



EL SENTIDO EDUCATIVO Y LOS PROCESOS DE NEGOCIACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO FRENTE A LAS REFORMAS CURRICULARES

DRA. MA. GUADALUPE VALDÉS DÁVILA

ITESO

DR. JUAN CARLOS SILAS CASILLAS

ITESO

RESUMEN

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

Palabras clave: Propósito educativo, Negociación docente, Reforma curricular, Sentido educativo

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de información y comunicación introducen cambios en las instituciones educativas, estos se observan mayormente en su esfera curricular. Ante estos cambios, el docente constituye un factor preponderante por su papel de mediador entre ese currículo renovado y los estudiantes. Las modificaciones no se asumen con la velocidad esperada pues los docentes tienen prácticas que difieren de las propuestas. El principal desafío para el profesorado es la modificación de sus estructuras significativas. Fullan (2002, p. 15) se apoya en el concepto de metanoia (cambio fundamental de mentalidad) utilizado por Senge (1990) para señalar al docente como elemento clave en las fuerzas del cambio en los sistemas educativos.





Las propuestas curriculares de cada institución implican los modos de actuación que los docentes deben revisar e incorporar a sus prácticas; sin embargo, los pensamientos y acciones de los profesores están configurados por toda una red de significados construidos en otros contextos sociohistóricos y que actúan como filtros en la propia actuación, toma de decisiones y formas de discurso. El docente ha construido y enriquecido depósitos de sentido educativo que enmarcan su interpretación. Es entonces que tienen lugar una serie de negociaciones entre los significados del profesor en torno a la enseñanza y el aprendizaje y los que se le presentan como significatividad impuesta a través de un acervo social denominado modelo educativo, impregnado de conocimiento especializado que ha sido construido y acumulado por otros.

Este trabajo explica la manera en que los docentes universitarios realizan negociaciones a partir de que se les presenta material simbólico desde un acervo social que han de comprender. Se presenta información respecto a la relación entre el docente universitario y el nuevo modelo educativo de una institución de educación superior (IES) y se abreva conceptualmente de la sociología fenomenológica.

CORPUS TEÓRICO-METODOLÓGICO

Berger y Luckmann (2001) y Schütz y Luckmann (2003) permiten comprender el sentido subjetivo que los profesores de una IES construyen con relación al cambio que impregna el ambiente institucional a partir del nuevo modelo curricular. La sociología fenomenológica muestra el papel de los marcos de referencia de las personas para interpretar el mundo social y lo incuestionable que pueden resultar para el actor social en un momento dado. Para visibilizar los depósitos de sentido educativo del docente universitario, se abordó el análisis de las acciones y prácticas; las maneras que el hombre en actitud natural experimenta lo que lo rodea y lo dota de significado.

En la primera fase de trabajo de campo se abordó a 147 profesores. Se les pidió que compartieran la experiencia con relación a las nuevas directrices del cambio. El análisis de datos basado en la sociología fenomenológica permitió identificar las diferencias en las dimensiones esenciales de los acervos de conocimiento de los profesores. La mayor familiaridad y claridad respecto al modelo educativo institucional (MEI) fue el criterio para seleccionar los tipos personales con quienes se pasaría a la segunda fase de campo: entrevistas semiestructuradas con ocho profesores. La tercera fase incluyó entrevistas a casos extremo y permitió tipificar las





circunstancias que intervenían en la toma de decisiones y con ello estar en posibilidades de comprender, desde otro plano, los aspectos esenciales que facilitan o bloquean la concreción de la nueva pauta cultural en la práctica cotidiana.

PRIMERA FASE: CONSTRUCCIÓN INTERSUBJETIVA Y SIGNIFICATIVIDADES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN UN MUNDO EDUCATIVO PRESUPUESTO

Se encontró que hay gradaciones en el conocimiento del docente respecto al MEI y sus elementos. Existen vivencias que han alcanzado mayores grados de familiaridad y claridad. El MEI aún no es parte de la conciencia de los docentes pues 93.5% manifestó distintos grados de desconocimiento. Esta falta de familiaridad con el significado del cambio educativo se corrobora con sus determinaciones en torno a los conceptos de enseñanza, aprendizaje, alumno y profesor, que difieren de las que postula la institución. En la mayoría de los docentes continúan vigentes las vivencias de procesos de socialización precedentes que son incongruentes con las nuevas líneas del cambio. Para Gil, Furió y Gavidia (1998) las reformas educativas son mucho más complejas en la realización práctica que en la entusiasta intelección. La puesta en práctica enfrenta dificultades porque implica que el docente cuestione su mundo habitual.

La lejanía tanto con el MEI como con los sujetos colectivos portadores de ese nuevo contexto de significado influye para que los proyectos de los docentes difieran con los que pretende la institución. Para Berger y Luckmann (2001, p. 40), las zonas que se encuentran más alejadas de un aquí y ahora y que son inaccesibles para el sujeto contribuyen para que su interés disminuya. Carbonell (2006, p. 17) señala que la mejora educativa depende de la comprensión del problema que implica el cambio en la práctica.

Todo cambio en la cosmovisión requiere conocimiento, sin este proceso de aprendizaje difícilmente un docente puede colocar su atención en la innovación que se perfila desde la dimensión institucional. No habrá innovación cuando los cambios que se hacen siguen adheridos a un depósito de sentido educativo que no ha sido cuestionado ni enriquecido.





SEGUNDA FASE: LOS PROFESORES Y LA ELECCIÓN DEL CAMBIO. HACIA UNA TIPOLOGÍA DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Para esta fase se recurrió a profesores con mayor dominio del MEI. Ellos darían cuenta de cómo lo habían captado y la manera en que la externalizaban en su práctica docente. Para unos, el cambio significa agregar algo nuevo a lo que ya venían haciendo y para otros implica un ajuste en el obrar habitual. Otros profesores leían el cambio como un reemplazo de una acción por otra (sustituir el formato de planeación didáctica).

Aunque la realidad del sentido común conforma la matriz de toda acción social, cada individuo se sitúa en ese mundo de un modo específico según su experiencia de vida (Natanson, 2003, p. 17). Aunque los docentes seleccionados para esta fase se caracterizaban por tener un mayor dominio del MEI, el cambio ocurre de modos diversos y la existencia de niveles indica que hay diferencias en sus depósitos de sentido. Las diversas formas son resultado de la experiencia del saber de los docentes acerca de esa realidad que es el MEI y de la relación que establecen con la corriente interna de su conciencia, depósitos de sentido.

NOCIONES QUE DOMINAN Y DETERMINAN LA ACCIÓN DEL DOCENTE

Toda experiencia presente recibe su significado de la suma de experiencias pasadas, por ello se analizaron “los motivos porque” y los “motivos para” de la acción docente, antes y después del MEI. Esto permitió comprender cuáles de estos motivos permanecían y cuáles cambiaban a partir de la incorporación del MEI.

El análisis de “los motivos porque” correspondientes a la práctica docente anterior al MEI indica que las vivencias tanto en el rol de alumno como de profesor y de profesional constituyen una estructura básica para la acción docente. Son internalizadas y actúan como marcos de referencia para tomar cursos de acción en la práctica educativa escolarizada. Fernández (1999) y Gil, Furió y Gavidia (1998) señalan la fuerte influencia que tiene la formación ambiental en la enseñanza de los profesores.

Es evidente que “la reforma” como decisión institucional y al margen de estrategias concretas de formación de profesores, no es lo que propicia el cambio en el docente; es el bagaje de conocimiento. Impulsar una reforma sirve de poco cuando el contexto de significado del





docente no logra transmutarse. Esto explica por qué las reformas educativas tardan en implementarse. Mientras que el docente no cuestione, enriquezca y transmute los contextos de significado que sirven de fundamento a su acción, el cambio no rebasa el nivel discursivo.

PATRONES DE ACCIÓN DE LOS DOCENTES

Los sistemas subjetivos que organizan la vida del docente se circunscribieron en dos ámbitos específicos. El primero es lograr que los alumnos asumieran su rol en un espacio formativo: participar, poner atención, mostrar interés por los temas, reproducir nociones y conceptos, aplicar la teoría. Lograr que el alumno se identifique con su rol implica que el docente 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, o emplear técnicas y estrategias didácticas. El rol instaura una dimensión interactiva donde la expectativa y la respuesta se complementan recíprocamente (Marc y Picard, 1992). El rol no designa un atributo individual, sino un hecho relacional y los comportamientos de un actor no se pueden comprender más que en las relaciones con los demás. 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 ámbito corresponde a 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 realizar cada acción. En la coordenada temporal de después del MEI, los “motivos para” de los docentes continúan orientados hacia el otro social que es el alumno. 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.

“Qué debe hacer el alumno” se mantiene sin mayor alteración en el tiempo, pero los planes del docente sobre su función sí denotan movimiento: el cambio se percibe en la corresponsabilidad que intentan lograr entre su acción y el nuevo modelo educativo. Los movimientos identificados son de dos tipos: tangenciales y transformativos. Los primeros poco tienen que ver con la innovación ya que el cambio está centrado en la forma (utilizar la tecnología como sustituto del libro y del pizarrón). Los segundos, como cambiar la exposición por la





organización de situaciones para que los alumnos aprendan a partir de su propia actividad, denotan cambios en los contextos de significado “motivos porque”.

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

EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES CON EL MEI

La experiencia de los docentes con el MEI y su significado varía según el contenido de sus depósitos de sentido; la vivencia depende en gran medida de la situación biográfica de los actores. Los conocimientos sedimentados en los depósitos de sentido educativo permiten a los docentes establecer relaciones con el nuevo modelo y, al constituirse en su fundamento, influyen en la manera en que éstas se construyen.

En los procesos de determinación en los que se implica el docente, el otro, como agente socializador del MEI, tiene un papel preponderante. La seguridad y confianza constituyen para el docente una estructura que le ayuda a sostenerse y evitar sentirse evaluado, juzgado y hasta criticado por sus limitaciones ante el nuevo modelo. 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.

TERCERA FASE: LOS FACTORES IMPULSORES Y LOS OBSTÁCULOS DEL CAMBIO EDUCATIVO

Para comprender 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, se desarrollaron entrevistas focalizadas con dos docentes quienes representaban casos extremos. Aunque para ambos casos el acompañamiento social es una condición que ayuda a que el MEI se incorpore en la práctica, existe una diferencia en la manera en que cada uno la ha experimentado. Vivirlo desde la práctica o desde la teoría determina que los niveles de claridad





y familiaridad que se logran respecto a esa pauta cultural varíen. Por otra parte, la diferencia que se observa en la credibilidad que se deposita en la factibilidad del MEI radica en el convencimiento que de antemano se tiene de las ventajas que ofrece la nueva pauta cultural en la formación profesional. Haberlo vivido como alumno, es condición suficiente para que un “caso extremo” lo incorpore sin resistencia como guía de su práctica pedagógica. El otro docente va incorporándolo tras los resultados concretos observados en sus alumnos. “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, influye en la disposición y en la actitud del docente para concretar el MEI en la práctica.

Los “casos extremos” establecen su compromiso con la institución de diferente manera por las posiciones sociales en las que han participado. Ser ex alumno de la institución en cuestión influye en la percepción que se tiene de la universidad como hogar académico. Ser docente formado en otro contexto implica que ésta sea considerada simplemente como un lugar de trabajo. La incorporación del MEI se experimenta con entusiasmo o resignación.

A continuación, se muestran obstáculos del cambio referidos por los docentes. La imposición al docente constituye una fuerza restrictiva. Para el profesor que no participó en la gestación del nuevo modelo o la elaboración de los planes de estudio se torna complicado entender las lógicas de construcción. ¿Cómo podría ser el docente un entusiasta promotor del modelo y un gestor curricular cuando no optó por él, cuando esa significatividad aparece oscura y de difícil comprensión?

En muchas ocasiones el cambio como solución anunciada se convierte en problema en sí mismo; los docentes no entienden su significado y lo tienen que asumir por la imposición. El problema que se pretendía resolver con el nuevo modelo educativo se agrava puesto que la solución presentada no es accesible a la memoria biográfica de los docentes. Los docentes, por el hecho de serlo 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 (Berger y Luckmann, 2001, p. 101).

La gestión administrativa es otra fuerza que opera contra el MEI. El tamaño de los grupos, las características de los alumnos, las cargas de trabajo, la falta de tiempo, la escasez de recursos y la limitación del espacio, muestran la tensión que existe entre el discurso académico y el





administrativo. El cambio educativo puede ser preciso, relativamente fácil y rápido en la dimensión de la política curricular, en los aspectos estructurales, pero la transformación profunda de los procesos educativos cotidianos en el aula es compleja.

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

CONCLUSIONES

Se reconocen dos tipos de docentes: aquellos que deciden explicar el problema que encierra la nueva experiencia; por tanto, se abren a la posibilidad de conocer y comprender el cambio educativo, y aquellos que se niegan a superar los retos y se empeñan en posponer procesos de explicación y aprendizaje.

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

La apertura, interés y compromiso, además de ser elementos decisivos en la coyuntura del cambio, constituyen razones que fundamentan la esperanza de que el proyecto educativo pueda posicionarse como realidad intersubjetiva. El docente que decide iniciar procesos de explicación y aprendizaje con la guía y acompañamiento de un “otro social” está en posibilidades de aproximarse al MEI y con ello romper con las normas del territorio hasta entonces habitado. El avance hacia nuevas coordenadas produce claridades y familiaridades y mayores disposiciones para aceptar y adoptar como propia la realidad que representa el MEI.





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

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

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

