docentes) aceptara y validara las modificaciones que realizaba en la práctica y con ello co-responsabilizarlos y protegerse de cualquier consecuencia que se derivara de su acción. Al mostrar los efectos positivos que se lograban ante una pequeña modificación aseguraba consensos que le permitían estar dentro de la norma. <p>"Pues ya como academia nos empezábamos a mover". E5 p. 3.</p> <p>"Y como todos estábamos más o menos en el mismo rol y con los mismos ejercicios, checábamos si lo enriquecíamos". E5 p. 7.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque evitaba asumir de manera personal la responsabilidad que implicaba tomar decisiones diferentes a las acordadas e impuestas por una academia. Reconocía en las alianzas un dispositivo que ayudaba a no transgredir la norma. <p>"Proponía yo algo y ya por consenso llegábamos a acuerdos pero no nos podíamos mover de lo que era la línea departamental". E5 p. 4.</p>

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicaba a los alumnos los temas del programa y los ponía a que hicieran ejercicios previamente seleccionados en la academia departamental. <p>"(...) yo soy la que los voy dirigiendo". E5 p. 16.</p> <p>"(...) nuestro objetivo era casi per se el contenido". E5 p. 1.</p> <p>"(...) era manejar el mismo tipo de ejercicio (...) era como tratar que fuesen más homogéneos". E5 p. 2.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para que los alumnos pudieran transferir los contenidos aprendidos a otras situaciones similares a través de la reproducción de modelos matemáticos. <p>"(...) era nomás, te centres en Matemáticas administrativas (sin aplicarlas a otros terrenos)". E5 p. 15.</p> <p>"(...) hubo momentos en que se vivían las Matemáticas por las Matemáticas, no para lo que estaban dentro de un contexto que eran para apoyar microeconomía". E5 p. 20.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque partía del supuesto que los alumnos aprendían por imitación y por repetición los contenidos del programa. La misión del docente era transmitirlos de la manera más fiel. <p>"Una de las cosas es que aprendían (alumnos) tal cual, por estar haciendo repeticiones y lo único que le cambiabas eran parámetros pero estabas hablando de lo mismo, en vez de Daisy tiene tanto dinero para repartir, pues en el otro era Juan tiene tanto dinero para repartir, o sea partías casi de lo mismo y nada más explicabas". E5 p. 15.</p>

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Llevaba estadísticas de los resultados obtenidos por el grupo. <p>"Llevábamos muchísimas estadísticas ¿cuántos alumnos presentaron?, ¿cuántos no presentaron?, de los que presentaron ¿cuántos pasaron?, ¿cuántos no?" E5 p. 3.</p> <p>"(...) ¿Cuántos realmente se me quedaron? (...) ¿cuántos terminaron? (lo lograron) y de éstos ¿cuántos no lograron el objetivo?" E5 p. 7.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para controlar las variables que estuvieran influyendo de manera negativa en el cumplimiento de las normas. Este control le podría asegurar reducir las amenazas que representaban las desviaciones y con ello cumplir con los estándares académicos señalados por el departamento académico. <p>"(...) si tengo tantas cosas de registro (estadística) voy a ver por qué no se logró y tratar de cambiarle ahí". E5 p. 8.</p> <p>"(...) estar manejando exactamente a todos por igual". E5 p. 13.</p> <p>"(...) de tenerlo todo estandarizado, o llevar controles (...) estar acotándolo a que tiene que hacer (alumno) determinados porcentajes (...)". E5 p. 13.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque reconocía que toda desviación de la norma se podía explicar con la ayuda de la medición cuantitativa. La estadística como un instrumento de formulación le permitía detectar interferencias en el proceso educativo ya normado. <p>"(...) empecé a llevar más o menos detalle de estadística para focalizar (dificultades). E5 p. 7.</p> <p>"(...) estábamos en un proceso de estar checando estadística, entonces ¿sabes qué? yo me calibraba; si había estado con 2 ó 3 grupos ¿cómo era que tenía resultados tan diferentes, ¿qué fue? E5 p. 7.</p>

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Daba asearías extra-horario a los alumnos que le externaban no haber entendido el tema. <p>"Pues yo propongo tal horario para asesoría (...) los muchachos sabían en qué horarios (...) y podían acercarse a preguntarnos, pero no a que les diéramos toda la clase, itráete dudas, yo te asesoro!, por ahí fue algo que les ayudaba a los que estaban atrasados, pero no los atendías en el salón". E5 p. 4.</p> <p>"(...) porque a veces se daba que me buscaban incluso ya habiendo salido de mis cursos ies que no le entiendo!". E5 p. 4.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para homologar y alinear al grupo a las disposiciones establecidas en el programa de la materia y con ello cubrirlo en tiempo y forma. <p>"Inclusive si se daba la situación de que un grupo no estuviera muy bien, pos tal cual, el cometido de ellos es que alcancen el objetivo, entonces el programa no se adecuaba a las condiciones de, sino que tú tenías que llevar el grupo a ese objetivo". E5 p. 1.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque al estar las sesiones de clase regidas por una calendarización acordada por la academia departamental no disponía de tiempos para atender necesidades o dificultades de los alumnos. La política departamental de estandarización ejercía una presión de cumplimiento de contenido en los tiempos acordados. <p>"(...) pero si tenías que estar en fechas y no había manera de que tuvieras en grupo (un tiempo) para asesorar". E5 p. 4.</p> <p>"Los muchachos con el tiempo que tenemos a veces hay algunos que necesitan más ayuda que otros, entonces surgió la necesidad de dar asesorías y las dábamos extra horario". E5 p. 4.</p> <p>"(...) entonces la problemática era tratar de cumplir con los tiempos". E5 p. 7.</p> <p>"(...) de tener que estar corriendo y que a veces el grupo (le decía a los profesores), es que no le estamos entendiendo, híjole, de qué manera, qué circo, maroma y teatro tengo que hacer (...) porque para la siguiente sesión tengo que empezar tal tema y era ¿en qué vamos?, no pues fíjate que yo ando medio atrasado (...)". E5 p. 6.</p>

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicaba de acuerdo con la normatividad departamental diferentes versiones de exámenes al grupo. <p>"En la fecha de exámenes se aplicaban 2 ó 3 versiones por grupo". E5 p. 5.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para demostrar a los alumnos que sus resultados de aprendizaje estaban relacionados de manera proporcional con su esfuerzo, dedicación y estudio a la materia. El responsable del fracaso del aprendizaje era el propio alumno. <p>"(...) que vieran los cvhavs y los demás que en Matemáticas y Física y bueno los del departamento en general (...) eran materias que les tenían que dedicar más y que ahí no se regalaban las notas". E5 p. 5.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque en el contexto departamental prevalecía el supuesto que los resultados de aprendizaje eran independientes a la forma de enseñar. El docente al llevar a cabo de manera rigurosa lo estipulado (en la academia) ya era una garantía de que había cumplido. <p>"(...) no se pensaba tanto en el resultado, bueno pos si a alguien le fue muy mal (resultados de alumnos), entonces a lo mejor es un buen maestro, él está exigiendo bastante". E5 p. 1.</p> <p>"(...) en algunas reuniones (de academia) también se dio ino le tengan miedo!, si medio grupo reprobó pues reprobó". E5 p. 5.</p>

EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES
DESPUÉS DE LA REFORMA CURRICULAR

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expone los contenidos de aprendizaje a través del uso de las tecnologías. <p>"Estoy tratando de experimentar ahorita con las cuestiones de tecnología". E5 p. 12.</p> <p>"Ya presentas algunos (materiales) en diapositiva y se los pones también en moodle que es una de las plataformas". E5 p. 9.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para lograr que su clase aunque sigue centrada en el manejo de contenidos sea más creativa y lúdica para los alumnos. <p>"Estamos manejando todavía como muchos contenidos". E5 p. 12.</p> <p>"(...) pero sí la oportunidad de darme creatividad (...)". E5 p. 20.</p> <p>"La gran diferencia (de la práctica anterior a la reforma con la actual) sería para mí el hecho de la tecnología (...) en aquellos momentos podía hacer como que una cosa más lúdica, pero no había los recursos (tecnologías)". E5 p. 20.</p> <p>"Manejar lo de los medios en el que ya están los chavos, o sea tratar de incorporar esa (tecnología), a lo mejor se oye raro pero como que lo vean como algo lúdico". E5 p. 12.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque sustituye el libro de texto y el pizarrón por los medios electrónicos. La tecnología se percibe como una herramienta que ayuda al docente a presentar de manera dinámica y gráfica los temas de la clase sin que ello signifique que haya experimentado un cambio en la forma de ejercer su docencia. La exposición es un esquema de funcionamiento habitual en la docencia. <p>"(...) pues si vas a dar un tema ya tienes la manera de ingeníartelas en hacer presentaciones, mostrarles gráficas (...) antes tenía que ser en libros de texto (...) antes pues remítete a textos". E5 p. 20.</p> <p>"(...) incorporar los medios electrónicos o sea en cuanto a la clase (...) haciendo uso de cañones, de instalaciones (...) y tratar de incorporar temas que antes nada más eran en pizarrón (...)". E5 p. 17.</p> <p>"(...) todavía estoy, sí siento que antes y ahora todavía estoy en el papel de enseñar, yo soy la que los voy dirigiendo (alumnos)". E5 p. 16.</p>

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisa tareas que envían los alumnos a través de los medios electrónicos y los retroalimenta por el mismo medio. <p>"Muchas de las entregas ya me las hacen electrónicamente (...) revisar la información y ahí mismo por ese medio regresarles la retroalimentación". E5 p. 17.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para monitorear el trabajo de los alumnos y promover la búsqueda y la reflexión de los temas. <p>"(...) Bueno vas a investigar, pero me vas a hacer comentarios, no espero que me traigas una transcripción, que hagas un poquito más". E5 p. 21.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque ha tenido la experiencia que los alumnos copian y reproducen los materiales del Internet. <p>"Se van a wipidedia, o al rincón del vago o qué sé yo, a una dirección electrónica, nomás lo que hacen es copiar y pegar y a veces ni siquiera lo leen". E5 p. 21.</p>

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atiende de manera personalizada el proceso de aprendizaje de alumnos que van más aventajados en el curso. <p>"En este semestre tengo un chavo muy muy especial, en un nivel de Matemáticas mucho más elevado y realmente los contenidos él ya los vió". E5 p. 17</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para lograr que el alumno experimente retos en la clase y con ello evitar sentirse excluida cuando él buscaba otras opciones de aprendizaje diferentes a las que ofrecía como docente. <p>"Para él tengo que buscar materiales especiales, que para él sean un reto, pues a lo mejor estoy acá (enseñando) con un sistema lineal y él ya hasta con los ojos cerrados, fue a buscar información de otra maestra, pero sabes qué, el reto para ti no es lograr esto, tú ya lo tienes, voy a buscar para ti un material (...) que sea novedoso y aquí está (...) incluso es otro tema del que estoy manejando con el grupo". E5 pp. 17-18.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque además de sentirse liberado de las presiones que se ejercían a través del control y la homogenización que prevalecían en el contexto departamental estaba respondiendo a una exigencia y demanda particular de un alumno. <p>"De entrada yo tenía la oportunidad o la libertad de hacerlo sin temor que hay otro tipo de cosas y que ya el contrato es mío y de los alumnos". E5 p. 18.</p> <p>"(...) para este chavo es, hijo cómo lo planteo, y me estoy moviendo desde hace una o dos semanas en eso".</p>

EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES
DESPUÉS DE LA REFORMA CURRICULAR

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trata de evaluar al alumno de una manera más personal. <p>“(...) tienes que llevar una evaluación, pero más personalizada”. E5 p. 13.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para monitorear la comprensión que el alumno haya logrado en un determinado contenido de aprendizaje y romper con la norma de estandarización impuesta por el departamento antes de la reforma curricular. <p>“(...) vas a tratar de checar más o menos qué tanto se da el logro, o sea centrarme más en el hecho, más sobre el muchacho como persona (...) ya no voy a estar acotándolo a que tiene que hacer determinados porcentajes”. E5 p. 13.</p> <p>“(...) qué tanto le está quedando (al alumno) (...) poder saber realmente qué es lo que le está quedando”. E5 p. 13.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque reconoce que la estandarización implementada por la autoridad departamental e institucionalizada por la academia de docentes era una decisión que no tomaba en cuenta el contexto de la enseñanza. Al poner el acento de la evaluación en el alumno y en su comprensión recupera una experiencia de aprendizaje que vivencia en un trayecto de su formación como docente y que por la exigencia departamental se tornaba incompatible con las normas y preceptos establecidos. <p>“Ya no estar con aquel afán de tal registro, de como que todo tenerlo estandarizado, en estadísticas, en llevar controles (...) ya no la vas a manejar, ni compartir con otros (maestros), ni tú estar manejando exactamente a todos igual”. E5 p. 13.</p> <p>“Aprendí muchísimo en lo que la recuperación de la práctica (diplomado) que había tomado hace algunos años, a tomar la perfección, a serme más, es decir a evaluar el lenguaje corporal, entonces hay veces que cuando conoces a los grupos te das cuenta quién por la expresión facial no entendió”. E5 p. 6.</p>

EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES
ANTES DE LA REFORMA CURRICULAR
 Maestro N° 6

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisaba el programa oficial de la materia y planeaba su clase en función de los alumnos. <p>"(...) me daban un programa y yo seguía el programa, la planeación era en función del grado de avance que ellos (alumnos) tenían". E6 p. 8.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para adaptar el programa en función de los avances o dificultades que los alumnos experimentaban en relación a los temas. <p>"(...) a veces había retroalimentación de que los estudiantes no habían entendido y ah, bueno pues me regresaba y otra vez (...)". E6 p. 8.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque reconoce que el aprendizaje de los alumnos depende de sus conocimientos previos de cada uno. Reconoce que la subjetividad es un elemento que influye en los procesos educativos. <p>"Cada estudiante tiene su forma de pensar, sus intereses (...)". E6 p. 2.</p> <p>"No tengo una estrategia definida, dependiendo del grado de avance de cada uno (...)". E6 p. 3.</p>

EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES
ANTES DE LA REFORMA CURRICULAR

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dividía la clase en unidades idácticas. <p>“(...) doy explicaciones, pongo ejercicios, o los pongo a ellos a investigar o los pongo a leer, a veces los pongo a traducir”. E6 p. 2.</p> <p>“(...) exposición magisterial, la exposición de los alumnos, los trabajos, las aplicaciones a sus propias carreras”. E6 p. 7.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para ajustar la enseñanza al nivel de desarrollo, intereses y necesidades de los alumnos y lograr su reconciliación con la materia para que pudieran aprender los contenidos escolares. <p>“(...) por ejemplo, un (estudiante) de Ingeniería Civil estaba super interesado en las Matemáticas y ya se quería salir en 5º semestre porque quería estudiar Matemáticas y con él las pláticas eran largas y era, lee esto, libros más especializados, con él la estrategia fue completamente otra (...) hasta chavos que tengo que sentarme con ellos (...) E6 p. 3.</p> <p>“(...) los voy conociendo poco a poco y ya desde ese punto de vista voy viendo qué necesita cada uno (...)”. E6 p. 2.</p> <p>“(...) la meta es que ellos comprendan”. E6 p. 2.</p> <p>(...) sí sé que éste está más atrasado, esto (una actividad), a los otros los pongo a hacer cosas que ya vieron, a hacer un poco de ejercicios.</p> <p>(...) Saber que las personas se puedan interesar de alguna manera aunque no les guste”. E6 p. 4.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque activaba su experiencia y conocimientos previos acerca de los diferentes perfiles de aprendizaje que tienen los alumnos. A partir de ese saber reconoce que es conveniente abordarlos en el punto que se encuentra cada uno. El bagaje de conocimientos que posee de la disciplina y de sus aplicaciones prácticas le permite implementar diferentes ayudas a las necesidades de los alumnos. <p>“(...) pero cuando ves la realidad, hay diferentes niveles, es cuando te das cuenta que cada estudiante necesita diferentes métodos para aprender, algunos será simplemente ille! porque tienen la capacidad, otros acompáñales desde sus antecedentes de primaria y secundaria porque andan bastante atrasados en esas cosas (...)”. E6 p. 2.</p> <p>“(...) estudié Matemáticas educativas y eso me dio un amplio espectro de conocimientos como para tratar a los estudiantes y una de las cosas que más me gustaron fue lo de las Matemáticas aplicadas, entonces tengo la posibilidad de hablar ciertas cosas con los electrónicos (...) con los químicos (...)”. E6 p. 6.</p>

EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES
ANTES DE LA REFORMA CURRICULAR

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompañaba y daba seguimiento a los alumnos. <p>“(...) es necesario un seguimiento casi personalizado de los estudiantes”. E6 p. 1.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para interesar a los alumnos en el estudio de las Matemáticas y con ello cumplir con los contenidos de aprendizaje estipulados en el programa académico. <p>“(...) trato que si algunos lo sienten como un escollo, traten de aprender, entonces desde ese punto de vista mi apuesta ha sido que si yo puedo acompañarlos personalmente a cada uno de los estudiantes con sus diferentes formas de pensar y ver las cosas, puedo lograr que se interesen en el tema, que aprendan cosas y si es posible el 100% de la materia”. E6 p. 1.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque se da cuenta que los alumnos llegan a las clases de Matemáticas con diferentes expectativas, en donde la mayoría no le encuentra ningún sentido ni utilidad alguna en el ejercicio futuro de la profesión. <p>“La mayoría ve las Matemáticas como un escollo que hay que sacar pero no le ven ningún provecho, son contados los estudiantes que dicen que al terminar la carrera van a seguir estudiando y haciendo investigación, pero la mayoría se ven en un negocio (...) las Matemáticas que usan son sumas, restas y multiplicaciones que no necesitan todo eso (los contenidos de los programas)”. E6 p. 1.</p> <p>“Cada estudiante tiene su forma de pensar (...) están desde los estudiantes que definitivamente no tienen interés y que nada más están porque la materia está ahí (currículum)”. E6 p. 2.</p>

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mantenía una relación cercana y de confianza con los alumnos. <p>"(...) generalmente me hablan de tú, se tiene la confianza, ¡hola!, ¿cómo está tu familia?, ¿cómo has estado? tanto de ellos para mí como y para ellos (...) a veces la relación es más profunda y tengo conocimiento de estudiantes que tienen problemas bastante fuertes (...)" E6 p. 4.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para conocer las resistencias de los alumnos ante la materia y desde ahí establecer relaciones significativas que le ayudaran a interesarlos y convencerlos de la importancia y utilidad de la materia. <p>"(...) si un estudiante me dice, ya sé que las Matemáticas no me van a servir, yo voy a estudiar esto y lo otro, por ejemplo música y bueno como a mí me gusta la música, en algún momento les empiezo a narrar algunos libros que hablan de la relación de las Matemáticas con el dibujo, el arte, con la música y se empiezan a interesar, empieza a haber un cierto interés (...)" E6 p. 8.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque supone que se puede lograr más cosas con los alumnos por las buenas que por las malas. Una relación cercana le ofrece más posibilidades de conseguir sus propósitos educativos. <p>"Hay estudiantes que de plano no tienen interés, pero si me acerco a ellos y empiezo a platicar de ellos, ya no de la materia, de sus intereses, a veces logro meterme por ahí (...). E6 p. 8.</p>

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluaba a los alumnos. <p>"Evalúo con las clásicas evaluaciones escritas". E6 p. 6.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para conocer el nivel de comprensión que lograron los alumnos y desde ahí implementar medios que les ayudarán a avanzar en relación con los objetivos y contenidos de aprendizaje. El fin de la evaluación se centra en obtener insumos para hacer los ajustes necesarios en la enseñanza de los contenidos. <p>"No es la evaluación por la evaluación, sino tratar de mirar qué aprendieron los estudiantes y hasta dónde llegó, hasta qué nivel puede seguirse ayudando, qué tipo de actividades tiene que hacer para que si el estudiante está interesado le siga por ahí (...) para que si está muy atrasado logre compensar esa parte que le falta". E6 p. 7.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque se ha dado cuenta a través de su experiencia docente que los resultados de una evaluación son insumos que le permiten conocer el nivel de comprensión de los alumnos en relación al tema. <p>"(...) en las evaluaciones escritas, si ellos intentaron algo, vamos viendo hasta dónde le entendieron, eso es lo que me dice qué tanto comprendió el estudiante". E6 p. 7.</p>

EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES
DESPUÉS DE LA REFORMA CURRICULAR

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Invita a los alumnos a que visualicen la aplicación de las Matemáticas más allá de una utilidad pragmática. <p>"He tratado de que traten de resolver proyectos funcionales de su carrera". E6 p. 16.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para que los alumnos comprendan que la materia no sólo tiene aplicaciones prácticas en una realidad determinada sino que su utilidad también está en el desarrollo de habilidades de pensamiento. <p>"(...) que el estudiante entienda, comprenda las Matemáticas pero como una herramienta mental más que algorítmica (...) muchas veces el estudiante tiene la idea que haciendo numeritos va a hacer algo (...) entonces pienso que deben aprender esa parte, tener ese gusto por la abstracción no nada más por el numerito, que traten de visualizar las cosas". E6 p. 15.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque percibe que el nuevo modelo educativo está orientado a lo pragmático y que con ello se está dejando de lado saberes importantes que por su naturaleza no tienen un valor práctico en la formación de los alumnos. Está convencido que no todo lo que aprendan los alumnos debe de tener una aplicación práctica. <p>"(...) cada escuela va a definir para qué es bueno el estudiante, que si para hacer circuitos eléctricos, que si para hacer bombas al vacío (...) entonces la pregunta es ¿vamos a hacer personajes del mundo feliz, (...) y qué pasa con lo otro?, ¿qué pasa con el gusto de saber por saber (...) está bien que cuando salgas sepas hacer cosas, pero hay otras cosas". E6 p. 15.</p>

EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES
ANTES DE LA REFORMA CURRICULAR
 Maestro N° 7

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparaba la clase en función de la exposición de los temas. <p>“(…) siempre estaban muy programadas mis asignaturas en términos de lo que yo hacía, sobre todo en las asignaturas teóricas”. E7 p. 1.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para dominar el tema de la exposición y para que sus alumnos aprendieran los contenidos escolares a través de la palabra, la experiencia y el conocimiento del profesor. <p>“(…) la clase estaba pensada en lo que yo creía importante, inclusive en la toma de decisión de los temas (…) yo era el amo del curso, el principal sujeto, el que exponía la mayor parte”. E7 p. 1.</p> <p>“(…) planeaba pensando en que tenían que adquirir unos contenidos específicos”. E7 p. 12.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque la preparación de la clase la asociaba con la lectura y dominio del tema que habría de exponer. El docente era el medio de transmisión de la información y el principal responsable del aprendizaje de los alumnos. <p>“(…) mis clases siempre estaban centradas en cuanto a lo que yo preparaba en cuanto a un tema, yo leía, yo procesaba para los alumnos”. E7 p. 1.</p> <p>“(…) como es mi responsabilidad (…) entonces lo que yo digo y lo que yo hago es lo que logra el aprendizaje”. E7 p. 16.</p>

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exponía un tema a los alumnos. <p>“(...) yo era el que (...) exponía la mayor parte y los alumnos cuando menos en mi clase escuchaban y participaban un tanto (...)” E7 p. 1.</p> <p>“(...) Si era de clase yo exponía.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para que los alumnos pudieran reproducir la información a través de la definición de conceptos y teorías. <p>“(...) tenían que adquirir unos contenidos específicos, tenían que saber definir esto y tal teoría (...). E7 p. 13.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque en su rol de alumno aprendió que el docente era quién tenía que exponer y desarrollar el tema de aprendizaje. La imitación de modelos era la base que utilizaba en su enseñanza. <p>“(...) yo mamé ese modelo, entonces estaba imitando un poco a mis profesores”. E7 p. 2.</p> <p>“(...) en general es la influencia de mis propios profesores, es decir yo ví modelado un profesor que explicaba, entonces yo siempre asumí que el profesor expone (...)”. E7 p. 7.</p> <p>(...) como que es un poco la tradición, la costumbre (...) entonces qué hace uno, o qué hice yo, estaba copiando lo que hacían otros”. E7 p. 7.</p>

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizaba en determinados segmentos de la clase las técnicas de enseñanza aprendidas en los espacios de formación y actualización docente. <p>"(...) también utilizaba más como estrategia, el que si los pones a trabajar en equipo". E7 p. 5.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para conseguir que la clase resultara motivante y atractiva para los alumnos y con ello lograr que se involucraran y participaran en las actividades propuestas por el docente. <p>"(...) para hacer participar a los alumnos, para hacer las clases más dinámicas, los temas interesantes". E7 p. 1.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque aprendió que el uso de las técnicas de la enseñanza marcan una diferencia entre el rol de docente y el rol de profesionista. La aplicación de técnicas lo acercaba a un perfil de docente que superaba al aprendido en su rol de alumno. <p>"(...) lo que yo hacía frente a los estudiantes, aunque mi formación deformación es Arquitecto (...) he leído al respecto, me buscaba asesorar (...) por supuesto siempre buscando y apoyado en cursos, el mismo diplomado para enriquecerme de algunas herramientas (didácticas)". E7 p. 1.</p> <p>"(...) y además está el defecto de que Arquitectos saltamos a profesores como sino hubiera ningún paso intermedio". E7 p. 7.</p> <p>"...) sí era consciente que de lo que hacían mis profesores estaba limitado (...) pensé que si buscaba otras cosas lo complementaría y lo haría mejor tomando la serie de ofertas y cursos". E7 p. 6.</p>

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluaba a los alumnos con base en trabajos. <p>"Evaluaba con base a una serie de trabajos que yo les dejaba". E7 p. 6.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para cumplir con el requisito de asignarles una calificación numérica a los alumnos. <p>"(...) sin embargo como todo profesor tienes tus instrumentos de evaluación, (...) yo evaluaba y sacaban una nota". E7 p. 6.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque asumía la evaluación como una de las tareas docentes sin tener en claro el propósito y el valor educativo de esa acción. <p>"(...) ahora reviso, veo hacia atrás y digo ¿qué estaba evaluando? Cuando se supone que el propósito iba por aquí, aunque no lo podía definir claramente (...) resulta que evaluaba otras cosas, (...) no había mucha claridad". E7 p. 6.</p>

EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES DOCENTES
DESPUÉS DE LA REFORMA CURRICULAR

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elabora la planeación del curso de manera interdisciplinaria. <p>"(...) primero planeo, mucho pensando en la lógica de varias asignaturas, es decir ya no es mi pedazo (...) ¿cuáles son las etapas de este bloque de conocimiento? (...). E7 p. 11.</p> <p>"(...) que sepan saber hacer". E7 p. 12.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para que los alumnos, a través de los temas de la asignatura, desarrollen habilidades que se requieren en el ejercicio de la profesión. <p>"(...) mi clase está pensada para que aprendan a presentar un trabajo en el que puedan plantear un problema, investigarlo y plantear soluciones, evaluarlo y sacar una serie de conclusiones ¿no? digamos que pudieran hacer lo que en la vida profesional llamamos un diagnóstico, una consultoría (...) mi tema digamos casi de casualidad es el contexto natural y la sustentabilidad". E7 p. 11.</p> <p>"(...) yo me he propuesto que aprendan a hacer, digamos que desarrollen esta habilidad". E7 p. 11.</p> <p>(...) entonces ya no planeo (...) vamos a ver el ciclo de la naturaleza y ahora la definición de sustentabilidad, sino pensando que adquieran una habilidad, una serie de habilidades pensadas para la vida profesional". E7 p. 12.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque aprendió desde lo que hacían sus profesores en el posgrado que lo importante del proceso de aprendizaje no eran los contenidos <i>per se</i> sino las habilidades. <p>"(...) en donde lo que yo ví que ellos hicieron era modelar cosas (...) por ejemplo cuando te presentaban una gráfica y el profesor te decía ¿qué dice la gráfica? y el típico error, cuando llega a este punto para acá sube, sí eso ya lo sé ¿qué dice la gráfica, qué puedes extraer? (...) entonces me dí cuenta que no querían que nos aprendiéramos esos conocimientos (...) sino cómo deduces e induces (...)". E7 pp. 2 y 3.</p> <p>"(...) pero ahorita realmente lo que me mueve es lo que yo viví en Londres". E7 p. 14.</p>

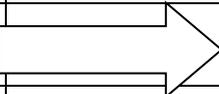
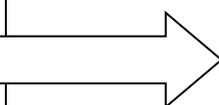
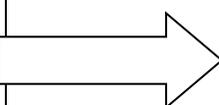
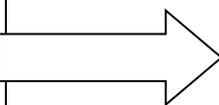
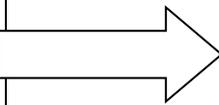
CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrega a los alumnos el programa del curso. <p>"Yo ya tengo un programa de pi a pa". E7 p. 10-</p> <p>"Sí les doy un programa". E7 p. 10.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para que los alumnos reconozcan que las clases están previamente pensadas y planeadas y que no son producto de una improvisación y para negociar con ellos la inclusión de temas que sean de su interés y con ello involucrarlos en las clases. <p>"(...) decirles que aquí hay alguien que sí preparó algo y que tiene una ruta". E7 p. 10.</p> <p>"(...) pero ya que más o menos se dieron cuenta de la clase, empiezo a preguntarles, a ver, ¿cuáles son sus temas?, ¿a quién le interesa más qué tema?" E7 p. 10.</p> <p>(...) entonces cada vez más tratar de identificar cuáles van siendo sus necesidades". E7 p. 11.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque cumple con un compromiso y una responsabilidad desde su rol de docente. <p>"(...) porque para mí es importante en cuanto a la formalidad". E7 p. 10.</p>

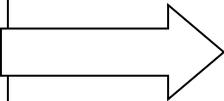
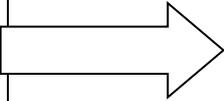
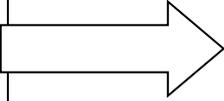
CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incorpora actividades tomando en cuenta que el alumno aprenda mediante su propia acción. <p>"(...) entonces trato de diseñar mejor las actividades que tienen que realizar (los alumnos)". E7 p. 9.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para sustituir la explicación como técnica de enseñanza por otras acciones que promuevan la actividad del alumno y con ello además de lograr el aprendizaje, tener la oportunidad de experimentar en su rol de docente sus vivencias como alumno. <p>"(...) como yo me lo planteo ¿cómo le hago yo para exponer menos?, ¿cómo me echo yo menos un discurso? (...) entonces trato de recordar lo que pasaba allá en Londres ¿qué hacían los profesores?, ¿qué hacías tú alumno?". E7 p. 8.</p> <p>"(...) sí creo que ha habido un gran avance de que regresé al día de hoy, en que he ido logrando reconstruir la clase a lo que yo entiendo son las características del modelo (...) y entonces empecé a descubrir opciones (...) el llevar recortes y trabajos, o sea en lo que yo hubiera pensado para exponer ahora lo llevo de otra manera (...) me doy cuenta que ellos aprenden". E7 pp. 8 y 9.</p> <p>"(...) las partes expositivas yo sigo sintiendo que, creo que si le pusiera ahorita números, yo diría que de las sesiones que dura el semestre, quizá en el 50% de ellas yo sigo hablando la mayor parte del tiempo, quizá en el otro 50% son ellos los que están hablando, haciendo, exponiendo, debatiendo (...)". E7 p. 10.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque vivenció como alumno de posgrado la aplicación de un modelo educativo centrado en el estudiante y comprobó que se aprende más cuando se tiene la oportunidad de hacer, de participar a diferencia de cuando sólo se está en posición de escucha. <p>"Yo empiezo a distinguir la diferencia de esto (modelo anterior) (...) cuando me fui a estudiar a Londres que ví el modelo (nuevo) en operación". E7 p. 2.</p> <p>"(...) ahí las clases, no las clases, todo está pensado en lo que hace el estudiante (...) y realmente uno, donde más aprendíamos era ciertamente en hacer este tipo de cosas (...)". E7 p. 2.</p> <p>"(...) y además en ese momento (cuando estaba en Londres) me llamó mucho la atención el nuevo modelo, y vivirlo". E7 p. 5.</p> <p>(...) yo lo ví como funciona y a mí en la maestría y el doctorado me ha funcionado muy bien". E7 p. 7.</p> <p>"(...) yo tuve un enorme aprendizaje en Londres porque yo hacía un montón de cosas". E7 p. 8.</p> <p>"(...) entendí inmediatamente, ya no era yo el foco de la clase, el centro de la clase no soy yo, el centro de la clase es cada uno de los estudiantes (...)". E7 p. 8.</p>

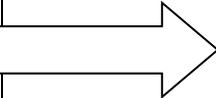
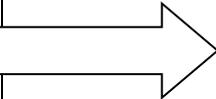
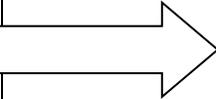
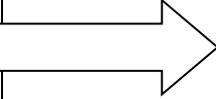
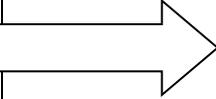
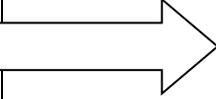
CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseña actividades que corresponden al tiempo independiente del estudiante (TIE). <p>"(...) donde sí he avanzado mucho es sobre todo en el diseño de las actividades que realizan fuera del aula (...) que es lo que ahora llamamos TIE". E7 p. 10.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para que los alumnos descubran que las tareas son significativas y útiles en los procesos de aprendizaje que se intencionan en la sesión de clase. <p>"(...) yo tengo muy medido cuánto les toma hacer ciertas cosas, qué resultados producen, cómo jalar también esas actividades a la clase, cómo hacérselas interesantes (...)". E7 p. 10.</p> <p>"(...) antes de irme al doctorado, (Londres) no creo que me estuviera yo preguntando qué tan significativas les iban a resultar las tareas (...) ahora sí me preocupó mucho". E7 p. 10.</p> <p>(...) me entregan sus tareas (...) ese es el insumo de la clase, solito, para que te andas inventando exposiciones cuando está la tarea, ahora trae esa tarea y a ver qué pusieron aquí, cómo le hizo fulano". E7 p. 9.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque en su experiencia como alumno de posgrado aprendió de sus profesores cómo se estructuran las tareas y el valor que tienen en el proceso de aprendizaje. <p>"(...) realmente el hilo conductor del aprendizaje eran una serie de guías que te enfrentaban al diseño de un edificio (...) o este reporte, en fin era el hilo conductor con el cual realmente aprendíamos nosotros (alumnos) las guías eran un instructivo (...) eso sí, leías endemoniadamente, la bibliografía es tal. Estaba diseñado el ejercicio de tal manera que si no leías no lo podías resolver, si no habías leído del reglamento (...) pues no podías incluir eso en tu diseño, el profesor no te iba a hacer una exposición (...) sobre eso (tareas) se armaba la discusión del seminario". E7 p. 3.</p> <p>"(...) generalmente el asunto es que estaban bien diseñadas las tareas, de tal modo que si no leías no las resolvías. Ahí es donde me di cuenta de esas modalidades". E7 p. 4.</p>

CURSOS DE ACCIÓN	MOTIVOS PARA	MOTIVOS PORQUE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expone temas del programa que considera importantes para el campo de conocimiento profesional. <p>"Yo les expongo el tema del calentamiento global y del efecto invernadero". E7 p. 14.</p> <p>"Hay algunos temas ,pero esos, me queda claro que esos son los que yo tengo que exponer". E7 p. 14.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para sentir y asegurarse que los alumnos van a colocar su foco de atención en asuntos o aspectos que el docente considera importantes para su formación. <p>"No pueden pasar de mi asignatura sin que yo me haya cerciorado que ellos entienden los detalles de ese asunto porque está muy relacionado con nuestra carrera de arquitectos (...) para mí es muy importante cerciorarme de que alguien se los explicó, así 2 + 2 son cuatro". E7 p. 14.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque considera que los alumnos no tienen la cultura de la lectura y la responsabilidad para asumir tareas que demandan una comprensión profunda. El control lo asume en aquellas tareas en las que percibe que los alumnos no están preparados para hacerse cargo de ellas. <p>"Yo lo ví en Londres porque desde chiquitos, chavos y chavas saben que ellos son responsables de su aprendizaje, entonces ellos tienen que leer y si les dices que lean ellos leen, no se andan preguntando por qué tienen que leer (...) nosotros vamos contra esa ola". E7 p. 16.</p> <p>"(...) quiero yo personalmente verlos a los ojos, no dar opción a que no vieron el video, o medio leyeron y no entendieron". E7 p. 14.</p>

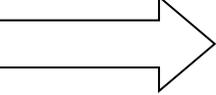
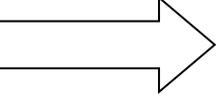
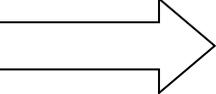
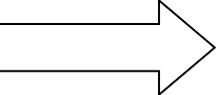
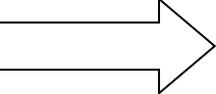
▪ Los cursos de acción: La permanencia y el cambio.

Maestro Nº 1	Acciones docentes antes de la reforma curricular	Acciones docentes que conserva aún con la reforma curricular	Acciones docentes nuevas, relacionadas con la reforma curricular
	➤ Preparaba y desarrollaba los temas que señalaba el programa oficial de la Licenciatura.		➤ Utiliza el formato de guías de aprendizaje para planear la materia y la clase.
	➤ Daba recompensas simbólicas y materiales a los estudiantes.		
	➤ Cuestionaba a los alumnos como una manera de monitorear su atención e interés por la clase.		
	➤ Revisaba su práctica, detectaba las fallas y cambiaba de actividades.		
	➤ Exponía los temas a los alumnos conforme consideraba la mejor manera de presentárselos.		
	➤ Formulaba preguntas para que los alumnos las contestaran.		
	➤ Elaboraba un manual de prácticas, seleccionaba una para que los alumnos la desarrollaran conforme los puntos previstos por él.		
	➤ Asignaba temas para que los alumnos detectaran en el contenido las maneras como se resolvían determinados problemas.		
	➤ Formulaba preguntas a fin de que los alumnos las usaran para recapitular temas revisados en clase.		
	➤ Nombraba un ayudante y el grupo por consenso validaba el nombramiento.		
	➤ Aplicaba exámenes orales a los alumnos.		➤ Aplica exámenes orales con la variante de que ahora los alumnos preparan un discurso.

Maestro Nº 3	Acciones docentes antes de la reforma curricular	Acciones docentes que conserva aún con la reforma curricular	Acciones docentes nuevas, relacionadas con la reforma curricular
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Demostraba a los estudiantes mediante explicaciones orales los procedimientos matemáticos implicados en la resolución de operaciones y problemas propios del ámbito profesional. 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Experimenta la aplicación de técnicas educativas en el desarrollo de sus clases.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ponía a los alumnos a ejercitar los algoritmos.. 		
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diseñaba exámenes largos y complejos y los aplicaba a los alumnos. ➤ 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Da seguimiento personalizado a cada alumno.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Demostraba a sus alumnos que toda teoría es igual a la práctica. 		
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Establecía relaciones personales cercanas con los alumnos más allá del aula. 		
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Regañaba al grupo completo dos veces al semestre. 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Regaña de manera individual a los alumnos.

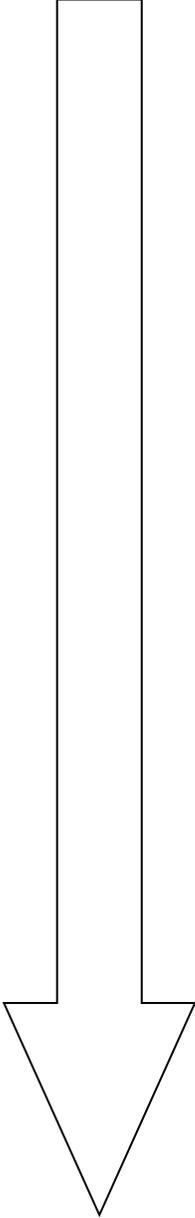
Maestro Nº 4	Acciones docentes antes de la reforma curricular	Acciones docentes que conserva aún con la reforma curricular	Acciones docentes nuevas, relacionadas con la reforma curricular
	➤ Planeaba su clase día por día.		➤ Elabora la guía de aprendizaje sin estar muy convencida de ello.
	➤ Preparaba los temas de la clase..		
	➤ Exponía los temas a los alumnos.		➤ Reduce el tiempo de su exposición.
	➤ Proporcionaba ejercicios de habilidades creativas a sus alumnos.		
	➤ Abordaba los valores y la ética como contenidos de aprendizaje.		
	➤ Presentaba casos prácticos a los alumnos de acuerdo con su nivel de escolaridad para que aplicaran la teoría.		➤ Presenta casos prácticos, familiares a los alumnos para situar el aprendizaje.
	➤ Calificaba los trabajos de los alumnos.		
	➤ Establecía acuerdos con los alumnos y se encargaba de mantenerlos.		
	➤ Dedicaba momentos antes de iniciar un tema nuevo para retomar los ya vistos.		
	Mantén acercamientos personales con los alumnos.		

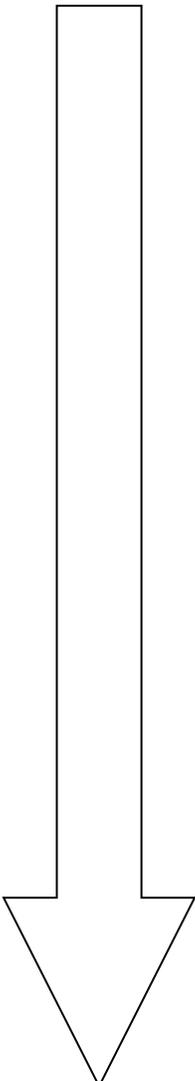
Maestro Nº 5	Acciones docentes antes de la reforma curricular	Acciones docentes que conserva aún con la reforma curricular	Acciones docentes nuevas, relacionadas con la reforma curricular
	➤ Cumplía el programa oficial de la materia de acuerdo a los tiempos y a las formas dispuestas por la autoridad del departamento académico.		
	➤ Participaba en reuniones de academia en donde distribuían en el tiempo los temas del programa, seleccionaban ejercicios y diseñaban los exámenes departamentales para ser aplicados unitariamente.		
	➤ Hacía pequeñas modificaciones a las disposiciones departamentales en función de las necesidades detectadas en la práctica cotidiana.		
	➤ Comunicaba a la academia los ajustes o modificaciones que hacía a la práctica.		
	➤ Explicaba a los alumnos los temas del programa y los ponía a que hicieran ejercicios previamente seleccionados en la academia.		➤ Expone los contenidos de aprendizaje a través del uso de tecnologías. Sustituye el pizarrón por el cañón.
	➤ Llevaba estadísticas de los resultados obtenidos por el grupo.		
	➤ Daba asesorías extrahorario a los alumnos que le externaban no haber entendido el tema.		
	➤ Aplicaba diferentes versiones de exámenes al grupo.		➤ Trata de evaluar al alumno de una manera más personal.
			➤ Revisa tareas que envían los alumnos a través de los medios electrónicos y los retroalimenta por el mismo medio.
			➤ Atiende de manera personalizada el proceso de aprendizaje de alumnos que van más aventajados.

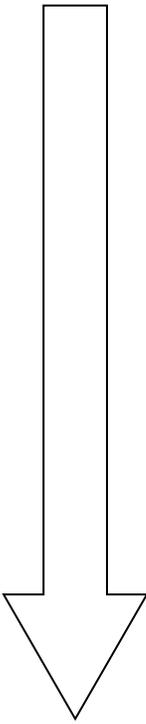
Maestro Nº 6	Acciones docentes antes de la reforma curricular	Acciones docentes que conserva aún con la reforma curricular	Acciones docentes nuevas, relacionadas con la reforma curricular
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Revisaba el programa oficial de la materia y planeaba su clase en función de los alumnos. 		
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dividía la clase en unidades didácticas. 		
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acompañaba y daba seguimiento personalizado a los alumnos. 		
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mantenía una relación cercana y de confianza con los alumnos. 		
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Evaluaba a los estudiantes. 		
			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Invita a los alumnos a que apliquen las Matemáticas más allá de una utilidad pragmática.

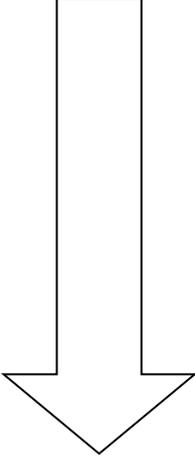
Maestro Nº 7	Acciones docentes antes de la reforma curricular	Acciones docentes que conserva aún con la reforma curricular	Acciones docentes nuevas, relacionadas con la reforma curricular
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Preparaba la clase en función de la exposición de postemas. 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Elabora la planeación del curso de manera interdisciplinaria.
			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entrega a los alumnos el programa del curso.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Exponía los temas a los alumnos. 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expone sólo los temas del programa que considera importantes para el campo de conocimiento.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizaba en determinados segmentos de la clase las técnicas de enseñanza aprendidas en los espacios de formación y actualización docente. 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Incorpora actividades tomando en cuenta que el alumno aprenda mediante su propia acción.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Evaluaba a los alumnos con base en trabajos. 		
			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diseña actividades que corresponden al tiempo independiente del estudiante.

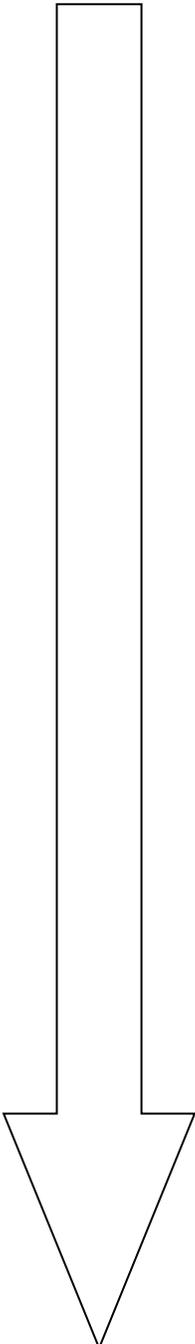
▪ Los fundamentos y las razones teleológicas de la acción.

Eje temporal	Mtro.	Motivos Porque	Curso de acción	Mtro.	Motivos Para
Antes de la reforma curricular	1	Tenia presente las opiniones negativas que los alumnos han externado en relación a la clase.	Preparación y planeación de la Asignatura-clase 	1	Articular la teoría con la práctica a través de la implementación de técnicas y estrategias didácticas aprendidas en los cursos de formación.
	4	Aprendió en su experiencia como alumno y como docente que el tiempo de una clase se tiene que cubrir al 100% con actividades.		4	Reorganizar y administrar los contenidos de aprendizaje conforme a los tiempos civiles y cubrir el programa de la materia.
	5	Prefería obedecer a asumir consecuencias negativas.		5	Asegurar la permanencia y renovación del contrato laboral.
	6	Reconocía el papel de los conocimientos previos de los alumnos en el aprendizaje.		6	Adaptar el programa en función de los avances y dificultades que los alumnos experimentaban en relación a los temas.
	7	Consideraba que el docente es el medio de transmisión de la información.		7	Dominar el tema de exposición y que sus alumnos lo aprendieran a través de la transmisión de la información.
Después de la reforma	1	Encontró en los atributos del aprendizaje que se señalan en el MEI una manera de legitimar la relación teoría-práctica; relación que intencionaba a partir de reconocer sus propias dificultades que experimentó en el ámbito laboral.	Implementación de las guías de aprendizaje	1	Establecer relaciones y aplicaciones del conocimiento en situaciones propias del campo laboral y conseguir que los alumnos se muestren contentos al estar implicados en múltiples actividades y con ello obtener reconocimiento.
	4	Percibe que la estructura de la guía de aprendizaje coarta su libertad para improvisar. La descripción detallada de lo que proyecta la compromete a cumplir algo que no sabe si podrá lograr.		4	Obtener una ganancia del tiempo y esfuerzo invertido en los cursos de guías y así cumplir con una exigencia institucional.
	7	Aprendió por modelamiento de sus profesores del posgrado que lo importante del proceso de aprendizaje no eran los contenidos per se sino las habilidades.		7	Desarrollar en los alumnos habilidades que requerirán en el ejercicio profesional.

Eje temporal	Mtro..	Motivos Porque	Curso de acción	Mtro.	Motivos Para
Antes de la reforma curricular	1	Quería evitar reproducir las experiencias difíciles que vivió en su rol de alumno y profesor, reconocía que la no claridad en la exposición generaba apatía y monotonía.	<p>Exposición de los temas</p> 	1	Obtener una práctica docente exitosa a través de la claridad de sus exposiciones y por tanto del reconocimiento que le hagan sus alumnos.
	3	Activaba su experiencia como alumno e imitaba los procedimientos y las formas que sus propios profesores usaron en su proceso de formación.		3	Legitimarse ante los alumnos como un docente que conocía y dominaba los contenidos de aprendizaje.
	4	Aprendió desde su rol de alumna que una de las tareas del docente se centra en el estudio y conocimiento del tema que ha de transmitir a los estudiantes.		4	Cumplir con las expectativas que suponía tenían los alumnos de su rol docente. Al mostrarles que dominaba el tema a profundidad podía garantizar éxito en su práctica.
	5	Partía del supuesto que los alumnos aprendían por imitación y por repetición los contenidos del programa. La misión era transmitirlos de la manera más fiel.		5	Lograr que los alumnos aprendieran y transfirieran los contenidos a situaciones similares a través de la reproducción de modelos.
	7	Aprendió en su rol de alumno que el docente era quien tenía que exponer y desarrollar el tema.		7	Lograr que los alumnos pudieran reproducir la información a través de la definición de conceptos y teorías.
Después de la reforma	3	Pone en práctica los elementos del MEI que ha comprendido, intenta experimentar con lo nuevo pero sobre la base de lo ya conocido.	<p>Experimenta la aplicación de técnicas educativas en el desarrollo de la clase.</p> <p>Reducción del tiempo de la exposición.</p> <p>Exposición de contenidos a través del uso de TIC's.</p>	3	.Cambiar de la enseñanza centrada en los contenidos a la que propone el nuevo modelo educativo.
	4	Considera que una función de la docencia es proporcionar un marco teórico a los alumnos.		4	Permitir que el alumno participe pero sin perder su centralidad.
	5	Sustituye el libro de texto y el pizarrón por las TIC's. Con la tecnología persigue que la presentación se haga de manera gráfica y dinámica.		5	Lograr que la clase sea creativa y lúdica.
	7	Considera que los alumnos aún no tienen la cultura de la lectura y la responsabilidad para asumir tareas que demandan comprensión profunda.		7	Asegurar que los alumnos coloquen su foco de atención en aspectos que considera claves para el campo de conocimiento.

Eje temporal	Mtro..	Motivos Porque	Curso de acción	Mtro.	Motivos Para
Antes de la reforma curricular	1	Recuperó su experiencia de alumno y profesionista y reconoce que la ausencia de prácticas y aplicaciones genera dificultades y fracasos en el ámbito profesional.	La articulación entre la teoría y la práctica 	1	Lograr que los alumnos se involucraran y participaran en la clase y con ello experimentar éxito en su rol docente.
	3	Suponía que al transmitir las experiencias que le han sido de utilidad en la vida profesional el alumno aprende.		3	Asegurar que los procedimientos se almacenaran y usaran en situaciones diferentes a las aprendidas. Articular la teoría con la práctica y demostrar a los alumnos el uso y el valor de los modelos teóricos en la vida cotidiana.
	4	Suponía que cuanto mayor dominio teórico tenga un alumno mayores serán las posibilidades de interactuar con casos de mayor complejidad. El dominio de lo conceptual es condición para acceder a una práctica.		4	Garantizar que el aprendizaje teórico fuera aplicado a casos concretos y acordes al nivel y profundidad de los contenidos.
	5	Suponía que los alumnos aprenden a transferir por medio de la imitación y reproducción de contenidos.		5	Asegurar que los alumnos pudieran transferir los contenidos aprendidos a otras situaciones similares a través de la reproducción de modelos.
	6 - 7	Reconoce que el MEI es pragmático y con ello se deja de lado saberes importantes que por su naturaleza no tienen un valor práctico.		6 - 7	Lograr que los alumnos comprendan que la materia no sólo tiene aplicaciones prácticas en una realidad determinada sino que su utilidad también está en el desarrollo de habilidades de pensamiento.
Después de la reforma	7	Ha retomado sus vivencias como alumno de posgrado en relación a la aplicación de un modelo centrado en el aprendizaje del estudiante y ha comprobado que se aprende más cuando se tiene la posibilidad de hacer a diferencia de sólo escuchar.	7	Sustituir la explicación como técnica de enseñanza por otras acciones que promuevan la actividad del alumno y por ende el aprendizaje.	

Eje temporal	Mtro..	Motivos Porque	Curso de acción	Mtro.	Motivos Para
Antes y después de la reforma curricular	1	Se preocupaba cuando percibía a los alumnos desinteresados en la clase y cuando recibía opiniones negativas de su desempeño docente.	Establecimiento de relaciones cercanas con los alumnos 	1	Obtener opiniones positivas en los instrumentos de apreciación estudiantil.
	3	Reconocía que la cercanía con los alumnos es una ventaja que le ayuda a exigir sin reclamaciones. La cercanía retribuye reconocimiento.		3	Lograr que se involucraran en las actividades sin que existieran reacciones negativas a la presión y al exceso de trabajo.
	6	Suponía que se puede lograr más cosas con los alumnos por las buenas que por las malas. Las relaciones cercanas ofrecen más posibilidades de conseguir sus propósitos.		6	Conocer las resistencias de los alumnos ante la materia y desde la cercanía establecer relaciones que le ayuden a interesarlos y convencerlos de la importancia y utilidad de la materia.

Eje temporal	Mtro..	Motivos Porque	Curso de acción	Mtro.	Motivos Para
Antes de la reforma curricular	1	Se dio cuenta que a través de la expresión oral podía darse cuenta del nivel de conocimiento del alumno.	 <p>Seguimiento y evaluación de los alumnos.</p>	1	Poner en situación de práctica las habilidades que los alumnos requieren en el ejercicio de la profesión y darse cuenta del nivel alcanzado en los temas revisados en clase y de su cumplimiento en el papel de enseñante.
	3	En su rol de estudiante había experimentado que el trabajo, la constancia, el esfuerzo y la presión resuelven problemas del ámbito laboral.		3	Comunicar a los alumnos con hechos que el ejercicio profesional requiere de un método de trabajo.
	4	Centraba su atención en los resultados de los alumnos. La cuantificación le permitía señalar objetivamente lo que cada uno alcanzó en la escala de valores numéricos.		4	Comunicar al alumno que el desempeño escolar tiene un valor que se gana con trabajo.
	5	Prevalecía un supuesto departamental en el que los resultados de aprendizaje eran independientes de la forma de enseñar.		5	Demostrar a los alumnos que sus resultados de aprendizaje estaban relacionados de manera proporcional con su esfuerzo, dedicación y estudio. El responsable del éxito o el fracaso es el propio alumno.
	6	Se dio cuenta a través de su experiencia docente que los resultados de una evaluación eran insumos que le permitían conocer el nivel de comprensión de los alumnos.		6	Conocer el nivel de comprensión que lograron los alumnos y desde ahí implementar medidas que los ayuden a que avancen.
	7	Asumía a la evaluación como una de las tareas docentes sin tener claro el qué y para qué de esta acción.		7	Cumplir con el requisito de asignarles una calificación numérica a los alumnos.
	Después de la reforma	3		.Se da cuenta a través de las opiniones de los empleadores que el papel docente trasciende las aulas.	Seguimiento personalizado

Maestro N° 7

E.- M.G.V.D.

Fecha: 20 de Mayo, 2008

- E. ¿Te acuerdas de nuestra primera entrevista?, ya pasó un semestre aproximadamente. En aquel tiempo la conversación estuvo centrada en tu práctica docente antes y después de la implementación del MEI. El análisis de esa entrevista y de otras que se realizaron con compañeros de los departamentos nos ha servido para tomar decisiones importantes con respecto a los rumbos de la investigación y por tanto de tareas. Ahora toca darle una segunda vuelta a la tuerca. Te pediría que en esta segunda conversación, te centraras en los motivos o las razones que explican la introducción o incorporación del MEI o aspectos del MEI en tu práctica docente.
- Ma. Mmmh, bueno, ahí tengo yo dos razones quizá muy extrañas, bueno una es más normal y que creo te la comenté en aquella ocasión (entrevista inicial) que fue haber estudiado la maestría en Londres y haber visto operando y haber experimentado realmente otra manera de aprender y de que ellos (profesores) enseñaran. Eso para mí fue determinante, el vivirlo me ayudó a darme cuenta de que sí había otras maneras de vivir la experiencia del aprendizaje en una universidad y eso fue, y eso fue un punto de partida, un hilo, si eso, yo no lo hubiera vivido entonces yo creo que me hubiera sido muy difícil, este, aceptar las nuevas posibilidades o la nueva propuesta, darme cuenta cómo funcionaba, este, inclusive ser de los que me interesa que salga adelante (MEI). Yo creo que por un lado está esta experiencia de la maestría en Londres en donde ví operando algunas de estas cosas y donde ví los efectos que esto tenía, el más importante creo yo, es que me di cuenta después de la maestría o a través de lo que sucedía en la maestría que yo era capaz, inclusive mejor que el profesor de saber cuáles eran mis propias deficiencias ¿no? y para mí eso es uno de los enormes pasos en mi aprendizaje. Después de haber entregado un trabajo, yo sabía cuáles eran los problemas de ese trabajo e independientemente de la calificación que pusiera el profesor o de su retroalimentación yo ya sabía dónde estaban las cosas que podía mejorar, si estaban mal, dónde estaban las simulaciones, etc., y eso fue muy impactante para mí ¿no? y la otra, te digo que es media extraña porque es una posición ideológica, después de haber visto eso (aprendizaje en Londres) y regresar aquí a Guadalajara yo me di cuenta que la única manera como país, como cultura, como sociedad, como nación que tendríamos para salir adelante es realmente lograr este cambio educativo, o sea, necesitamos modelos educativos que nos permitan transformarnos como sociedad, entonces realmente mi apuesta, mi compromiso es con el hecho de que

creo profundamente de que la vía más segura, más corta, realista de que cambiemos en esta sociedad es cambiar la forma como nos educamos y como aprendemos, entonces, por eso yo he intentado, he impulsado, por eso mi convicción con este cambio porque creo además que una institución como la nuestra, como el ITESO que no somos un negocio nada más, o no todos creemos que esto es un negocio, que no somos nada más una universidad por ser universidad sino que enunciamos explícitamente que buscamos la transformación social. Es en una institución como la nuestra donde es ideal que se vea un cambio de paradigma educativo, un cambio de paradigma en el aprendizaje, donde se practique, se experimente y donde se tenga éxito en implementar un modelo como éste, que creo que sí pudiera lograr cambios culturales significativos, entonces no es nada más porque creo que sea más eficiente o porque así se enseña mejor la Arquitectura o porque yo sé que los alumnos van a aprender mejor, sino mi verdadero motivo de fondo es este compromiso ideológico, mi sentido de que la sociedad sí puede cambiar haciendo este tipo de cosas. Desde aquí realmente podemos transformar la sociedad teniendo o logrando que nuestros egresados vivan esta experiencia del modelo educativo.

- E. Si no hubieras tenido la experiencia en Londres, ¿abanderarías ese compromiso ideológico del que hablas?, ¿sería un motivo por el cual tú adoptarías el MEI como la mejor opción educativa?, ¿seguirías conservando ese compromiso ideológico?
- Ma. Eh (...) mira sí, pero yo creo que el punto de partida donde estuvo mi convicción fue en haberlo vivido, en haber vivido algo similar, en darme cuenta que esto (el MEI) sirve y que hay una enorme diferencia. Hay una diferencia cuantitativa y cualitativa muy grande entre el modelo que yo ví aplicado en otro lado y el que por ejemplo a mí me tocó en la Licenciatura, entonces, esta primera experiencia fue lo que me hizo darme cuenta que había mejores maneras de hacer las cosas en una universidad y que no tiene que ver con la cantidad de investigación, tampoco tiene que ver, influye mucho la calidad de los profesores, pero tampoco es lo más importante. Una experiencia educativa bien diseñada es capaz de sobreponerse a problemas administrativos, a una mala selección de profesores, a poca investigación, a poca producción. Sí somos capaces que los alumnos entiendan, que se hagan responsables de su aprendizaje y que nosotros seamos capaces de guiarlos ¿no? entonces, por eso te digo que eso (experiencia en Londres) sí es uno de los elementos clave. Hubiera sido muy difícil que yo entendiera o tuviera este compromiso ideológico si yo no hubiera vivido esa otra experiencia fuera, yo creo que me hubiera costado mucho trabajo, quizá mi actitud sería muy similar a la de muchos compañeros que veo aquí y que dicen esto es lo mismo (MEI) pero con otro nombre, estamos cambiando los nombres,

ya no se llama programa ahora se llama guía de aprendizaje, ya no se llama esto se llama esto otro, yo creo que me hubiera costado mucho trabajo y estaría muy cercano a eso (lo que dicen los compañeros) si yo no hubiera vivido en carne propia este asunto ¿no? Creo que tan es así que en argumentos, discusiones, reuniones con profesores, la primera que tuve y que además cometí el error de hacerla con todos los profesores, éramos como cincuenta y eso no se hace, ja, ja, ja, pero eso lo entendí después, este, uno de ellos fuertemente me cuestionó este asunto del Modelo, además yo no estuve cuando se hizo el plan de estudios, uno de ellos me cuestionó diciéndome, tú estudiaste en Londres, tú no puedes creer en esto (MEI) y yo le dije, al contrario, porque estudié allá, porque lo viví, porque sé qué es esto, es que creo que esto es en lo que debemos de estar y le dije, una de las razones por las que regresé aquí fue precisamente por esto (MEI). Si en el ITESO no se hubiera abierto este espacio, esta oportunidad cómo a qué hubiera regresado al ITESO, me pude haber ido a cualquier otra institución y me lo hubiera pensado realmente de regresar a la universidad ¿no?

E. Recuerdas que en la primera entrevista señalaste que en tu experiencia como alumno en Londres te había quedado muy claro en qué consistía el paradigma educativo centrado en el aprendizaje, es decir, en carne propia viviste situaciones muy similares a lo que representa e implica el MEI, pero también dijiste que cuando te vuelves a incorporar como docente en el ITESO te costaba trabajo implementarlo, que tu tendencia era hacer cosas como las hacías antes de irte a Londres...

Ma. Sí, con todo y haberlo vivido, este, fue hasta aquí, bueno yo creo que eso lo necesitas practicar ¿no? yo allá vivo una cosa, me doy cuenta de cosas, pero regreso sin haber procesado algunas, es hasta que regreso, veo lo que sucedió aquí, la nueva apuesta que a la hora que la escucho digo, ah mira esto es similar a esto otro, pero entonces ¿cómo lo haría yo? entonces tengo un referente que yo viví pero yo entonces todavía no lo puedo hacer, yo lo ví modelado, a mí me sirvió mucho pero yo no lo puedo hacer como profesor, porque yo no lo he intentado hacer, entonces, es hasta cuando intento hacerlo que me doy cuenta de las limitaciones, porque ahí sí, la mayor parte del modelado que tuve con respecto a cómo se enseña pues es el modelo anterior ¿no? el modelo donde el profesor dice y dice y dice, expone, expone y expone y uno es nada más como receptor del discurso, entonces si eso es lo que me modelaron como profesor yo creo que mi primera tendencia era repetir eso ¿no? entonces eso sí me ha tomado mucho y no estoy todavía del todo, no me siento como habiendo ganado esa batalla, todavía siento que soy muy discursivo, bueno muchas cosas ¿no? pero te digo, el hecho de haberlo vivido no me dio las herramientas, me dio algunas ¿no? como algunas pistas y me dio claridad en cómo se veía como el final, o sea, qué pasaba en el alumno cuando hay un cambio en el modelo. Como yo lo viví entonces sabía

donde estaba la meta pero el camino no lo tenía claro, cómo lograr transitar de un paradigma de la enseñanza al otro (aprendizaje) no sabía cómo y menos como profesor, esto es lo que me ha tomado (...) estoy practicándolo, primero con más tropiezos que aciertos pero todo eso ha ido contribuyendo a que yo pueda ir armándome más y poder ir transitando estas asignaturas a mi cargo hacia el nuevo modelo ¿no?

E. Me comentas que no todo ha sido hojuelas sobre miel. En este sentido ¿qué es lo que aún te cuesta trabajo, qué es lo que aún no logras dominar?, ¿me podrías hablar más al respecto para entender cómo es que vas transitando de un paradigma a otro?

Ma. Sí, por ejemplo, uno de mis grupos en particular en este semestre (Enero-Mayo 08). Una de las asignaturas la tenía muy bien diseñada, por ejemplo, las horas independientes del estudiante (TIE) con unas guías muy bien hechas, muy claras, bueno eso digo yo, otros podrán evaluarlas, pero creo que eso ya estaba bastante programado y me topo con un grupo que yo sentí todo el semestre que los tuve que arrastrar. Muy entrado el semestre, yo creo que más allá de la mitad del semestre, yo caigo en la cuenta que los otros grupos me tomaban las tres primeras semanas [para] entusiasmarlos con el tema, como enamorarlos del tema, independientemente si les caigo bien o no, si soy exigente o no, pero sabes que los tienes cautivos con ese campo de conocimiento, están investigando, te traen información sobre las páginas, si encontraron no sé qué libro, te están exigiendo que por qué no invitamos a fulanita de tal, están metidos en los ejercicios que estamos haciendo con todo y que ay ya nos vas a dejar tarea, ay ya, y aquí muy avanzado el semestre me doy cuenta que los chavos van forzados a la asignatura, no me había pasado eso antes y no supe bien a bien qué hacer. Hasta ahí me empecé a dar cuenta, empiezo a preocuparme, había trabajado con muy buenos grupos antes, que habían respondido muy bien y aquí con un grupo que no es tan fácil de convencer, no los he logrado convencer de este asunto, entonces, están haciéndote las cosas muy forzados y eso significa que su aprendizaje no es tan bueno, a fuerzas y ahí no tuve muchas herramientas ¿no? por ejemplo me di cuenta ahora, no sé qué hacer ante un grupo que se te presenta difícil y adverso. Yo había tenido suerte y no me había tocado, me habían tocado grupos muy colaborativos pero este grupo no, y no que se portaran mal, simplemente no estaban tan dispuestos a engancharse y ahí me sentí muy corto. Sí me quedó muy claro que es muy importante enganchar a los alumnos, sí creo que hay que hacer todo lo posible, todo lo que tengas a tu alcance por entusiasmarlos con el tema, ya que si hacen una tareita o no, que si medio se durmieron, eso no es lo más importante pero sí cómo a cada uno lo enganchas con alguna parte del campo que estás trabajando y aquí me sentí muy fallido. Podrá salir magnífica la evaluación (IAE), ya lo discutí con Silvia, la evaluación está

magnífica, yo sé que eso es mentira. A los chavos hasta el final del semestre los ví con caras largas, los ví forzados, los ví que hacían las cosas pero su aprovechamiento fue muchísimo menor que el de los otros grupos. Yo creo que sí tuve algo de la culpa, de todavía no tener herramientas como para trabajar con distintos escenarios de grupos, entonces por ejemplo ahí hay un elemento clave, este, en otras cosas también todavía me siento como torpe, en unos temas ¿cómo hacerlos significativos para ellos? yo entiendo la dimensión de algunos de los contenidos o temas pero evidentemente ellos no, entonces todavía falta afinar cómo hacerlo más significativo, cómo ponérselos más al alcance, por ejemplo a los alumnos de primer semestre, algunos temas que son complejos y que no tienen por qué engancharlos de primera instancia ¿no? Otras cosas que me gustaría avanzar es en la evaluación, creo que tengo muy armado el cuadrito y cuáles son los elementos y qué es lo que reviso pero creo que podría dar pasos más profundos al respecto y todavía estoy muy perdido, cómo profundizar en eso de tal manera que esté seguro que eso realmente son fotografías más fieles de lo que están aprendiendo los estudiantes ¿no? en eso todavía me siento como débil.

- E. Hace rato te preguntaba por las razones que explican el porqué introduces el MEI a tu práctica, mencionaste dos, tu experiencia en Londres como alumno de posgrado y tu compromiso ideológico, ¿encuentras alguna otra razón?
- Ma. (silencio) también entusiasmo, me gusta el modelo, me gusta, me hace sentido, se me hace lógico y además me gusta, es un poco cuando un juego que juegas, que alguno que dices, bueno este juego de cartas no me gusta pero éste sí me gusta, y éste me gustó, así nada más, me gusta ¿no? entonces creo que esto es un motivador importante que a tenerlo que hacer a fuerzas.
- E. ¿Hay elementos del contexto institucional que identifiques que han influido en tu decisión de adoptar el modelo?
- Ma. No, bueno, en colegas, o sea, creo que ha sido importante el hecho que he encontrado otros interlocutores entre los colegas que también creen en esto (MEI). Institucionalmente ya como institución y no como individuos, ciertos individuos no estoy muy seguro porque creo que por más que la institución ha querido articular un cierto discurso, atrás suena fuertísimo el discurso administrativo, es decir, lo que queríamos hacer era una, lograr una mayor eficacia o eficiencia en el uso de los recursos, esto nos llevó a tomar una serie de medidas económicas que van vinculadas, también el asunto de cuántos créditos y creo que ese discurso, inclusive alguna de las acciones que ha tomado la institución son muchísimo más, por más que han querido ser discretas o no parecer lo que son, ésas han sido muy llamativas, creo que en el grupo de

profesores yo lo noto y también lo percibo yo, siento que el discurso de la institución, pareciera que el modelo tiene que ver con una eficiencia con cómo le hacemos para cobrar lo mismo o un poquito más pero pagar menos y eso no opera a favor del modelo, al contrario, opera en contra, muchos profesores asocian esto con tenía yo un taller de ocho horas, este modelo significa lo siguiente, antes tenía un taller de ocho horas, me pagaban ocho horas ahora tengo un taller de cuatro horas y me pagan cuatro horas, antes tenía 12 alumnos ahora tengo 18 alumnos, ése es el cambio del modelo y eso no creo que colabore con impulsar el modelo, y creo que como institución no ha sido muy eficaz en (...) bueno tenemos que hacerlo porque en eso se nos va la sobrevivencia como universidad pero la apuesta por el modelo es real, digamos estamos seguros que esto es lo que generará mejores egresados y una mejor institución.

E. Estas situaciones que comentas ¿han repercutido en tu práctica, en tu quehacer?

Ma. En la mía no, bueno no, creo más allá de tratar de como coordinador tener cuidado con eso y esto y buscar la manera de separar las cosas, yo cuando me di cuenta de eso, cuando llegué a hacerme cargo como coordinador de profesores, inmediatamente les puse el alto y dividí las cosas, les dije una cosa es la discusión del cheque y otra es la discusión académica y no las vamos a mezclar. Toda discusión de cuánto sale mi cheque es otro y para eso hacemos otra junta, aquí en los talleres que damos, en las reuniones es un asunto académico, entonces mi estrategia como coordinador fue dividir las dos cosas ¿no? y fue, creo que ha sido eficiente, no ha quitado la discusión del cheque pero hemos podido centrarnos un poquito más en lo que realmente es importante en esta parte de la transformación del modelo ¿no? En mi práctica personal no lo creo, más bien lo que me ha impulsado es acelerarlo y buscarle más, buscarle más argumentos porque creo que la mejor manera de ayudarle a la institución a articular su discurso es aportar elementos desde la práctica, entonces en eso, cuando nos decidamos a armar un discurso coherente lo que va a servir es todo lo que nosotros podamos aportar como experiencia, entonces en mi práctica profesional como profesor más bien me ha impulsado más pero éste no es el caso de todos los compañeros, a algunos sí les ha afectado este asunto, el no poderlo dividir (cheque y lo académico).

E. Te escucho muy convencido de querer apoyar a la institución a que el discurso se articule, a que su discurso se infiltre en las prácticas, a que se asuma ese discurso. ¿Hay una razón de tu adhesión al discurso normativo?

Ma. Pues es que, mira la única razón es que sí creo que debe haber una coherencia, este, veo muy difícil que la institución tenga un discurso y nosotros como

profesores estemos tratando de impulsar un modelo cuando la institución, digo su discurso no coincide con el modelo, entonces para mí sí es muy importante que la institución logre esa claridad, logre articularlo como institución, no como elementos aislados. Si la institución suena convencida, es capaz de dar los argumentos, es capaz de dar las pruebas, es mucho más fácil desde mi punto de vista la instalación del modelo, por eso te digo, va junto con pegado, podremos algunos dar unos pasos, algunos más adelantados que otros, etc., pero lo que realmente creo que ayuda a instalar el modelo es esa coherencia en el discurso de la institución, es decir, que de arriba a abajo, todos estemos, no que digamos lo mismo pero todos estemos bastante convencidos de que el paso que estamos dando es el correcto, por eso me parece tan importante que la institución logre esa coherencia.

E. ¿Más allá de lo institucional reconoces otro motivo?

Ma. Más allá de los personales, que me daría mucho gusto que en este sentido sea exitosa la institución, para mí es una satisfacción personal el hecho de que la institución a la que pertenezco sea exitosa en lograr este objetivo. Ser egresado del ITESO, es mi alma mater.

E. Te pediría que hablaras, que profundizaras en los aspectos que explican el bloqueo ante el MEI ¿por qué no se ha permeado en la práctica?

Ma. Yo creo que, bueno éste es un cambio de paradigma y ningún cambio de paradigma se hace fácilmente hasta donde yo he podido ver, entonces de por sí no puede ser un paso fácil. Segundo, tenemos como referente lo que a nosotros nos modelaron, este, pues hasta esta generación, entonces los referentes que pudiéramos tener son muy escasos, algunos profesores ya hacían esto antes de que oficialmente se instalara (MEI) pero eran pocos, la mayoría de los profesores pertenecían a la otra corriente, visión, paradigma y nosotros de ahí tomamos mucho, entonces es como la educación de la familia, si los papás modelaron algo es muy común que uno lo repita, toma mucho trabajo romper con ese tipo de cadenas o patrones, entonces eso no opera a favor, entonces eso es una limitante, ya vienes con la inercia de hacer las cosas y cambiarla en el sentido quizá hasta contrario, eso no es fácil ¿no? También creo que nosotros cuando menos aquí en el departamento del hábitat donde estamos arquitectos y diseñadores todavía no hay esta visión de que los que estamos en la universidad tenemos dos profesiones, que somos arquitectos y diseñadores pero somos profesores y ésta es una profesión, tanto como ser arquitecto y diseñador, este, nos preparamos para ser arquitectos y diseñadores pero casi no nos preparamos para ser profesores, somos profesores muy líricos ¿no? entonces, al hecho de este lirismo agrégale que tu referente es pues un tipo de paradigma y entonces

todavía más complejo ¿no? y además somos poco dados a dar pasos hacia profesionalizarnos como profesores universitarios. Por alguna razón creemos que ya lo traemos, que ya lo sabemos hacer y eso no es cierto. No ayuda el hecho de que no asumamos que tenemos esta segunda profesión (docencia) tan importante como la primera, aunque para algunos tome menos horas del día pero es igual de importante, no son las mismas herramientas, no es lo mismo ser arquitecto que ser profesor universitario que enseña Arquitectura, se requieren otras habilidades, otros conocimientos y eso hay que desarrollarlo. Tampoco hay mucha disposición para dedicarle tiempo a formarse en esta segunda profesión, esa sería la tercera razón importante ¿no? Por otro lado están las resistencias de los estudiantes a los que te enfrentas ¿no? que vienen también de una inercia educativa de doce años de educación primaria, secundaria y preparatoria. Ellos también vienen con sus deficiencias, a mí no me es fácil instalar este asunto del modelo, de las horas TIE (trabajo independiente del alumno), como que los alumnos dicen ¿cómo? por qué voy a, por qué tengo que hacerme responsable de, tú da tu clase y tú raya el pizarrón y yo tomo nota, entonces, meter a los alumnos que ése es el verdadero reto y donde ahí están los principales frutos, meterlos en eso pues tampoco está fácil, esto sería un cuarto aspecto de estas dificultades, creo que eso sería. Bueno, y aparte ya comenté las institucionales y las mismas complejidades administrativas internas, en algunos casos la falta de convencimiento de los planes de estudio, no sé cómo estén en otros departamentos, pero en nuestro caso, la percepción es todos perdimos un poco, como en la pirinola, todos ponen, todos perdimos un poco y nadie ganó mucho o nadie ganó nada, es decir, a nadie se le aumentaron horas, a todos se les recortó un poco. Para muchos es lo mismo pero más recortado ¿no? y eso tampoco opera a favor. No fueron planes de estudio que como que la gente tomara como bandera ¿no? tú sabes que eso es un motor curricular muy importante.

El hecho de que sea como un enunciamiento de un currículum que traiga tras de sí un gran apoyo de los docentes o una apuesta que apasione a los docentes pues también tiene otros resultados, aquí tuvimos lo contrario, bueno cuando menos aquí en el departamento. Los planes de estudio de a huevo, dices, híjole nos lo impusieron, no estamos de acuerdo y los sacamos ¿no? tampoco esto opera a favor de la implementación del MEI.

- E. Me pudieras decir más de este proceso, desde que entran a fuerza los planes hasta hoy, sigues percibiendo esa camisa de fuerza o algo ha cambiado. ¿Qué me puedes decir de esto?

- Ma. Mira yo creo que menos (fuerza) que cuando iniciamos, hemos demostrado cosas que antes eran como dogma, sí es posible hacer las cosas en menos tiempo, sí es más posible ser eficiente y eso es lo que quedó demostrado, aún así, hay mucha

insatisfacción, de nuevo y creo la discusión del cheque, el cheque sale menor y además tengo más alumnos por grupo ¿verdad? pero aún así, a nadie y me incluyo, no nos terminan de convencer los planes de estudio, en mi caso yo te puedo decir, el caso concreto de Arquitectura y Diseño yo he visto que internacionalmente los planes de Arquitectura y diseño han evolucionado de otra manera, a raíz de ciertas visiones se dieron cuenta las dos profesiones que a lo largo de los años habían estado tratando de meter en su currículum todas las complejidades que planteaba la realidad, ahora había sistemas virtuales entonces los alumnos tenían que saber sistemas virtuales y digitales, el urbanismo se ha complicado entonces hay que hacerlos urbanistas, hay que hacerlos sustentables y hay que hacerlos ¿no?, entonces se fueron llenando los planes de estudio para tratar de hacer arquitectos especialistas en todo, y eso no es cierto, entonces hay un momento que a nivel internacional dicen no, no, no, vamos regresando al contrario, vamos depurando, vamos regresando el corazón de lo que hace un arquitecto, que también ha cambiado, que quiere especializarse que lo haga, que se meta a una maestría, que quiere ser urbanista, no lo vamos a hacer en la carrera urbanista más bien que salga arquitecto o que vaya a una carrera en licenciatura en urbanismo si eso es lo que realmente le interesa, pero si es arquitecto que salga arquitecto y luego tome una especialidad, entonces se deshicieron de muchas cosas los planes de estudio pero sí le apostaron a otras ¿no? y la mayoría avanzó su currículum, a organizar su currículum a través de proyectos grandes, es decir, en un semestre no tienes un montón de materias, tienes un proyecto o dos proyectos grandes y ahí te dan cuestiones de teoría, historia, de tecnología, de estructuras, todo lo que necesites para resolver ese proyecto, hacia allá ha avanzado el currículum de Arquitectura y diseño a nivel mundial y nosotros hicimos todo lo contrario, lo que hicimos fue atomizar el plan de estudios y quitarle horas, entonces tenemos un montón de piezas y además los alumnos tienen toda la libertad de hacer lo que quieran, pueden llevar una materia de primero, con una de tercero y quinto, entonces ¿cómo embonas eso? si nos pidieron que rompiéramos con todas las seriaciones, entonces se supone que ya no importa si llevas dibujo I antes, o si llevas dibujo V primero. Para todos es una aberración increíble ¿cómo va a ser eso? Algunas partes tendrían que ir seriadas, eso es insalvable, los planes vienen así y esas partes no les hallamos todavía cómo resolverlo, no hallamos cómo darle coherencia o cómo convertir esto en propuestas, en verdaderas propuestas. Hay cosas en las que se ganó y todos las reconocemos, que los han hecho muy atractivas para los alumnos, pero hay otras que no están resueltas y que no nos permiten estar del todo convencidos de los nuevos planes de estudio y eso sigue y creo que seguirá a menos que alguien diga ¡eureka! Ya encontré cómo hacerlo.

- E. Y ante eso que sucede ¿cuál es la postura que asumes como docente?, ¿qué mecanismo se utiliza?

- Ma. Híjole, tratar de evitar la frustración, yo sí detecto, no sé si más o menos que antes, ahorita que soy coordinador docente sí detecto un nivel muy grande de frustración y ahí lo único que podemos hacer es tratar de evitar la frustración con los profesores ¿no? porque más allá de eso por más que tratamos de hacer coincidir materias, de que estén relacionadas las unas con las otras todo opera en contra de eso, es decir, no podemos poner de acuerdo a dos o tres profesores para que hagan su planeación conjunta porque van a terminar con alumnos distintos, no los puedes distribuir en bloque, no nos permiten hacer nada que podría ayudar a que los planes de estudio tuvieran otras fortalezas, entonces, no puedes poner de acuerdo a profesores de distintas asignaturas, nada más a los que tú coordinas, las distintas asignaturas no porque los alumnos igual no llevan esa materia, igual llevaron la anterior, igual están en esa materia pero con otro profesor, entonces no lo puedes hacer, no puedes hacer talleres verticales tampoco como lo hacíamos antes, tampoco tienes ese mecanismo que era muy interesante porque tenías alumnos de diferentes niveles y los alumnos de los niveles superiores nada más con su nivel, aunque no fueran muy buenos empujaban a los otros, eso ya no lo puedes tener tampoco, entonces esa serie de limitaciones nos han constreñido un poco. Tienen que tener los planes, a la hora que los vemos teóricamente tienen muchas posibilidades pero no hemos aprendido cómo jugarlas de otra manera, entonces eso también no ha sido fácil y por lo mismo no hemos logrado convencer a los profesores. Algunos yo creo que los hemos ido jalando más y lo que hemos hecho es que entre ellos puedan hacer equipos en los que haya una propuesta, que eso es lo que yo siento que los motiva y genera buenos resultados, somos capaces de ponerlos juntos a platicar de cosas que les interesa, que se les ocurran cosas muy positivas en los estudiantes pero tienes que jugar con el límite de tu cancha ¿no? porque cuando hemos intentado jugar con las otras canchas pues no es fácil.
- E. Hace rato aludías al malestar del docente, aludías a elementos que consideras favorecen el bloqueo ante el MEI, compartías cómo el modelo se asocia más a cuestiones administrativas como lo es el caso de la reducción del cheque, menos dinero, menos horas, más alumnos, más trabajo. Ante esto, cómo se ha ido transitando desde ese enojo y desde rechazo, ¿qué avances percibes?
- Ma. ¿Qué hemos hecho? Ahora los profesores pueden tomar dos talleres en lugar de uno, porque las horas son menos, de alguna manera tienen más alumnos pero su cheque ya no sale tan afectado ¿no? eso ha ayudado a reducir algunas tensiones y malestares, este, en algunos otros casos, el hecho de que hay profesores exitosos haciéndolo, lo cual demuestra que es posible hacer lo que pide el plan de estudios y el modelo, en este caso talleres en vez de ocho horas de cuatro horas y eso abre los ojos a otros, a decir, ah mira entonces algo estoy haciendo yo en

que no estoy siendo tan eficiente. Esas han sido las dos principales acciones que han ayudado a modular, a temperar digamos la reacción que en un principio era bastante negativa contra los planes de estudio y el modelo en general. Yo siento que no dejan de quitar el dedo del renglón, profesores sobre todo algunos, en algo que yo inclusive no creo como son los talleres de ocho horas ¿no? sí creo que igual tener talleres de seis horas pero de ocho horas me queda muy claro que sí había desperdicio de recursos y que podríamos tener talleres con más gente, no necesariamente que sea lo más conveniente, sobre todo pensando en el tipo de público que nosotros atraemos, nosotros atraemos estudiantes que son muy atentos, no traemos alumnos muy independientes, atraemos por lo menos en Arquitectura y Diseño estudiantes como muy heterogéneos, como me tocó el otro día alumnos en una clase, alumnos que no saben medir un arco en ángulos, grados, minutos y segundos y que no saber eso es sorprendente, hasta gente que saben hacer un trabajo muy bien. No estoy muy seguro, sé que los talleres muy grandes pueden funcionar pero no sé si con nuestra realidad de estudiantes los hiciéramos funcionar aquí, no nada más por capacidad del profesor sino por la capacidad de los mismos estudiantes. Qué es lo que vemos, por ejemplo cuando tratamos de hacer revisiones colegiadas de los proyectos de todos, si tú estás revisando el proyecto de un alumno, ese alumno está atento, los demás haz de cuenta switch off, no es mi proyecto entonces yo no tengo nada que aprender, entonces ese es el cambio de cultura, no vienen ellos con esa cultura y cambiar eso le puede tomar los cinco años que están en la universidad pero el problema es que el taller de cuatro horas empieza desde tercer semestre, entonces no es tanto que no se pueda sino que la pregunta es deberíamos de hacerlo considerando el tipo de público que nosotros atraemos o más bien deberíamos de estar cambiando para atraer a otro tipo de estudiantes que también le vayan más al modelo educativo que nosotros proponemos.

- E. Me queda claro lo que han hecho a nivel institucional para compensar a los docentes, pero la parte del docente ¿qué pasa?
- Ma. Con el docente hemos trabajado una serie de talleres, creo que hacía mucho que los profesores no tenían tratándolos de hacerlos conscientes, número uno que conozcan el modelo, el plan de estudios, que ya no son tan nuevos, que conozcan sus bondades y sus posibilidades y además cuáles son las ventajas sobre planes anteriores porque también tiene sus ventajas y también que empiecen a imaginarse y eso procurarlo en sus propias propuestas de asignaturas pues cómo le harían ellos, que entiendan los elementos claves del mismo modelo, del trabajo con base en competencias, del diseño de situaciones de aprendizaje y que se vayan familiarizando y ese trabajo en equipos y al mismo tiempo que sea un trabajo que no repita el modelo anterior, es decir, no te vengo a decir competencias es esto y esto, una guía de aprendizaje es esto sino a partir del

propio trabajo y fortalezas de los profesores y también de sus propios ritmos lo cual hace ritmos muy dispares como funciona en este modelo (MEI), algunos que van muy rápido y que juegan el balón muy bien y otros que van despacito y hay que estarlos barbeando y hay que irse con mucha más calma porque no entienden de qué se trata el asunto.

E. ¿Cómo es eso de estarlos barbeando?

Ma. Prueba un ejercicio, algo tiene que pasar, no puedo creer que tú estés enseñando esta asignatura igual que como me la enseñaste a mí (como alumno) hace 15 años y yo puedo decir esto porque yo fui tu alumno ¿verdad? Esto es directamente y personal, algo tiene que haber pasado en el mundo que tiene que cambiar y por lo mismo tiene que haber cambiado y tiene que cambiar también lo que tú haces ¿no? mira un ejercicio como lo está haciendo fulanito de tal, a ver, porqué no pruebas esto otro, de cómo califica y plantea la evaluación, a ver de qué le sirve esto, no forzarlos a decir mira aquí está una guía y esto es lo que van a hacer ¿no? tampoco no podemos decirles todo, ahora va a ser con base en competencias, pues no lo saben hacer, esto está difícil, entonces, plantéate algunas (competencias) cuáles reconoces, entonces, en este sentido hay que irlos convenciendo que el juego es interesante, no nada más es útil sino que vayan jugando el balón.

E. ¿Y las reacciones ante esto?

Ma. Hay de todo, hay como en un salón, hay los que te dan el avión, hay los que sí se han abierto y han cuestionado su práctica educativa y eso no tiene que ver con la edad, yo he visto desde los más jóvenes que traen el discurso de los 70's. El otro día tuvimos una reunión y un profesor muy joven, con una maestría en Holanda, en una institución muy prestigiosa y diciendo que la Arquitectura, que no sabe en otras disciplinas pero que la Arquitectura se enseña de manera diferente, entonces que no está seguro que el modelo aplique aquí (Arquitectura) y dices eso del arquitecto, el gran hacedor de cosas, apenas subalterno de Dios es un discurso de los 70's, que en mi generación de los 90's ya había pasado y por mucho ¿no? entonces oyes esos discursos en gente muy joven, por otro lado tienes gente que tiene 30 años en su práctica educativa que se conmocionó ante esto (MEI) y literalmente está revisando de fondo qué es lo que hace, bueno te digo que ha habido de todo ¿no?

E. ¿Qué explicación das a la reacción del docente que da el avión?

Ma. Yo veo los que son completamente reactivos al cambio, es decir, yo no estoy dispuesto a cambiar, yo estoy seguro que esto (lo que hace) es lo correcto y el

plan de estudios y el modelo está equivocado y esto tiene que ser así ¿no? esa es una postura.

E. ¿Y no se percibe que se hayan movido?

Ma. No, yo creo que no, es como cuando en el salón de clases alguien te hace los trabajos, sí cumplió con todo pero aprendió muy poco o nada y sí está yendo, va a las reuniones pero todavía los ves luchando, te das cuenta, no se mueven, no ejercen, no tratan de llevar el modelo, no tratan de llevar lo que se dijo en una reunión y te das cuenta que otros dan resultados, hacen propuestas, se les ocurrieron nuevas cosas, van avanzando.

E. ¿Y a qué atribuyes el movimiento que hacen estos profesores, qué está en el fondo de esas propuestas, de los resultados que dan?, ¿qué es lo que los motiva a revisar su práctica?

Ma. Fíjate que no sé, no me he hecho esa pregunta que sería muy interesante que les preguntara qué es lo que los motivó a cambiar, qué es lo que les ha convencido de esto.

E. Comentaste que tu motivación para cambiar, para implementar el MEI fue tu experiencia como alumno en Londres y tu compromiso ideológico. Pero me queda claro que no todos nos hemos ido a Londres, entonces ¿cómo explicar que unos están reactivos al MEI y otros no?

Ma. No sé, sería bueno hacer esa pregunta con los profesores ahora en las reuniones de evaluación o individualmente a los que veo que más cosas hacen, yo te voy a decir qué creo porque he visto que algunos han sido muy reacios pero que han ido cambiando, recuerdo a una profesora que bueno, estaba cerradísima, iba a nuestros talleres, a nuestras reuniones pero de todo decía es que no entiendo, es que no entiendo, es que no entiendo, y tomó mucho irle explicando, individualmente, punto por punto, como a dedicarle a ella mucho más tiempo, pero hoy la veo en otra posición y haciendo otras cosas y tratando de jugar el balón de manera distinta. Yo creo que en su caso lo que operó el cambio fue ver a sus compañeros, la evolución que estaban teniendo, los resultados que estaban teniendo y los mismos comentarios de los alumnos, entonces como que eso le prendió el foco y dijo ah caramba, esto no es lo mismo, esto sí es algo distinto y si cambiamos cosas también cosas cambian en los alumnos y eso le ha ayudado. En otros yo creo que me parece no están dando el ancho, es decir, no lo entienden o no están dispuestos a entenderlo o simplemente pues no les da la cabeza para cambiarlo y que en su momento tenemos que decidir si lo queremos

aquí o no ¿verdad? Hay como de todo y como no hemos hecho esas preguntas explícitas sería difícil saber cuáles son las verdaderas razones de cada uno.

E. Y de las resistencias que aludías ¿qué más puedes decir?

Ma. Este, bueno resistencias naturales, te digo por la misma inercia que tenemos pero eso ya lo describimos, algunas que todavía me cuestan mucho, por ejemplo a mí me ponen en un salón muy pequeño con 30 alumnos ¿no? yo necesito hacer otras cosas para que no, a lo que me refiero es una clase teórica pero por más teórica pues conviene moverlos y en un espacio así pues está muy difícil moverlos y utilizar otras metodologías. Otras herramientas que aunque ya las tengo pensadas pues simplemente en un salón donde están contados los lugares, donde no sobran sillas ni para el profesor, y te vas de a pie porque no hay ni siquiera suficientes lugares para sentarte pues eso de pronto genera problemas, es un límite, genera resistencias porque dices me piden un modelo y luego resulta que no puedes hacer ciertas cosas y no siempre te puedes salir del salón o porque necesitas el pizarrón o porque está lloviendo, ahorita los puedes sacar pero en temporadas de lluvia no los puedes sacar al jardín, entonces, ese tipo de cosas que no están resueltas generan resistencias y al mismo tiempo favorecen a que corras a apoyarte en el pizarrón o en el escenario conocido porque estás metido en una caja, en donde hay muy poca posibilidad de mover o de reorganizarlos, están codo contra codo pues cómo cambiar eso para reagruparlos en trabajo en equipo, cómo los pones en un círculo para hacer un debate, no es tan fácil de organizar.

E. ¿Y eso te está pasando a ti que estás convencido del MEI?

Ma. Así es, algunas limitaciones en cuanto a recursos de apoyo para la asignatura, me refiero a libros, videos, este, sobre todo este tipo de material que en este caso de mi tema son limitados, si yo no lo consigo o si yo no lo he descubierto aquí (ITESO) tenemos poco y eso no favorece el hecho del escaso trabajo en las academias, las academias todavía no operan como esos núcleos generadores del conocimiento que no es necesariamente conocimiento producido ahí ¿no? sino que va captando de aquí, de allá, el documental tal, éste otro, el artículo fulano, que va y va sumando y sumando y tú puedes estar echando mano de lo que pones ahí y de lo que otros ponen. Esto para mí opera en contra de potenciar todo lo que hacemos y también en ese mismo sentido el mal trabajo que hacemos en equipo, cuando menos en nuestro departamento que tenemos entre los equipos de profesores, que todavía no se ha visto. Nosotros criticamos a los alumnos que no saben trabajar en equipo, pero nuestro trabajo en equipo es muy malo y yo digo por eso el trabajo de los alumnos es tan malo también, si nosotros no lo sabemos hacer pues tampoco podemos fomentarlo entre nuestros alumnos ¿no?

nuestro trabajo en equipo es bastante malo, lo que uno averigua se lo queda, lo que a uno le salió bien tampoco lo comparte, cada quien dice que tiene sus recetas pero es difícil que salgan a la luz, todavía hay un cierto celo de lo que yo desarrolle, esto es mío, es mi guía ¿no? y eso también opera en contra del MEI, tenemos serias limitaciones como equipos de profesores.

E. ¿Algo más que quieras agregar en cuanto a lo de la introducción del MEI o en cuanto a su bloqueo?

Ma. Creo que los que te dije son los principales bloqueos que yo veo, que a mí no me asustan porque creo que son naturales, pensar que sería una cosa fácil bueno me parece infantil, era evidente que esto sería complejo y que nos va a tomar un tiempo pero también creo que en esto se nos va el éxito como institución.

Yo creo que en nuestro departamento tenemos cosas que operan en contra que es como nos hemos masificado, cuando hemos masificado en cuanto a alumnos nos hemos masificado en profesores entonces tienes quince profesores atendiendo una sola asignatura, poner de acuerdo a quince gentes, no tienen que dar lo mismo, eso es clarísimo, se les ha dicho desde un principio, tienen que partir desde su riqueza personal, no pueden imitarme a mí o imitar a fulano, podemos aprender juntos, pero no puedes ser Oscar, ni puedes ser Lourdes, etc., etc., ¿no? pero parte del problema es que tenemos grupos muy grandes de profesores, entonces sucede este efecto que cada quien quiere jalar a su lado y es muy difícil poner de acuerdo metas comunes, objetivos comunes, este, acciones comunes, que eso es lo que potencializa el trabajo de los demás y yo creo que allí lo que ha sucedido es la simulación, es decir, tenemos reuniones, conforme te vas dando cuenta que igual no estamos de acuerdo mejor te callas y al final de cuentas tú vas a hacer lo que puedes ¿no? eso es muy notorio porque en equipos que tú crees que están trabajando conjuntamente y se pusieron de acuerdo luego resulta que tienen entregas y los productos son completamente distintos cuando tú esperarías que tuvieran elementos comunes, ahí pasó algo, o sea, cada quien, la manera de resolver de los profesores fue decir que sí en la reunión pero a la hora de operar hicieron lo que quisieron o lo que pudieron ¿verdad? también ahí, hay un poco de desconocimiento porque nosotros como coordinadores no podemos estar en todas (reuniones) a veces las entrañas no las conocemos, por ejemplo qué sucede cuando te tienes que enfrentar a un taller de 18 con cuatro horas, pues si no te ha tocado pues tú los fuerzas a sacar algo que ni uno mismo podría sacar, ¿qué hacen los profesores? pues hacen lo que pueden y ahí ya no te reportan más allá de pues las horas que tenemos son insuficientes.

E. ¿Por qué en las reuniones aparentemente dicen sí, estamos de acuerdo y a la hora de la hora ese sí en público resultó ser un no en privado?

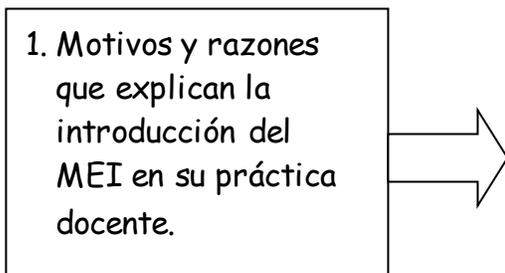
Ma. Varias cosas, una nuestra misma cultura, este, somos una cultura muy curiosa que otras culturas no tienen esta característica llamada defecto, a veces tenemos miedo a cierta confrontación y a ciertas claridades que yo me he dado cuenta que en otros lados hasta que no se agotó, hasta que no quedó eso suficientemente discutido pues no se da por terminado el tema. Aquí a veces creo que en aras de la coincidencia, de una coincidencia aparente pues no terminan de discutirse temas por un lado, por otro creo que hay miedo en los profesores, que les quiten clase, que me penalicen, que me castiguen, o que me ubiquen como alguien no colaborativo, etc. ¿no? caso claro por ejemplo con el tema ahorita de las acreditaciones. La institución decide acreditarse, cuando menos aquí adentro del departamento hay unas voces fuertes en contra de la acreditación y creo que los argumentos no son poca cosa, digamos nosotros lo hicimos porque fue una instrucción institucional pero algunos profesores decían este juego de la acreditación, hay un organismo acreditador que nos acredita a nosotros y a él ¿quién lo acredita?, está como los E. U. que es el principal consumidor de droga pero son ellos los que nos acreditan a México y a Colombia como luchadores contra el tráfico, qué locura es esa, con qué derecho ese país nos da a nosotros acreditaciones de países que luchan contra el narcotráfico cuando el consumidor eres tú ¿verdad? y aquí (ITESO) pasaba lo mismo, había voces que decían con quién nos acreditamos, por qué nos acreditamos con ellos y la otra a qué costo de acreditación, en este asunto de acreditarnos no perderemos nuestra esencia, nuestra fortaleza como institución en aras de parecernos a todos los demás y ante eso el silencio o más bien es una instrucción institucional y punto. Eso hace que los temas no sean suficientemente debatidos se quedan huecos, la gente se queda resentida, molesta, en desacuerdo y hará las cosas que tú les dices ¿no? todo mundo presentó su guía, sus evidencias para la acreditación pero cuántos de esos (profesores) venían realmente convencidos, no lo sé, había muchos, no sé cuánto porcentaje, pero cuando menos uno que otro, ¿no?, porque en su momento externó que había que cuestionar lo de la acreditación, claro que ante esto la respuesta de la institución un poco fue, no nos podemos dar el lujo de quedarnos sin acreditación porque las otras instituciones se están acreditando, de nuevo parece un criterio administrativo, de marketing, económico ¿no? pero ante el cuestionamiento de fondo que es académico la respuesta es, más allá de la respuesta del coordinador que dijo es que ésta es una oportunidad de mejorar al igual que lo hacen las otras instituciones, fue la única respuesta más o menos sensata y eso también hace que las cosas se queden en el aire.

E. ¿Esos silencios dicen algo, te reflejan algo?

Ma. De hecho que no hay respuestas, que no se pensaron las respuestas y son tomadas como debilidades institucionales y dicen que es lo mismo con el modelo ¿no? hay cosas en las que la institución se queda callada ¿no? entonces hace falta un discurso en donde hayamos pensado las preguntas de fondo y tengamos las respuestas claras, contundentes, con pruebas de por qué es esta apuesta (MEI).

ANEXO 7

NÚCLEOS DE SIGNIFICADO PRESENTES EN LA ENTREVISTA N° 4



1.1 La sumisión y la obediencia ante un mandato institucional.

- El MEI se acepta como una obligación que se tiene que asumir. La decisión del ITESO de implementar el MEI es razón suficiente para intentar aceptarlo como parte de sus compromisos con la institución.
- La guía de aprendizaje la elabora como un requisito institucional y no por estar convencida de su utilidad en la práctica.

1.2 El acompañamiento de un facilitador propicia la familiarización con el MEI.

- Los espacios de formación que proporciona la institución han sido útiles para comprender con la ayuda de un formador el significado de los conceptos implicados en el MEI.
- La identificación con el formador ha sido un elemento clave en la aceptación del MEI.
- El acompañamiento en el proceso de formación le ha permitido cambiar su percepción del MEI.

- El acompañamiento de un formador le ayudó a comprender el MEI y a desvanecer el enojo inicial producido por la imposición.
- La claridad y la familiaridad que logra con el MEI facilitan su incorporación a la práctica docente.

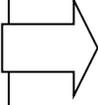
1.3 El tiempo es un elemento clave en la comprensión y aceptación del MEI.

- Con el tiempo la imposición, la exigencia y la obligación con respecto al MEI se transforman en gusto y aceptación.
- Los aspectos del MEI que le gustan los tipifica como "buenos"

1.4 El funcionamiento del MEI en la práctica.

- Acepta y practica los aspectos del MEI que comprueba que funcionan en la realidad.
- Los resultados que observa en los alumnos tales como mayor participación e involucración la motivan a continuar implementando el MEI.

2. Los factores que identifica como bloqueos de ella y de otros profesores para implementar el MEI en la práctica.



2.1 El tiempo.

- La falta de tiempo es un obstáculo que limita la comprensión e incorporación del MEI en la práctica.
- El tiempo del que disponen los maestros de asignatura no ayuda a que se impliquen con el cambio que impone el ITESO.
- La limitación del tiempo de los maestros de asignatura influye para que no comprendan el MEI.
- La institución no ha dado el tiempo suficiente para que se comprenda el MEI.
- La falta de tiempo de los maestros de tiempo fijo para leer, elaborar guías a conciencia, preparar materiales educativos y evaluar el aprendizaje de los alumnos obstaculiza la incorporación del MEI a la práctica.
- La institución no considera el tiempo que se requiere para ejercer la docencia. Se limita a contemplar las horas presenciales y no las que necesitan los docentes para planear y evaluar.

2.2 El Modelo Educativo Institucional (MEI).

- El MEI no logra convencer a los profesores de asignatura.
- La falta de credibilidad del MEI se debe a que algunos de sus principios no resultan factibles en la práctica (tal es el caso del tiempo independiente del estudiante).
- El lenguaje técnico que se utiliza en el MEI resulta complejo y poco claro para los profesores.

2.3 Los profesores universitarios.

- Los maestros repiten los mismos esquemas que venían utilizando antes de la implementación del MEI. Las prácticas no han cambiado.
- Los maestros continúan siendo expositores de temas. Los alumnos no perciben cambios en la docencia.
- Los maestros elaboran la guía de aprendizaje para cumplir con el requerimiento institucional pero no porque estén convencidos de su utilidad en la práctica.
- Los maestros de asignatura no están empapados del MEI.

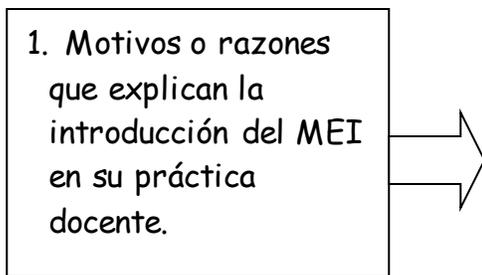
2.4 Los horarios curriculares.

- La estructura de los horarios no es compatible con algunos requerimientos del MEI como es el caso del aprendizaje situado. Hay dificultad para compaginar los horarios escolares con los del área laboral.

2.5 La institución no valora la docencia.

- Los docentes perciben que la institución privilegia y valora más a los investigadores que a los docentes.
- El criterio de contratación está orientado hacia los profesionales con posgrado.

NÚCLEOS DE SIGNIFICADO PRESENTES EN LA ENTREVISTA DEL MAESTRO N° 7



- 1.1 La formación en un posgrado en el extranjero
- La experiencia como alumno en un posgrado centrado en el desarrollo de competencias y en el aprendizaje del estudiante.
 - La comparación que ha podido establecer entre el paradigma educativo que experimentó como alumno de la licenciatura y el que vivenció en su formación en un programa de posgrado en el extranjero.
 - El reconocimiento explícito que hace de las bondades y los efectos que produce un modelo educativo centrado en el aprendizaje del alumno.
 - El modelamiento de situaciones y experiencias de aprendizaje por parte de sus profesores del posgrado.
- 1.2 Un compromiso ideológico con la transformación de la sociedad mexicana a través de la implementación de modelos educativos que incidan en el cambio que el país requiere.
- El compartir la misión del ITESO que se encamina al logro de la transformación social.

1.3 El entusiasmo y el gusto por el MEI.

- La satisfacción personal que le produciría el que su alma mater sea exitosa con la implementación del MEI.
- La confianza de que con el MEI se logrará una mayor calidad en los egresados.

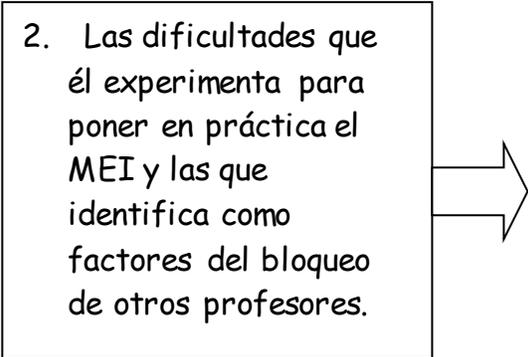
2.1 El cambio.

- Las dificultades naturales que conlleva un cambio de paradigma.

2.2 La dimensión administrativa de la institución.

- El discurso administrativo de la institución se centra en lograr una mayor eficacia y eficiencia en el uso de los recursos humanos. Mayor número de alumnos por grupo, menor número de horas y por tanto menor cantidad de ingresos para los profesores.
- Los profesores asocian el MEI con el discurso administrativo de la institución. El Modelo Educativo equivale a menos dinero para los profesores por la reducción de horas en los contratos laborales.
- El discurso administrativo no coincide con lo que se pretende lograr con el MEI. No hay articulación ni congruencia entre lo administrativo y lo académico.

2. Las dificultades que él experimenta para poner en práctica el MEI y las que identifica como factores del bloqueo de otros profesores.



- La insatisfacción de los profesores por la reducción de ingresos y el incremento de alumnos por grupo.
- La matrícula de alumnos se ha incrementado y por lo mismo el número de maestros de asignatura ha aumentado.

2.3 El diseño de los planes de estudio.

- La imposición de los planes de estudio a los profesores.
- El diseño de los planes de estudio carece de unidad y consistencia. Hay atomización.
- El diseño de los planes de estudio no convence a los profesores. Se hicieron para tratar de hacer arquitectos especialistas en todo. Esta decisión es contraria al desarrollo curricular que se implementa en otros programas educativos a nivel internacional.
- Las bondades que se anunciaban a nivel teórico (ideal) de los planes de estudio no se reflejan en la práctica cotidiana.
- La no seriación de las materias conlleva dificultades para operar los planes de estudio.

2.4 Los profesores universitarios.

- La mayoría de los profesores ha sido formada en el paradigma centrado en la enseñanza.
- Los profesores manifiestan una inercia por seguir rutinas y

patrones anclados al paradigma de la enseñanza tradicional.

- Los docentes no tienen la visión de que son profesionistas que están en la universidad ejerciendo dos profesiones: arquitectos y profesores, diseñadores y profesores.
- Los profesores no asumen que la docencia es una profesión igual de importante que la de arquitecto o diseñador.
- Los profesores son muy líricos, son poco dados a dar pasos hacia la profesionalización de la docencia.
- Los profesores manifiestan poca disposición para invertirle tiempo a formarse en la docencia.
- Los profesores no saben qué hacer con los grupos apáticos al trabajo.

2.5 La selección de alumnos que ingresan a la universidad.

- Los estudiantes ingresan con una inercia educativa de 12 años de primaria, secundaria y preparatoria.
- La universidad atrae estudiantes que no son responsables y que esperan que el docente haga todo por ellos.
- Los estudiantes son muy heterogéneos.
- El tipo de estudiantes de la carrera de Arquitectura no va con el modelo educativo, ya que tienen serias dificultades para

autorregularse y autogestionar su aprendizaje.

2.6 Las condiciones materiales y de infraestructura.

- El tamaño de los salones resulta insuficiente para el número de alumnos.
- La limitación del espacio influye en que se continúen perpetuando las prácticas expositivas. El espacio es un límite que impide la puesta en práctica del aprendizaje situado y en acción.
- La escasez o ausencia de recursos didácticos para apoyar el desarrollo de las asignaturas.

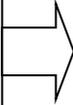
2.7 La cultura del individualismo en el grupo de profesores.

- El trabajo en academias de profesores es escaso.
- El trabajo en equipo de profesores es muy malo.
- Los profesores tienden a jalar cada quien por su lado.

3.1 Las condiciones laborales.

- Ofrecer más materias a los profesores para compensar la reducción de sus ingresos.
- Establecer límites que ayuden a separar el discurso administrativo del académico.

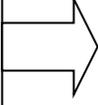
3. Acciones que ha implementado para que los profesores adopten y se apropien del MEI.



3.2 Apoyo técnico - pedagógico.

- Ofrecer una serie de talleres a los profesores para que conozcan el MEI y la lógica del plan de estudios.
- Mostrar a los profesores una serie de ejercicios para que los pongan en práctica.
- Convencer a los profesores de que el MEI es interesante y tiene ventajas con respecto al modelo anterior.
- Dedicar tiempo para explicar a los profesores el MEI punto por punto.
- Respetar los ritmos de aprendizaje de cada profesor.
- Los profesores que te dan el avión. Te dicen que sí pero no te dicen cuándo.
- Los profesores que se abren a conocer el modelo y cuestionan su práctica.
- Los profesores que son abiertos y completamente reactivos al cambio.
- Los profesores que simulan estar de acuerdo con el MEI pero no cambian su práctica.
- Los profesores reacios pero que poco a poco han ido cambiando.
- Los profesores que presentan dificultades para comprender el modelo y que tampoco están dispuestos a entenderlo.

4. Clasificación de los profesores de acuerdo a sus reacciones principales con respecto al MEI.



COMPARACIÓN ENTRE LOS NÚCLEOS DE SIGNIFICADO QUE ALUDEN
DOS MAESTROS DEL CONTEXTO UNIVERSITARIO

	Maestro N° 7	Maestra N° 4
<p>Los motivos y razones que explican la introducción del MEI en su práctica docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La participación como alumno en un programa de posgrado le permite experimentar un modelo educativo similar al MEI. ▪ Logra la comprensión del modelo a través de su propia práctica como alumno en el posgrado. Aprende haciendo. ▪ Los resultados de aprendizaje que obtiene en su rol de alumno lo convencen de las ventajas que aporta un modelo centrado en el aprendizaje. ▪ Asume la decisión del ITESO de implementar el MEI como meta personal porque está convencido de que es la mejor opción para lograr una transformación social. ▪ El entusiasmo y el gusto por el MEI proviene de su experiencia como alumno de un posgrado en el cual logró comprender el sentido de un modelo centrado en otro paradigma educativo diferente al que vivenció en su formación de Licenciatura. ▪ El tiempo no aparece como un elemento explícito en el proceso de aprendizaje que vivió en un programa de posgrado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La participación en talleres de formación docente le permite sentirse acompañada por el formador que le ayuda a familiarizarse con el MEI. ▪ Logra la comprensión del MEI a través del acompañamiento de un formador. Aprende a través de la explicitación que otro hace para que ella clarifique aspectos que en ese entonces estaban oscuros e indeterminados. ▪ Los resultados que observa en el desempeño de sus alumnos la convencen de que el MEI puede ser valioso. ▪ Asume la decisión que toma el ITESO de implementar el MEI como una obligación que tiene que cumplir, como una exigencia y una imposición. ▪ El gusto por aspectos del MEI lo fue adquiriendo conforme se fue familiarizando con ellos y al observar que realmente pueden ser puestos en práctica con buenos resultados en el aprendizaje de los alumnos. ▪ El tiempo es un elemento clave que influye en su proceso de comprensión y aceptación del MEI.

	Maestro N° 7	Maestra N° 4
<p>Los factores que identifican como bloqueos en la incorporación del MEI.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La imposición institucional de los planes de estudio a los profesores universitarios. ▪ El diseño actual de los planes de estudio no logra convencer a los profesores. ▪ Las bondades de los planes de estudio que se anunciaron a nivel teórico (ideal) no se ven reflejados en la práctica. ▪ Los profesores están formados en un paradigma distinto al que se intenta implementar y tienden a repetir patrones y esquemas anclados en el paradigma tradicional. ▪ Los profesores manifiestan poca disposición para invertirle tiempo a su formación como docentes. ▪ La limitación del espacio influye en que la práctica expositiva siga perpetuándose. ▪ Los profesores no valoran a la docencia como una profesión igual de importante que sus profesiones iniciales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La imposición y la exigencia de la institución para que los profesores universitarios incorporen el MEI a sus prácticas educativas. ▪ El MEI no logra convencer a los profesores de asignatura como una propuesta educativa factible. ▪ Los aspectos del MEI tales como el tiempo independiente del alumno y el aprendizaje situado no son factibles en la práctica. ▪ Los profesores repiten los mismos esquemas y patrones que venían utilizando antes de la implementación del MEI. Las prácticas docentes no han cambiado. ▪ La limitación del tiempo de los profesores no ayuda a que se impliquen en el cambio que propone el ITESO. ▪ La limitación del tiempo obstaculiza la incorporación del MEI a la práctica, se carece de él para planear, evaluar, desarrollar materiales e implicarse en procesos formativos. ▪ La institución muestra a través de hechos evidentes que la docencia no se valora como profesión. Hay una tendencia a privilegiar la investigación.