

DIMENSIONES Y REPRESENTACIONES EN LOS PROCESOS DE CAMBIO EDUCATIVO

MAGDA GARCÍA QUINTANILLA

Doctora en pedagogía por la Universidad Autónoma de Barcelona

Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma de Nuevo León

Introducción

Presentamos a ustedes una de las categorías de análisis de la investigación titulada “Cambio y resistencias en el proceso de innovación educativa”¹, este estudio de caso fue realizado por profesionistas universitarios y se presenta en este espacio para acentuar la importancia de la colaboración entre la Educación Superior y la Enseñanza Básica; ya que el sistema educativo público en México debe contribuir al desarrollo humano y social, optando por una aproximación cooperativa entre los diversos niveles educativos.

Este estudio de caso de un centro de actualización docente para la enseñanza básica, establecido por el Gobierno del estado de Nuevo León, nos ayudó a observar un espacio donde se confronta lo que se espera de los docentes, a través de las actualizaciones pensadas y diseñadas para que

¹ García Quintanilla, M. *Cambio y resistencias en el proceso de innovación educativa*. Tesis doctoral publicada por la Universidad Autónoma de Barcelona, 2000.

modifiquen su práctica profesional y su nivel real de concreción en su espacio de trabajo.

Para acercarnos al tema del cambio en la educación fue necesario desarrollar una serie de pasos que nos permitieran identificar el fenómeno en un espacio concreto, como lo es este centro de capacitación, donde se nos permitió dar seguimiento a un grupo de maestros y directivos que después de asistir a los cursos de capacitación con una propuesta de contenido innovadora para el ejercicio de su profesión, regresaban a sus prácticas diarias en sus respectivas instituciones.

Metodológicamente nos acercamos a estos educandos siempre conscientes de la necesidad constante de adecuar nuestros instrumentos (diario de campo, observaciones y guías de entrevistas a profundidad) y procedimientos, sin que esto comprometiera la sistematización de la tarea, utilizando un esquema referencial que permitiera dar una explicación a aquellos elementos encontrados durante el trabajo de campo, centrando nuestra atención sobre aquellos actores y escenarios que intervienen en el hecho educativo y que pueden favorecer o no al cambio de actitud para la enseñanza y el aprendizaje.

Cambio, innovación y representaciones

La idea del «cambio» se ha instalado como un concepto organizador de la realidad y del conocimiento que lleva consigo importantes movimientos socioculturales y políticos, como la mejora de la calidad educativa que se introduce bajo la denominación de «innovación», considerando ésta como un conjunto de “dinámicas explícitas que pretenden alterar las

ideas, concepciones, metas, contenidos y prácticas escolares en alguna dimensión renovadora de la existente" (Escudero, 1998). El comportamiento social de estas dinámicas explícitas y su posibilidad de lograr el cambio va relacionado para su análisis con las construcciones sociohistóricas que provienen de un fondo cultural común. El estudio de este fondo también llamado "representaciones sociales", nos ayuda a descubrir un patrón de significadas opiniones, valores y creencias, con el fin de comprender los procesos de interacción que se dan al interior de una comunidad.

Los cambios sociales, sus proyecciones y alcances en el sentido que fuere tienen su origen en:

Agentes no humanos. Donde los fenómenos de orden natural, como un sismo, un ajuste climático de tipo cílico, un invierno particularmente crudo o un verano especialmente seco o caluroso, genera en el entorno social ajustes o estrategias.

Agentes humanos. Que pueden ser voluntarios o involuntarios. Ejemplos de los primeros serían las reformas o innovaciones de las estructuras institucionales del tipo que fuere, o los ajustes del entorno arquitectónico de un área específica independientemente de los fines de estos y el consenso que se tenga. En el caso de los cambios involuntarios, podríamos señalar los efectos de un accidente con impacto ambiental, como un derrame de petróleo. La transformación no deseada de un espacio urbano o rural en su equilibrio ecológico, en su aspecto o funcionalidad como producto de ajustes necesarios, cuyos efectos, previstos o no, tuvieron que ser pasados por alto, como la construcción urgente de una presa para abastecer de agua una gran urbe,

que deteriora o elimina áreas de cultivo o nichos bióticos útiles para otras pobladores de la zona.

Ahora bien, estas transformaciones tienen en el ámbito de lo social un espacio de concreción en lo grupal e individual y ese espacio se da en el plano de las actitudes, por ende de las representaciones. Definimos las actitudes como la expectativa que un individuo tiene sobre su comportamiento, y que pueden sufrir transformaciones más o menos profundas en la medida que se inscriben en la historia de cada individuo (Moscovici, 1988). En este punto es importante señalar que la aparición y desarrollo de los «mass media» o medios masivos de difusión (mmd), influyen de manera determinante en la construcción de las actitudes en un mecanismo que Moscovici (1988), señala como «comunicación persuasiva», dado que el canal de llegada de la información tiene un solo sentido, por lo que el usuario del mismo carece de posibilidad real de ser escuchado y menos aún de retroalimentar o influir en él. Moscovici propone un esquema de las etapas de cambio, las cuales son la «atención-comprensión-aceptación-retención-acción».

Etapas del proceso de cambio de actitud

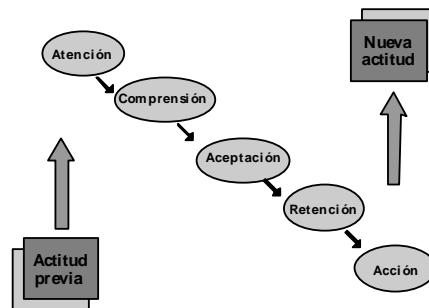


Fig. 1. Etapas del proceso de cambio de actitud. A partir del texto de Psicología Social de S. Moscovici. (cuadro 1).

En este esquema puede apreciarse el proceso al cual nos referimos, donde las primeras dos etapas representan el encuentro y recepción del mensaje. Con respecto a la retención, algunos autores, entre los que se encuentra el propio Moscovici, sugieren que debe ser entendido como la «consolidación de la nueva actitud».

Existen varios elementos que intervienen en el proceso descrito en el esquema anterior: 1) la fuente, desde donde se emite el mensaje incluida su credibilidad, su atracción, sus límites y su capacidad de generar cambio; 2) el mensaje, tanto por su forma, su contenido como por su eficacia; 3) el receptor, en lo relativo a su disposición estable o temporal y durante un proceso de cambio. En el siguiente cuadro se profundiza en los elementos mencionados:

ELEMENTOS DEL PROCESO DE CAMBIO DE ACTITUD	
LA FUENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Credibilidad: consistente en el prestigio que goza la fuente frente a su público o usuarios como informadora veraz. En este punto se habla de dos elementos como lo son: 1) la competencia de la fuente y, 2) la confianza de la misma (Weiss, 1951). • Atracción: elementos constitutivos del mensaje, su presentación o el presentador que generan reacciones de orden afectivo en los usuarios por lo que en función de como sean percibidos esos afectos se genera una predisposición al rechazo o a la aceptación del mensaje (Abelson, 1968; McGuire 1969). • Límites: en este punto se consideran dos tipos de límites: 1) por una parte los de orden psicosocial como puede ser la preferencia del usuario o receptor por la fuente en sí o el contenido de su mensaje en un momento dado y, 2) los de orden técnico, que aluden a la capacidad de la transmisión en términos de cobertura, capacidad de decodificación de los equipos receptores, etc.
	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de promover el cambio: la capacidad para influir en los sujetos durante un proceso de cambio varía en función de diversos factores: 1) la presencia física de la

	<p>fuente favorece la atención y 2) la identificación del receptor con el emisor o el contenido del mensaje (Kelman, 1961).</p>
EL MENSAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Forma: el mensaje puede ser presentado 1) por su argumentación se puede clasificar como unilateral si sólo propone una postura, o multilateral si están expresadas dos o más; 2) en lo referente a la conclusión del mismo esta puede ser explícita si se incluye en el discurso o implícita cuando se deja un margen de reflexión que permita participar al usuario. • Contenido: de manera clásica se sugiere que existen tres tipos de contenidos en un mensaje si se sigue la distinción aristotélica retomada por McGuire en 1969: 1) los argumentos que apelan a la autoridad competen al <i>ethos</i>, 2) los argumentos que apelan a las emociones competen al <i>Pathos</i> y 3) los que apelan a la razón y la lógica competen al <i>logos</i>. • Eficacia: la eficiencia de un mensaje en el proceso de cambio depende de que pueda ser 1) comprendido, 2) retenido y 3) integrado como un cambio en el esquema de actitudes del sujeto o grupo de sujetos.
EL RECEPTOR	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición estable: consistente en aquellos elementos perceptuales y cognitivos del usuario que permanecen más o menos constantes en él a lo largo del tiempo, como su grado de influenciabilidad (Janis y Field, 1956). • Disposición temporal: incluye los elementos transitorios que pueden favorecer o perjudicar la recepción y comprensión de un mensaje, como su experiencia pasada. • Disposición durante el cambio: la cual puede clasificarse en 1) anticipatoria y 2) concomitante, donde la primera se da cuando el sujeto está advertido de la pretendida influencia y en el segundo el sujeto no ha sido objeto de una 'inmunización' (Montmollin, 1988).

Fig. 2. Elementos del proceso del cambio de actitud. A partir del artículo “*El cambio de actitud*” en Psicología Social de S. Moscovici.

La institución como escenario del cambio social y entendida, en su sentido más amplio, como la forma en que los individuos de una sociedad determinada se organizan para realizar alguna tarea, independientemente de los objetivos de la misma, alcances e importancia estructural, debe ser vista

como el escenario donde se desarrollan los más diversos aspectos de la vida de un individuo en su interacción con otros; por ello el análisis de cualquier fenómeno de la vida social debe contemplar este elemento constitutivo.

Asumir el cambio de actitud desde una perspectiva social nos permite analizarlo desde configuraciones simbólico-discursivas de orígenes diversos, tal como los sistemas de mitos y creencias inmersos en las representaciones sociales, esto es trabajar con un universo de "sentido" (Piña Osorio, 2003). Y es desde ese marco por el cual nos acercaremos a la institución educativa, quien se constituye a sí misma como un espacio de interacción social cotidiano.

La innovación: una nueva cultura en la educación

El concepto de innovación educativa conlleva un proceso o conjunto de procesos de cambio intencional en la educación que, como tal, está constituido por un proyecto y por las actividades en las que se realizan en este proyecto.

Tejada (2001), nos comenta que toda innovación es siempre una acción deliberada y que dicha experiencia deberá ser tratada con todo el rigor sistémico, enlistando una serie de condicionantes para lograr sus efectos en una institución:

- Intencionalidad
- Sistematismo (fases, secuenciación y temporalización)
- Dimensión contextual
- Dimensión sustantiva
- Dimensión personal (los agentes implicados)
- Dimensión procesual

- Dimensión evaluadora

Huberman y Havelok (1980) nos refieren tres modelos básicos para explicar las innovaciones en educación:

- **Investigación y desarrollo.** Supone un cambio racional y uniforme en cualquier supuesto e hipotético destinatario.
Debilidades: genera y alimenta resistencias en el seno de la organización
- **Solución de problemas.** El cambio es inducido desde las motivaciones del usuario, que además queda “*implicado en el descubrimiento de sus necesidades educativas*” y en la búsqueda de soluciones.
Debilidades: que la rigidez de la organización escolar se imponga al cambio.
- **Interacción social.** La utilización de los mecanismos de influencia de unos establecimientos educativos sobre otros. Los autores nos hablan de su preferencia por este modelo, ya que piensan que con éste es posible analizar los frentes de resistencia organizativa que se producen en los distintos momentos del proceso de innovación.

El siguiente cuadro describe cuáles son las diversas fases por las que una institución pasa antes de consolidar una innovación. Las instituciones se modernizan sin que ello suponga cambios en su estructura interna, ya que toda innovación no siempre se da en un solo paso, sino que tiene sus diferentes pautas de acción.

FASES DE LA EXPERIENCIA INNOVADORA EN EDUCACIÓN	
EXPERIMENTACIÓN	No se llega a consolidar el cambio a nivel institucional, se trata de cambios menos complejos y duraderos, más esporádicos y concretos en sus objetivos. Son iniciativas

	educativas innovadoras a pequeña escala.
DIFUSIÓN	Introducir a la realidad educativa nuevas dinámicas que alteran algún elemento del currículum.
IMPLEMENTACIÓN	La experiencia varía según la finalidad educativa, pudiendo orientarse a formular nuevas propuestas, a someter a prueba nuevas ideas o, realizarla a mayor escala.

Fig. 3. Fases de la experiencia innovadora en educación. A partir del texto "Cómo innovar" de S. de la Torre (1998).

Las instituciones educativas como cualquier otra institución deben superar todo desajuste social y volver al equilibrio como resultado y producto de un proceso. Todo modelo de innovación educativo tiene necesariamente que circunscribirse en una dimensión social y adoptar las características particulares de las diversas formas, estilos y valores de esa organización, para asegurar el impacto en cualquier proceso de innovación. Pacheco (1995), en su artículo "Los procesos de innovación educativa: su mediación Institucional" se refiere a los planos sociales que se deben de tomar en cuenta al momento de conceptualizar la innovación en una institución:

- *La estructura socioeconómica*: la composición social; las estructuras y distribución del poder; los modelos de organización social; los valores culturales y los cambios, transformaciones y modificaciones de la estructura socioeconómica en general.
- *La características particulares de la dimensión institucional* correspondiente a una determinada formación social: el origen y las características del proceso de institucionalización social; los ámbitos de la vida social sujetos a procesos de institucionalización, en especial el educativo; la estructura

institucional predominante; los procesos de legitimación institucional; los preceptos normativos formales y la diversidad de pautas de acción social institucionalmente reconocidas.

- *Los modelos de organización existentes:* el modelo hegemónico; otros modelos; los sistemas de organización institucional y los preceptos normativos que los sustentan; las funciones, los papeles y los roles; los sistemas de relación social predominantes; los valores culturales subyacentes; los mecanismos de interacción social y los objetos de intercambio.
- *Los procesos de relación interpersonal:* los sectores sociales involucrados; los sectores propios de la organización institucional; la diferenciación y diversidad de procesos de relación interpersonal al interior de cada sector de la organización y los valores e intereses prevalecientes en tales procesos de interacción.
- *La participación individual:* la práctica grupal; el trabajo individualizado; los objetos de competencia; los mecanismos de la competencia; la concepción que se tiene de los procesos sociales e institucionales y la connotación cultural de la actividad individual en el contexto institucional y social.

La autora concluye con una identificación de planos y niveles, afirmando que ningún nivel es autónomo en relación con los demás, sin embargo se tendrá que ponderar cuál es la importancia y la incidencia en cada uno de ellos y la medida en que se intente instrumentar la innovación, para la resolución de los problemas educativos.

La organización del análisis interpretativo

Las categorías de análisis son sólo una forma de interpretar los materiales recolectados (entrevistas, diario de campo, materiales bibliográficos), sin necesidad de probar que “*esa interpretación es la correcta ni tener que aferrarnos a la creencia de que debe haber una lectura correcta*” Umberto Eco (1997).

Las categorías definibles a través de la observación de nuestros registros y, adoptando en cada ocasión el punto de vista del portador de una cultura particular, pueden sin embargo servir de herramientas conceptuales para desprender nociones abstractas y encadenarlas en proposiciones.

El material recabado a lo largo de este estudio de caso fue de niveles combinados y procede vía la aplicación de varios instrumentos de recolección.

La información procedente del nivel individual abarca:

- Entrevistas con los actores del centro de capacitación.

Se realizaron con un colectivo formado por programadores, instructores y usuarios de los cursos en las áreas de matemáticas y español.

La información recabada a nivel colectivo abarca:

- El contexto socio-comunitario a través de las observaciones de campo.
- La consulta bibliográfica y documental, donde el acopio de la información se fue realizando a lo largo de toda la investigación.

La problemática expuesta durante el transcurso del estudio fue organizada a partir del armado de categorías,

interpretando nuestros datos a través de un proceso de triangulación, donde incluimos información recabada en el trabajo de campo y las diversas fuentes bibliográficas, aunque aceptamos que las entrevistas fueron el apoyo mejor logrado ya que éste material nos proporcionó un acercamiento directo con los usuarios, instructores y programadores de este centro de capacitación y su contexto de trabajo.

- Todas las entrevistas partieron de guías específicas que marcaron la pauta para la conducción de cada una según el interlocutor, fuera este programador, instructor o usuario del centro de capacitación.
- La tarea de grabar y transcribir las conversaciones (entrevistas), permitió palpar las representaciones que el docente tiene de sí mismo y de su función en la comunidad educativa, así como lo que se espera de él, en base al discurso oficial.
- Las entrevistas se realizaron previa cita, de común acuerdo con los maestros que participaron, en sitios muy diversos, tales como: cafeterías, casas particulares, el propio centro, los espacios mismos de trabajo o en el aula de cada profesor, tras la jornada escolar; esto último permitió enriquecer el diario de campo. Es importante considerar que se respetan textualmente en las citas: las onomatopeyas, modismos, reiteraciones, regionalismos y barbarismos propios del lenguaje del entrevistado y se agregan, entre paréntesis, comentarios que ilustran las condiciones de espacio que dan cuenta de estímulos y condiciones específicas en las cuales se desarrollaron los acontecimientos. Todo lo anterior con el objeto de

propiciar una recreación lo más fiel posible de cada entrevista.

Las categorías de análisis de la investigación antes mencionada se integran en la siguiente figura:

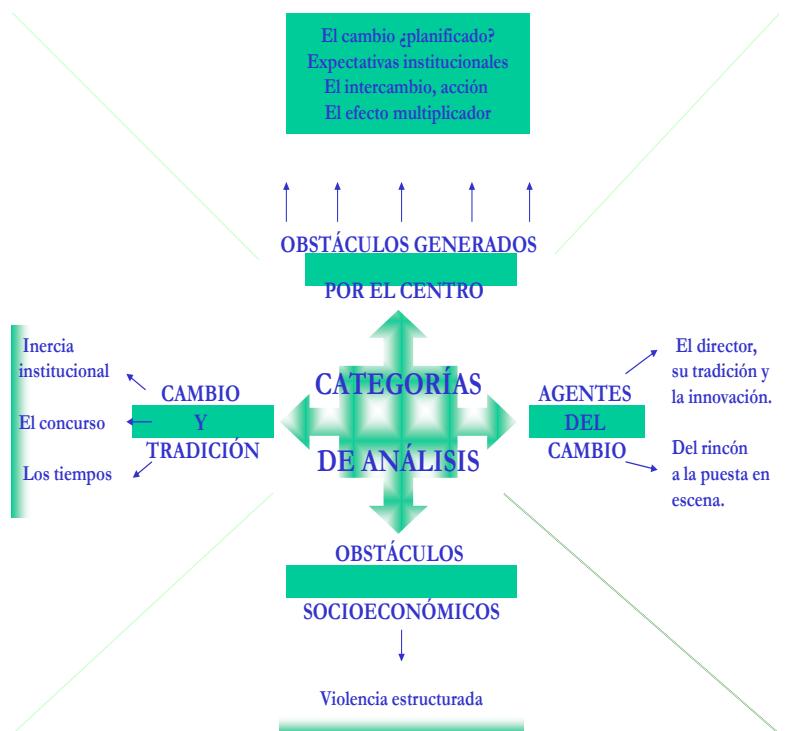


Fig. 4. Categorías de análisis de la investigación “Cambio y resistencias en el proceso de innovación educativa”.

El hilo conductor de todo el proceso de recolección del material de campo para el posterior armado de categorías, fue establecido a partir de dos líneas básicas que intentaron captar las estructuras conceptuales abiertas, entrelazadas o superpuestas de las representaciones compartidas en base a la interacción. Estas dos líneas de conducción del proceso de investigación fueron:

- El cambio que se le pide al sistema educativo y a las modificaciones curriculares que requiere el plan de estudios en educación básica y que en este caso se traducen en cursos de actualización magisterial. Para efectos del presente estudio recordaremos a: algunos de los cursos de Matemáticas y Español que se efectuaron en el centro de capacitación.
- Las resistencias percibidas como aquellos imaginarios planteados por los organizadores y usuarios de los cursos para que el cambio se lleve a cabo.

La inercia institucional: los concursos y los tiempos

Una de las categorías de análisis antes descritas fue la llamada “inercia institucional” o el efecto de ola, resultado de diversas representaciones derivadas del ejercicio cotidiano de una tarea específica frente a la que se aplican nuevas formas de trabajo, esta inercia puede ser grupal pero también puede ser individual, lo mismo las innovaciones, pueden ser individuales o grupales, pero el resultado siempre será el mismo: la lógica de una nueva tarea y sus razones más esenciales, contravienen a los intereses creados y a los discursos sobre el “deber hacer” en la institución educativa.

La escuela vista cual microcosmos, donde confluyen a la vez tradiciones, valores nacionales, formas de trabajo, intereses políticos y de diversa naturaleza, constituye el tamiz por donde atraviesa todo lo que amenaza su confort, su armonía, su seguridad: homeostasis de lo ya conocido, lo tangible y lo funcional de facto. La propuesta de innovación se presenta entonces como un desajuste a la estructura conceptual con la que el maestro ha trabajado por años en el

aula, lo cual inclusive para algunos no representa dificultad alguna el intentar el cambio y transformar el método; lo que realmente se presenta antagónico es el entorno (contexto ideológico, lo cotidiano) de este individuo que en el mejor de los casos elabora únicamente un soliloquio en su reflexión diaria.

“...Hay muchas actividades en las cuales el niño tiene que salir al patio, que el niño tiene que, que, experimentar o vivenciar cosas directamente con la naturaleza y, pues si te sales con tu grupo el director te llama la atención ‘bueno porque te salistes’ o, ‘fíjate que no debes’, cosas de ese tipo. Simplemente dicen ‘existen los consejos técnicos’ y, no nos dan, la apertura necesaria en los consejos técnicos para tratar, si no tratamos otro tipo de cosas como son, que las fiestas del día del niño, y que el, diciembre y cosas de esas, cuando en realidad yo quiero tratar aspectos de cómo le hace otro maestro, y cosas de este tipo ¿verdad? Ahí surgen una serie de comentarios y de intercambios entre los maestros y, yo siento que la falta de, vamos a decir, de darle sentido formal a lo que es un consejo técnico, es, es la mayor problemática de este tipo de organización”². (Profesor de una escuela de enseñanza básica del sistema educativo público en México).

Sujeto-sujetado resulta el maestro que se encuentra totalmente solo y aislado deseando nacer cosas que nadie más comprende, ni su origen lógico ni su objetivo pronóstico. Este maestro pudo ser el único en su escuela que asistió a tomar un curso a un Centro de Capacitación y es el único en su contexto que posee una información que nadie más tiene, por tanto, cuando pretende llevar a efecto las propuestas de innovación en el aula o fuera de ella, como ocasionalmente se requiere, es reprendido

² García-Quintanilla, M. y Vanegas, G. *La función docente: problemas y perspectivas*. Escuela de Ciencias de la Educación, Monterrey N. L. México.

por el Director, ya que genera ruido y no permite realizar su trabajo a otros maestros; además de que contribuye a promover indisciplina entre los alumnos “el ruido y el desorden es característica de futuros sujetos indisciplinados... un salón ordenado es aquél en donde se guarda silencio y se trabaja... además, si lo dejo a usted, luego todos van a querer y eso no es posible...” (Director de una escuela de enseñanza básica del sistema educativo público en México, nota: diario de campo).

El Concurso

Como parte de la ‘inerzia institucional’ persisten los concursos, elementos reproductores de los esquemas de funcionamiento del sistema social y cultural sobre el que gira nuestra sociedad, motiva el trabajo del maestro y es coincidente con los tiempos institucionales, en donde se define que el sujeto que aprende debe saber hacer tales cosas en determinada fecha del ciclo escolar. Razones todas que determinan la justificación por la que son retomados viejos sistemas repetitivos y mecanizantes, aunque haya conocimiento y comprensión de los nuevos enfoques en la educación.

“...Entonces desde arriba se generan ciertas actividades como son los concursos de Ortografía, los concursos de Lectura Rápida, concursos del mejor alumno y entonces digo yo ‘entonces qué estoy haciendo si los libros y los programas me dicen que el trabajo va encaminado hacia acá, y me llega de Secretaría una convocatoria de que mis niños van a concursar en Lectura Rápida y que’, en Ortografía dice ‘pues yo me tengo que regresar a la repetición de palabras ¿verdad?, para que puedan concursar y sacar un buen lugar’, ‘tengo que empezar a tomar la lectura por

minutos porque van a venir a', o sea ahí es donde truenan las cosas y donde, es una lucha, haz de cuenta hacia todos lados, a las autoridades para informarles pero a veces, como no vives tú todos estos cambios te es difícil entenderlos, es lo que hemos descubierto..." (Profesor de una escuela de enseñanza básica del sistema educativo público en México).

(Entrevistador) "...perdóname, no había yo escuchado eso del Concurso del mejor alumno, ¿qué significa, qué es eso?".

"Eh, seleccionas, de los mejores, por ejemplo de cada grado se seleccionan esos, es un concurso por etapas: se seleccionan cinco mejores alumnos de cada grado, pasan a una etapa, eh, de escuela, se seleccionan cinco mejores alumnos de la escuela, pasan a nivel de 'capa-zona', se seleccionan cinco mejores alumnos de la 'zona', pasan a nivel región, se seleccionan ahí, creo que son, nh no se si alrededor de diez, entre escuelas federales, particulares y, estatales" (Profesor de una escuela de enseñanza básica del sistema educativo público en México).

(Entrevistador) "¿Quién promueve esto?"

"Eh, Secretaría. O sea, esto viene de, de parte de secretaría".

El concurso del "mejor alumno" entre otras cosas forma parte de las tareas no académicas que el profesor tiene que realizar, atendiendo solamente a la idea de seleccionar y privilegiar a un solo alumno que de por sí ya tiene las suficientes cualidades para sobresalir en un medio social competitivo, descuidando al resto de los alumnos y sobre todo a aquellos que realmente requieren una guía. El mejor alumno se erige

así como el ideal a alcanzar, representando los intereses de clase de una sociedad selectiva.

(Entrevistador) “¿ustedes cómo hacen la selección de alumnos?”

“Más que nada empezamos a llevar un record del niño desde el inicio, de, de puntos, más que nada de puntos acumulativos del alumno en cuanto a calificación, y de ahí vamos sacando los mejores alumnos de grupo....” “...Con promedio, conforme a promedio de calificaciones” (Profesor de una escuela de enseñanza básica del sistema educativo público en México).

(Entrevistador) “...saca de sus exámenes, al final”.

“Sí. De calificación global de exámenes, eh, de trabajos, o sea de todo vamos sacando, puntos acumulativos del alumno, y los más altos puntos son los, por ejemplo los más altos promedios, son los que vamos tomando en cuenta; más que nada son cinco los que tomamos en cuenta, y luego uno el mejor alumno, los empezamos a preparar para ese examen” (Profesor de una escuela de enseñanza básica del sistema educativo público en México).

El acto educativo no se desarrolla en una entidad abstracta, sino que tiene lugar en el interior de una estructura. Toda institución tiene como finalidad específica la producción y reproducción de su propia organización, en tanto que son las instituciones las encargadas del mantenimiento del sistema establecido, siendo la competitividad uno de los valores impulsados desde lo social por el enfoque empresarial (trabajar por el mejor producto ofrecido que satisfaga mejor las necesidades de un posible consumidor, para asegurarse así

el mayor acaparamiento del mercado). Se torna aceptable entonces que desde la escuela se fomente la competencia entre individuos, ya que esto hace imaginar que más adelante el alumno buscará desde la rivalidad, el mejor empleo o salario. Es pues el concurso una gran producción simbólica en torno a la imagen de lo que la institución educativa debe hacer para asegurar la continuidad, marcando identidades en base a creencias socialmente construidas y valoraciones estereotipadas en base a un grupo social.

La construcción de los tiempos en una institución

“Para el docente el tiempo no sólo constituye una restricción objetiva y opresora, sino también un horizonte de posibilidades y limitaciones subjetivamente definido”
Hargreaves. *Profesorado, cultura y postmodernidad.*

Otro factor determinante para la ‘inercia institucional’ es el hecho de que existen fechas programadas que la propia Secretaría de Educación asigna para que los inspectores periódicamente revisen los avances que deben presentar las

escuelas en sus programas y, como consecuencia, los alumnos en su «aprovechamiento».

“...yo voy con, a checar los grupos y les digo ‘para diciembre ya el niño ya tiene que tomar dictado y, de estos enunciados, el niño tiene que leer ya, ciertas lecciones, con las letras que tu has visto o con el, la metodología que tu has implementado para diciembre el niño tiene ya que, leer’, aunque la modernización nos dice que, ‘el niño puede pasar a segundo aún sin saber leer. Pero, eh-la experiencia es que, el-l maestro de segundo si no es el mismo que tuvo el grupo de primero, no hay una secuencia ¿verdad? no hay un seguimiento; y el maestro de segundo si le pasan treinta niños que saben muy bien leer, saben muy bien escribir, saben sumar restar y multiplicar, va a ser muy difícil que se detenga por dos o tres que no captaron la-la, que no, más bien no tienen la técnica de la lectura” (Directivo de una escuela de enseñanza básica del sistema educativo público en México).

Entre los entrevistados encontramos a un director que tomó un curso en este centro de capacitación, por lo que conocía los nuevos conceptos que se esperaba aplicara en su escuela, sin embargo justificaba su actitud de no implementarlos debido a que pesaban más las visitas de los inspectores y que su escuela estaba inscrita en un proyecto de «calidad total».

“...nos falta un poco más de tiempo, a veces se nos satura mucho el mes, con toda la cantidad de temas que tenemos que dar, nada más de una sola materia, nos falta a veces más tiempo, más tiempo para realizar los trabajos ¿verdad? para, el factor tiempo que es, que es el que nos trae marcando el tiempo...” (Profesor de una escuela de enseñanza básica del sistema educativo público en México).

(Entrevistador) ¿Para revisar los trabajos con los alumnos? Y también, ¿tiempo para ustedes para programar no?"

"Con los alumnos. Exactamente. Por lo general la programación la iniciamos mucho antes de que el alumno, o sea en vacaciones ya estamos programando, vamos avanzando las dos o tres semanas, antes de que inicien las clases para, llevar, ir adelantados siempre en cuanto a, a, distribución de trabajos. Siempre llevar de antemano, el tiempo, ¿cómo le diré?, tiempo extra por decirlo así, para que nos..." (Profesor de una escuela de enseñanza básica del sistema educativo público en México).

(Entrevistador) ¿Hay algún tiempo específico que la institución te permita para..."

"Sí, si tenemos, a veces, ¿qué le diré? una o, una o dos veces al mes. No, bimestral perdón, cada dos meses, tenemos reuniones de, con, con todo, con todos los, con las, con las escuelas de la zona, para checar lo que es la programación que se está viendo actualmente o, o, modificar o el, el que sigue ¿me entiende?, el siguiente bimestre" (Profesor de una escuela de enseñanza básica del sistema educativo público en México).

(Entrevistador) "¿Toda la zona ve siempre el mismo tema?"

"...así lo pide el supervisor de zona" (Profesor de una escuela de enseñanza básica del sistema educativo público en México).

El tiempo presiona de manera que impide el cumplimiento de los deseos, va en contra de la realización de su voluntad y es enemigo de la libertad, o al menos así les parece a los

profesores. El problema del tiempo complica y confunde la implementación de los cambios.

La institución educativa, concebida como una organización social, es el vehículo a través del cual el Estado instruye a los miembros de los diferentes grupos con el fin de integrarlos a la red de relaciones sociales (García-Quintanilla M. y Vanegas A.G., 1997). Transformándose de esta manera en reproductores de las relaciones simbólicas y permitiendo así la continuidad del todo social, en la medida que dicho sistema funge como uno de los principales instrumentos de integración del individuo a la vida profesional, proporcionándole todo un subesquema de representaciones culturales que le permita subsistir integrado a la comunidad.

Bibliografía

- Banchs M. A. (1990): "Las representaciones sociales: sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica. (Coord.) Jiménez Domínguez B." en *Aportes Críticos a la psicología en Latinoamérica*, Editado por la Universidad de Guadalajara. México.
- Bonal, X. y Tomé A. (1997): *Construir la escuela coeducativa. La sensibilización del profesorado*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.
- Delval, J. (1994): *El desarrollo humano*. Ed. Siglo XXI, Barcelona.
- Eco, Umberto. (1997): *Interpretación y sobreinterpretación*. Ed. Siglo XXI, México.
- Escudero, J.M. (1998): *Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares*. En el segundo Congreso interuniversitario de organización escolar, Sevilla.
- Etzioni, A. y Etzioni, E. (1992): *Los cambios sociales: fuentes, tipos y consecuencias*. Fondo de Cultura Económica, México.
- García-Quintanilla, M. Y Vanegas, G. (1997): *La función docente: problemas y perspectivas*. Escuela de Ciencias de la Educación, Monterrey N. L. México.
- García Quintanilla, M. *Cambio y resistencias en el proceso de innovación educativa*. Tesis doctoral publicada por la Universidad Autónoma de Barcelona, 2000.
- Geertz, C. (1991): *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa Mexicana, S.A. México.
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Colección Pedagógica, Ed. Morata S. L., Madrid.
- Havelock R. G. y Huberman A. M. (1980): *Innovación y problemas de la educación: teoría y realidad en los países en desarrollo*, UNESCO. Col. Estudios y encuestas de educación comparada, París.
- Marcelo C. y López Yáñez J. (coord.) (1997): *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Ed. Ariel, Barcelona.

- Marchessi, A. y Martín, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial, Madrid.
- Merriam, S. B. (1990): *Case study research in education*. Oxford University Press, Inglaterra.
- Moscovici, S. (1988): *Psicología social, I: influencia y cambio de actitudes; individuos y grupos*. Biblioteca Cognición y Desarrollo humano, Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.
- Moscovici, S. (1988): *Psicología social, II: pensamiento y vida social; psicología social y problemas sociales*. Biblioteca Cognición y Desarrollo humano, Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.
- Pacheco, T. (1995): "Los procesos de innovación educativa. Su medición institucional", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXI, No. 1, México.
- Piña Osorio (2003) *Representaciones, imaginarios e identidad*. Ed. UNAM Centro de Estudios sobre la Universidad, México, D.F.
- Popkewitz, T. S. (1994): *Sociología política de las reformas educativas*. Morata S.L., Madrid.
- Pozo, J. I. (2006): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. GRAO, colección Crítica y Fundamentos, Barcelona.
- Tejada (2004): en *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*. México. Documento estratégico para la innovación en la educación superior. México ANUIES.
- Torre, S. De la, (1998): *Cómo innovar en los centros educativos*. Editorial Escuela Española, S.A., Madrid.