

RESUMEN

La presente investigación surge del interés por analizar y explicar la distancia que existe entre el proceso de ejecución de la política educativa Enciclomedia (EM) y qué significó para los docentes su implementación. Tal relación da cuenta que los significados y actitudes de los actores son elementos fundamentales para beneficiar o inhibir el cambio. El cual no será visto como “mejor qué” “bueno o malo”, sino como parte de la dinámica de evolución del sistema educativo. Para conocer los significados de los docentes se crearon tipologías, que fueron instrumentos que guiaron el proceso de análisis de la información. Pero más aún fueron un lente que situó el discurso de los propios actores dentro del proceso. El cual no es únicamente determinado por aquello que la política requiere, sino en estrecha vinculación entre su acción (agencia) y el contexto (estructura) en el que se desenvuelve. Los resultados expresan cinco diferentes actitudes de los docentes, las cuales oscilan entre la *aceptación crítica y pasiva*, *la resistencia crítica-racional y pasiva* y *la simulación*, que éstos ejercen respecto al cambio, en este caso representado por el programa EM.

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN

OLVIDAR Y OSCILAR. ANÁLISIS DEL PROGRAMA ENCICLOMEDIA, DE LA
POLÍTICA EDUCATIVA A LA PRÁCTICA DOCENTE

T E S I S

QUE PARA OPTAR AL GRADO DE MAESTRO
EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA:

ELIA ISABEL GUTIÉRREZ MARTÍNEZ

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. NOEMÍ LUJÁN PONCE

MÉXICO, DF.

OCTUBRE 2011

ÍNDICE

CAPÍTULO I	15
1.1- ESTRUCTURA SOCIAL Y AGENCIA	15
1.1.1 La estructura en el espacio escolar	18
1.1.2 El agente.....	24
1.1.3 La organización escolar	27
1.1.4 Tradición <i>versus</i> innovación	30
1.1.5 Las creencias	33
1.1.6 Las creencias en las actitudes de los docentes	35
1.1.7 Sobre el concepto Actitud.....	39
Resumen capítulo 1	41
CAPÍTULO II.....	47
2.1.1 El cambio y su proceso de implementación.....	47
2.1.1.1 El mito de las reformas e innovaciones educativas	48
2.2 La innovación educativa	58
Resumen capítulo 2.....	67
CAPÍTULO III.....	69
3.1 EL PROGRAMA ENCICLOMEDIA	69
CAPÍTULO IV	88
4.1 TIPOLOGÍAS	88
4.1.1 LA RESISTENCIA	89
4.1.2 Resistencia crítica, (<i>definición</i>)	89
4.1.3 Resistencia racional, (<i>definición</i>)	92
4.1.4 Resistencia crítica-racional. La Enciclopedia y los maestros: <i>un escudo con una cara nueva</i>	93
4.1.5 Resistencia pasiva, (<i>definición</i>).....	101
4.1.6 Resistencia pasiva: <i>¡Ya me voy a jubilar, no me interesa!</i>	102
Reflexión sobre las resistencias	105

5.1	LA ACEPTACIÓN (<i>definición</i>).....	108
6.1	SIMULACIÓN.....	127
6.1.1	Simulación (<i>definición</i>).....	129
6.1.2	La simulación como parte de un currículum oculto.	129
6.2	ACEPTACIÓN PASIVA, (<i>definición</i>).....	134
6.2.1	Aceptación pasiva-simulación. <i>¡Enciende la Enciclomedia..., bueno ahora copien!</i>	136
6.2.2	Reflexiones sobre la aceptación pasiva-simulación	145
6.2.3	Consideraciones finales sobre las tipologías.....	148
	CONCLUSIONES	149
	BIBLIOGRAFÍA	160
	ANEXOS	170

A Sofía, mi madre, in memoriam

*A Zara, mi hija,
Por enseñarme a no perder
la capacidad de asombro*

A Nexus, querido-viejo amigo, gracias...

*La responsabilidad empieza en los sueños
...pertenezcan a quien pertenezcan en origen los
sueños, tú los haz compartido. Y, en consecuencia,
debes asumir la responsabilidad sobre lo que ha
ocurrido en ellos. Porque, en definitiva, ellos se han
infiltrado en ti a través del oscuro pasadizo de tu
alma...*

Haruki Murakami, Kafka en la orilla

Asesor de tesis:

Dra. Noemí Luján Ponce

Sinodales:

Dr. Raúl Zamorano Farías.

Dra. Sonia Comboni Salinas

Mtro. Leonel Pérez Expósito

Agradecimientos:

A la Dra. Noemí Luján Ponce,
Mi agradecimiento por su guía
y apoyo a lo largo de este trabajo

Al Dr. Raúl Zamorano Farías.
Por su constructiva crítica,
pertinentes y rigurosas
correcciones

Gracias

A la Dra. Sonia Comboni Salinas
Por su orientación y
valiosas sugerencias

Al Mtro. Leonel Pérez Expósito
Por su guía y oportunos consejos

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge del interés por analizar y explicar la distancia que existe entre el proceso de implementación de una determinada política educativa y su praxis. Relación no lineal que en la realidad se confronta con una diversidad de sentidos que se expresan desde múltiples perspectivas, por ejemplo, lo que es “mejor” o “necesario” desde el discurso político no precisamente lo es para los actores inmersos en tal proceso. Por ello, lo expresado como emergente desde la política educativa puede no serlo para los espacios concretos en donde será aplicada: las instituciones escolares y más aún para los docentes, quienes al estar insertos en un medio peculiar o contradictorio como son las escuelas, (Ball, 1987) pueden favorecer con sus acciones al cambio o por el contrario resistirse a él.¹

En este entramado institucional, en el que el consenso siempre es relativo o se encuentra en permanente disputa con el conflicto, el cambio y su resistencia son por tanto, dos elementos interrelacionados de modo permanente. Así, las innovaciones que el sistema crea como formas de *autorreproducción* y vínculo con el medio educativo en particular, y social en general, se confrontan con el complejo medio escolar que no siempre responde a lo nuevo de modo flexible, sino generando confrontaciones que pueden directa e indirectamente inhibir o posibilitar el cambio. De ahí que se considere necesario reflexionar y analizar el proceso que se establece entre las propuestas de reforma implementadas por las políticas educativas y lo que es llevado a cabo por los actores.

Díaz Barriga e Inclán (2001:12), señalan que “existen pocos –estudios– que se dediquen a describir y reflexionar sobre lo que ocurre en el encuentro entre las políticas establecidas y los actores en la cotidianidad y puesta en práctica”. En este sentido, se considera pertinente y relevante analizar la relación que se estableció entre la operatividad del programa educativo *Enciclomedia* (en adelante EM) y lo llevado a cabo por los docentes, problematizando y discutiendo la perspectiva de éstos últimos, a través de un análisis

¹ El cambio no será entendido desde una valoración *positiva* (mejor qué), sino la sustitución de un estado previo a uno nuevo. Por lo tanto, nos alejamos de las posturas que observan a los ‘productos’ de las políticas educativas –reformas, programas e innovaciones– como algo superior a lo que sustituyen. Postura metodológica que será discutida más adelante.

teórico-empírico que permita considerar la supuesta distancia que existe en dicho proceso. Por ello, nuestro interés de investigación se centra en los docentes como eje fundamental en tal relación, considerando que éstos son por lo general poco o nada considerados en la toma de decisiones y participación en las políticas (planeación, evaluación o retroalimentación), en parte por la deficiente comunicación y orquestación de estrategias efectivas para incluirlos en dicho proceso, de ésta como de cualquier otra innovación o reforma educativa, siendo más bien una labor de expertos: “La reforma de la educación es concebida a partir del trabajo de un conjunto de especialistas —*intelligentsia* técnica— que interpreta las características que se derivan de un proyecto político general (y los cambios que se ‘requieren’), así como de las directrices que reciben sobre el mismo [...], dejando a los directores y docentes la tarea de apropiarse de la misma, y también la responsabilidad de instrumentarla [...] mientras no se busque otro modo de elaborar las reformas, en el que se construya un mecanismo donde los docentes participen de otra forma en la formulación de los diagnósticos de la educación, y en ese contexto construyan paulatinamente algunos elementos de la reforma, éstas sólo formarán parte de la estrategia de un grupo de especialistas y políticos de la educación” (Díaz Barriga e Inclán, 2001:13).

Por otra parte, García Martínez en su estudio sobre la implementación del programa Enciclomedia en Tabasco señala, “no hubo una comunicación adecuada por parte de las autoridades federales-estatales respecto a la implementación del programa Enciclomedia, lo cual afectó de modo directo la respuesta de los actores, pues no se supo estratégicamente qué se esperaba de ellos y éstos no estaban involucrados con el proceso de cambio” (García M., 2006: 15). En este sentido, el estudio realizado por FLACSO (2008:11) entorno al programa EM da cuenta que “no existen evaluaciones que recopilen y sistematicen la percepción de la población objetivo” y a su vez “no se cuenta con elementos para conocer el impacto del programa en las prácticas pedagógicas de los docentes...”. Problemáticas que justifican y tornan relevante el análisis y explicación sobre la implementación del programa EM, que tiene como objetivo analizar sobre todo la parte no formal del proceso. Partiendo del supuesto que los actores no actúan únicamente en razón de un *deber ser* institucional, cuanto más si aquello que perciben como una obligación no les genera un sentido, un para qué, de lo contrario cualquier propuesta de cambio puede ser vista por éstos como algo desligado de sus

intereses y necesidades. Según algunos autores (Tyack y Cuban, 2001; Fullan 2000), este tipo de experiencias, por lo general, han derivado en fracasos, pues se da por hecho la aceptación los actores a lo propuesto desde las políticas educativas, que en la realidad se confrontan con posturas docentes que pueden resistir o –si acaso– *reconstruir* aquello ‘ajeno’ a lo que ahora venían haciendo. Como señala Ezpeleta, “cuando el cambio es inducido y se propone afectar al conjunto de un nivel –como es el caso de una reforma–, lo que se encuentra consistentemente es la tendencia a resistirlo por parte de los actores y de las estructuras escolares, por lo que, la innovación en las prácticas docentes tiene mayor posibilidad de éxito y arraigo cuando ha surgido de las propias escuelas” (Ezpeleta, 2004:8).

Por lo anterior expuesto resulta necesario contestar el siguiente planteamiento: *¿qué ha significado la implementación del programa EM para los docentes?*

Al interesarnos en identificar los *significados* (actitudes, valores, creencias...) tanto tácitos cuanto manifiestos que los docentes generaron en torno al programa Enciclomedia, la investigación reparó en elementos más concretos de análisis, aspectos que fueron más allá de ‘la distancia’ que hay entre lo planeado desde la política y lo ejecutado en la práctica. Se hicieron evidentes nuevas perspectivas de investigación, que dieron cuenta de las prácticas de los docentes en torno a un programa educativo (EM) basado en las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Se observó entonces cómo las actitudes y significados que los docentes construyen en torno a una implementación, son elementos fundamentales que pueden inhibir o favorecer el cambio.

Considerando esto pudimos observar de modo preliminar actitudes de resistencia y de aceptación y algunas más que se situaban de modo indeterminado. Tales respuestas observamos se vinculaban con los *usos* que los docentes hicieron del recurso tecnológico-pedagógico, por ejemplo en la forma en cómo algunos de ellos *reproducían* prácticas ‘tradicionales’ aún con nuevos materiales didácticos. Cuestiones que no desviaron nuestro interés primario, pero sí le dieron un nuevo enfoque. Por ello se hizo ineludible contestar un segundo planteamiento:

¿Por qué la diferencia de significados que los docentes construyeron en torno al programa EM?

Para responder a nuestras preguntas de investigación fue necesario crear tipologías que permitieran de modo puntual sistematizar y analizar la información empírica, con ello, diferenciar los matices de tales significados y actitudes de los docentes, por ejemplo, los contrastes entre las respuestas de los actores que observamos como de *resistencia(s)*, *aceptación(es)* y *simulación*, dan cuenta que las actuaciones de éstos pueden presentar ‘matices’, que en la realidad se encuentran unidos o vinculados entre sí.

Tales resultados muestran lo difícil que es lograr el cambio en un medio ya establecido como son las escuelas y sus *prácticas tradicionales*, apegadas a ciertas formas de hacer las cosas (*gramática escolar* para Dewey, 1902).² Por ello, la implementación educativa requiere ser *adoptada* y *adaptada* por los actores en su propio contexto y no únicamente en sus rasgos formales: *por decreto*.

Parte de esto lo pudimos observar en algunos de nuestros resultados, que pusieron en evidencia que el uso de las tecnologías en la educación requieren de otro tipo de elementos como saber vincular la tecnología y la didáctica, a la par de una formación sólida y continua en los maestros, más que una simple ‘capacitación’ en el uso de la computadora y a grandes rasgos del programa –como la que recibieron los docentes observados en esta investigación en torno a EM y quizá de modo más general en otros contextos–³. Un tipo de formación que refuerce el uso de estos medios (TIC) y que redunde en aquello para lo que -en teoría- pueden contribuir a la educación, de lo contrario en vía de supuesto, podrían devenir en actitudes no sólo de resistencia (por incompreensión –falta de claridad– por ejemplo, que el recurso sea ignorado por los maestros, incluso si lo tienen en el aula) sino más aún en formas de simulación, postura que deviene y refuerza una *cultura de supuestos* (Flores, 2009), que

² Algunos autores (Cf. Tyack y Tobin, 1984:454) refieren a este concepto utilizado por Dewey en 1902 como una muestra que las concepciones básicas sobre la enseñanza y las prácticas docentes han experimentado pocas transformaciones significativas. Según estos autores, “todo parece cambiar, pero en los centros de enseñanza se mantiene prácticamente inalterable una determinada estructura organizativa y simbólica. Por ejemplo la enseñanza tradicional centrada en el docente”.

³ Esto fue parte de lo obtenido a partir de los datos empíricos y, sustentados en lo hallado en prensa e investigaciones académicas. (capítulo IV).

incluso pueden llegar a figurar como ‘verdades’ sobre las cuales nadie pone duda, por ejemplo: “la EM sí se usa”, “con tal recurso se enseña mejor”, es una herramienta para “ahorrarse trabajo” e incluso puede derivar en fórmula de “control disciplinario” o, en el límite, que esta herramienta tecnológica sea *-sub-* utilizada o *-sobre-* utilizada sólo como un “proyector” que sustituye o *da* la clase por el maestro.⁴ Mostrando en consecuencia que la práctica docente es lo que en última instancia define y orienta el grado innovador del recurso y no al contrario.

Estos son sólo algunos puntos que se presentaron en la investigación, siendo en sí mismos temas de estudio en esta área del conocimiento y que pueden ser fuentes de nuevas investigaciones. En resumen, las tipologías fueron el puente que nos permitió analizar en algún sentido los significados construidos por los docentes, el cómo ellos *re*interpretaron la implementación de las reformas de la política educativa EM.

Estructura teórico-metodológica

La primera parte de esta investigación será una aproximación conceptual a *la teoría de la estructuración* de Anthony Giddens (1998), necesaria para entender que las acciones de los actores (*agencia*) está en íntima relación con la *estructura* social en la que están inmersos, en un proceso donde ambos se interrelacionan y se determinan entre sí (dualidad). En otras palabras, las escuelas en tanto organizaciones reproducen la estructura que las conforma (cultura institucional) a partir de las acciones de los docentes que de modo recursivo (*re*)producen los elementos necesarios para su mantenimiento, pero a su vez, la estructura posibilita su acción ‘creativa’ y por ende, puede repercutir en un proceso de cambio. La teoría de la estructuración como propuesta teórica, será un elemento transversal de observación y análisis para conocer, entre otras cuestiones, si la implementación del programa EM y su práctica representaron un proceso de continuidad o un cambio en la estructura educativa. Posteriormente será desarrollado el concepto *agencia* (Giddens, 1998)

⁴ Ver tipologías en capítulo IV “aceptación pasiva-simulación” y/o entrevistas y observaciones en anexo.

en este apartado ofreceremos una reflexión sobre la cotidianeidad de los actores, como esa historia que le ‘da vida’ a la institución escolar y que por ende la instituye (reproducción de la estructura). A la postre retomaremos dos conceptos clave: *creencias* y *actitudes* (Rodríguez, *et al*; 1993; Díaz-Larenas, 2010), bajo el supuesto que las creencias juegan un papel de primer orden en las actitudes de los docentes respecto a las innovaciones, por lo que de éstas depende la aceptación o rechazo de los docentes a lo nuevo, ambos serán elementos que guiarán el análisis teórico para un mejor entendimiento de las tipologías construidas.

A continuación se despliega un análisis sobre las instituciones educativas y su organización para estudiar su conformación y analizar la dificultad del cambio en estos espacios, los cuales transitan más bien en la conservación estructural que en la innovación (Ball 1987; Marris 1975; Bell 1980). Ulteriormente y sobre la base de algunas observaciones de la teoría de sistemas (Corsi, 2002), específicamente de la función de las reformas o cambios en el sistema educativo, se problematizarán las innovaciones educativas y con ello se articulará una clave teórica de lectura sobre el problema en estudio.

La propuesta metodológica en su aspecto empírico será el desarrollo de las definiciones de las tipologías aquí construidas para la sistematización, coherencia y análisis de la información. Las tipologías partieron de una construcción inductiva, en la que las diferentes actitudes de los docentes fueron observadas en las aulas, posteriormente se procedió a ordenar y sistematizar la información empírica para crear categorías, conceptos, hipótesis, modelos y/o teoría que posteriormente fueron contrastados y sustentados teóricamente (Mendizabal, 2007).

El diseño metodológico partió de lo que Mendizabal (2007:66) denomina “diseño flexible”, es decir un proceso de recolección de información no rígido, sino que incorporó aquello que no estaba previamente considerado en la interacción con los actores aunque alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas, vinculadas con el tema de estudio, que pueden involucrar cambios en las preguntas de investigación, así como en los propósitos”.

Grupo y lugar de estudio: El estudio se realizó en tres escuelas primarias del distrito federal, las dos primeras asentadas en la delegación Iztapalapa: Francisco del Paso y Troncoso (FPT) y la primaria Efraín Huerta (EH); la tercera escuela considerada para ésta investigación fue la primaria Amanda Palafox (AP), situada en la delegación Tlalpan. La elección de estas instituciones no tuvo un criterio especial de selección, siendo más bien estos espacios a los que la investigadora tuvo facilidades de acceso.

La conformación del grupo de estudio, constituido por once maestros de quinto y sexto grado (niveles educativos donde únicamente se implementó el programa EM), se realizó sobre la premisa que la selección de los docentes que participarían en este estudio, estaba en función de incluir a aquellos interesados en participar de modo voluntario. Cabe mencionar que en ocasiones esto no fue posible, siendo algunos miembros del personal administrativo de las escuelas (Efraín Huerta y Francisco del Paso), quienes decidieron qué profesores serían los que contribuirían para este estudio. A pesar de ello, hubo disposición de los docentes por ser entrevistados, aunque no en todos los casos permitieron o pudieron ser observados.

(negativas de éstos, ocupaciones diversas o alguna falla o faltante en los equipos del programa). En cambio en la escuela primaria Amanda Palafox, tuve libre acceso a las aulas de quinto y sexto grado. Incluso el director de la escuela, profesor Rubén Altamirano, fue partícipe directo de esta investigación al acceder a ser entrevistado.

Las *técnicas de recolección* de la información fueron la entrevista semi-estructurada a profundidad, “que es más un diálogo que una serie de preguntas y respuestas. -Al ser semi-estructurada- la entrevista podrá tener una relativa orientación para la memoria, pero además permitirá regresar a las cuestiones de interés si la conversación cambia de rumbo”. (Sáez, 2008: 265). En las entrevistas se utilizaron como herramientas una libreta de notas y una grabadora de voz. Se realizaron once entrevistas que fueron transcritas en fichas de trabajo para la sistematización de la información (ver anexos).

Otra técnica de recolección utilizada fue la observación no participante dentro de las aulas, que permitiera observar algunas sesiones o clases utilizando el programa EM. Se eligió esta

técnica porque permite conocer determinada realidad, pero guardando una relativa distancia. Cabe mencionar que con éste tipo de acercamiento no se buscó la objetividad, pues como señala Woods (1987) en dicho proceso se es de algún modo siempre participante, ya que se ejerce influencia sobre la situación que se observa “aun cuando no comparta ninguno de los papeles que observa, el observador no participante es, a pesar de todo, parte de la escena” (Woods, 1987:55).

La mayor problemática que tuvimos durante el trabajo de campo fue que no se pudieron llevar a cabo las once observaciones contempladas, efectuándose sólo tres de ellas. El trabajo de campo se llevó a cabo entre los meses de febrero a mayo del 2010.

CAPÍTULO I

...la cuestión no radica en que no exista un mundo social estable para ser conocido, sino que el conocimiento de ese mundo contribuye a su carácter cambiante e inestable.

Anthony Giddens, 1993.

1.1- ESTRUCTURA SOCIAL Y AGENCIA

El concepto *estructuración* es importante para entender cómo se constituye la sociedad a partir de la relación dialéctica entre la estructura y la agencia. Tal relación trasciende al duplo sujeto-objeto desde una postura teórica que expresa que *no existen estructuras sin sujetos pero tampoco sujetos sin estructuras* (dualidad). Esto implica la dialéctica de la reproducción de prácticas, mediante las cuales las estructuras existen, en un marco de espacio- tiempo determinado, por lo tanto se estabilizan, tal proceso involucra a su vez la dinámica que permite el cambio a través de la acción creativa de los agentes.⁵ La estructuración es posible gracias a las “condiciones que gobiernan la continuidad o transmutación de estructuras y, en consecuencia, la reproducción de sistemas sociales” (Giddens, 1998: 61).

Por estructura Giddens entiende aquellas “reglas y recursos con implicación recursiva envueltos recursivamente en instituciones (son los rasgos más duraderos de la vida social).⁶ Es decir, ciertos aspectos institucionalizados de sistemas sociales poseen propiedades

⁵ Los actores al reproducir por medio de la *rutinización* los elementos que constituyen a la estructura, establecen un posible cambio, pues aquello que éstos realizan a través de prácticas similares posibilita la reflexividad del agente que puede trascender de la rutina a la acción innovadora.

⁶ Los recursos son los medios de los que dispone un agente para influir en la interacción con otros. Para Giddens “los recursos son propiedades estructurales de sistemas sociales, que agentes entendidos utilizan y reproducen en el curso de una interacción” (Giddens, 2008:52). Hay dos tipos de recursos: de autoridad y materiales. Los primeros son disposiciones normativas que inciden en la conducta de otros agentes. Los segundos son la apropiación que hace un agente de las disposiciones físicas de una institución en aras de generar una incidencia sobre el obrar de los actores (Giddens, 1998: 32).

estructurales en el sentido de que por un tiempo y por un espacio hay relaciones que se estabilizan (...), la estructura se puede conceptualizar abstractamente como elementos normativos y códigos de significación: dos aspectos de reglas. También son dos clases de recursos: de *autoridad*, nacidos de la coordinación de la actividad de agentes humanos, *registros de asignación*, que provienen del control sobre productos materiales o sobre aspectos del mundo material” (Giddens, 1998: 32).

Esto implica que el rol que ejercen los agentes tiene, necesariamente, una función que deviene de una autoridad (que le confiere su cargo), pero además de normas y elementos de significación que corresponden a tal rol, por lo que el agente reproduce la estructura a partir de su función social determinada históricamente.

A partir de esta definición, la estructura implica las actividades de los agentes reproducidas a través del espacio-tiempo y organizadas como prácticas sociales regulares (*rutinización*). Es decir, en su situación de actores, los individuos recrean las condiciones que hacen posible su actividad, de modo que en su acción está involucrada la estructura, la cual a su vez se reproduce a través de prácticas sociales recurrentes, en un contexto determinado. Ambas esferas se constituyen mutuamente, pero al mismo tiempo, condicionan al agente para poder vivir en esa sociedad. Esto es la *conciencia práctica*, en tanto el conjunto de saberes, habilidades sociales, lenguaje, que surgen en sociedad. En otros términos es la cultura que se adquiere como un saber tácito, que no requiere de explicación, se da por hecho y que se comparte entre los actores de determinada sociedad de modo continuo, “entre conciencia discursiva y práctica no hay separación; existen sólo las diferencias entre lo que se puede decir y lo que en general simplemente se hace” (Giddens, 1998: 44).

Sin embargo, Giddens (1998) explica que los agentes son seres reflexivos, que no sólo reproducen y consolidan la estructura por un espacio y tiempo determinando, sino incluso, su posible reforma. El agente como ser reflexivo y creativo, incorpora lo nuevo a lo que le antecede como nuevo conocimiento histórico. Tal capacidad innovadora permite la evolución

de la sociedad.⁷ “De ahí que las prácticas posibiliten tanto la organización secuencial de diversas prácticas iniciadas por otros, como su posible innovación” (Cohen, 1998:367).

En otras palabras, gracias a que los agentes adquieren seguridad en sus prácticas a través de la *rutinización*, esto les permite “explorar” más allá de lo que ‘ya saben hacer’, esa fuerza creativa, los separa de su entorno inmediato y les permite renovar su saber.

Además de la capacidad reflexiva y constructiva de los agentes, éstos pueden argumentar sus actuaciones y justificarlas frente a otros agentes, esto es la *conciencia discursiva*, que en otros términos es la expresión verbal a su propia acción, que implica una racionalización y motivación.

Sin embargo, aquellas prácticas sociales que los agentes realizan de modo recurrente sin un proceso de reflexión son incuestionadas, y están en el plano de lo práctico. La mayor parte de sus acciones cotidianas no es directamente motivada, ni puede ser tampoco elaborada en forma de discurso. En esta dimensión, la racionalización no es tan importante como en su acción discursiva. De lo contrario, sería tanto como decir que todas las rutinas que realizamos a diario tendrían una explicación racional constante, quitándoles con ello su “naturalidad”. Por ejemplo, no nos cuestionamos continuamente cómo fue el proceso evolutivo por el cual somos parte de una cultura y sus productos.⁸ Estas prácticas o rutinas que no se cuestionan “en lo cotidiano”, conforman un *saber hacer*, que relaciona lo cognitivo

⁷ Entendida así, la agencia es una idea que Giddens desarrolla por oposición a la concepción funcional-estructuralista de *sujeto*, en donde se concibe a éste como un elemento pasivo o sometido a las condiciones circunstanciales o estructurales, mientras que el concepto agencia posibilita a los seres humanos el poseer condiciones y capacidades intrínsecas de acción: intención, razón y motivo. No obstante, se aleja de las teorías voluntaristas que dan preeminencia al actor sobre la estructura. Entonces la agencia representa a la capacidad del actor para escapar de aquello que lo constriñe, pero que también lo posibilita.

⁸ Por ejemplo, el lenguaje, la tradición de usar determinados utensilios o vestimenta, los *usos* del cuerpo y sus manifestaciones, la modelación de comportamientos sociales, etc. Al respecto, un interesante estudio de la evolución de la sociedad lo desarrolló Norbert Elías (1988). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Fondo de Cultura Económica, México., en el cual analiza sociológicamente a la cultura occidental y su “civilidad” –sus hábitos, costumbres, moralidades, como un proceso psicogenético de transformación (cambios graduales de la conducta en el carácter psicológico de las personas).

y lo emocional. Tal característica permite que los agentes le den un sentido a su acción,⁹ los vincula con “su mundo” desde *lo que saben hacer y para qué lo hacen*. Esto les confiere seguridad, certeza, dirección, en lo que viven como realidad, de lo contrario sus acciones no tendrían razón de ser. Al hacerlo, les proporciona un lugar en “su mundo” que les constituye y lo constituyen.

En la construcción rutinaria de nuestra vida cabe lo *emotivo*: valores, concepciones, que acompañan y le dan sentido a ‘eso’ que hacemos en *nuestra cotidianeidad*. “El mundo de la vida cotidiana no sólo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos” (Berger y Luckmann, 2003:35)

La seguridad que los agentes tienen respecto a su actuación en el mundo, les permite situarlos en esa dimensión práctica y emocional. “Su solidez se transmite por el elevado nivel de fiabilidad ínsito en los contextos de la diaria interacción social, tal y como estos son producidos y reproducidos por agentes desprovistos de conocimientos especializados” (Giddens, 1996:44). Dicha confianza es inherente a la *sociabilidad*, que nos instituye como seres sociales, pero también nos forja como individuos con personalidad e identidad propia.

1.1.1 La estructura en el espacio escolar

Las estructuras son definidas y existen como prácticas sociales reproducidas, es decir, no son ‘cosas’ que los sistemas sociales poseen *per se*. Éstas existen como presencia en tiempo y espacio, solo en las concreciones en tales prácticas y como rasgos de memoria que orientan la conducta de agentes con conocimiento, “la idea de estructuración parte de una temporalidad y, por lo tanto, en cierto sentido, de una historia” (Giddens, 1996:41). Cuando estas prácticas se extienden a través del tiempo y el espacio, se institucionalizan. Estas instituciones son las características más permanentes de la vida social.

⁹ Aquí el sentido hace referencia a “la realización intersubjetiva de entendimiento mutuo dentro de un intercambio continuo; el uso de indicaciones contextuales como propiedades del sistema; como parte integral de la constitución y comprensión del significado” (Giddens, 1987:105).

Una forma de entender la estructura en el espacio escolar, puede ser -en términos genéricos- a través de la cultura que se construye dentro de esta institución, la cual es el marco de acción social de los agentes, quienes la reproducen de modo recurrente a partir de las rutinas y recursos de los que disponen, pero que a su vez los constituye. Esto, *grosso modo* es parte sustantiva del proceso de *estructuración*.¹⁰

La cultura *grosso modo* es un proceso presente en la conformación de la estructura social, la cual es al mismo tiempo estable pero dinámica.

Parafraseando a Clifford Geertz: “la cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas....—es decir— sistemas de interacción de signos interpretables (símbolos)...la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera casual acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales, la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir densa” (Geertz, 1996: 20, 26, 27) “el hombre necesita tanto de esas fuentes simbólicas de iluminación para orientarse en el mundo...la cultura (es esa luz; por lo tanto) ...no es sólo un ornamento de la existencia humana, sino que es una condición esencial de ella” (Geertz: 52, paréntesis nuestros). Con base a esta conceptualización de cultura, desarrollada por Geertz y retomada por Pérez Gómez (1998: 15) podemos entender a la cultura como “una red de significados, símbolos y comportamientos con sentido en sí misma, generada como respuesta a las peculiares circunstancias que han rodeado a la comunidad” (en cuestión).

Un marco de acción en el cual se produce y reproduce un *cruce de culturas* (Pérez Gómez, 1998)¹¹ o una *trama de significados* (Geertz, 1996), que instituyen a la estructura social en general y a la escolar en lo particular. La institución escolar es lo mismo un centro de

¹⁰ Se considera a la noción cultura como un elemento ‘articulador’ que nos ayude a analizar cómo puede orientarse el proceso de estructuración, el cual se guía por significaciones de los agentes implicados. Sin embargo, hay otros recursos presentes en las estructuras provenientes de la autoridad y de asignación, que devienen de la forma de organización de las instituciones modernas como son las burocrático-administrativas, que operan con base a roles sociales bien establecidos y las funciones que surgen de éstos.

¹¹ Para un mayor acercamiento del concepto *cultura escolar*, remitimos al lector al trabajo de Pérez Gómez, Ángel (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Morata, Madrid, España.

vivencia, que de *re*-creación de la cultura que la contiene.¹² En este entendido cada espacio educativo está enmarcado en una cultura determinada: dentro de las instituciones escolares existe una cultura “propia”, en el sentido en que los referentes culturales que ahí se producen y reproducen tienen un determinado sistema de códigos, que reconocen y representan a ese determinado espacio cultural local.¹³

Entendida así, la cultura es una construcción social que se desarrolla en los grupos sociales, por lo que tiene características propias, pero en constante transformación e inmanencia (influencia de otras culturas y perpetuación de la propia). “La cultura opera a través de creencias básicas y compartidas por los miembros de la organización” (García, 1993:29).

Los agentes tienen la capacidad de interiorizar las realidades socialmente “connaturales” al mundo social en el que se desenvuelven. En estos marcos de acción concretos, (escuelas) los agentes (docentes) van construyendo el significado de sus acciones y su *sentido*.¹⁴ Significados que no sólo se conectan a su rol social específico, sino que con él se enmarca lo que constituye esa “microestructura” con cultura propia, pero que a su vez responde a características generales del sistema educativo. Esto es así por la forma en la que están articulados formalmente los elementos de la propia organización y que configuran “el armazón” en el que se llevará a cabo la actividad organizativa.

Como cualquier otra, la organización escolar se conforma por un tipo de orden burocrático y tradicionalmente vertical (normas, currículos, comunicaciones), donde subyace un sistema de reglas de orden propio, pero que al ser parte de un entramado social más amplio, reproduce

¹² La actividad en estos *microcontextos* tiene propiedades estructurales fuertemente definidas por las prácticas sociales ahí reproducidas y renovadas.

¹³ El concepto de cultura como *conocimiento local* fue desarrollado Geertz, Clifford (1996). *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, España).

¹⁴ El sentido se puede reconocer por signos, códigos que expresan el saber tácito, lo que se da por supuesto en esa situación social específica (ver Giddens, 1997). En este entendido, si la cultura es *una trama de significados*, ésta no es estática, sino que se ‘ajusta’ a las necesidades sociales, por ello *es algo vivo*. Se encuentra en constante reinterpretación, como consecuencia de su carácter contingente, parcial y provisional. (sobre esto véase Geertz, Clifford 1996). *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona) “La cultura no es un algoritmo matemático que se cumple indefectiblemente, ha de considerarse siempre como un texto ambiguo que es necesario interpretar indefinidamente” (Bruner, citado en Pérez Gómez, 1998:17).

el orden social existente. Esto no se genera de modo mecánico, sino a partir de un sistema de significación que proporciona percepciones relativamente compartidas,¹⁵ que son inducidas mediante la acción persistente de las normas y valores que emanan de ése ‘tejido’ de significados, esto dentro de un marco institucional de relativa autonomía de la organización escolar, respecto a la estructura social.

Por otro lado, las instituciones escolares, en tanto espacio geográfico delimitado y bajo cierta autonomía de sus prácticas, permiten que los acontecimientos cotidianos de los actores que en ellas participan sean parte de las características más amplias e inclusivas de los sistemas sociales. “La institución escolar como escenario se encuentra circunscrita de forma tan precisa, que los agentes se ven impelidos a interactuar según el contexto indicado” (Celis y Guatame, 2005: 11). Esto evidencia es la cualidad de la dualidad de la estructura.

De modo que las escuelas, entendidas como un tipo de organización con características enmarcadas en una historia a la vez propia y general, son construcciones sociales que no pueden ser pensadas ni entendidas al margen de los actores, siendo éstos los que constituyen a la *organización escolar*, en la cual ocupan un lugar básico los significados, los valores y creencias de los docentes, “la escuela como cualquier otra organización escolar desarrolla y reproduce su propia cultura específica. Entiendo por tal el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela, condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la

¹⁵ Por significado entendemos un proceso de interacción –comunicación– con los otros elementos que lo constituyen, es decir un proceso social, constitutivo de la comunidad en la que surge, mantiene y produce. Pero en tanto constructo social es posible el cambio, en un relativo margen de acción, pues las estructuras sociales enmarcadas institucionalmente son constrictivas, apelando incluso a la fuerza. No obstante, a escala social el cambio de significaciones es una disputa siempre posible. Tal tarea es propia de las instituciones quienes tienen la función de liberar a los individuos de la necesidad de ‘reinventar’ el mundo y reorientarse diariamente en él. Por ejemplo el lenguaje en tanto empresa humana es coercitivo, es facticidad externa, por lo tanto, tiene “la cualidad de ser un depósito objetivo de vastas acumulaciones de significado y experiencia, que puede preservar a través del tiempo y transmitir a las generaciones futuras” (Berger y Luckmann, 2003:54). En otras palabras, el lenguaje y las palabras cobran significado en la interacción con los otros y tiene la doble facultad de ser restrictivo y posibilitador.

institución escolar (Pérez Gómez, 1998:127). En términos de Giddens esto es la *conciencia práctica* o saber tácito. Por lo tanto, las escuelas delimitadas en *culturas propias*, son fuentes de identidad y significado. La estructura es producida y reproducida en interacción por los sujetos como parte de su vida institucional. Es a través de las rutinas como los agentes reproducen “su vida” y a su vez los condiciona para vivir en ése medio.

“Los agentes tienen aceptaciones tácitas y compartidas de tipo existencial donde la razón es crucificada para arrojarse a la creencia de que ciertos fenómenos ubicados en un tiempo y un espacio son una entidad real: existe independientemente de la volición humana y se impone y vacía en las subjetividades” (Celis y Guatame 2005: 4).

Sin embargo, esto no significa que quienes participan de estas culturas sean grupos homogéneos. Por el contrario hay heterogeneidad, por lo que al ser diversos tienen cabida las discrepancias y las coincidencias entre los que allí participan, quienes al estar en un marco referencial concreto *-escuelas-*, pueden entrar en conflicto con los valores, costumbres e incorporaciones que ahí se reconstruyen constantemente. Este factor podría explicar, en lo concreto de este marco investigativo, por qué mientras hay profesores que aceptan las innovaciones y las integran a su praxis, hay otros que se oponen a la incorporación de dichos cambios que pueden ser contrarios a sus valores, estilos de enseñanza o creencias, puesto que no todos los actores le otorgan el mismo *sentido* a las transformaciones sociales que se producen en los espacios escolares, en otros términos, no sólo es el marco referencial en el que estos se desarrollan, sino además el significado que ellos construyen y que está mediado por su subjetividad.

“La escuela es un espacio ecológico de cruce de culturas que le confiere su propia identidad y relativa autonomía, es la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen en forma permanente (...), los influjos de la cultura escolar, constituida por los valores hegemónicos del escenario social, las presiones cotidianas de la cultura institucional, presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución específica...” (Pérez Gómez, 1998: 17). Tal característica muestra a las escuelas como escenarios conflictivos, pues ahí no sólo se reproduce sino se (*re*)construyen

continuamente los significados sociales vigentes que lo mismo aprueban que desaprueban determinadas acciones y sus significados. Característica que no es propia de las escuelas sino en general de las instituciones sociales.

Las acciones que los actores¹⁶ realizan en ese *cruce de culturas*, está constantemente mediada por reproducciones de la estructura social en general y de modo concreto por *culturas propias*, es decir que tienen sentido y significado en ése contexto. Esto guía a los actores, le da un *sentido* a su acción. Tal significación les permite interpretar los códigos implícitos y explícitos de la cultura escolar tales como ritos, costumbres, la organización espacio/tiempo, los consensos no discutidos, expectativas tácitas, simbolismos que se reproducen y no se cuestionan, valores etcétera.¹⁷ Entonces la reproducción social es llevada a cabo en este espacio, a través de las rutinas aprendidas, las cuales permiten economizar esfuerzos (ver Giddens, 1998; Berger y Luckmann, 2003).

Según Giddens, los actores no siempre son conscientes de sus acciones o de sus efectos,¹⁸ sin embargo, el desarrollo teórico de éste autor brinda un margen de acción a los agentes, la cuestión radica en saber de qué modo los agentes pueden modificar lo que la estructura social -escolar- impone, para darle un nuevo sentido a su acción. Cuestión que requiere de actores conscientes que utilizarán una importante inversión de tiempo y energía, conocimientos, intencionalidades, en síntesis de *experiencia y motivación*. Por ello, la posibilidad real del cambio existe, pero exige inversión, esfuerzo del *agente*.

¹⁶ Para efectos de este trabajo usaremos el término actor como categoría teórica

¹⁷ Los *usos* del tiempo en las escuelas se relacionan con la disciplina -horarios-, con la formalidad de las normas y el tiempo real en que 'lo oficial' es llevado a cabo: calendario escolar, la formación y actualización docente, la distribución del tiempo de enseñanza, la diferenciación de tiempo dedicado a determinadas áreas del conocimiento respecto a otras -por ejemplo: dedicarle más tiempo a ciertas asignaturas (matemáticas *versus* educación cívica), el tiempo para los bailables, actos cívicos, burocráticos; los *ritmos* de trabajo de profesores y alumnos en que el tiempo se "acorta" o "alarga" según su conveniencia, etc. (Sobre esto véase Rockwell, 2005: 21-23). La conformación espacio/tiempo es en estos lugares entendido de múltiples formas, es un debate permanente entre la norma y la tradición.

De modo que la noción *agente* difiere de la de *actor*, pues el agente puede ‘transformar’ su acción -con ello innovar su práctica-, mientras el actor cumple su rol sin cambiar o cuestionar su función. En este sentido se aprecia tanto la constrictión como la posibilidad del cambio en el marco de la acción social. (Giddens, 2008)

1.1.2 El agente

Para la mayoría de los hombres, la vida cotidiana es la vida (...) En la vida cotidiana el particular se reproduce a sí mismo y a su mundo (el pequeño mundo) directamente y el conjunto de la sociedad (el gran mundo) de modo directo.

(Agnes Heller, 1977)

Los agentes actúan en un tiempo/espacio delimitado dentro de un contexto en concreto, situación que les confiere la interiorización de las estructuras en las que realizan su acción (Giddens, 1998). Por lo tanto, los agentes se ven impelidos en su interacción en ese escenario. Su acción está *localizada*, lo cual significa que su *conciencia discursiva y práctica* -incluso inconscientemente- se circunscribe y se desarrolla en un espacio y en unos lapsos de tiempos delimitados, por lo que una agencia social solamente se puede entender siempre y cuando esté referida y enmarcada en un determinado escenario. Lo que Giddens (2001: 123) denomina *zonificación*. Es decir, que todas nuestras acciones tienden a estar delimitadas a lo largo del día en determinado lugar, durante –incluso– muchos años de nuestra vida como lo es nuestro paso por la ‘vida escolar’, que indiscutiblemente nos “marca”. Es en esos distintos escenarios de la vida -escuela, casa, lugar de trabajo- donde ejercemos los diferentes roles en el tiempo-espacio, por medio de prácticas rutinizadas según el rol ejercido.

Los agentes viven y aprenden de ‘su mundo’ y ello les ofrece una historicidad; viven *de y en* “su cultura”, lo que implica formas de ver la realidad y esa condición histórica, los determina, al interiorizar los elementos necesarios -materiales e ideológicos- que mantienen

y reproducen a una determinada cultura, por medio de prácticas que se han institucionalizado.

Si pensamos a las escuelas como escenarios que por sus características concretas, reproducen de modo legítimo, rutinas, normas y códigos fuertemente arraigados, son entonces espacios privilegiados para que los agentes sean condicionados para actuar con base a reglas, conductas, creencias y valores ahí constituidos. De ahí que su peso sea enorme como proceso de socialización primaria.¹⁹

Por otro lado, para que una rutina social sea tal, en un espacio y un tiempo, se requiere de la *disciplina*, por lo que los seres humanos nos vemos interpelados por reglas y conductas precisas a lo largo de nuestra vida –so pena de sanción–. Oponiendo en dicho proceso el *ser* al *deber ser* –estado de naturaleza *versus* estado social–. “El contexto disciplinario del aula no es un mero telón de lo que sucede en la clase; se moviliza en el interior de una dialéctica de control” (Giddens, 1998: 169), misma que observa como “natural” todo cuanto en ella se presenta. En tal sentido, los docentes son actores que viven su labor, su realidad en el escenario escolar, el cotidiano que desarrollan en su hacer, los crea y lo recrean. *Lo cotidiano* es esa historia que le ‘da vida’ a la institución escolar y que por ende la instituye.

“Al integrar lo cotidiano como nivel analítico de lo escolar, consideramos poder acercarnos de modo general a las formas de existencia material de la escuela y valorar el ámbito preciso en que los sujetos particulares involucrados en la educación experimentan, reproducen, conocen y transforman en la realidad escolar” (Rockwell y Ezpeleta, citado en Sandoval, 1997:6).

Las escuelas como escenario concreto, son vistas por los docentes como una realidad que no se discute, se vive, “si bien la institución escolar no es inmutable, al maestro se le presenta inicialmente como una realidad hecha. Él aprende lo que en determinada escuela se

¹⁹ Este tipo de socialización se refiere a un proceso de aprendizaje que se adquiere en las primeras etapas de la vida social, el infante en esta parte de la vida, interioriza pautas, significantes y formas de acción concretas de otros agentes (adultos) ya socializados. (éste era para Durkheim el sentido de la educación) Esta constituirá entonces su principal fuente de identidad, porque el infante se reconoce en los otros y con ello, se determina a sí mismo. (Berger y Luckman, 2003).

acostumbra (...) cada maestro se apropia de tradiciones pedagógicas diversas que le permiten sobrevivir en la escuela” (Rockwell, 2005:26), lo que configura al *currículum oculto* como aquellas normas y reglas implícitas que no están escritas en el currículo formal, pero que inciden estructurando las estructuras escolares. Los docentes aprenden lo que en ellas se construye culturalmente, por ejemplo, se acatan las disposiciones oficiales, las presiones que de ellas surge, consideran las sugerencias de otros colegas, se apropian y/o reintegran nuevas tradiciones pedagógicas (Rockwell,2005:26), de modo que los profesores construyen su propio bagaje con los significados y conocimientos que ‘ya poseen’, algunos más son adquiridos durante su formación, mientras otros los desarrollan con base a su propia experiencia profesional (contenidos, destrezas, orientaciones metodológicas, orientaciones pedagógicas, etc.), -característica inherente a todas las organizaciones- pero muchos más los adquiere de modo difuso y se relacionan con actitudes, concepciones o creencias. (Rodrigo *et al*, 1993); cuestiones que los llevarán a interpretar, evaluar y decidir su *práctica docente* o conocimiento práctico en tanto un constructo ‘personal’, pero el cual está anclado a una génesis sociocultural.

Esto constituye “las *teorías implícitas* de los profesores, que al ser estructuras latentes dan sentido a la enseñanza, a la mediación docente en el currículo”.²⁰ (Rodríguez, 1993:244). Las *creencias* o *teorías implícitas* de los docentes son ‘el lente’ desde el cual éstos ven y ejercen su práctica. “Las *posiciones pedagógicas* ante problemas relacionados con la enseñanza, en general o con los contenidos del currículo, no son independientes de la mentalidad, cultura global y actitudes de diverso tipo del profesor. El cómo se concibe al conocimiento, cómo se organiza, cuál es su trascendencia social y su relación con la vida cotidiana....” (Pérez Gómez citado en Rodríguez, 1993: 244).

²⁰ “El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículo en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia la parcela de especializada del mismo”. (Rodríguez, 1993:243). Por ello es que su función nunca es neutra sino sesgada por sus propios valores. En este sentido las *teorías implícitas* (creencias) son síntesis de elementos como: experiencias biográficas, simbólicas, teóricas, prácticas, afectivas y morales de los docentes.

Así, los docentes afrontan la complejidad de la enseñanza interpretándola y reconstruyéndola con base a su experiencia. Por eso en cada escuela podemos hablar de una multiplicidad de *tradiciones pedagógicas* que les “abren más opciones que restricciones”, de ahí que los maestros de un mismo grado dentro de la misma escuela o zona, tengan prácticas y concepciones diferentes, aún cuando empleen los mismos materiales didácticos:, recursos, libros de texto o programas educativos (Rockwell, 2005:29)

“La norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro de un orden social existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela. No se trata simplemente de que existan algunas prácticas que corresponden a las normas y otras que se desvían de ellas. Toda experiencia escolar participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana” (Rockwell, 2005: 14). De ahí los diversos sentidos que construyen los actores en torno a *su* realidad; sea cómo la viven y cómo la expresan. No todo está pautado por la norma, sino que éstas se reinterpretan y recrean continuamente, no sólo se violan.

1.1.3 La organización escolar

La institución escolar es un espacio donde converge una trama de significados de las formas culturales que ahí se desarrollan, también son espacios que guardan características de particular naturaleza. Siguiendo a Ball (1987), la escuela como organización dista de ser un tipo de burocracia formal, en la que están bien establecidos los roles y donde todo funciona con base a lo predecible. Las escuelas según Collins “son un tipo de organización con estrategias de control diversas y contradictorias” (Collins citado en Ball, 1970:25). Aunque según este autor, las escuelas contienen elementos de tres tipos de organización: las jerárquicas –comerciales o burocráticas–, las organizaciones controladas por sus miembros –partidos políticos y sindicatos– y de las comunidades profesionales”. En esta organización *sui géneris*, los profesores tienen cierto control sobre la organización y la dirección de su labor, aunque generalmente es restringida al interior del aula; sin embargo, las decisiones

más importantes se hacen desde ‘arriba’ desde la estructura burocrática, formada por oligarquías, toda vez que las decisiones se toman a nivel dirección y administración de orden superior.

Otro rasgo importante y que hace peculiares a estas instituciones es que no persiguen el logro de una meta específica o común, sino de una *diversidad de metas*, excepto cuando hay un consenso entre sus miembros. “La estructura de las escuelas permite y reproduce la disensión y la diversidad de metas”(Ball, 1987:28), pues existe una relativa autonomía de los subgrupos dentro de la organización, lo que Bidwell denominó como “flojedad estructural”, es decir, “una falta de coordinación entre las actividades y las metas de los actores en unidades funcionales separadas, la existencia de múltiples ámbitos de interés y jurisdicción que se sobrepone, así como complejos procesos de toma de decisiones” (Bidwell citado en Ball 1987:29). La consecuencia de esta falta de coordinación es para algunos un tipo de “conexión vaga” (Weik, 1976), lo cual explica porqué cualquier cambio que quiera ser introducido en las escuelas es difícil de lograrse. Por ejemplo, algunos modelos industriales que han tenido buenos resultados para las fábricas, han fracasado en las escuelas,²¹ a pesar de que los ideólogos y tecnócratas insistan en observar a ambos espacios como “transferibles”. Esto es así por la lógica que prima en estos espacios de *conexión vaga*, pero también por la multiplicidad de elementos culturales en juego.

Según lo desarrollado por Ball (1987) y otros, tal característica única de las escuelas las lleva a ser un tipo de organización *anárquica*, es decir, “un tipo de organización con una estructura propia que está determinada por presiones externas y en parte por la naturaleza de la organización misma. Es anárquica en el sentido de que la relación entre las metas, los

²¹ La pedagogía industrial tuvo su auge en el periodo posterior a la segunda guerra mundial, sobre todo en EU, donde se observa a la educación como *la mejor herramienta para el desarrollo económico*, pero también para ‘integrar’ o habilitar las fuerzas ideológicas y materiales que uniesen a las escuelas con el mundo industrial. Para ello se desarrolló un tipo de currículo de corte pragmático y utilitarista el cual subsume el conocimiento que deben transmitir las escuelas conforme lo requiere el mundo del trabajo: “vamos a descubrir cuáles son las actividades que forman parte de la vida del hombre y ya tenemos los fines del currículo” (Bobbit, 1918, retomado en 1949 por Tyler y su idea del currículo como racionalidad instrumental). Es decir las escuelas debían de ‘ser igual de eficientes y efectivas como las fábricas’. De modo que al asumir el Estado la responsabilidad de la educación, se manifiesta la necesidad de que la escuela prepare para el trabajo, al hacerlo además se transmite una determinada ideología acorde a dicho modelo, y con ello la transmisión de valores propios a esa ética. (Ver Gutiérrez:2007, en particular el capítulo V).

miembros y la tecnología no es tan claramente funcional como la teoría convencional de la organización indica” (Bell, 1980:187). De modo que tal anarquía se ve reflejada en las diferentes metas de sus miembros, los cuales difieren por ejemplo en su aprendizaje como profesores, en su socialización, sus preferencias políticas, experiencias pedagógicas, en saberes y creencias, esto a razón de los cambios que se introducen, conlleva un proceso de lucha con las múltiples realidades de las personas que participan en la puesta en marcha del mismo, lo que resulta en una ‘transformación del cambio’ que quiere imponerse al interior de las escuelas. Sin embargo, esta idea de observar a los espacios escolares como anarquías es, desde nuestra perspectiva, relativa, pues como han desarrollado ampliamente los teóricos de la resistencia (Giroux y Flecha 1994; Apple, 1983 y 1987) las instituciones escolares son arenas de poder, de conflictos de diversa índole que lo mismo se presentan en su interior acuerdos que disputas de lo oficialmente instituido, así como su posible transformación creativa. En todo caso, las observamos más como sitios contradictorios –dialécticos.²²

Ello puede explicar que los centros escolares sean sitios politizados que pueden oponerse a los cambios provenientes del exterior, y que en conjunto a las subjetividades de los actores “ideologías” (Ball, 1970); “teorías implícitas” (Rodrigo, *et al*, 1996); “creencias” incidan en diversas formas de modo velado, pero efectivo, al interior de las escuelas. Tales debates entre lo externo (que pudiera verse como impuesto o ajeno) y lo interno (como relativamente aceptado) derivan en puntos discrepantes sobre la práctica, revelando profundas divisiones en la *ideología de la enseñanza*, por ejemplo en aspectos cognitivos, valorativos, supuestos sobre la naturaleza del conocimiento, en creencias sobre el aprendizaje y supuestos implícitos y explícitos de las tareas, habilidades, técnicas que requieren los profesores. “En síntesis involucra una ideología de la enseñanza, y aquellas prescripciones para realizarla. Todo en un plano de amplia abstracción” (Sharp y Green, 1975; citado en Ball, 1987: 31).

Finalmente Ball (1987) reconoce que las escuelas no están en permanente lucha, aunque el conflicto persiste de modo latente, por ello su conducción es más rutinaria que controvertida,

²² Al respecto, cabría cuestionarse si en el caso mexicano las escuelas son realmente “sitios anárquicos” como lo expresa Ball en su estudio, en un contexto (Inglaterra) con características quizá diferentes a las de las escuelas mexicanas.

porque actúa a favor de su propia *supervivencia*. Parte de esa lucha se presenta cuando el cambio amenaza lo ahora funcional para los actores, pues la estabilidad les genera seguridad en sus prácticas y rutinas. Tal no significa que todos los actores actúen siempre de modo conservador respecto a lo que ahora hacen, éstos como se ha señalado, pueden ser agentes de cambio a partir de sus acciones orientadas en algún sentido para ellos válido (con base a fines, valores, afectos o tradiciones).²³

1.1.4 Tradición *versus* innovación

Dentro de la estructura institucional se pueden encontrar contradicciones que actúan facilitando o restringiendo la difusión y adopción de nuevas ideas. Las restricciones o barreras dimanar de los valores, normas y estructuras que se generan en el sistema social en general, pero que se hacen específicos en cada comunidad local educativa de múltiples formas.²⁴ De modo que ambos niveles pueden actuar de una manera ‘combinada’ de difícil identificación. “También pueden localizarse en determinadas estructuras o grupos formales o informales” (Rivas, 2000:123). Estos factores *macro* (derivados del sistema escolar) “filtran” su influencia en diversas formas a escala *micro*, es decir, influyen en la acción de los actores, por lo tanto, se habla de interacciones entre estos dos niveles. Ejemplo de ello puede ser un tipo de actitud de resistencia estabilizadora, que va más allá de una respuesta individual de un actor, siendo una cadena de acciones ligadas a fuerzas sociales que mantienen el orden ahora vigente dentro de la propia organización escolar. Por lo tanto, las escuelas constituyen escenarios tanto de tradición como de innovación, aunque la primera tenga una preeminencia sumamente fuerte.

²³ Estos son los *tipos* que orientan y constituyen a la *acción social* en la obra de Weber. Véase Weber, Max (1996). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica, México.

²⁴ Recordemos que la estructura como práctica organizativa es producida y reproducida como interacciones por los sujetos cuando éstos, de modo recursivo, realizan sus acciones dentro de la vida institucional –su cotidianeidad-. La comunicación y el sentido compartido en dicho contexto les permite una ‘conexión’ con ése mundo que les constituye y lo constituyen. Tal conexión es posible gracias a la cultura (conjunto de reglas, significados, normas, ritos y rutinas) (ver Giddens, 1995; Berger y Luckmann, 2003).

Al respecto Marris (1975: 51) afirma que el “*conservadurismo dinámico*” es una fuerza poderosa en todas las organizaciones: “los sistemas sociales proporcionan un entramado de teorías, valores y tecnología relacionada que posibilita a los individuos dar sentido a sus vidas. Las amenazas al sistema social amenazan a este entramado”. Aunque durante los periodos de cambio, se exteriorizan dinámicas donde se presenta la ambigüedad, falta de certeza, incertidumbre y diversidad de metas, las cuales provocan y exacerbaban interacciones entre lo conservador y lo cambiante; por lo general las organizaciones se asientan en estructuras organizativas donde prevalece el mantenimiento del *status quo*. Sarason (2003:59) sostiene que “las escuelas se adaptarán de formas que requieran pocos o ningún cambio (...), la fuerza del *status quo* –sus axiomas subyacentes, su patrón de relaciones de poder, su sentido de la tradición y, por lo tanto, lo que parece correcto, natural y adecuado– casi descarta automáticamente las opciones de cambio en este *status quo*”.

Los cambios en las instituciones se pueden observar como entramados de participación de diversos agentes que intervienen conforme a una dinámica de lucha y negociación en la *micropolítica* de la escuela. Esto en lo concreto significa que los agentes que participan en un proyecto innovador como pueden ser una reforma o un programa educativo, siempre tienen una participación en estos sentidos contradictorios. “Los programas –*educativos*– son sólo instrumentos racionales que pueden guiar las acciones de los actores, pero es necesario que las instituciones consideren que los grandes cambios organizacionales son parte de procesos más complejos en los que participan una gran cantidad de agentes e instancias institucionales. Su éxito depende de manera interrelacionada de las acciones de técnicos, directivos, docentes, alumnos y padres de familia y de la estructura de la institución. Es decir, los cambios dependen de la interrelación entre la estructura y las acciones” (Flores, 2009:20, cursivas y paréntesis nuestros). Tal que *agencia y estructura* devienen dualidad.

Entendiendo que si el cambio no tiene el mismo *sentido* para alguna de estas dimensiones, éste puede no llevarse a cabo.²⁵ En otras palabras, significa que los agentes en torno a determinada institución *re*-construyen esquemas de sentido en los cuales participan, no como un hecho dado sino que es continuamente reconstruido y que les sirve para interpretar el conjunto de códigos de significación que ahí prevalece. Sin embargo, al ser las instituciones escolares espacios donde se gesta un *cruce de culturas*, podemos hablar de significaciones, que simplemente se reproducen -tradición-, mientras otras que son innovaciones, aunque estas últimas requieren de esfuerzo, creatividad y tiempo por parte de los *agentes* (*versus* actores); en tanto seres reflexivos que potencialmente pueden modificar el sentido de su acción. Las prácticas sociales y sus significados se asocian a la actualización y reproducción, pero también a la capacidad de intervención y modificación por parte de los agentes; en este sentido recordemos con Giddens (1996) que *la estructura constriñe pero también posibilita*. En palabras de Cohen “las prácticas posibilitan tanto la organización secuencial de prácticas iniciadas por otros como su posible innovación” (Cohen, 1998: 367).

Los actores -en tanto la figura del maestro que resiste pasivamente o es simulador del cambio, y al hacerlo reproduce el orden vigente y la estructura que lo mantiene (*actor*)- pese a ello modifican con su acción la estructura, pero tal alteración tiene rasgos de estabilidad, no altera del todo al orden ahora vigente. Los *agentes*, en cambio, son aquellos docentes que luchan incluso contra algunas condiciones adversas que impiden determinada innovación o cambio, por lo que se colocan en una postura diferente a la de los actores.

²⁵ Por *sentido* entendemos los significados que el actor construye desde su propia racionalidad, motivación, conocimientos del medio en el que se desarrolla y que lo determinan dentro de una determinada acción reflexiva.

1.1.5 Las creencias

Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma (...) En ellas "vivimos, nos movemos y somos". Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad una cosa, no tenemos la "idea" de esa cosa, sino que simplemente "contamos con ella".

En cambio, las ideas, es decir, los pensamientos que tenemos sobre las cosas sean originales o recibidos, no poseen en nuestra vida valor de realidad. Actúan en ella precisamente como pensamientos nuestros y sólo como tales.

(José Ortega y Gasset, *ideas y creencias*)

Para el filósofo Ortega y Gasset hay una diferencia fundamental entre el científico y el hombre común, "el hombre de la calle". Ambos tienen diferencias importantes en cuanto aplican sus construcciones mentales en dos planos epistemológicos totalmente distintos: el científico aplica sus teorías al mundo idealizado al que contribuye con sus ideas, es decir, trabaja en un plano diferente al real. *Las ideas se tienen; en las creencias se está.* El científico sabe que las teorías con las que intenta explicar la realidad son construcciones y con ellas pretende dar con la idealización más aproximada y exacta del mundo real, éste ejercicio es parte de su actividad. "El científico en su quehacer, pretende alcanzar una versión idealizada del mundo que, en estrecha correspondencia con los fenómenos reales, le permita explicarlos e, incluso, producirlos a escala controlada. Para ello tiene que aprender un oficio en el que le enseñan un conocimiento ya elaborado" (Rodríguez, *et al*; 1993:91).

En cambio, el *hombre de la calle* elabora creencias para configurar el plano estrictamente real, está tan instalado en ellas que no las cuestiona, las vive. Porque para el hombre común no es importante explicar la realidad, sino que aquello en lo que cree le sirva en su mundo práctico, le permita verlo coherentemente y le brinde estabilidad y eficacia para interpretar los sucesos de su vivir cotidiano, lo que le ofrece un 'anclaje' con su mundo.

Las creencias (conceptos previos, concepciones alternativas) no sólo tienen un contenido distinto en relación con las nociones científicas, sino que se mueven en un plano epistemológico diferente. Son resistentes al cambio porque cumplen una importante función adaptativa. Las creencias “son verdad y estamos instalados en ellas porque configuran la materia prima de nuestra experiencia sensible. Si a ello unimos su carácter implícito, entenderemos mejor porqué el hombre de la calle no suele relacionar sus creencias con los contenidos científicos correspondientes” (Rodríguez, 1993: 92). Empero, la estructura interna de las creencias no se basa en prototipos puros sino en síntesis mixtas de conocimientos.²⁶ Esto abre la posibilidad de intercambiar puntos de vista, lo que puede rebasar a las creencias únicamente como conocimientos dogmáticos.

Ése sistema de creencias que nos constituye como seres humanos, es al mismo tiempo una representación individual construida sobre la base de experiencias adquiridas, principalmente de entornos sociales, por formas culturales de interacción social, en una determinada sociedad. Esto en términos bourdieunianos representa a la *interioridad de la exterioridad*.²⁷

Es importante entender que las personas contamos con información proveniente de nuestras propias teorías implícitas o creencias, pero también del rol o situación social que ejercemos. Así, se puede establecer una síntesis dinámica entre ambos polos, entre conocimiento y creencia. El conocimiento vulgarizado y por ende normalizado, se puede convertir en creencia.

²⁶ La síntesis de conocimientos se configuran a partir de un conjunto de experiencias recopiladas por los individuos en sus interacciones cotidianas. Por ejemplo, en grupos reducidos, éstas se organizan en mezclas de teorías y tienen límites, objetivos bien definidos.

²⁷ Esto no significa que todos compartamos en lo general los mismos puntos de vista sobre “la realidad”, sobre todo en las actuales sociedades modernas, en las cuales conviven o se confrontan visiones alternativas de la misma. Sobre esta base es plausible que diferentes grupos sociales conozcan ‘otras realidades’, lo que puede posibilitar una comunicación entre estos. “Cuanto más ricos y variados son los contextos en los que las personas interactúan, mayor es la posibilidad de contar con una gran variedad de experiencias que permitan construir síntesis de conocimiento alternativas sobre un determinado dominio” (Rodríguez, et al, 1996: 117). Por ejemplo, en algunos grupos sociales cerrados hay poca interacción e influencia con otras sociedades, lo cual reduce y dificulta la síntesis de conocimientos alternativos.

1.1.6 Las creencias en las actitudes de los docentes

Según Díaz Larenas, las creencias juegan un papel de primer orden en las actitudes de los docentes respecto a las innovaciones, de éstas depende la aceptación o rechazo de los docentes a lo nuevo. “El éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos” (Díaz Larenas, 2008: 2).²⁸

En este marco, analíticamente asumimos por creencias la definición de Díaz Larenas “un sistema en el cual subyacen constructos que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su actuación pedagógica. (Las creencias) responden casi siempre a un sentido común y son de naturaleza tácita, no son necesariamente coherentes sino que más bien se consideran como dinámicas y sujetas al cambio y a la reformulación gradual (...) el proceso de reformulación podría ocurrir cuando las creencias se explicitan y constituyen un desafío directo para el docente o cuando ellas son invalidadas por experiencias pasadas” (Díaz Larenas, 2008: 4).

En este sentido, cuando las propuestas de reforma o innovación no llegan al nivel profundo de las creencias, no hay una confrontación real con las creencias previas de los docentes, quienes terminan “utilizando” las innovaciones pero sin que cambie su sistema de creencias, por ende, reproducen antiguas prácticas pero con nuevos elementos, cuyo resultado es un *híbrido* que no refleja necesariamente el cambio “esperado”.

El concepto creencia, en relación con el sistema de pensamiento de los docentes, tiene otros adjetivos en la literatura, se le puede conceptualizar también como *teorías implícitas, concepciones, pensamientos, ideologías, representaciones, conocimientos o saberes*. Lo importante es entender que son sistemas conceptuales que tienen un origen y desarrollo en la

²⁸ Esta dimensión de la aceptación sobre las innovaciones es un punto de enorme importancia, pero no es el único, tal como hemos venido argumentando.

experiencia y se determinan en los contextos educativos. “Las creencias son eclécticas, desorganizadas, parciales y sin cohesión; de ahí que sus significados no sean estandarizados o comúnmente aceptados, a diferencia del conocimiento científico tienen un origen subjetivo, popular y temporal; son personales, particulares y específicas, se mantienen normalmente implícitas, a pesar de su resistencia al cambio, pueden evolucionar por influencia de nuevas experiencias y procesos de debate” (Camps, 2001; citado por Díaz Larenas, 2008: 5).

Incluso para algunos autores (Cf. Crookes, 2003; Harmer, 1998) las creencias de los docentes influyen más en su actuación que los conocimientos disciplinarios que ellos poseen - conocimientos específicos-. Éstas están limitadas por la cultura y tienden a formarse en una época temprana de nuestra vida y a ser resistentes al cambio, están relacionadas con lo que *se cree que se sabe*, pero ofrecen un filtro eficaz que discrimina, redefine, distorsiona o modifica el pensamiento y el procesamiento de la información posteriores. Por ello, las creencias profundamente enraizadas que tienen los docentes sobre la forma en que se aprende un contenido impregnarán sus actuaciones en el aula, incluso más que el método concreto que estén obligados a adoptar. Esto no significa que las creencias no pueden cambiarse en el transcurso de la acción, siempre y cuando las nuevas experiencias interpelen su actuación, convicción o intereses.

Las creencias “son conocimiento anclado; ellas muestran el conocimiento que es más *valioso* para el docente y que *ha funcionado* en la actuación pedagógica” (Díaz Larenas, 2008: 6, cursivas nuestras). Por lo que tienen una parte instrumental en la definición de tareas y la selección de herramientas cognitivas con las cuales los docentes interpretan, planifican y toman decisiones respecto a las tareas que éstos realizan. Además, al ser conocimientos ‘probados’ les generan certeza y seguridad; confianza en las que los docentes se *especializan* por medio de rutinas. Por ello su confrontación atenta el equilibrio psicológico de aquello que el actor sabe hacer eficientemente, pero al mismo tiempo posibilita, que la experiencia previa ‘rompa’ esa seguridad y lleve al agente a explorar nuevos rumbos, que pueden causarle en principio ansiedad, pero también nuevo conocimiento.

Al respecto Rivas (2000:126) argumenta: “tras los primeros años de ejercicio docente, el profesor consigue *cerrar el círculo* que configura su comportamiento habitual. La incorporación de innovaciones educativas relevantes pueden desarticular este patrón profesional (...), el docente ha logrado completar un esquema de trabajo que le proporciona seguridad, en consecuencia no se hallará dispuesto a alterarlo de modo substancial, por las diversas consecuencias que de ello podrían derivarse”. Sin embargo, el mismo estudio de Rivas sugiere que puede darse una reestructuración que requiere un esfuerzo extraordinario o profundo para reconstruir un nuevo esquema que le confiera seguridad en la realización de su tarea docente.

Las creencias juegan un rol fundamental en la *interpretación* del conocimiento: dimensión *epistemológica*, de modo que cualquier tipo de conocimiento que los docentes adquieran, no se transmite a los estudiantes de modo directo, sino que hay una *reinterpretación* de tales conocimientos mediada por el sistema de creencias de los profesores. Esto no es posible evitarlo, pues la tarea pedagógica es intrínsecamente política y no aséptica como muchos se empeñan en argumentar. (Retórica que envuelve el mundo de las reformas, desde donde se argumentan cambios racionales, libres de valores, lo que es ya en sí mismo ideológico).

Las creencias tienen un origen cultural y se desarrollan en las personas a lo largo de la vida, además contienen un componente cognitivo-afectivo, por lo que crean “enlaces” entre diferentes tipos de creencias o estructuras cognitivo-afectivas. Incluso algunos autores como (Golombek y Sanjurjo citados en Díaz, 2008:6) señalan que las creencias tienen un componente afectivo y evaluativo más fuerte que el conocimiento, porque el afecto opera independientemente de la cognición, es decir, son dos áreas que pueden estar unidas, aunque no necesariamente. De ahí, la dificultad que representa para algunos docentes la sustitución de materiales, técnicas o prácticas. Esto también se puede observar en la valoración de cierto tipo de conocimientos sobre otros (enmarcados por medio de asignaturas, socialmente

consideradas de mayor/menor importancia), sin que tenga relación con juicios objetivos, pues está dentro del terreno de las creencias.²⁹

De la información obtenida en esta investigación, algunos docentes consideraron a las tecnologías como parte de la actual sociedad de la información, y reconocen en éstas nuevos conocimientos por aprender y aplicar –tanto para ellos como para sus alumnos–, de ahí que las consideran valiosas para ser incorporadas en su praxis. En cambio para otros docentes las TIC son algo ajeno y contrario a su labor cotidiana, los interpela desde lo ideológico hasta lo psicológico –sentir temor, incapacidad, ansiedad por ‘no poder’ hacer uso de ellas–, consideramos que tales actitudes pueden contribuir a arraigar sus creencias y alimentar sus actuaciones de resistencia o simulación.

Es importante señalar que el sistema de creencias tiene una dimensión particular, no siempre requiere del consenso general o grupal con respecto a su validez y pertinencia; sin embargo, desde un punto de vista sociológico, las creencias en su dimensión social, se confrontan con la influencia externa, de lo contrario éstas serían inflexibles, rígidas y perpetuas. De ahí que cuando la cultura prevaleciente en la sociedad comienza a cambiar, influye persistentemente en los valores o valoraciones de los nuevos elementos. Por ello, las tecnologías comienzan a ganar terreno en espacios reacios a su presencia y, en este sentido, se puede hablar en una reconstrucción de creencias. Más, esto no es nunca un proceso simple ni lineal.

Las creencias son uno de tantos elementos que explican por qué los cambios orientados por las políticas educativas a partir de las reformas o innovaciones implementadas, están dados no sólo por aspectos externos de orden burocrático, administrativo y técnico; sino de modo puntual, por aspectos de índole subjetiva. “Una reforma educacional exitosa implica comprender y considerar el sistema de creencias y actuaciones del docente. El docente

²⁹ De la información obtenida en esta investigación, algunos docentes consideraron a las tecnologías como parte de la actual sociedad de la información, y reconocen en éstas nuevos conocimientos por aprender y aplicar –tanto para ellos como para sus alumnos–, de ahí que las consideran valiosas para ser incorporadas en su praxis. En cambio para otros docentes las TIC son algo ajeno y contrario a su labor cotidiana, los interpela desde lo ideológico hasta lo psicológico –sentir temor, incapacidad, ansiedad por ‘no poder’ hacer uso de ellas–, consideramos que tales actitudes pueden contribuir a arraigar sus creencias y alimentar sus actuaciones de resistencia o simulación.

debería ser considerado como una persona que está aprendiendo activamente y que construye sus propias interpretaciones” (Bucci y Mae citados por Díaz Larenas, 2008: 2).

Si los docentes no son considerados en éste proceso de innovación o más aún no se (*re*) conocen sus experiencias y facultades en el aula como agentes que *reconstruyen* y no sólo como ejecutantes (actores) de ideas ajenas, entonces se perderá una potencial y valiosa fuente de información que puede repercutir en el cambio, o por el contrario, se pueden crear procesos de resistencia o simulación respecto a las innovaciones implementadas.

1.1.7 Sobre el concepto Actitud

Dentro de la psicología existe una cantidad considerable de significados sobre el concepto *actitud*, así como corrientes a las que se adscribe. En éste espacio sólo nos referiremos a las que son afines a los intereses de la investigación.

Según la definición del Diccionario de Ciencias de la Educación, la *actitud* es una “predisposición que incluye procesos cognitivos y afectivos; es referencial (evoca algún objeto o sector de la realidad), es relativamente estable e involucra todos los ámbitos o dimensiones del sujeto” (Diccionario de Ciencias de la Educación DCE, 1996: 36-37). “Las actitudes son estructuras funcionales que sustentan, orientan, condicionan/posibilitan y dan estabilidad a la personalidad, *son los ladrillos de la estructura de la personalidad*” (Allport, citado en DCE, 1996: 37).³⁰

Para algunos autores como Morales (1988) y Zaragoza (2003), las actitudes están integradas por tres componentes: a) *cognitivo*, que está conformado por el conocimiento, los pensamientos que se tienen con relación al objeto actitudinal. En otras palabras, se relaciona con la representación cognitiva que el individuo se hace del objeto en cuestión como necesaria para que exista el componente de carga afectiva (favorable o de rechazo), b) componente *afectivo* se refiere al sentimiento a favor o en contra que provoca un determinado objeto actitudinal (hay una dimensión valorativa en la actitud) y, c) componente

³⁰ Según Zaragoza (2003), Allport en el año de 1935 ofreció más de 100 definiciones sobre dicho concepto.

conativo o *conductual*: hace referencia a la acción de conductas coherentes con los afectos relativos al objeto de actitud.

Para estos autores las actitudes son un factor importante, aunque no único, en la determinación de las conductas externas. Las actitudes no tienen un carácter endógeno, se caracterizan por ser adquiridas y no innatas. Desde cierta corriente de la psicología se dice que son adaptativas a las circunstancias (adquiridas), pero tienen la condición de ser relativamente estables (formadas), sin embargo, al tener la condición de adaptación, pueden favorecer el cambio, la evolución y dinámica (modificadas). “La actitud es una predisposición aprendida, no innata, al no ser conductas sino predisposiciones, no consisten en una forma de actuar concreta, sino en forma de tendencia o inclinación, también suelen tener un carácter estable aunque son susceptibles de cambiar, (como una reacción valorativa: favorable o desfavorable), ante un objeto -individuos, grupos ideas situaciones, etc-.”(Morales citado en Zaragoza, 2003: 212- 213).

Esto es así por la interacción que tiene el sujeto con su entorno. Por ejemplo, el marco sociocultural donde se desarrolla la vida del sujeto, su grupo social de referencia en el cual están presentes valores y contenidos culturales predominantes. Tal que las actitudes son estructuras dinámicas que varían a lo largo del tiempo y que se ven influenciadas por el ambiente.

Las actitudes son estructuras estables pero no rígidas. Al respecto, deviene interesante conocer la relación entre las actitudes y el cambio. Para Campillo (1973) hay algunos puntos que se deben considerar en la formación de actitudes: las actitudes se forman, refuerzan o cambian mejor cuando una persona tiene seguridad en sí misma y es capaz de aceptar cambios.

- Aunque las actitudes se forman en edad temprana, éstas pueden ser modificadas a cualquier edad.
- Las épocas de crisis personal y social conducen a cambios de actitudes.

- Los cambios se producen mejor cuando un grupo entero está afectado. Esto proporciona seguridad a los sujetos, porque también los demás cambian.
- Las actitudes se cambian más fácilmente cuando los sujetos tienen oportunidad de obrar de acuerdo con sus nuevas creencias.
- La pertenencia a nuevos grupos ayuda a reforzar los cambios de actitud.
- La información de fuentes fidedignas, especialmente si es descubierta por la persona que debe cambiar, puede facilitar los cambios (Campillo citado en Zaragoza, 2003: 219).³¹

Este acercamiento general sobre el concepto *actitud* hace posible definir una base conceptual que permita un mayor entendimiento de las tipologías, construcciones teórico-empíricas, las cuales servirán para comprender y analizar *los significados de los docentes en torno del programa EM*, y que configuran el argumento central de esta investigación (capítulo IV).

Resumen capítulo 1

Hemos observado, a partir del desarrollo de la teoría de la estructuración de Giddens, cómo la *agencia* y la *estructura* son aspectos imbricados en un proceso en el que ambos actúan de modo dialéctico (*estructuración*). Tal cualidad permite entender que las estructuras existen a partir de la reproducción de las prácticas sociales de los agentes dentro de un marco de espacio-tiempo determinado, que al estar organizadas como prácticas sociales regulares se estabilizan (*rutinización* para Giddens). Sin embargo, tal proceso involucra a su vez la dinámica que permite el cambio a través de la acción creativa de los agentes, quienes no sólo reproducen sino producen. Los agentes son seres con capacidad reflexiva, éstos pueden argumentar sus actuaciones y justificarlas frente a otros agentes, (*conciencia discursiva*), que en otros términos es la expresión verbal a su propia acción, que implica una racionalización y

³¹ El acercamiento general al concepto *actitud* posibilita definir una base conceptual que permita un mayor entendimiento de las tipologías, construcciones teórico-empíricas, las cuales servirán para observar y analizar *los significados de los docentes en torno del programa EM*, y que configuran el argumento central de esta investigación (capítulo IV).

motivación. No obstante no todo lo que los actores llevan a cabo en su vida cotidiana implica un proceso de reflexión continuo, nos referimos a ése *saber hacer* que está en el plano práctico (se da por hecho), pero no excluye que pueda derivar en un plano reflexivo o conciencia discursiva, la cual se basa en el registro de la acción, lo que supone intencionalidad y racionalidad. Por ende hay una estrecha vinculación entre la conciencia, las prácticas y la estructura, que se presentan como reglas y recursos. En resumen la constitución de la estructura en términos genéricos (producción/reproducción) es producto de los agentes sociales y viceversa, dentro de un marco histórico determinado. En otras palabras la sociedad existe gracias a la reproducción de las prácticas recurrentes de los actores en contextos de interacción de tiempo/espacio.

Se consideró a la cultura como un elemento articulador en las prácticas recurrentes de la agencia. En este entendido actuamos con base a códigos culturales que reproducimos continuamente, de modo rutinario. Esto confiere un margen de seguridad y vinculación con nuestra vida práctica, pero también su posible transformación. Apelando a la conceptualización del término que desarrolló Geertz (1996), la cultura ha sido entendida como un trama de estructuras de significación que permiten la interacción de signos interpretables por los individuos que las reproducen en su actuar cotidiano (rutinización para Giddens, 1996).

En concreto y delimitando nuestro interés de investigación, entendemos a las instituciones escolares como un espacio social en el cual se reproducen y se transforman de modo recurrente, los elementos que posibilitan a la estructura. En ellas en tanto instituciones culturales se gesta una “trama de significados” (Geertz 1996) o un “cruce de culturas” (Pérez Gómez, 1998) En estos espacios concretos, (escuelas) los agentes (docentes) van construyendo el significado de sus acciones y su *sentido*. Significados que no sólo se conectan a su rol social específico, sino que con él se enmarca lo que constituye esa “microestructura” con cultura propia, pero que a su vez responde a características generales del sistema educativo. Otra característica que enmarca a estos espacios es el que en ellos tiene cabida la heterogeneidad, la discrepancia de ideas, acciones, valores, etc. Así, el sentido que guía las acciones de los actores que participan en éste, como en otros espacios sociales,

cabe lo diverso y relativamente autónomo. Las instituciones escolares reproducen/reconstruyen los múltiples significados culturales que ahí se gestan. Aunque éstas son vividas por los actores como realidades objetivas, sin que esto signifique que no sean posibles los cambios y las resistencias de los actores a lo establecido. Tales cambios son graduales, no mecánicos, más aún, cada actor reconstruye y reapropia lo que se le presenta como una realidad dada conforme a sus propios valores y creencias.

Los docentes aprenden lo que en sus creencias se construye culturalmente, por ejemplo, en su deber ser profesional se acatan las disposiciones oficiales, las presiones que de ellas surge, consideran las sugerencias de otros colegas, se apropian y/o reintegran nuevas tradiciones pedagógicas. En resumen es un proceso de reconstrucción creativa. Por ello ha sido importante considerar a las creencias como elementos que permiten a los actores vincularse con ‘su mundo’, a ‘su realidad’. Las creencias están compuestas como una amalgama de elementos culturales y de experiencias adquiridas en nuestro entorno social. Éstas tienen por tanto una función adaptativa que puede contravenir a la innovación.

Esto situado en el caso que nos ocupa, se puede relacionar con el rechazo de los docentes a las innovaciones presentes en las instituciones educativas. Las creencias son “un sistema en el cual subyacen constructos que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su actuación pedagógica” (Díaz Larenas, 2010). Por ello las propuestas innovadoras en cualquier campo social, en este caso escolar, requieren incidir el mundo subjetivo de los actores, apelando a sus creencias. Incluso como se ha argumentado, los actores pueden realizar los cambios que les son propuestos, sin que ello signifique necesariamente un cambio respecto a sus creencias sobre ése cambio. Utilizando las innovaciones (deber ser) sin que cambie necesariamente su sistema de creencias. Las creencias son la guía de la actuación implícita de los actores, sin embargo estas pueden transformarse, no son estáticas. Para ello hacen falta medios de conocimiento y convencimiento en los actores que vean en el cambio algo necesario o importante a considerar en su actuación.

Las creencias van de la mano con las actitudes que tienen los actores respecto a algo, pues se relacionan con elementos afectivos, cognitivos y conductuales de los actores, que están en interrelación con su medio social y cultural, tal cualidad les posibilita un relativo dinamismo.

Algunas consideraciones

En este estudio se observa al cambio como una condición evolutiva del sistema educativo que no tiene rasgos valorativos –*mejor que*–, sino como una característica inherente al sistema social. De ahí que sea un debate interesante el ubicar el lenguaje que proviene de la política sobre la ‘necesidad del cambio’ y el observar que este apremio no necesariamente es compartido por los actores, mostrando la diversidad de sentidos que pueden surgir en dicha dinámica. Por tanto, el interés se centra en conocer los factores que influyen en su presencia o inhibición al interior del proceso *estructurante* (relación entre la agencia y la estructura).

Por cambio entendemos la serie de innovaciones implementadas en el espacio escolar y cómo éstas influyen en los actores y a su vez cómo han sido transformadas por éstos. Lo anterior posibilita mantener distancia con relación a aquellos argumentos que observan a las innovaciones *per se* como productos ‘necesarios’, ‘benéficos’, ‘deseables’ que transformarán un estado previo –desde esta óptica– como algo negativo frente a otro positivo.³²

Las dimensiones del cambio, y los sentidos que genera, serán analizados desde una perspectiva transversal en un proceso que permanece constante en la estructura social. Por ello su ubicación no se centra en un solo espacio, sino de modo diseminado e indeterminado, pues es producto de la acción de los agentes. Dicho proceso comporta el terreno de lo *contingente*, es decir, *algo que puede ser mas no es necesario*, lo cual dependiendo de su

³² En concreto, la investigación se sitúa en una postura que no aboga ‘ni a favor ni en contra’ de la implementación del programa EM; sino en analizar el cambio a partir de las diferentes actitudes de los docentes en torno a este programa, las cuales se relacionan de modo cercano con los significados que éstos le otorgan. Lo anterior llevará a reflexionar cómo el cambio atraviesa un proceso en el que influyen múltiples variables que terminan por transformar o *hibridizar* a las innovaciones. Es decir, cuando éste se confronta con la realidad que pretende transformar, siendo por lo regular más bien un proceso bidireccional entre ambos aspectos: ideal/real.

operación modifica en su implementación el *sentido* original de la propuesta de cambio –reforma, programa educativo o cualquier otra innovación–. En general casi nunca la introducción de un elemento externo –como una reforma– que pretende modificar algún orden o elemento anterior a ésta, es llevada a cabo sin algún tipo de resistencia o desviación del plan original. En el espacio concreto de las instituciones escolares estas modificaciones se relacionan en parte por el *flojo acoplamiento* (Weick, 1982) o la *diversidad de metas* (Ball, 1987) de la gran cadena de actores que participan del mismo, y donde entran en juego e inciden diversidad de intereses, valores, necesidades y creencias; de ahí que cualquier introducción de innovación conlleva cambiar estructuras y culturas que pueden –o no– resistirse al cambio.

Precisamente, nuestro interés radica en reflexionar y analizar ese proceso, a contracorriente de la lógica que prima en el discurso reformista que observa al cambio como un plan o decreto, Es decir, como una simple serie de pasos a seguir, olvidando que su éxito va más allá de lo puramente formal (factores políticos, legislativos, económicos, de planeación), sin considerar a los actores, a quienes por lo general afectan directamente aquellos cambios que les son impuestos (Fullan, 2008).

Desde la óptica y consecuentes propuestas de los expertos, las innovaciones por lo general son vistas como *la introducción de un producto para la solución de un problema*. Postura que no considera la concepción abstracta y codificada de la organización escolar, por lo tanto, reduce el conflicto bajo supuestos implícitos de consenso y coherencia, lo que no permite conocer en su magnitud los intereses divergentes que intervienen sea en la permanencia o en el cambio. “La propuesta de introducir, cambios en la estructura o las prácticas de trabajo debe ser considerada en términos de su relación con los intereses y preocupaciones inmediatos de aquellos miembros a quienes es probable afecten, directa o indirectamente.”(Ball, 1987: 49).

Entender al conflicto que se genera ante cualquier intención de cambio dentro de una organización es fundamental, puesto que ahí deviene la forma de crear estrategias para

orientar el cambio. Es sabido que “el aparente consenso y la mala gestión del conflicto han hecho fracasar las reformas, venidas de fuera de los propios centros” (Paredes, 2004:134). Las innovaciones por lo tanto, pueden amenazar los intereses personales de ciertos participantes, por ejemplo, la renuncia de creencias o ideologías anteriores para cultivar nuevas. Esto conlleva conflictos tanto abiertos cuanto tácitos, pues no siempre se manifiestan los desacuerdos de modo evidente por medio de luchas o por negociación, sino incluso por posturas pasivas de *baja intensidad* o de simulación; que terminan por reproducir determinantes culturales opuestas a las ideas de cambio, con lo cual se conserva el orden o las prácticas establecidas. “Es tan formidable la colección de fuerzas que determinan el comportamiento en las organizaciones que resulta sorprendente que cualquier cambio pudiera arreglárselas para ser promulgado ni mucho menos implementado” (Sarason, 2003:122). Tal relación es una de las tesis que de modo transversal iremos desarrollando en este trabajo, con el objetivo de observar cómo la resistencia al cambio es una situación presente a nivel estructural y su continua reproducción por parte de los actores que la constituyen.

CAPÍTULO II

2.1.1 El cambio y su proceso de implementación

El trabajo duro está hecho. Tenemos la política aprobada; ahora todo lo que tienes que hacer es implementarla...
(Ministro de educación saliente a un colega; Fullan 2000)

Aún a pesar de la ‘urgencia’ en el discurso político sobre la necesidad del cambio en las instituciones educativas y las consecuentes propuestas de reforma e innovaciones en estos espacios, las prácticas de los actores han cambiado relativamente poco ante estos embates (Fullan 2000; Tyack y Cuban 2001, Díaz Barriga e Inclán, 2001), “...la reforma deja intacto un conjunto de estructuras institucionales (no modifica la institución escolar, no cambia las prácticas y rutinas escolares, no crea otras condiciones para el desempeño docente) [...], es importante establecer un mecanismo que permita a los docentes participar de otra manera en la conformación de las reformas, su tarea no puede quedar reducida a apropiarse de ellas, [...] éstos no se identifican con los fundamentos de las mismas, y por tal razón no pueden operar en función de ellas...” (Díaz Barriga e Inclán, 2001:18).

Esto es una muestra de la dificultad del cambio que pretende impostarse como la solución a lo que es ‘necesario’, pero que al mismo tiempo ignora aquello que realmente lo es para los actores inmersos en dicho proceso (sentido). Tal que la distancia entre la política y la realidad de las escuelas y lo que viven los actores en ellas, son temas por lo general soslayados por los expertos. Éstos no consideran importante aprender de la experiencia que los actores pueden proveer en forma de propuestas o críticas que pueden convertirse en planes de acción de mayor pertinencia. La ‘sordera’ o ignorancia de los implementadores respecto a lo que potencialmente pueden decir y hacer aquellos que deben realizar los cambios (docentes), constituye el punto crítico de tal proceso.

Como observan Tyack y Cuban (2001), los planes de acción venidos de las reformas, se traducen en imposiciones (programas, reformas, innovaciones) que en la realidad práctica - de los actores- representan una interminable cadena de ‘novedades’ que *deben* llevar a cabo, de modo tal que las reformas *van y vienen*, pero en lo fáctico han demostrado una influencia mínima en la transformación de las escuelas, siendo más bien un fenómeno contrario.

En tal sentido, una polémica tesis respecto a las reformas educativas proviene de la teoría de sistemas, más concretamente en las observaciones desarrolladas por Giancarlo Corsi (2002), en su trabajo *Sistemas que aprenden*. El autor alude a las reformas y su permanente negación y renovación como un fin en sí mismo (dinámica del sistema). Tal proposición muestra que, paradójicamente, el fin de las reformas no es la transformación que proyectan (aunque sí en el discurso que las legitima) sino el constante cambio entre una reforma y otra (*el síndrome de la reforma*). Aspecto de trascendencia para entender que la dificultad del proceso de cambio va más allá de la acción concreta de los actores, es un proceso que implica en conjunto reformas a nivel de las estructuraciones de tales reformas. Lo anterior abre el debate a esta consideración teórica que expone los ‘vehículos’ del cambio: *las reformas*.

2.1.1.1 El mito de las reformas e innovaciones educativas

El riesgo se gesta en el presente gracias a la selección que hacemos ahora para observar la realidad. De esa observación presente se desprenderán nuestras acciones u omisiones que redundarán en consecuencias de las que nada podemos saber ahora porque pertenecen al futuro. Eso es el riesgo.

Oswaldo Dallera, 2010.

En el sistema de educación, al igual que en otros sistemas parciales de la sociedad, no pueden existir ni racionalidades ni estabilidades absolutas.

Giancarlo Corsi, 2002.

Una definición de reforma educativa aparece en determinada literatura como: aquellos cambios profundos en la política educativa de un país, los cuales están por encima de las decisiones políticas de los gobiernos, lo que les confiere un sentido de continuidad con miras prospectivas. “Las reformas educativas no rompen bruscamente con el legado cultural o histórico, pero requieren de una gran dosis de innovaciones cuyo fin es la mejora de la calidad de la enseñanza y a su amplia extensión o generalización” (Diccionario de Educación, 2003:1223).

La reforma es, desde esta perspectiva, un conjunto de transformaciones en la organización estructural del sistema educativo con el objetivo de ‘modernizarlo’ o hacerlo más ‘eficiente’ con el fin de responder a las crisis que se presentan a escala social. Para ello incorpora nuevos conceptos, nuevas formas de entender el lugar de la educación en la sociedad, su rol, su función. Sin embargo, desde otra postura, los cambios que surgen a partir de las reformas (por ejemplo: “cambios en el sistema educativo” o “cambios en la metodología utilizada en el aula”) no implican -en términos valorativos- necesariamente progreso o mejora -aunque en lo retórico ésta sea su razón de ser-, pues tienen como propósito fundamental la modificación de la estructura del sistema y, a gran escala, las metas de la enseñanza y de su organización.

Reivindicando esta postura algunos autores Tyack y Cuban (2001), Corsi, (2002) ponen en tela de juicio el *para qué* de las reformas educativas. Para Corsi, las reformas se presentan como una *apremiante* necesidad, una “virtud”, que está orientada “la calidad”, “el mejoramiento”, “la justicia”, “la eficiencia” y “el desarrollo”; móviles que son a su vez constantes y que refuerzan la retórica reformista que observa al estado actual en constante riesgo -surge de una crisis-, por lo que *debe* cambiarse. En tal sentido y, precisamente por eso, la reforma no implica mejora *per se*, sino que es una parte lógica de operar del sistema y su dinamismo (*evolución*). Por ello, no es un cambio ocasional o coyuntural, sino un proceso permanente (Corsi, 2002:41). “La función de las reformas no es, en efecto, el mejoramiento del sistema, sino más bien esa necesidad de tener en movimiento la dinámica interna (...) aún si es difícil alcanzar resultados satisfactorios, se tiene la ventaja de poner como

contingentes las estructuras del sistema que se prestan de esta manera a ser cambiadas; y si todavía no se alcanza a planificar como se quisiera, por lo menos así se hace que el sistema evolucione” (Corsi, 2002: 156-157), generando lo que este autor denomina como “síndrome reformista”, pues se parte de un ‘eterno’ mejoramiento, es decir, de una meta nunca alcanzada, por ende un fin siempre perfectible mas nunca factible (*la reforma de la reforma*). Tal que se crean reformas eliminando otras, en términos de Shumpeter (1942) una suerte de continua “destrucción creativa”, en tanto y cuanto un proceso de transformación permanente. Desde la perspectiva de la teoría de sistemas, la reforma no es sólo la ‘enfermedad’ y su ‘remedio’, más aún, es parte constitutiva del propio sistema. “Su función no es del todo adaptar la escuela a los cambios sociales ni conseguir sus propios fines; sino estimular la dinámica interna del sistema de educación” (Corsi, 2002: 40). Cuestión que explica por qué en la incorporación de una nueva reforma no importan los resultados de la evaluación anterior –en caso de que la hubiere– si acaso importan en cuanto se anuncia su fracaso para entonces ‘echar andar’ la siguiente, pues el fin inherente de la reforma no es ‘aprender de la experiencia’ sino su autorreproducción (*autopoiesis*),³³ sin la cual el sistema educativo no existiría. Tal que la ‘eterna’ retórica gira en torno de una realidad que *nunca es como debiera*. En otras palabras, las buenas intenciones son la ficción vital de las reformas.

Un sistema es autónomo cuando está en condición de autorreproducirse (*autopoiético*), es decir, cuando puede organizarse y operar con sus propios elementos y desde sí mismo (*clausura operativa*), observar la realidad y producir selecciones e informarse sobre sí mismo y su ambiente, lo que le da la capacidad de cambiar las estructuras que le son relevantes e

³³ “Un sistema es autónomo cuando está en condición de reproducirse *autopoiéticamente*; la autopoiesis no es más que el lado de identidad de un sistema e indica, en exclusiva, el nivel operativo elemental, son sistemas capaces no sólo de autorreproducirse, sino de observar la realidad, de trazar distinciones y producir informaciones sobre sí mismos y su ambiente (...) condición de observar todo lo que es relevante para su perspectiva y ponerlo como contingente (...), lo que implica que el sistema debe saber *negarse a sí mismo*, “el sistema siempre se censura a sí mismo, se deslegitima en forma explícita expone la propia perspectiva de manera doble: la perspectiva desde la cual se puede entrever un futuro positivo y al mismo tiempo la que se dice de sí misma que debe cambiar (...) esta continua autonegación tiene la función de mantener a la escuela como institución” (Corsi, 2002:158-159).

incluso volverlas *contingentes* y aprender (*apertura cognitiva*).³⁴ Es decir, tiene la capacidad de *negarse a sí mismo* (Corsi, 2002:159). En otros términos, las reformas son una forma de autorreproducción del sistema; nacen de sus propias necesidades y son al mismo tiempo una selección –entre muchas– de ‘lo mejor que se tiene’, pero al hacerlo distingue y deslegitima aquello que pretende sustituir o ‘mejorar’ (capacidad de autonegación). Sobre esa base se reconstruye en una lógica circular (variedad, selección, autonegación, cambio).

El actuar de las reformas –cuyo fin es el cambio *en sí mismo*– parte de la crítica al presente, desoye el pasado pero desea el futuro, que envuelve la promesa de *ser mejor* (Cf. Corsi, 2002: 146-156). Ante esto, el pasado es únicamente considerado desde un plano de diferenciación; es decir de aquello “defectuoso” que se eliminó y que a su vez dio paso a lo nuevo (*virtuoso*). Esto muestra otra característica inherente al sistema: producir selecciones arbitrarias por medio de la comparación. “Las reformas se valoran de modo habitual como decepcionantes y parecen tener la única función de estimular la proyección de la próxima reforma (...) no sorprende que ya en su redacción los proyectos de reforma contengan explicaciones por sus futuros fracasos” (Corsi, 2002:14 y 158).

Bajo tal lógica es que las reformas dejan de tener el sentido que paradójicamente dicen promover: mejorar el estado previo. *Las reformas no sirven a las reformas*, en todo caso se sirven a sí mismas, pues la reforma necesariamente ignora a su predecesora, “*olvidar y oscilar* es el motor de las reformas (...) pues *la experiencia es una carga...*” (Corsi, 2002: 156, cursivas nuestras). Dicho ‘olvido’ le permite afirmar que lo nuevo es *superior*. Aunque esta misma idea encierra otra contradicción, pues para argumentar que una reforma fue un fracaso se parte de una evaluación ‘negativa’ y, por lo tanto, en el discurso se hace ver que se ha ‘aprendido del error’ de ahí que sea necesario enmendarlo. Cuestión que confirma la idea que el cambio no implica necesariamente mejora.

Reformar es entonces una forma de ‘resolver’ problemas creando nuevos, situación que mantiene al sistema en un constante riesgo, ‘naturaleza’ operativa del sistema. A su vez, el constante riesgo es su móvil, su razón de ser, la persistente lucha de las reformas contra lo

³⁴ “Para Luhmann, *complejidad* significa exigencia a seleccionar. Y exigencia a seleccionar significa *contingencia*, y contingencia significa *riesgo*,... *algo que es posible, pero también de otro modo*, por lo tanto avisa sobre la posibilidad de un fallo aún en la formación más favorable...” (Arriaga, 2003:22).

contingente. “Las tentativas de disminuir la incertidumbre del futuro no hacen otra cosa que aumentar los riesgos y justo por eso toda planificación sólo produce nuevos impulsos a la evolución del sistema” (Corsi, 2002: 44). De este modo “cuando se intentan encontrar soluciones, éstas suelen traer consigo sus propios problemas, que son más graves que los problemas originales” (Fullan, 2002:44), por ello cuando una reforma alude a la necesidad de cambio como forma de evitar el riesgo, lo contingente, no es más que simple retórica, en otros términos deviene en *cinismo sistémico*.³⁵

Problema que hace plausible evidenciar el por qué hay contradicciones en algunos programas educativos,³⁶ o por qué éstos son sustituidos por otros sin haber demostrado que el cambio entre uno y otro es/ no es justificado.³⁷ Como se mencionó, las reformas educativas dicen prever o evitar: las *crisis* del sistema educativo, pero en realidad estas son el motor que las impulsa. En este sentido, las reformas –idealmente– parten de diagnosticar problemas, determinar remedios, adoptar políticas nuevas y producir el cambio institucional. A tales épocas se les ha llamado “periodos de reforma” seguidas de crisis, lo que desencadena en los gobiernos una ‘preocupación’ urgente por las escuelas. Estas crisis pueden ser internas a los sistemas educativos o externas, es decir, desafíos internacionales en donde hay que competir

³⁵ Esbozaremos qué entendemos por *cinismo sistémico* en la parte conclusiva de este trabajo, por ahora podemos entenderlo como un *doble discurso* o una doble lógica que genera el sistema (promueve sus ‘productos’ para luego deslegitimarlos y justificar así su sustitución), como parte de un proceso necesario en un ciclo de autorreproducción, legitimación y deslegitimación.

³⁶ En algunas reformas se busca la calidad, pero al mismo tiempo la equidad, siendo que la primera se define mediante la comparación o diferenciación, por lo que es muy difícil que se logre la segunda. De ahí que muchas propuestas queden sólo en *buenas intenciones* o en utopías. Esto es endémico al sistema, pues éste tiene como función la selección: provee de elementos y recursos para que siga funcionando la sociedad de manera asimétrica (títulos, grados escolares, calificaciones...). “por más buenas intenciones y por más reformas que haya, el sistema educativo para mejorar la igualdad de oportunidades nunca puede dejar de establecer diferencias” (Dallera, 2008:59).

³⁷ Ejemplo de ello es precisamente el programa EM, el cual según algunos informes (Cf. Cámara de Diputados, 2007 y FLACSO, 2008) no tuvo una evaluación sistemática o mecanismos de transparencia y rendición de cuentas, el cual sin importar sus resultados será sustituido por el programa “Habilidades Digitales Para Todos” HDT, (creado en la administración del subsecretario de educación Fernando González-yerno de Elba Esther Gordillo-, con un presupuesto de 4 mil 903 millones de pesos para *echar a andar* dicho proyecto durante el 2011), Aunque según el actual Secretario de Educación, Alonso Lujambio, el programa EM no desaparecerá sino que se extenderá hasta nivel secundaria a partir del programa HDT. Sin embargo, el presupuesto para EM está en franca picada y consecuente inoperatividad. (Periódico *Reforma*, “Desconectan Programa Enciclomedia”, 29/11/2010). Tal es una muestra patente de cómo lo importante es la sustitución en sí de un programa por otro, sin importar sus resultados.

con otras naciones o implementar cuestiones ‘emergentes’ a escala mundial. Piénsese la implementación global de TIC en las escuelas.³⁸

Tyack y Cuban observan que “el valor del cambio está en el ojo de quien lo contempla, un conjunto de innovaciones puede tratar de anular los resultados de reformas anteriores” (Tyack y Cuban, 2001:15, cursivas nuestras). Esto va de la mano con la idea de que el significado del cambio es visto por los reformadores –necesariamente– como algo *positivo*. Es importante observar que las reformas educativas, en su naturaleza intrínsecamente política orientada por los grupos en el poder, definen qué es lo necesario para mejorar. Tales intereses y valores se traducen en *lo que requiere la educación*. Por lo tanto, ella se expresa - como en un campo de lucha- de aquello que es ineludible y valioso.

“Las reformas de la educación no son construcciones asépticas ni desinteresadas socialmente, ni tampoco la expresión de racionalidades frías e incuestionables que pueden pasar por alto otros modos de ver y de sentir por parte de sus diversos interlocutores (...) comportan en sus planos más amplios imperativos morales y luchas sociales (...), lo normal es que vayan acompañadas de pérdidas, ansiedad, zonas de incertidumbre e imprevisibilidades” (Escudero, 2002:25).³⁹

Para Tyack y Cuban (2001), *no son las reformas las que han cambiado a las escuelas sino éstas a las reformas*. Mostrando al cambio como un proceso donde intervienen de modo indeterminado una cantidad de variables *versus* la unidimensional relación (centro-periferia) de las reformas. “De cuando en cuando las preocupaciones por la sociedad y las escuelas se acumulan tanto, que les sigue una difundida reforma educativa, en tales periodos las élites de la política a menudo se ponen al frente, diagnostican problemas y proponen soluciones educativas” (Tyack y Cuban 2001:86).

³⁸ Algo interesante es cómo las antiguas propuestas de reforma siguen reciclándose conforme otros innovadores las ‘reinventan’, por ello, éstas son vistas muchas veces con escepticismo por aquellos que las llevarán a cabo como *una innovación más de las muchas que deben implementar*.

³⁹ Es importante considerar que las reformas son siempre graduales e incrementales, son búsquedas del sistema con aquello que acontece en la realidad, por lo tanto, los cambios son *híbridos* entre estas dos dimensiones.

Como se ha señalado, otra cuestión que constatan diversos estudios (Tyack y Cuban, 2001; Popkewitz, 1997, 1994 y Heagreaves, 1996) es sobre los problemas de las estrategias de cambio desarrolladas en el marco de reformas educacionales. Ellos coinciden en que las reformas tienen un carácter *ahistórico*, en el sentido que integran innovaciones sin tomar en cuenta las experiencias de las distintas organizaciones educativas o de su puesta en marcha, independientemente de las experiencias de las reformas anteriores.

Esto nos lleva a dos supuestos. Primera: al tener las reformas un carácter *unilateral*, son selecciones “de lo mejor que se tiene”, (son valorativas o ideológicas), genera una lógica operativa que encierra una contradicción más, pues al ser *ahistóricas* son un ‘producto acabado’, predeterminado; es decir, al pretender cambiar la realidad, sin considerar los cambios que suceden en torno a ésta (carácter *histórico* –mutable- de la realidad que más que un producto es una producción) y negar los cambios propios (por medio de selecciones *sin tiempo*), terminan siendo contrariamente a lo que promueven, conservadoras y reproductoras del *status quo*.

Segundo, la paradójica existencia de las reformas es que la realidad a la que pretenden cambiar siempre se les confronta de modo contingente (generalmente deriva en resultados no esperados o no deseados, ni necesarios ni imposibles). Por lo tanto, la reforma es irremediamente reformada en la realidad, por ello no es de extrañar que en el sistema educativo no siempre se logre conservar aquello que es valioso y cambiar lo que ‘hace falta’, en cada impulso de reforma se debate la urgencia o necesidad un cambio como la solución a los ‘males’ del sistema educativo, más aún se piensa que a partir de éste último, se solucionarán incluso los problemas de otros subsistemas, por ejemplo el económico. De ahí que sea común observar al sistema de la educación como la posible solución de diversos problemas sociales, pero al mismo tiempo se le culpa de éstos. “Se confiaba en la reforma basada en estándares como la solución a todos nuestros males (...) todos los esfuerzos se centraban en aprobar una innovación tras otra, como si inundar el sistema con ideas externas fuera suficiente para que se materializasen los cambios deseados” (Fullan, 2002a:37).

En la práctica esta lógica se traduce en adopciones aparentes, pues éstas responden en gran medida a presiones externas e incentivos promotores del cambio, que tiene como consecuencia el que las escuelas los adopten, pero por múltiples razones –intrínsecas como extrínsecas– en general no se lleven a cabo. De ahí que reformar no es simplemente llevar a la práctica la última decisión política; significa cambiar entre otras cosas, la cultura de las aulas (*esquemas* culturales), de las escuelas, de los distritos. Es decir, del entramado de las organizaciones que participan en conjunto. De ahí la dificultad/posibilidad del cambio.

Desde este punto de vista, es común que los profesores sean vistos –o *acusados*– de ser quienes detienen ése ‘necesario’ cambio. Pero y como hemos indicado, las reformas no siempre se ocupan de la evaluación de sus resultados. En tal sentido, ¿cómo se puede a partir de tales ‘descuidos’, cómo valorar qué es lo realmente necesario en las escuelas? Más aún, como indica la teoría de sistemas, la reforma no requiere de autoevaluarse para generar una nueva reforma. Ejemplar al respecto es el propio programa EM. Devienen problemáticas, cuando no cínicas y paradójicas, las reformas y cambios al sistema desligadas de lo que se requiere en concreto para determinado contexto, sobre todo si se presentan como “soluciones necesarias”. De ahí que no sea extraño que las reformas presenten propuestas alejadas de la realidad que acontece en las instituciones educativas, por ende, descartan de modo fáctico lo que funcionaría con mayor pertinencia. Se puede entender por qué a pesar de los enormes esfuerzos y gran inversión de los gobiernos en los sistemas educativos en torno a reformar los ‘males’ –endémicos– del sistema educativo, hay tan pocos resultados y, si acaso se presentan cambios, estos son más aparentes que profundos. De ahí que algunos autores (Tyack y Cuban, 2001) observen a las reformas como *utopías*.

Si bien no se puede considerar que las reformas no transformen de algún modo, parte lo que pretenden cambiar, lo cierto es que muchas de sus intenciones no logran sobrevivir, mientras otras son parcial o superficialmente cumplidas. En palabras de Tyack y Cuban “cuando las reformas no funcionan en la práctica como se había planeado, la gente suele dar distintas explicaciones. Algunos culpan a los educadores. Los tecnócratas pueden suponer que sus

políticas eran excelentes, pero creer que los educadores carecen de la competencia o, dicho más discretamente, de la capacidad de aplicar sus planes tal como fueron propuestos” (Tyack y Cuban, 2001: 121). Sin embargo, a la luz de la experiencia con base a los resultados obtenidos, no siempre la puesta en marcha de la política crea las condiciones mínimas necesarias –estrategias- para que eso que pretende implementar se lleve a cabo. Tal es el caso de EM , el cual entre sus fallos fue no ofrecer una formación suficiente ni adecuada para los docentes.⁴⁰

No son los actores y su supuesta ‘incapacidad’ el único elemento que puede ‘frenar’ las propuestas de reforma, tan importante son los aspectos de infraestructura como las estrategias de acción para que las reformas no sean planes desligados de los intereses concretos de los actores. Por ello es que muchas reformas e innovaciones permanecen en buenas intenciones, en ficción, apariencia pues para conformar un auténtico cambio, implica considerar la dialéctica entre la estructura, su organización y la agencia; y no por medio de decisiones unidireccionales de expertos que “valoran” un cambio como fundamento de reforma. “Dentro de la escuela se toman decisiones que siempre aparentan ser racionales, medios para alcanzar ciertos fines, pero dado el actual estado de la sociedad moderna, ahora sabemos que con las decisiones que se toman dentro de las organizaciones se logran dos cosas diferentes de las que se planificaron para obtener los resultados que se buscan: absorber incertidumbre y transformar la incertidumbre actual en riesgo futuro”. (Dallera 2008: 70). Esto es una constante circularidad de la incertidumbre transformada en riesgo futuro, que lleva a nuevas decisiones que volverán a absorber más incertidumbre (dinámica del sistema).

⁴⁰ En palabras del profesor Rubén (...) Para muchos, por lo que he visto y leído, el programa (EM) es nada más la computadora, el pizarrón electrónico y el software. Si yo evaluó al programa creo que es muy bondadoso, si evaluó nada más los dispositivos electrónicos es muy interesante, sin embargo no es nada más eso, el programa incluye al maestro, dentro del *paquete*. Mientras el maestro no tenga una adecuada capacitación, ahí es donde está fallando el programa..., pues difícilmente puede dar clases...» (MRA).

Por ello, las decisiones tomadas por *otros* –expertos, grupos de poder- cada vez tienen menor relación con aquellos que las ‘llevarán a la práctica’, de ahí también que no sean importantes las opiniones o experiencias de éstos últimos. Recordemos que a mayor información más incertidumbre, lo cual llevaría a una sobresaturación al sistema y con ello mayor riesgo, como señala Corsi (2002: 156) *la experiencia es una carga...*, no es de extrañar entonces que las decisiones que se toman a nivel político no tengan ‘conexión’ con la base social (actores) a la que quieren llegar, de ahí que para éstos últimos tales planes les sean ajenos o carentes de sentido, “si los profesores no encuentran significado a aquello que requieren cambiar y cómo hacerlo, éstos no verán la necesidad de hacerlo, son iniciativas vacías que crean expectativas y condiciones irreales, desconectadas de la práctica real” (De Pablos, *et al* , 2010:28). Dos perspectivas que pocas veces tienen un significado en común, por ende, los resultados suelen ser sólo aparentes, o más aún traer consecuencias no esperadas.

“Las organizaciones modernas son sistemas que se observan a sí mismas y traducen sus observaciones en decisiones, por lo tanto disponen de recursos que le permiten afrontar los hechos desconocidos y transformarlos en cognoscibles con el fin de absorber la incertidumbre que la sociedad experimenta ante esas novedades cambiantes. De algún modo esa forma de proceder es lo que explica su supervivencia” (Luhmann, citado en Dallera, 2008: 75). En términos prácticos esto se traduce en que las soluciones pueden implicar mayor costo que beneficio, contribuyendo a un nivel superior de incertidumbre y riesgo.

2.2 La innovación educativa

Algunas innovaciones parecen morir al simple contacto con la realidad institucional de la escuela. Es rara la reforma que funciona y persiste precisamente como se había planeado. Ni siquiera muchas reformas duraderas son estáticas, sino que evolucionan en formas no previstas por quienes las propusieron.

(MacLaughlin Milbrey, 1987)

La innovación educativa en términos genéricos, surge como parte de las estrategias de los planes de reforma en un contexto educativo determinado. Una definición plausible de innovación es entenderla como “aquella acción permanente llevada a cabo mediante la investigación para buscar nuevas soluciones a los problemas planteados en el ámbito educativo”. Por lo tanto, contiene de origen la idea de renovación permanente, por medio de la creación de teorías, modelos, técnicas y métodos, tales como la incorporación de una determinada práctica docente. También implica la aplicación de descubrimientos científicos al proceso educativo, por medio de diversas estrategias (Cf. Diccionario de la educación, 2003:778).

Para Rivas “la palabra innovación designa a la *actividad* por la que se conduce el proceso para la incorporación de ‘algo nuevo’ en una determinada realidad existente, *-pretendiendo-* modificarla ontológicamente, por ejemplo a la institución escolar” (Rivas, 2000: 25-27; cursivas y paréntesis nuestros). Lo que *-en teoría-* redundará en mejoras en el sistema. En éste sentido Cuban expresa: “el cambio planificado es positivo, es desarrollo, progreso y mejoramiento, todo ello dentro de un resplandeciente paquete empero, no todo cambio puede ser o significar progreso” (Cuban citado en Rivas, 2000: 30). Ello alude a la discusión previa sobre la reforma, la cual de modo inherente expresa un lenguaje sobre la idea de mejora constante, cometido que por definición nunca llegará a alcanzarse. Aunque hay innovaciones mayormente ‘publicitadas’ que otras no significa *per se* que sean realmente mejores, si acaso pueden sugerir un mayor nivel de pertinencia o moda pedagógica.

La introducción de innovaciones en el terreno educativo es un proceso que se lleva a cabo por múltiples facetas: factores políticos, económicos, ideológicos y culturales. Su introducción nunca es espontánea ni casual sino intencional o deliberada por medio de la planeación educativa. “Todo proyecto de reforma *-e innovación-*, por más que quiere quedar confinado a la educación termina siendo valorado desde un punto de vista ideológico y político” (Corsi, 2002:27, cursivas nuestras), ya sea apoyado o frustrado, pero siempre es debatido por lo político, más aún la educación es una propuesta política en tanto selección de ‘lo mejor que se tiene’, en cuanto forma a determinado un tipo de ciudadano para determinado contexto histórico.

Parte de esto es el manejo político de las élites gobernantes quienes sostienen y exponen sus ‘logros’ y ‘legitimidad’ mediáticamente. Por ejemplo, en el uso político que ejercen sobre las reformas o innovaciones -de toda índole- bajo la luz de los reflectores. En este sentido fue interesante lo expresado en torno al programa Enciclomedia por uno de los docentes entrevistados, el cual según sus palabras, el programa fue usado políticamente por el entonces presidente Vicente Fox, aún sin que el programa tuviese las condiciones adecuadas para operar: “...*eran tiempos políticos, si Fox no lanzaba el programa a él ya no le iba tocar, “saborear”, entonces en el 2003 hay todo un año de trabajo en el ILCE (instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, quien se encargó de los aspectos técnico-pedagógicos del programa EM), pero no fue suficiente, se apresuraron porque Fox ya estaba a la mitad (de su sexenio), por lo que tenía que ‘sacarlo’ en ése momento –al igual que con el programa e-México y la biblioteca José Vasconcelos...*”⁴¹

Es ilustrativo lo que señala el profesor Altamirano, pues suele ser común que los “tiempos políticos” no coincidan con *los tiempos* que se requieren para operar adecuadamente los

⁴¹ “... tal vez se debió esperar un año más para capacitar a los ATP (asesores técnicos pedagógicos, quienes darían los cursos sobre el programa a los docentes), pero no eso no se ve en ningún programa (...), al principio fue un tanto divorciado el asunto -entre el ILCE y la SEP-, mientras el ILCE trabajaba, los de la SEP no sabían nada. La SEP se entera (de la existencia de EM) cuando el programa sale a la luz, en el 2004-2005 que tuve la oportunidad de presentarlo con Fox, en ése momento empieza la SEP a “acercarse”, pues no sabían cómo era eso, y ojo, eso fue aquí en el DF., ¡imagínese en la provincia! (resultado de), ese “divorcio” fue que los ATP no estaban bien capacitados” (MRA, cursivas nuestras).

programas –de cualquier tipo– que se implementan, con ello las reformas o innovaciones pueden ‘salir a la luz’ sin tener las condiciones mínimas para funcionar.

Por otra parte está el hecho de que los sistemas educativos reciben influencia externa de aquello que ‘debe’ implementarse en las escuelas, que responde a exigencias de un orden global –‘recomendaciones’ de organismos multilaterales como el Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros. “Las reformas impulsadas por la competitividad son una respuesta al proceso de mundialización; parten de la necesidad de incrementar el rendimiento educacional y las habilidades laborales en formas nuevas y más productivas, con el objeto de preparar capital humano de más calidad” (Díaz Barriga e Inclán, 2001:8).

Ejemplo de ello ha sido la introducción de la tecnología en los espacios escolares, a escala mundial, y en el caso nacional que nos compete a partir del programa EM, que surge como parte de una estrategia internacional que exhorta a las naciones a introducir las TIC a los espacios educativos, por medio de acciones concretas a la sociedad de la información y del conocimiento.

En este sentido, el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, mejor conocida como prueba PISA (Programme for International Student Assessment), menciona que los ciudadanos competentes del siglo XXI deberán tener habilidades en el uso de las TIC; definidas como “el interés , actitud y habilidad de los individuos para usar adecuadamente las herramientas de la tecnología digital y la comunicación para acceder, manejar, integrar y evaluar información, construir conocimiento nuevo y comunicarse con otros para poder participar de manera efectiva en la sociedad” (PISA s/d; citado en Holland y Honan, 2006:390).

Por ello, la introducción de tecnología en las aulas es una cuestión compleja, que va más allá de conexión de materiales nuevos o un cambio curricular *ad hoc*. Implica cambios en las concepciones, lógicamente, preguntarse y analizar cómo funciona la tecnología en el aula,

en los procesos didácticos, en la propia identidad del docente, su relación con cuestiones de infraestructura: materiales, acceso a redes; su uso por docentes y alumnos y cambios en las prácticas de éstos (Cf Salinas, 2004: 4-6).

Por lo tanto, el papel de las innovaciones es un campo condicionado por la sociedad, cuyo fin no es el de inventar, sino más bien de adaptar soluciones conocidas a situaciones concretas. En este tenor, “el proceso de cambio se ha caracterizado por seguir un patrón según el cual las innovaciones se desarrollan fuera de los centros –escuelas– para ser transmitidas a ellos, en dicho proceso los consumidores o *usuarios* de dichas innovaciones (profesores, padres, alumnos) tienen un papel limitado, siendo considerados más bien como adoptantes pasivos de *lo mejor* de las innovaciones más recientes” (Fullan 2002:4, cursivas nuestras).

Como se ha discutido, la incorporación de elementos externos a un medio ya formado como el de la organización de la escuela y al papel de los actores dentro de ella, no es una cuestión simple de ser implementada y asimilada, como presuponen idealmente los reformadores. Por el contrario, representa un problema no previsible en los *cambios de rol* (los cuales no se reconocen ni se planifican toda vez que pueden ponderarse en la implementación), generando que las dinámicas del proceso de cambio de rol no sean entendidas ni menos comprendidas. “Hay poca conciencia acerca de que las innovaciones requieren un cierto *desaprendizaje* y *reaprendizaje*, que crean incertidumbre y que cuestionan las competencias para desempeñar dichos papeles. En consecuencia en los planes de cambio no se incluye preparación previa, pero, lo que es más importante no se incorpora tiempo ni recursos para el aprendizaje de los nuevos roles en el sistema, una vez que el cambio ha sido iniciado. Dado que dichos requerimientos ni se comprenden ni se tienen en cuenta, hasta las innovaciones congruentes con los objetivos de los usuarios suelen venirse abajo” (Fullan, 2002b:4-5).

Reconocer esto es esencial, pues explica el por qué muchas veces las expectativas generadas a partir de las innovaciones son irreales, pues no está interactuando del todo con los actores o “usuarios”, que generalmente no son formados para los cambios. Por lo tanto, aquello que se pretende lleven a cabo carece de *sentido* para estos actores, y más aún cuando no se ofrecen

las condiciones para que dicho cambio sea posible, lo cual ciertamente provoca nuevos conflictos y crisis, mas no cambio.

Rivas (2000) y Fullan (2002a) señalan que la actividad de innovar se relaciona directamente con aquellos que la incorporarán -como algo nuevo- al espacio escolar. *La innovación es tal, cuando es llevada a la práctica*, en este caso son los profesores quienes realmente harán de la propuesta algo innovador, por lo tanto lo que sucede es contingente, variable, nunca como se propone desde la política (linealmente). Son, desde esta perspectiva, los potenciales actores de la innovación quienes *le dan sentido*. “Es notorio que la primacía se otorga a las innovaciones (que a menudo acaban en sí mismas) y no a la capacidad de los usuarios para innovar. En otras palabras, en lugar de considerar la innovación como parte de un universo de significados, las escuelas se interpretan como un mundo de adoptantes” (Fullan, 2002b: 4), prevaleciendo la idea que observa a los actores desde una óptica limitada, más bien como consumidores o usuarios (*pasivos*) que deben adaptarse y adoptar la innovación.

La innovación, explica Rivas, es un proceso en sí mismo, un proceso interno de actuación de los actores que participan de ella.⁴² Por ello, cualquier tipo de innovación –incluso la más simple– afecta en mayor o menor grado a los docentes, en sus actitudes, en hábitos, comportamientos y por último en su propio desempeño. Ciertamente la intencionalidad y el efecto de cualquier tipo de innovación es siempre cambiar o modificar un estado previo, tesis que compartimos, pues como se ha señalado la innovación nunca es un proceso unidireccional (centro-periferia), sino dialéctico, mas son los agentes quienes la transforman en la realidad práctica, a partir de que, en distintos grados y de diferentes formas, ejercen influencia sobre ella, la ‘reconstruyen’ a su propio contexto y circunstancias: cognitivas, afectivas, ideológicas, culturales. Incluso en aquellos docentes que no la llevan a cabo, porque modifican el sentido en tal interacción, “la innovación *entendida* como el arte de aplicar, en condiciones nuevas, las técnicas, etcétera, *es decir*, que la innovación no es

⁴² Tal proceso representa varias etapas: la incorporación de la propuesta nueva al sistema previo (*in put*); las secuencias constitutivas del proceso (*ajuste*); la transformación del sistema y, por último las consecuencias o efectos , que *idealmente* valoran los logros obtenidos. Lo viejo desaparece gracias a lo nuevo y viceversa (*destrucción creativa*).

solamente el fruto de la investigación, sino también de la asimilación...dentro de un contexto organizativo nuevo” (salinas, 2004:5, cursivas nuestras). Por lo que la innovación ‘reconstruida’ o *hibridizada* en la realidad es la ‘verdadera’ implementación.

Al respecto Fullan (2002a: 44) sostiene que “la implementación se refiere a lo que ocurre *realmente* en la práctica, por oposición a lo que estaba previsto que ocurriese”. En este sentido los actores, son ‘re-constructores’ a partir de su actuación (creencias, estilos pedagógicos, actitudes); lo que altera en diversos grados y formas aquello que quiere ser implementado. Cuestión que estructura a los espacios escolares como lugares que tienen su propia lógica y donde durante el tiempo las regularidades que acontecen dejan huellas en los actores que de ellas participan en tanto rasgos esenciales de “la verdadera escuela”.

La alteración de éste equilibrio puede provocar conflictos o adaptaciones, por ejemplo, hay docentes para los que cada nueva reforma o innovación son vistas como algo que significa mayor ‘carga de trabajo’, pues se debate con otras innovaciones que éstos deben implementar. De modo que lo que sucede es que tales novedades son vividas con agobio o como algo que se *simula* llevar a la práctica; en otros casos generan resistencias. Aunque también hay actores que se ‘apropian’ de determinada innovación pues les puede ser significativa en uno o varios sentidos. Esto porque como hemos visto, genera una diversidad de metas y actitudes de los actores en cuanto lo que se implementa.

Otro de los factores que deben ser considerados en cualquier análisis sobre la innovación educativa es, si aquello a implementar es algo claro para los docentes. Al respecto Fullan señala: “la claridad es un problema permanente en el proceso de cambio, *éste* puede no ser suficientemente claro –para los actores– respecto de lo que tienen que hacer de modo diferente” (1991:70, cursivas nuestras). Lo anterior es importante, pues en la medida que los profesores sepan qué finalidad tendrá lo implementado en ese mismo sentido habrá una

mejor comprensión de aquellos objetivos a cumplir (*significado operativo*), “qué es lo que tienen qué hacer y para qué”.⁴³

En otras palabras, para que funcione la introducción de innovaciones, las estrategias de acción deben ser más que un decreto político unido a novedades pedagógicas. “Aún cuando los cambios se prescriban o legislen se quedarán en simple retórica o en mero maquillaje si no se acompañan de modificaciones culturales” (Bolívar, 1993:68).

El cambio tampoco se generará únicamente por la acción de los actores (periferia-centro), no es sólo cuestión que los profesores lo acepten y lo lleven a la práctica. Se requiere de un proceso *bidireccional*, en el cual tiene implicación también la cultura organizacional, lo cual implica desarrollar culturas de trabajo colaborativo o comunidades de aprendizaje profesional. Es un proceso en ambas direcciones, tanto subjetiva cuanto objetiva y si falla alguna de estas partes no puede hablarse del cambio proyectado, aun cuando cualquier intervención humana sea siempre un factor de cambio –incluso en la no acción–, aunque quizá no el esperado. “El ámbito subjetivo supone el cambio de representaciones y teorías implícitas (concepciones o creencias) de los actores, desde las cuales interpretan y adaptan las innovaciones. El aspecto objetivo se refiere a las prácticas que son objeto de transformación: intencionalidades, contenidos de enseñanza, estrategias metodológicas, materiales curriculares, prácticas de evaluación” (Angulo citado en Salinas, 2004: 6).

En tal sentido, una propuesta alternativa es la de Cuban y Tyack para quienes las reformas pueden planearse deliberadamente para luego ser *hibridizadas*, acomodándose a las circunstancias locales, de modo que los docentes logren adaptar las innovaciones a las

⁴³ Como hemos señalado, la implementación de cualquier tipo de innovación, sea del tipo curricular o con base en las tecnologías, nunca es un proceso vertical, sino que éste debe ser asimilado por los actores involucrados. “La innovación educativa, como cambio de representaciones individuales y colectivas y de prácticas que es, no resulta ni es espontánea ni casual sino intencional, deliberada e impulsada voluntariamente, comprometiendo la acción consciente y pensada de los sujetos involucrados” (Salinas, 2004:5). “El uso de nuevos materiales y la introducción de planteamientos curriculares innovadores o de las últimas tecnologías sólo es la punta del iceberg: las dificultades están relacionadas con el desarrollo por parte de los profesores de nuevas destrezas, comportamientos y prácticas asociadas al cambio, así como con la adquisición de nuevas creencias y concepciones vinculadas al mismo” (Fullan y Stiegenbauer citado en Salinas, 2004:5).

circunstancias concretas de las escuelas y más aún de las aulas, con ello la repercusión coherente de lo planeado puede motivar la generación de espacios de participación democrática (Tyack y Cuban 2001). Sin embargo, los autores muestran que en la práctica estas soluciones se han confrontado con docentes para quienes tal ‘democratización’ les representa mayor carga trabajo.⁴⁴

Esto puede ser, según Hargreaves (1996), porque los instrumentos políticos y administrativos utilizados para realizar el cambio educativo suelen pasar por alto, malentender o dejar de lado los *deseos* de cambio de los profesores. Algunas de las estrategias de reformas gubernamentales han puesto la colaboración y participación del profesorado como eje del perfeccionamiento, entregándoles un *protagonismo obligatorio* que conlleva una sobrecarga de trabajo. De modo que se pueden encontrar en la realidad ambos aspectos; por un lado profesores poco interesados en la participación y, por el otro, estrategias mal orquestadas que derivan en actitudes de resistencia más que en efectivos canales de comunicación y participación.

En este tenor Blase (2002), argumenta que algunos intentos o estrategias de democratización o de *enfoques de reestructuración* en la toma de decisiones al interior de los centros educativos muestra una diversidad de intereses y luchas tanto a favor cuanto en contra de dicha apertura democrática. Sin embargo, diversos autores citados por Blase muestran que en los centros en los que ha habido una real participación de los docentes, ha devenido en posibles cambios, gracias acción colegiada; aunque tales participaciones democráticas también pueden derivar en actitudes de confrontación por actores contrarios a dicha apertura política (los administradores escolares, o con los directores de las propias escuelas).⁴⁵

⁴⁴ Según estos autores más que planes prefabricados, las políticas pueden ser planeadas como principios, objetivos generales, que serán modificados a la luz de la experiencia y a través de prácticas que variarían según cada escuela o aún cada aula. Estrategia nada nueva, pues ya Dewey (1902) planteaba que se debía reevaluar constantemente las metas y resultados a la luz de la experiencia.

⁴⁵ Es en Estados Unidos donde se han hecho este tipo de prácticas en las escuelas y diversos autores citados por Blase (2002), muestran como la mayoría de los *enfoques de reestructuración* han sido específicamente diseñados para incrementar la actividad política en las escuelas a través del desarrollo de estructuras democráticas en la toma de decisiones. Dichas estructuras incluyen nuevos protagonistas con diferentes ideologías e intereses que reflejan el fuerte apoyo de unos y la férrea oposición de otros. Los

Lo anterior muestra un aspecto más que inhibe el cambio al interior de las organizaciones escolares, las cuales pueden oscilar entre una estructura flexible y con apertura a la participación de sus miembros, mientras otras permanecen con esquemas rígidos que no promueven un entorno democrático. Por ejemplo, en las escuelas los administradores y directores son figuras claves que contribuyen al apoyo o inhibición de los proyectos de reforma y el propio *clima* dentro de la organización (Fullan, 2002a).⁴⁶

No obstante, la dificultad de participación democrática en los espacios escolares, este tipo de propuestas pueden ser una vía importante y parte de la solución a muchas reformas e implementaciones ‘desconectadas’ de la realidad de las escuelas, así como a las resistencias que se generan en su interior. Realidad que en México se observa lejana, deviniendo en decisiones centralizadas que impiden de facto la participación de los docentes en la toma de decisiones sobre las innovaciones que ‘deben’ llevar a cabo. Esta deficiente conformación de canales de participación subyace en la anquilosada estructura de las escuelas (también en la particular forma que tienen las organizaciones de los docentes: sindicatos), favoreciendo así a la creación de una cultura de la simulación (se acata la norma y se simula su cumplimiento: *la ley se acata pero no se obedece...*). Por ende, la verticalidad fáctica que prima en la lógica de implementación de una innovación, se puede vivir en la realidad de los actores como una imposición ajena a sus valores, ideología e intereses, de ahí que su actitud no siempre empate con ésta y más que resistirla abiertamente, sea más fácil simular que llevarla a cabo, contribuyendo con ello a una interminable *cadena de supuestos* (Flores, 2009).

Como señala Pérez Gómez (1998:57), “la escuela impone lentamente pero de manera tenaz, unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución que se reproduce a sí misma, con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno. Los docentes y los alumnos aún viviendo las contradicciones y los desajustes evidentes de las prácticas escolares dominantes, acabamos reproduciendo las rutinas que genera la cultura de

intereses de ambos grupos están en juego y cada recurso será empleado para provocar o para oponerse con éxito a la innovación, esto último evidentemente resta esfuerzos para su implementación.

⁴⁶ El *clima* organizacional denota las percepciones que los miembros tienen acerca de la organización.

la escuela, al objeto de conseguir la aceptación institucional. Por otra parte, tampoco las fuerzas sociales presionan y promueven el cambio educativo de la institución escolar porque son otros los propósitos y preocupaciones prioritarias en la vida económica de la sociedad”.

Por ello los cambios que se presentan en estos espacios son siempre mediados por la cultura institucional y las pautas culturales ahí reconstruidas. Tales cambios son, en muchos casos, más continuidades que adopciones innovadoras o, pueden incluso ser simulaciones como sustituto de cambio.

Resumen capítulo 2

El cambio en tanto cuanto condición evolutiva del sistema educativo no tiene rasgos valorativos. Su presencia no representa en sí una mejora para el conjunto del sistema educativo. En todo caso, a la luz de la teoría de sistemas, el cambio manifestado más comúnmente por las reformas, es una forma lógica de operación para la perpetuación y dinámica del sistema. Desde esta perspectiva, las reformas no pueden dejar de producirse, es condición “ontológica” del sistema. Un aspecto relevante es que la reforma nace incluso con la capacidad de *autonegarse*, de ahí que no sea necesaria la evaluación y las experiencias que de esta podrían producirse, no se aprende de la experiencia: ésta es vista como una *carga*.

En lo fáctico su mal funcionamiento es un factor que contribuye a la una nueva reforma que sustituirá a la anterior. Desde esta perspectiva, lo nuevo evidentemente se observa necesariamente como *positivo* frente al anterior *negativo*. Sin embargo, como hemos observado, cambiar un medio ya establecido como son las escuelas no es una labor sencilla. El cambio al interior de una organización va más allá de propuestas de mejora (decretos) venidos de los planes de reforma, pues la cadena de actores que pertenecen y participan en una determinada organización es siempre heterogénea y con intereses distintos. Cuanto más si éstos son poco considerados en la toma de decisiones en los planes de reforma o, en su defecto los canales de comunicación en los que estos participan ha fallado en uno o varios sentidos. Esto se traduce en la realidad práctica en planes de acción impuestos o carentes de

significado para los actores, prácticas que representan una interminable cadena de ‘novedades’ de lo que *deben* llevar a cabo.

De ahí que no sea extraño que las reformas presenten propuestas alejadas de la realidad que acontece en las instituciones educativas, por ende, descartan de modo fáctico lo que funcionaría con mayor pertinencia, a partir de las aportaciones y experiencias de los actores. En este sentido se puede entender por qué a pesar de los enormes esfuerzos y gran inversión de los gobiernos en los sistemas educativos en torno a reformar los ‘males’ –endémicos– del sistema educativo, hay tan pocos resultados y, si acaso se presentan cambios, estos son más aparentes que profundos.

El cambio, para ser efectivo requiere incidir en las subjetividades de los actores (actitudes, creencias, valores...), en la cultura institucional de la que se trate, esto va más allá de las estrategias consideradas en las políticas educativas, como ofrecer cursos o capacitaciones para determinado programa (aspectos superficiales de cambio). En otras palabras, si los profesores no encuentran significado a aquello que requieren cambiar y cómo hacerlo, éstos no verán la necesidad de hacerlo, son iniciativas vacías que crean expectativas y condiciones irreales, desconectadas de la práctica real. Sin embargo, las respuestas de los actores participantes no son únicamente en sentido negativo respecto a lo nuevo, éstas pueden ser incluso positivas, si para éstos son en algún sentido significativas.

En el otro extremo se ubican las posturas de simulación en la cual los actores no rompen lo establecido por la norma, pero tampoco lo llevan a cabo. Esto alude a una diversidad de metas y actitudes de los agentes en cuanto lo que se implementa. El cambio tampoco se generará únicamente por la acción de éstos (periferia-centro), no es sólo cuestión que los profesores lo acepten y lo lleven a la práctica. Se requiere de un proceso *bidireccional*, en el cual tiene implicación también la cultura organizacional, lo cual implica desarrollar culturas de trabajo colaborativo o comunidades de aprendizaje profesional. Es un proceso en ambas direcciones, tanto subjetiva cuanto objetiva y si falla alguna de estas partes no puede hablarse de un auténtico cambio.

CAPÍTULO III

Innovar significa cambio, pero en relación con la situación de cada institución educativa, bajo el supuesto de que la innovación deje de ser un eslogan y pase a formar parte de la cultura cotidiana.

E.G.

3.1 EL PROGRAMA ENCICLOMEDIA

La actual es una época de importantes cambios a escala global y en todos los ámbitos de la vida social. En este escenario las tecnologías de la información y la comunicación juegan un papel ineludible para el funcionamiento de esta *sociedad red* (Castells, 1999). En este contexto se analiza el programa EM, ubicando el contexto mundial y nacional en el que surge, así como sus principales objetivos, para luego y sobre la base de nuestra información empírica, observar las principales problemáticas que enfrentaron los docentes respecto al uso de éste recurso (infraestructura). Al respecto, y de modo marginal, se acentúan algunos tópicos que hemos retomado de artículos académicos o notas de prensa, referentes al programa.

La racionalidad que se desprende de este escenario global es la inserción de las tecnologías como formas lógicas que *guiarán a las sociedades al desarrollo*, aún las emergentes. La exhortación de algunos organismos internacionales es que las naciones integren a sus agendas la construcción de estrategias gubernamentales para incorporar las TIC a todas las áreas de la sociedad y, de modo prioritario, a la educación.⁴⁷ El papel de los gobiernos en dicho contexto es definir políticas nacionales que garanticen la plena integración de las TIC en todos los niveles educativos y de capacitación, incluyendo la elaboración de planes de estudio, la formación de los profesores, la gestión y administración de las instituciones y el apoyo al *aprendizaje a lo largo de toda la vida* (Cumbre Ginebra, 2003).⁴⁸

⁴⁷ Sobre esto véase ONU cumbres Bávaro, 2001 y Ginebra, 2003.

⁴⁸ Como señala Habermas, es la constatación de una racionalidad de dominio que “se mide por el mantenimiento de un sistema que puede permitirse convertir en fundamento de su legitimación el incremento

Al respecto, el gobierno mexicano, como muchos otros de la región, ha integrado las exigencias globales, surgidas del *informacionalismo*, aunque de modo desigual y dependiente, cuestión que ha derivado en altos costos sociales (Castells, 2003).

En concreto, fue en el gobierno de Vicente Fox a través del Plan Nacional de Desarrollo PND (2000-2006) donde se perfilaron las bases necesarias para integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a las diferentes esferas sociales y de modo prioritario a la educación,⁴⁹ priorizando en los niveles básicos.⁵⁰ Una de las estrategias fue impulsar una política que fomentara el uso de las tecnologías en la educación mediante la elaboración y desarrollo de proyectos pedagógicos y la ampliación y consolidación de la infraestructura ya disponible para contribuir al mejoramiento educativo. Esto se llevó a cabo a través de programas como *e-México* y *Enciclomedia*.⁵¹

En el *Plan Nacional* se observa a la educación como la *columna vertebral del desarrollo*, –por lo que su fin fue– “impulsar una revolución educativa que permita promover la

de las fuerzas productivas que comporta el progreso científico-técnico” (Habermas, 1986:4). Habermas en su trabajo *Ciencia y técnica como ideología*, plantea un interesante análisis de cómo la *racionalización* de la sociedad depende de la institucionalización del progreso científico y técnico. Según el autor en nombre de *la racionalidad* lo que se impone es una determinada forma de oculto dominio político. Es decir una forma de acción racional – *con base a fines*, desde la óptica weberiana que el propio autor retoma– que ha guiado a las diferentes naciones desde lo político, lo científico, lo cultural y social. “Porque la técnica misma es el dominio sobre la naturaleza y sobre los hombres: un dominio metódico, científico, calculado y calculante (...) la técnica es en cada caso un proyecto histórico-social; en él se proyecta lo que una sociedad y los intereses en ella dominantes tienen el propósito de hacer con los hombres y con las cosas” (Habermas, 1986:3-4).

⁴⁹ Las TIC son el conjunto de tecnologías que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de informaciones, en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética.

⁵⁰ Tal prioridad surge por el ‘apoyo’ económico y recomendación del Banco Mundial, durante el gobierno foxista, el BM extendió un monto de 330 millones de dólares para la prolongación de varios programas educativos en apoyo a este sector educativo, por ejemplo al Programa de Desarrollo de la Educación Básica (PAREB), entre otros (sobre esto véase Informe Banco Mundial, “Educación en América Latina y el Caribe”, julio, 2004).

⁵¹ Cabe mencionar que los proyectos de asociación entre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y algunos planes educativos tienen sus comienzos en los noventa a partir de programas como la videoteca digital, la telesecundaria, la Red Satelital de Televisión Educativa, la Red Escolar, el portal SEPensa, entre otros; (Ugarte, 2008: 45-48). Este tipo de recursos tecnológicos en el ámbito educativo observan una extensión con la implementación de EM, cuya novedad fue la introducción de computadoras y un hardware, a partir de la digitalización de los libros de texto, a nivel del aula, lo que evidentemente requeriría de una formación de los docentes para el uso de estos medios.

competitividad del país en el entorno mundial, así como la capacidad de todos los mexicanos para elevar sus niveles de vida” (PND 2000, 2006: 10, cursivas y paréntesis nuestros).⁵²

El programa Enciclomedia tuvo como objetivo ser una estrategia educativa para promover la calidad educativa y la incorporación de cierto segmento de la población escolar al mundo de las tecnologías, con el fin de abatir las brechas digital y social. Tal que la razón de ser del programa Enciclomedia fue “elevar la calidad de la educación que se imparte en las escuelas públicas del país (...), las acciones educativas deberán verse reflejadas en las aulas y escuelas con el fin de construir una escuela pública eficaz, pertinente y relevante a las necesidades de los nuevos ciudadanos que necesita el país”. (Secretaría de Educación Pública, 2004: 11 y 3; SEP de aquí en adelante).

Al ser la educación *el eje fundamental del desarrollo*, se apela a la equidad como el principio articulador entre la calidad educativa y el desarrollo que requiere la población. Para ello el Plan Nacional de Desarrollo propone “fortalecer un desarrollo social y humano con énfasis en la educación de *vanguardia*”. (PND 2000-2006: 70, cursivas nuestras). Dicha política se hace patente con la implementación del programa EM a nivel federal en las escuelas primarias públicas de modalidad regular –urbanas y rurales– e indígena,⁵³ y con

⁵² Algunos autores señalan que hubo una continuidad en la política educativa foxista respecto a las políticas educativas implementadas a principios de la década de los 90’, en el marco político del *liberalismo social* con Salinas de Gortari en el gobierno. Tal visión redujo la educación a la competitividad en los mercados, por lo tanto a la formación de capital humano. En este sentido las ‘recomendaciones’ y apoyos del BM giran en torno a *formar a sujetos con conocimientos y habilidades necesarios para un ingreso exitoso a la fuerza laboral* (Al respecto véase Rodríguez Gómez, 2002; Góngora y Pineda, 2007; Observatorio Ciudadano de la Educación OCE, 2001, comunicado 57).

⁵³ Cuestión que ha generado fuertes debates políticos, académicos y sociales, pues se observa una gran disparidad entre las primarias urbanas públicas con un nivel bajo de marginalidad en contraste con uno alto en las primarias rurales y más aún de contexto indígena. La *disparidad* se evalúa a partir del acceso a los servicios básicos (luz, agua, drenaje, pavimentación dentro y fuera de las escuelas). La *inequidad* se ‘mide’ respecto al acceso a los recursos materiales y el rendimiento educativo. (Ver Informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE, 2007: 23-24). Lo anterior abre una discusión importante pues la simple inclusión de EM no resuelve este tipo de problemáticas, incluso las puede incrementar. Cuestión que se resaltó en algunas notas de prensa y estudios académicos sobre lugares con alta marginalidad donde no existía la infraestructura básica para que EM pudiera operar, tales como falta de energía eléctrica, “...las escuelas han debido hacer adecuaciones infraestructurales para ser partícipes del programa. Pero en zonas que carecen de condiciones mínimas indispensables, el programa no ha podido ser puesto en marcha. Tomando esto en cuenta, este programa podría estar incrementando las desigualdades y segmentación propias de nuestro sistema educativo” (“Tecnología en educación y e-México”, *La Jornada*, 29/09/2003 citado en Observatorio Ciudadano de la Educación OCE, Comunicado 106 (2/3 partes). “Además, desde la primera etapa del programa ya se

ello promover la igualdad de oportunidades para abatir el rezago social y económico, así como para evitar la segregación digital sobre todo para aquellos grupos en desventaja.⁵⁴ “Enciclomedia propicia la disminución del rezago en las zonas rurales y suburbanas ya que promueve la equidad y permite democratizar el acceso al conocimiento”. (Página de la SEP, 2004: 5). EM comenzó a operar de modo masivo a partir del ciclo escolar 2003-2004, con la participación de 1,123 escuelas en diferentes estados del país. Posteriormente, en el ciclo escolar 2004-2005, se continuó con 20,839 escuelas. Finalmente, en el ciclo escolar 2005-2006 participaron cerca de 23 mil escuelas en toda la república. Como primera estrategia de operación se limitó a quinto y sexto grados de educación primaria.⁵⁵

El programa EM es definido por la SEP como “una estrategia didáctica que se fundamenta en los libros de texto gratuito y que, a partir de su edición digital, los enlaza a la biblioteca del aula, a fotografías, mapas, visitas virtuales, videos, películas, audios, interactivos, animaciones y otros recursos tecnológicos, propiciando un trabajo conjunto y mayor interacción a favor del aprendizaje, entre maestros y alumnos, favoreciendo además competencias del pensamiento y la observación” (SEP, 2004:9).

Tal recurso tecnológico-pedagógico funciona a partir de una plataforma virtual educativa que combina diferentes elementos: un *hardware* en el que se encuentran digitalizados los libros de texto gratuitos, los cuales tienen una conexión a ligas o conexiones de *hipertexto* que enlaza éstas a una base de datos de código cerrado -en su primera etapa- conocida

alertaba sobre la falta de infraestructura adecuada y se estimaba que más de 40 por ciento de los equipos no estaban siendo utilizados debido a fallas, falta de capacitación o por una instalación inadecuada. Mientras que también se estaba presentando robo del material y, en algunos casos, un uso indebido del equipo (OCE, 2003:106).

⁵⁴ Como su nombre lo indica, tal brecha representa un vacío, un atraso en diversos aspectos: tecnológicos, culturales, económicos, institucionales, personales, y que involucran a naciones o regiones planetarias pero en relación con el acceso a las redes comunicacionales. Cabero (2005:79) señala que ésta es una “e-exclusión”, que de ser de origen tecnológico deriva en social, por lo tanto la brecha digital se convierte en brecha social.

⁵⁵ No hubo una explicación abierta sobre por qué fueron éstos grados en los que únicamente se implementó la EM, sin embargo se considera la relación entre ésta política y la búsqueda de un mejor resultado en las pruebas PISA; además que en un principio se pretendió extender la EM a nivel secundaria, proyecto que quedó trunco por falta de recursos.

comúnmente como *Encarta*, administrada por el corporativo Microsoft.⁵⁶ En su segunda etapa operó a partir de su conexión a Internet (aunque esto de modo relativo, pues algunas escuelas no tenían conexión o era insuficiente). La creación de dicho soporte tecnológico pretendió conformar un universo de información -documental y audiovisual- sobre cada tema de la currícula, a modo de una enciclopedia digital. Otros recursos requeridos fueron el pizarrón interactivo, el proyector, una computadora e impresora por aula.⁵⁷

Un proyecto de tal magnitud reconoció que el desarrollo de una sociedad basada en el uso de TIC en las diferentes áreas sociales, requería formar primeramente a los educadores para trabajar ese contexto: “es necesario contar con educadores que tengan características precisas y cualidades diversas, con capacidad para trabajar en ambientes de tecnologías de la información y la comunicación” (PND 2000-2006: 50).

En teoría, el programa contó –o eso se presupuso– con una estrategia de apoyo a los docentes para una ‘formación’ constante en el logro de dicho objetivo: “se considera el diseño e implementación de un proceso de capacitación y actualización que garantice la aceptación y el aprovechamiento del programa, inserto en un proceso mayor y de largo alcance de formación continua de maestros en educación básica para la enseñanza asistida por Enciclomedia” (Documento Base EM, 2004: 11-12). Cuestión que en la práctica derivó en un tipo de capacitación insuficiente y -en algunos casos- con personal mal capacitado.⁵⁸ “...Los maestros se quejaban de que necesitaban más y mejor capacitación tanto en habilidades

⁵⁶ Dicha empresa propiedad Bill Gates “apoyó” al programa *Vamos México* gestionado por Marta Sahagun de Fox; a partir de la dotación de equipos de cómputo, a cambio el programa EM tuvo como condicionante –en su primera etapa– la compra de derechos y el uso de la enciclopedia virtual *Encarta* con altos costos, cuestión polémica si se considera que el programa pudo haber operado con la creación de un sistema de código abierto (licencia “open source”) de menores costos y, sobre todo desarrollado por diferentes instituciones de educación superior del país, expertas en éste tipo de capacidades para el desarrollo de medios informáticos (Góngora y Pineda, 2007:153).

⁵⁷ Cada equipamiento tuvo un costo de 50 mil pesos (por aula), al principio se planeaba equipar a 390 mil 559 aulas –incluyendo al cuarto grado–, pero el presupuesto se redujo a 165 mil 615 aulas, llegando casi a 4 millones de estudiantes y no a los 11 millones proyectados inicialmente. Esto se debió al recorte presupuestal ejercido por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, la cual de una partida inicial proyectada en 2. 105,000 ejerció únicamente 478, 337.9 (Góngora y Pineda: 2007:153).

⁵⁸ Según lo encontrado en algunas fuentes bibliográficas y lo expresado por algunos docentes durante las entrevistas concedidas, (ver capítulo IV y/o anexo).

computacionales como en la integración de Enciclomedia en su enseñanza” (Holland y Honan, 2006:367).

Laura, una de las maestras entrevistadas sostiene. “...las capacitaciones en un inicio están bien, pues no conoces nada del programa, pero pues hay que *explorarlo* para conocerlo. A mí lo que me llama la atención es que a veces ponen a capacitar a los maestros a personas que ni siquiera conocen el programa y eso es una incongruencia, no tiene sentido, ni razón de ser, que quien te esté capacitando no conozca todo el programa. No sabemos por qué hacen esas cosas, en ocasiones incluso hasta los maestros saben más que el propio capacitador...” (E1-5-ML-FPT).⁵⁹

En líneas generales, al describir algunos aspectos del Programa EM y de modo tangencial la polémica y las problemáticas en la que ha estado inserto,⁶⁰ se hacen evidentes y devienen oscuras diversas cuestiones y procedimientos respecto a su forma de operar e implementarse, donde destacan la no rendición de cuentas por supuestos desvíos de fondos, derechos de licitación ambiguos, insuficientes resultados del supuesto beneficio en cuanto a mejorar la calidad de la educación, deficiencias en la evaluación del programa y disputas de orden político, entre otros.

Dichos aspectos fueron señalados y dados a conocer sobre la base de algunos informes académicos independientes (Observatorio Ciudadano de la educación), así como por informes elaborados a petición expresa de la propia SEP (Universidad de Harvard, 2006 y

⁵⁹ Los nombres de los docentes entrevistados son ficticios según lo convenido con ellos, excepto el del profesor Rubén Altamirano, quien permitió citar su nombre, además de ser uno de los autores que he referido en la bibliografía. El profesor Altamirano actualmente es director de la Escuela primaria Amanda Palafox, una de las tres escuelas en las que se realizó el trabajo de campo. Fue colaborador directo del programa EM, trabajó en el ILCE y él mismo conoció de modo primario el proceso de creación e implementación del programa. Posteriormente como director de la primaria ha tenido conocimiento directo de las problemáticas en torno al recurso EM, por ello sus aportaciones fueron una valiosa fuente de información para este trabajo.

⁶⁰ En este estudio nos interesó desarrollar de modo prioritario los significados que los profesores dieron al programa EM, lo cual desarrollamos a partir de las tipologías (capítulo IV), por ello las críticas y disputas de orden político referentes al programa las hemos situado de modo tangencial –como notas a pie-, siendo estos aspectos mayormente publicitados o conocidos en los medios (sin por ello desconocer su importancia). Sucesos que, en conjunto a lo obtenido empíricamente, aportaron elementos importantes para el análisis sobre el programa o sobre las actuaciones de los actores implicados en dicho proceso.

FLACSO, 2008).⁶¹ Estos informes, en la práctica, sirvieron más para *guardar* la forma así como la apariencia de que este tipo de programas se evalúan externamente. Aún cuando en ellos se muestran resultados que cuestionan diversos aspectos de la política educativa - deficiencias de gestión, administración, entre otras denuncias-, y en consecuencia brindaban recomendaciones para su mejor funcionamiento, en la práctica tales aportaciones no produjeron respuesta por parte de las autoridades para que el programa mejorara, aunque desde el discurso oficial se consideró el buen manejo y –como señalamos– la evaluación constante del programa (véase Programa base de EM, 2004: 13-14).

En este sentido, resulta ilustrativo lo que señala el profesor Rubén Altamirano, ...Gómez Morín (quien fuera subsecretario de educación básica en el gobierno foxista) en su momento dijo, que el programa (EM) se iba a evaluar en cinco años, ya pasaron cinco años y ahorita ya deberíamos estar esperando resultados, pero no hay evaluación. Se perdió al grado que en el 2006, con el cambio presidencial, ya no hubo formación del maestro, el interés por Enciclomedia se vino abajo. Se dejó “morir” el proyecto, era por los recursos, o sea, se hizo a un lado. Cosa que ya no se ocupó la SEP, porque el sindicato cuando salió EM estuvo en contra. Rafael (Ochoa Guzmán) -el entonces secretario del SNTE-, él estuvo muy, muy en contra, me consta. De hecho en una ocasión que presentamos EM a la comisión de educación en cámara de diputados, la mayoría de ellos, Fernando González –yerno de Elba E. Gordillo– y Rafael –Ochoa– representaban al sindicato (entre las cosas que decían sobre EM) “es que no sirve, que necesitamos más recursos para el maestro. Siempre es el maestro, como buen sindicato, decían: *se va a gastar mucho en pizarrones, computadoras, etcétera...*

(Rubén Altamirano, en adelante MRA, entrevista 19/05/10).

⁶¹ No hay una evaluación consistente que rinda cuentas sobre el programa, su proceso de implementación, sus resultados en lo pedagógico (sí reflejó algún beneficio en el aprendizaje o elevó la calidad educativa) o cómo vivieron el proceso los docentes y alumnos, etc., a pesar de que en el programa Base de EM (2004:13-14) se planeó una evaluación sistemática que ofreciera resultados sobre estos y otros aspectos. Según el informe de FLACSO, 2008: La ejecución del Programa no se encuentra claramente regulada, pues hasta ése año no estaba sujeto a reglas de operación, ni definidas sus funciones, responsabilidades, líneas de articulación, mecanismos de transparencia y rendición de cuentas (resumen propio). Cuestión que ratifica el informe de la cámara de diputados “...a la fecha no existen indicadores ni parámetros para medir la eficiencia, eficacia y grado de avance en los objetivos generales del Programa Enciclomedia”. (resumen propio, informe Cámara de Diputados, 2007).

La cita anterior puede ser un testimonio claro de los manejos de interés político en el espacio educativo, más aún expone en los hechos cómo los programas son muchas veces más de orden ‘presidencial’ que educativo,⁶² que dejan a un lado aspectos de gran importancia como la evaluación, el seguimiento de lo implementado en la política como un proceso imprescindible e ineludible, pero que en la realidad no trasciende el plano de las ‘buenas intenciones’ (o de ¿simulación?), pues finalmente, *no pasa nada, ni cambia nada*.

Retomando algunas claves de lectura, podemos observar de modo evidente lo que desde la teoría se analizó: por un lado, la sustitución de un programa por otro sin importar sus resultados conformando una suerte de *laissez faire* de la política educativa o, lo que Corsi (2002) observa como el “olvidar y oscilar” de las reformas y –agregaríamos– de los programas educativos, que ponen en evidencia la dificultad de llevar a cabo cualquier tipo de cambio y, con ello, la enorme distancia entre lo que se propone y su ejecución.

3.1.1 Enciclomedia: factores restrictores en su dimensión objetiva

De algún modo hemos ya introducido algunos aspectos que muestran aquellos elementos que restringen el buen funcionamiento de algún tipo de innovación. Estos serán identificados como *factores restrictores* (Rivas, 2000), aspectos tanto de índole objetiva cuanto subjetiva, que pueden confinar o limitar la implantación de una determinada innovación. “Los factores que restringen la innovación educativa residen en diversos ámbitos y actúan desde distintos estratos, limitando u obstruyendo las acciones innovadoras” (Rivas, 2000: 123). Según éste autor, los factores limitantes dimanarían desde aspectos subjetivos como los valores, las normas y las propias estructuras del sistema social.⁶³ Es decir, las estructuras sociales pueden ser accesos o, por lo contrario ser barreras para la adopción de innovaciones, por ejemplo en su difusión o el patrocinio, pasando de un nivel macro: *sistema social global* a uno intermedio:

⁶² “el talón de Aquiles de EM fue que apareció a los medios como un proyecto estrella de un partido, no de la SEP, sino un programa de la Presidencia” (palabras expresadas por Felipe Bracho, según lo comentado por el profesor Altamirano, en entrevista MRA, 2010).

⁶³ Esto será desarrollado en el capítulo IV, *tipologías*.

comunidad local y, finalmente, se concretan en la *comunidad educativa*. Aunque pueden actuar de un modo ‘combinado’ de difícil identificación. “Las fuerzas que alimentan el *status quo* son sistémicas. El sistema actual se sostiene por muchas vías diferentes que se entrecruzan” (Fullan, 2002a:41).

Los *factores restrictores* pueden también localizarse en determinadas estructuras o grupos formales e informales, derivándose de intereses específicos, grupos de influencia y poder (políticos), naturaleza de los liderazgos, índole de las élites o valores vigentes.⁶⁴ En tal sentido, piénsese en la enorme valoración e impulso que procede de modo global –a través de diversos organismos y actores– hacia el uso de las TIC en todos los ámbitos sociales, en el cual la educación tiene un espacio privilegiado, la cual se argumenta, no puede quedar al margen de la revolución tecnológica que vive el mundo en la actualidad. Es decir, que debe ser capaz de formar individuos competentes para ese entorno, uno de los cometidos de la pedagogía: *adaptar a los educandos a su época*. El cambio educativo es por ende un cambio político.

La dimensión *objetiva* de los factores restrictores hace referencia a aquellos elementos – materiales– que inhiben potencialmente el uso o la práctica de los docentes respecto a un determinado programa o innovación, lo cual ha llevado a los maestros que han aceptado el recurso EM a utilizar de modo restringido ‘a medias’ o dejar de utilizar el programa –y, en consecuencia ha posiblemente derivado en factores restrictores *subjetivos*, reforzando las resistencias de algunos de los profesores que de antemano no hacían uso del recurso–. Cabe

⁶⁴ Enciclomedia es un ejemplo concreto de esto, pues como hemos señalado desde su puesta en marcha el programa estuvo signado por la polémica y el cuestionamiento, en la voz de distintos actores –partidos políticos, académicos, sociedad civil y prensa–. “Legisladores de los partidos políticos (con excepción del PAN) llegaron al acuerdo de solicitar al Secretario de Educación Reyes Tamez, recanalizar los mil millones de pesos que se utilizarían para pagar Enciclomedia y utilizarlos para fortalecer la infraestructura de las escuelas públicas. Reyes Tamez defendió el programa pidiendo que primero lo conozcan y luego podrían discutir sobre el mismo. “Enciclomedia es un proyecto que puede colocar a México en la *vanguardia* educativa en el ámbito internacional por lo que sería lamentable que una vez desarrollado con tecnología y *creatividad mexicanas* no lo usáramos en nuestro país.” (Vidales, *et al*, 2005:122 y 75, cursivas nuestras). Tales críticas como hemos adelantado, derivaron en decisiones políticas que afectaron al programa, por ejemplo en un insuficiente sostenimiento a lo largo del tiempo, resultado del recorte presupuestal –por falta de resultados y mal manejo de recursos– y su consecuente declive (véase Góngora y Pineda, 2007).

señalar que en la realidad ambos factores restrictores -objetivos/subjetivos- se encuentran de modo estrechamente vinculados, por lo que la separación aquí expuesta es únicamente con fines analíticos.

3.1.2 Falta de mantenimiento en los equipos, ¡no me importa si no sirve Enciclomedia, me voy a mis libros!

Como hemos señalado, la literatura refiere por *factores restrictores objetivos*, a aspectos como la insuficiente información sobre la innovación que se implanta y sus beneficios, la carencia de instrumentos para llevarla a cabo (infraestructura); así como a las restricciones organizativas (formación docente, mantenimiento y actualización de los equipos) o ausencia de un clima idóneo de las instituciones escolares. Ante tales obstáculos –en mayor o menor medida– se enfrentan los actores dentro de la institución escolar, “sin que las personas ejerzan *siempre* una resistencia real” (Rivas, 2000:118, cursivas nuestras).

Expresado por uno de los entrevistados, el maestro José señala: ...en la normal en la que me formé, en el estado de Guerrero, sólo había tres equipos de Enciclomedia y nunca tuve la oportunidad de aprender, pero cuando llegué a trabajar a la ciudad, recibí una breve capacitación de un día en el manejo del equipo, pero pues aprendí poco y lo que sé yo mismo lo fui aprendiendo..., uso poco el equipo por la diferencia entre los nuevos textos y el programa, el cual ya no tiene conexión, salvo en algunos temas. Aunque también porque el equipo tiene una gran cantidad de virus y éste no puede ser vacunado con cualquier antivirus, además tenemos muchas fallas con el internet... (E7.- MJ- AM).

La resistencia de los docentes en torno a EM -como se ha señalado- no fue siempre una constante. Durante el trabajo de campo nos percatamos que algunos maestros fueron receptivos a incorporar y aprender sobre tal innovación -desde su implementación- e introducirla como parte de sus prácticas docentes comunes, aunque no siempre las condiciones para hacerlo fueron las adecuadas, tal como señala la maestra Zenaida, (...) «Al principio EM como una novedad era algo *bonito*, incluso yo quería estar ahí todo el día, viendo, quería dar todas las materias con eso. Aunque no sabía usarlo...» (E.10-3-MZ-EH).

Lo anterior permite observar que la resistencia al uso de determinada innovación no es una reacción *per se* de los actores, sino que puede ser por un lado, producto de condiciones externas adversas, y que puede derivar en el reforzamiento de resistencia en los actores con tendencia a tal actitud. Piénsese en las frecuentes descomposturas y faltantes en los equipos, la evidente obsolescencia o desactualización del programa,⁶⁵ la falta de formación docente, la lentitud en las reparaciones o sustitución de materiales, entre otras causas, como puede ser la brecha generacional. Al respecto el maestro José expresa, «...muchas veces (los maestros) no lo conocen (programa EM) o no los han capacitado bien para poder utilizarla. En la otra primaria donde trabajaba había muchos maestros *ya grandes* que no la utilizaban» (E7-2-MJ-AP).⁶⁶

Por su parte la maestra Carmela comenta, «... no sé usarla (computadora), venía mi esposo a principio de año, a enseñarme como se prende y cómo se usa. A mí no me gusta, la tengo en la casa, y la uso, sólo que tenga que hacer alguna investigación o algún trabajo, pero así que me interese eso, no...» (E4-1, MC. FPT).⁶⁷

Otro ejemplo del deficiente mantenimiento de los equipos lo señalaron varios profesores en las tres diferentes escuelas en las que se realizó el trabajo de campo, en concreto la maestra Ruth expone, «...el programa no tiene ninguna dificultad, sino todo lo que conlleva, se nos va muy seguido la luz, que el foco ya no sirve y, hay que estar consiguiendo un foco “de esos”, y pues nosotros tenemos que estar consiguiendo el dinero, nos dan muy pocos recursos (...) Nos dan un recurso muy bueno, y luego nos dejan en blanco, porque nosotros ahora tenemos que pagar el internet, si queremos acceder a ligas que dice el programa (...). En sí, el programa no es problema, sino todo lo que hay detrás ello. Desde el momento en que no nos dan dinero para –mantener funcionando– las computadoras (...), ése sería el defecto, que las autoridades lanzan una *ocurrencia, bendita* que tuvieron, y no le dan el seguimiento...» (E1-2-MR-FPT).

⁶⁵ La actualización del programa no era el mismo para todas las escuelas, algunas tenían la versión 1.1 mientras otras operaban con la versión 2.0. Por otro lado, se observa en el desfase entre el programa y la reforma educativa en vigor. Cuestión que anunciaba –sin hacerse pública– el declive y sustitución del programa EM, por ello éste no fue actualizado para tal reforma, sino sustituido por el programa “Habilidades Digitales para Todos” (HDT: ¡reforma de la reforma!).

⁶⁶ Al respecto hubo algunos docentes que no sabían utilizar de modo “básico” el programa EM o más aún operar otros dispositivos necesarios para su uso como la computadora o el proyector.

⁶⁷ Las brechas generacional/digital pueden ser variables comunes para que los docentes no integren las TIC a su práctica, sin embargo esto no representa una generalidad, pues durante el trabajo de campo observamos a docentes de edad avanzada que incluyeron en sus prácticas comunes el uso de las TIC y las observaron como un reto más que algo por evadir, tal como se observará más adelante.

El progresivo declive que sufrió el programa EM derivó en un resultado contrario para el que fue planeado: “una herramienta práctica que contribuyese a conformar una fuente de información actualizada por medio de herramientas novedosas, apoyadas en recursos pedagógicos que permitiesen “que los maestros logren sus objetivos de instrucción, *así como*, la integración de recursos estimulantes y numerosos en una única ubicación electrónica *que* permite que los maestros tengan acceso fácil a materiales relevantes en el momento en el que lo necesitan” (Hollan y Honnan, 2006:310-311, cursivas nuestras).

Al respecto, la maestra Laura comenta, «...en ‘mi equipo’ (EM) no funciona muy bien el internet, algo que también desmerita mucho el servicio es el reportar y que vengan a reparar algo, hay mucha demora, y a veces cuando haces tus planeaciones con el programa de EM, pues te vas retrasando, aunque sabemos, que no es lo único y podemos cubrir con algo más...» (E1-5-ML-FPT).

Como hemos argumentado, la falta de recursos al programa devino en su progresivo declive.⁶⁸ En ocasiones los elementos materiales faltantes en las aulas iban desde lo más simple como el “mouse” o ratón, (era común su ‘desaparición’), hasta cuestiones de infraestructura. Ejemplo de ello se ilustra en el relato (donde la maestra se refiere al director de la escuela) ...no , no ha hecho caso, y sí me molesta, porque le he dicho que soy una maestra que le gusta trabajar con EM, y yo tengo *mouse* en mi casa, pero no es de la misma “entrada”, y aunque lo puedo comprar, digo: ¿por qué si quiero trabajar no me proveen de la herramienta que necesito?,...yo sí la uso mucho y quiero trabajar con ella (pero) el director me da largas, (...) otra cosa es que aquí, la mayoría de las veces no hay internet, por ejemplo, en la sala de EM ,¡hay sólo un modem, que para ‘veintitantas’ máquinas!, es insuficiente, entonces (sólo) cuatro (de ellas) tienen internet , el resto no , y por más que estamos intentándolo pues no se puede, entonces lo que hago es dejárselos –a los alumnos– de tarea... (E.10-3-MZ-EH).

Limitantes o *factores restrictores objetivos* que afectaron de modo evidente a aquellos profesores que estaban dispuestos o interesados a trabajar con el programa. Al respecto, el

⁶⁸ “Actualmente, gran parte de los 4 mil 900 millones de pesos destinados al Programa Enciclomedia en el presupuesto 2011 se usan en pago de nómina y otros rubros no relacionados” (*El Universal*, 31 de diciembre, 2010). Por otra parte, el informe de FLACSO (2008: 11) evidencia que “se han detectado problemas en la planificación, instrumentación y control del Programa, que van desde fallas en el equipamiento y dificultades para instalar el software hasta insuficiente capacitación y escaso aprovechamiento de los recursos para promover el aprendizaje”.

profesor Roberto señala: Hay programas que están bloqueados por el administrador, o los antivirus caducaron hace tres años y las máquinas están llenísimas de virus y no le podemos instalar cualquier antivirus, y eso hace que no prepares tus clases con esto (EM). Tú dices, ¿cómo es posible que teniendo (estos) elementos (se refiere a EM) pues, no los uses?... (E3-5-MRo-AP). Y agrega que el mal funcionamiento de los equipos no se debe únicamente por el escaso o nulo mantenimiento de los mismos, sino al descuido que hacen de ellos los profesores por desconocimiento; pues como no tenemos un buen conocimiento, (...) no se les da un buen uso. Yo trato de mantenerla (en buen funcionamiento), creo que soy el que más tiempo 'la mantiene', trato de dejarle recados a la compañera de la tarde: "si tiene alguna falla, ya no le mueva, porque luego la desconfigura" (...) y así, nos dejamos recados, para mantenerla funcionando... (E3-1-MR-AP).

En cambio, para el caso de los maestros que mostraban cierto rechazo o resistencia, tales inconvenientes carecían importancia, más aún, con ello, se podría considerar, reforzaban determinadas actitudes de rechazo o resistencia, lo que permitía cierto mantenimiento de prácticas arraigadas. En palabras de la maestra Carmela, el programa EM es muy bueno, pero ¿que ya quieren cambiarlo no?.., hay escuelas a las que les robaron los cañones y nunca vieron EM, aquí, (en la escuela), que no sirve, que el ratón, que no está, y reporte y reporte...; no me importa si no sirve, me voy a *mis* libros... (E4-2, MC. FPT).

Aunado a los factores materiales que inhibieron el uso de la EM también se deben tener en cuenta a aquellos factores restrictores *subjetivos*, es decir, las actitudes de los actores en torno a la innovación -creencias, pensamientos, actuaciones, etcétera-, factores de importancia que serán mayormente abordados en el siguiente capítulo (IV). Por lo tanto, es importante tener presente que la inhibición del cambio siempre se presenta en estas dos dimensiones: los factores objetivos que restringen la acción de los actores y los subjetivos expresados por medio de las acciones o actitudes de éstos para evitar el cambio (resistencia/rechazo/simulación).

En este sentido el maestro Altamirano expresa algunos aspectos de ambos factores restrictores: ...hay muchas contradicciones, yo pienso que el talón débil, independientemente de ésta parte política, es el tiempo de capacitación al maestro. Decían con Tamez hace seis años que les iban a regalar

computadoras a los maestros, y se detuvo, por cuestiones políticas, económicas (...), son discursos políticos. Al maestro le dices "vas a prepararte con EM", "no tengo tiempo" o no quiere trabajar en casa. "No tengo computadora" "te doy una computadora", "no tengo internet", "te doy internet"...., siempre hay esto, siempre va haber, no en todos los maestros, (pero estos) son casos aislados. El problema es eso, son aislados. Lo que tenemos que hacer es que sean la mayoría (los maestros interesados) y los casos aislados sean a quienes no les interese (...) Incluso yo a veces les digo a los maestros en las juntas, ¡vamos a trabajar con EM, ¡no, *vamos a ver algo importante!*, ¡pues esto es importante!... Aquí por ejemplo, es muy difícil trabajar con los maestros, las juntas se vuelven muy tediosas, están viendo la hora en que ya nos vamos, esto no es un caso único, sino que en la mayoría de las escuelas pasa eso (...), cuando es junta de consejo nos reunimos y de lo que se quiere hablar es ¿qué vamos comer?, en las juntas luego dicen ya son las doce, ¿me puedo ir?, a todo mundo le sale compromiso, que pidieron cita con el médico (...), ¡pero si a ti te pagaron hasta las 12:30! (...) Sí, el maestro es muy 'sensible', si los obligan "brincan". Por ejemplo, si les dicen que lleguen temprano, no les gusta, lo interpretan como "el director está enojado conmigo". Ya en el espacio de la escuela, obligar a los maestros, "aguas", se pueden dar hasta conflictos sindicales, es una cuestión muy difícil. Aquí la estructura de las escuelas es muy particular, decirles de repente a los maestros, que aunque no haya espacios o las condiciones, tienes que aplicar el programa (EM), pues... » (MRA).

3.1.3 (Des) capacitación docente: ¡no!, yo descanso, ¡qué me voy a ir a otro curso!...

Otra problemática que se observó en torno a EM es que los programas educativos 'compiten' contra otros planes, los cuales la mayoría de las veces son inconexos o fragmentados. Esto lleva a una saturación de actividades tanto para alumnos cuanto para profesores, quienes no saben cómo lidiar con tal bombardeo de implementaciones que *deben* llevar a cabo –actividades escolares diversas, concursos, exámenes nacionales e internacionales, festivales anuales, (...)-, eventos que reducen el escaso tiempo escolar del que se dispone durante el ciclo escolar, y que aumentan la carga laboral de los maestros, quienes terminan por hacer - en el mejor de los casos- "a medias" lo que tienen que hacer o *simular* que lo llevan a cabo. Esta situación "provoca un entorno incierto y turbulento, pero sólo las escuelas padecen la carga adicional de tener un torrente de políticas e innovaciones no deseadas y mal coordinadas, que procede de las jerarquías burocráticas" (Fullan, 2002: 54).

Por lo que los actores intentan llevar a cabo sus obligaciones como pueden. La maestra Laura sostiene, cuando tu horario de trabajo es de 8:00 a 12:30 y, sabes que tienes que estar en distintas actividades, no tienes tiempo de explorar.⁶⁹ Por ejemplo, en momentos como ahorita que están estudiando para el examen para la secundaria, pues le damos mayor prioridad a esto o para la prueba *Enlace*. Hay ocasiones que los tiempos no nos alcanzan para usar la EM, pero tratamos de hacer lo mejor que se pueda...» (E8-3-MG-FPT).

Como hemos adelantado, la deficiente formación de los docentes en torno al recurso EM fue uno de los principales factores que repercutió de modo negativo en su uso, tal como se observa en las entrevistas y en terreno. Esto en el mejor de los casos, derivó en la *autoformación* de los maestros, claro está, de modo limitado -es decir sin saber cómo utilizar todos los recursos que potencialmente podrían beneficiarles- y con ello la *subutilización* o desuso del programa. Aunado a esto fue la deficiente planeación en cuanto a que éste podía ser únicamente ‘explorado’ en las escuelas –en ocasiones dentro del horario escolar– o en los centros para maestros, que por lo general lucen ‘desiertos’ si no hay capacitaciones de algún tipo. Al respecto el profesor Altamirano señala: los centros de maestros son “elefantes blancos”, los maestros no van, si ahorita fuéramos al centro de maestros estaría vacío, a menos de que haya un curso para Carrera Magisterial,⁷⁰ algo que sí *le cuente* al maestro, algo que también está viciado, tomas un curso porque sabes que te va a dar puntos, no porque vas a aprender y ¡eso es una lástima!... (MRA).

En este sentido, para el docente Rafael no había forma que ellos pudieran conocer el recurso y planear sus clases desde sus casas. Limitante que contribuyó a que éstos desistieran el

⁶⁹ Por ‘explorar’ el programa los docentes hacen referencia a buscar los recursos didácticos *ad hoc* para apoyar su clase.

⁷⁰ La Carrera Magisterial (CM) tuvo como objetivo la mejora de la calidad educativa, Según Ornelas este estímulo ha contribuido a elevar el ingreso económico de los maestros –muy deprimido durante los 80’s–, lo cual reflejaba una necesidad intrínseca del sector, no obstante la forma en la que fue diseñado el programa y con quién fue pactado SEP-SNTE, ha producido algunos resultados indeseables. Por ejemplo, el SNTE utiliza políticamente el uso de recursos, mismos que sirven para mantener el “liderazgo” con sus agremiados, reforzando con ello una perversa lógica *pavloviana* que establece recompensas a quien asume un comportamiento esperado y sanciona a quien no se ajusta a las reglas. Tal ‘colonización’ del SNTE ha alentado la corrupción de líderes sindicales a quienes ‘premia’ sin que tengan que pasar por exámenes ni cumplir con los requisitos que los demás maestros sí tienen que hacer. Entre otros problemas se encuentran la competencia y las conductas poco éticas por parte de aquellos profesores más preocupados por obtener el estímulo que por mejorar la calidad de la práctica docente. Según Ornelas, después de un lustro no hay pruebas contundentes que afirmen que la CM ha servido para elevar la calidad de la educación, más aún su diseño, planeación y elaboración son “centralistas”, es decir todo lo contrario al contexto en el que entonces se quería apelar, de la descentralización educativa (Ornelas, 2002: 12-42).

‘explorarlo’, ya fuera por carga laboral o falta de tiempo para ir a un centro de maestros. Siempre está esa limitante y aquí, pues a veces no se puede, porque tenemos que estar *sobre* los niños, el trabajo, la disciplina, incluso, nos encargan a niños de otros grupos (...) entonces no da tiempo, a veces cuando hay tiempo pues sí se va explorando (el recurso EM), y esa son las situaciones que hay ir aprovechando”. Hay cursos en la tarde (se refiere a los cursos sobre EM), pero, ¿los que trabajan en doble turno?, van relegando ése *cuando me capacito*. A veces, por decir, se abre un curso con cupo limitado y es tanta la cantidad de maestros que a pesar de que no todos pueden en los horarios y a veces son también los fines de semana (...), y entonces los maestros dicen ¡no!, yo descanso, ¡qué me voy a ir a otro curso!...» (E.6-2, MR-AP).

Por su parte, el profesor Rubén Altamirano se refirió a su experiencia respecto a las limitantes que él observó en torno a la capacitación con EM, la cual según su opinión, tuvo deficiencias importantes como la mala planeación y organización, que derivaron en factores que restringieron el uso práctico del programa. Las capacitaciones (para el manejo de EM) se redujeron a una sesión de cuatro horas, donde nos llevaban a un aula donde no había acceso a internet, donde las computadoras ya eran obsoletas, tenían la versión 1.1, pero te enseñaban la versión 2.0, entonces todo ése esquema no fue muy adecuado. Por eso siento que la formación al docente en cuanto a EM falló bastante. Obviamente la respuesta de la SEP es que el maestro puede ver *la página del maestro*, había pocos recursos, nos decían que fuéramos al centro de maestros, pero también hay una dinámica del docente. No todos, pero una gran mayoría trabaja doble turno. Entonces era algo complicado de: “sí váyanse al centro de maestros” o igual no tenía doble turno pero sí tenía cosas que hacer o, que querías ‘explorar’ el programa cuando los niños estaban en educación física, ¡pero el responsable de educación física es el propio maestro de grupo! Había “candados” donde el maestro por más que quisiera –no siempre podía-. Entonces si no hay esos espacios, cómo decirle al maestro “ponte a ver EM”. Faltaron las capacitaciones serias, las que se daban eran de “efecto cascada”... (M.R.A).⁷¹

Otro aspecto importante, que no consideraron quienes llevaron a cabo la planeación y organización del programa EM, es que no todos los docentes que se ‘formaron’ para saber utilizarlo, estaban al frente de grupos de quinto y sexto grados (donde únicamente estuvo disponible la EM), por lo que hubo personal docente que fue capacitado y que no estuvo a cargo de esos grados, en cambio algunos docentes que sí estuvieron al frente de esos niveles,

⁷¹ Las capacitaciones “efecto cascada” no sólo son insuficientes maneras de formación que repercuten en un mal entendimiento de aquello que se tiene que saber, sino que además conllevan se pierda el sentido original, el para qué formarse entorno a algo.

no necesariamente habían recibido capacitación, de ahí que algunos de los docentes interesados en utilizarlo decidieron *autoformarse* con sus propios recursos. Al respecto la maestra Zenaida expresa, como mis hijas ya iban a la universidad, me decían “si quieres te enseñamos un sábado a usar la computadora”, hasta que tomé un curso sabatino, me enseñó un chico que salió del CONALEP, en programación de computadoras (...), yo pagué el curso (de computación), porque me angustiaba no saber nada... (E.10-4, MZ, EH).⁷²

Finalmente el profesor Altamirano refiere la insostenibilidad del programa por falta de presupuesto, lo que derivó en su gradual obsolescencia. Mientras el maestro no tenga una adecuada capacitación, ahí es donde está fallando el programa, pues difícilmente puede dar clase (con EM) (...), al paso de los años, (es) lo que ha fallado y esto tiene que ver con la rentabilidad de las computadoras, es el esquema que se hizo, creo que también tiene que ver con el “alto” que se hizo en la cámara de senadores y diputados, de ya no aprobar el presupuesto destinado a EM. Entonces pues las computadoras, desde el 2005, pues se volvieron obsoletas. Los programas, el software de EM en su última versión, si no mal recuerdo es la 2.1, y para muchas escuelas ya no entró. Yo conozco escuelas que manejan la versión 1.0, pues las computadoras ya no tienen la memoria, la capacidad para la última versión, en cuanto ahí, el esquema falló en actualizar, pues ya no hay presupuesto... (M.R.A.). Observación que expone uno de los puntos débiles en la implementación y uso de las tecnologías en la educación, su alto costo y su pronta obsolescencia, las cuales requieren lógicamente de una inversión y evaluación constante, de lo contrario derivan en políticas onerosas de relativo beneficio.

Como se ha mencionado, aun cuando sabido sería reduccionista afirmar que los fracasos que pudo haber tenido la implementación de la EM se deben únicamente a su mala planeación, funcionamiento y supuesta corrupción. Por ello, son de enorme importancia para esta investigación los aspectos subjetivos, tales como las actitudes, significados, creencias y acciones que aquí acotamos a los profesores, empero que conforman actividades de los diversos actores que participan en dicho proceso, -administrativos, directivos, coordinadores y demás actores que participan en la puesta en marcha-, los cuales son importantes fuerzas

⁷² Como se ha indicado, en el informe realizado por la FLACSO (2008:11) se señalan algunas de éstas problemáticas, “se han detectado problemas en la planificación, instrumentación y control del Programa (EM), que van desde fallas en el equipamiento y dificultades para instalar el software hasta insuficiente capacitación y escaso aprovechamiento de los recursos para promover el aprendizaje”.

que pueden detener o impulsar cualquier intento de reforma o cambio. Recuperando algunas claves de lectura, podemos decir que no basta con lo ‘vanguardista’ que pueda resultar un programa si hay un docente al cual no le interesa integrarlo a su práctica –*resistencia*– o éste no está formado para poder usarlo; no basta con un profesor dispuesto a aprender y aplicar algún tipo de innovación en su trabajo docente, si no tiene las condiciones para poder hacerlo. En resumen el cambio siempre se perfila en estas dos dimensiones, el cual como hemos observado, no siempre está presente en las instituciones y su organización.

Esto es parte de un *flojo acoplamiento* (Ball, 1987) de la estructura escolar, mostrando de modo evidente que la acción de los actores que participan en el proceso de implementación de una política no se lleva a cabo de modo coordinado, ni en un particular y único sentido. Más bien deviene en eso que Flores (2009) denominó *cadena de supuestos*, es decir el proceso donde los actores realizan sus acciones sin darse cuenta que la obra es de *todos y de nadie*, “cada sujeto decide no realizar las acciones que le demanda la institución ya sea porque no cuenta con los tiempos, con los materiales, con las habilidades o simplemente porque toma la decisión de no hacerlo. Un hecho que aparece como individual se repite con tanta frecuencia que ha sido considerado como parte de un fenómeno socio-cultural de falta de coordinación institucional que no marca límites a los actores para que éstos realicen las acciones planeadas. La institución no cuenta con sanciones que obliguen a los actores a cumplir con los programas o acciones planeadas, ni reconocimientos que los motiven a hacerlo más allá de un mínimo administrativo” (Flores, 2009: 29).

Tales indeterminaciones (entre las diferentes acciones y *sentidos* de los actores), forman parte de la *cultura escolar*, de modo que se reproducen de modo tácito y recurrente por medio de rutinas, conformando una determinada cultura que no se cuestiona, pues es algo evidente para los que participan de ella. Así, se conforma un sinfín de supuestos: ‘que los programas educativos contribuyen a elevar la calidad de la educación’, ‘que los maestros los aceptan y llevan a cabo’, ‘que las tecnologías son herramientas que han contribuido a potencializar el conocimiento’, (...), pretensiones que se confrontan con la realidad.

Hasta aquí hemos comentado únicamente los aspectos que impiden el cambio, lo cual no quiere decir que éste no sea posible. Aunque lo problemático es, precisamente, que el lograrlo conlleva una coordinación de los diferentes actores que realizan dicho proceso, toda vez que “existen muchas fuerzas que mantienen el *status quo*. Cuando se produce el cambio es porque se están ejerciendo presiones para actuar (...) la integración entre quienes lo ponen en práctica sirve para integrar la presión y el apoyo” (Fullan, 2002: 118). Para que esto suceda es necesario conocer en qué sentido el cambio les afecta, esto es, entender las acciones y las reacciones de cada uno de los actores (profesores, estudiantes, padres de familia y la administración) y una vez entendido esto, comprender los factores de la organización y cómo ambos se interrelacionan (Fullan, 1982).

Éste uno de los puntos débiles de las acciones de reforma, pues excluyen y no se interesan en conocer a los “usuarios” (término que *per se* conlleva una visión lineal y pasiva) a quienes va dirigido el cambio. “Descuidar la fenomenología del cambio, es decir, cómo la gente experimenta el cambio de manera diferente a cómo ha sido planificado, está en el corazón del espectacular fracaso de la mayoría de las reformas sociales” (Fullan, 1991: 4). Tal que los actores individuales, como los grupos a los que pertenecen, no se encuentran aislados, sino dentro de una organización y un contexto social también en constante aprendizaje-desaprendizaje, de mantenimiento y reproducción de lo ya aprendido. De modo que el dilema de nuevo aprendizaje siempre se enfrenta con fuerzas opuestas. El *reaprendizaje* requiere del ‘motor’ del significado, de la motivación. Sin éstos el cambio es una tarea sumamente difícil o improbable.

CAPÍTULO IV

4.1 TIPOLOGÍAS

El cambio o la posibilidad de cambio, lleva a la superficie los conflictos y diferencias subterráneas que de otro modo quedan silenciados u ocultos en la rutina cotidiana de la vida escolar.

Lacey (1977)

Las tipologías aquí construidas son precisamente eso, artefactos conceptuales contruidos sobre la base de las observaciones (significados y actitudes) que los docentes expresaron en torno al programa EM y sustentadas con base a la teoría analizada.⁷³ Tales observaciones se sintetizan en el desarrollo de tres tipologías, con sus respectivas subcategorías o matices. La primera es sobre la *resistencia*, subdividida en resistencia crítica y pasiva; la segunda tipología es sobre la *aceptación*; creativa y pasiva y, finalmente la categoría sobre la *simulación* que es una actitud intermedia entre la resistencia y la aceptación pasivas.⁷⁴

⁷³ Para una lectura o interpretación propia de lo observado empíricamente, remitimos al lector al anexo (entrevistas y observaciones).

⁷⁴ Ésta última tipología es una construcción a partir de fuentes primarias (entrevistas y observaciones) así como de algunos aspectos teóricos *ad hoc*. Tal desarrollo fue necesario al no encontrar en la literatura una definición del concepto *simulación* -con relación a la práctica de los docentes-, que permitiera explicar lo observado en las aulas. Por último, las tipologías posibilitan observar –en tanto clave de lectura–, aquellos aspectos que pueden generar el cambio o, por el contrario, su inhibición. En lo concreto, a partir de observar a la *agencia* docente.

4.1.1 LA RESISTENCIA

En un plano muy general, los agentes humanos no aceptan nunca pasivamente las condiciones externas de la acción, sino que se reflejan de manera más o menos continua en ellas y las reconstruyen a la luz de sus circunstancias particulares.

Anthony Giddens

Hay diversas formas de observar y conceptualizar la resistencia. Siendo éste un concepto *espinoso*, el cual puede ser concebido desde distintos ángulos, será entendido aquí a partir de tres dimensiones analíticas. Consideramos la resistencia *crítica* desde una perspectiva de emancipación, de lucha, de conciencia de los actores, aludiendo a una concepción cercana a la idea política de la acción. Desde otra óptica, y sobre la base de la información obtenida en el trabajo de campo, la resistencia *racional* se observa como una oposición a *algo* que afecta a los actores, es decir, como posible reacción de rechazo que puede estar mediada por la crítica y el conocimiento de aquello que se debate.⁷⁵ Por último, se observa la resistencia *pasiva* en tanto una actitud que busca la estabilidad, la inercia, la tradición.

4.1.2 Resistencia crítica, (*definición*)

La resistencia es considerada como un elemento estructural, que está presente como una realidad en una conformación desigual de poder en la sociedad. Las instituciones escolares reproducen dicha condición, pues son organizaciones con un tipo de orden vertical, en el cual el poder se encuentra diferenciado. Ello no significa que sean espacios únicamente de dominación, por el contrario, la resistencia enfatiza las diferencias de poder que existe entre los agentes de la escuela y aquellos que se proponen cambios al interior de

⁷⁵ Para Camacho y Mendías (1999), el rechazo es un tipo de resistencia, éste representa una postura de oposición y resistencia *abierta* al cambio, puede tratarse de un rechazo social, institucional, grupal o personal a propuestas concretas. En cambio la resistencia puede ser una conducta *abierta*, aunque también puede permanecer *oculta* o *latente* (pasiva/simulación).

la organización. En palabras de Popkewitz “el concepto de resistencia es estructural y explora la diversidad de respuestas a un mundo de relaciones desiguales de poder. Cuando el concepto resistencia tiene un núcleo teórico, define un mundo dualista de dominadores y dominados. En cuanto al concepto empírico, la resistencia explora de qué formas se mantiene, confiere y se plantea la oposición al poder. Otras veces, la resistencia es una idea política referida a los lugares en los que puede intervenir para movilizar grupos” (Popkewitz, 1997: 255).

En este sentido Giroux (1993), observa que el concepto resistencia en el ámbito de la práctica, enfatiza las relaciones desiguales de poder. Para este autor las resistencias son aquellas conductas de oposición frente a las estrategias externas u obligaciones cotidianas, que nacen del interés emancipatorio y tienen por objetivo desarticular formas de dominación, explícitas o implícitas del sistema escolar y social.

La *resistencia crítica* es concebida como una acción consiente y analítica de los agentes, la cual puede presentarse de forma abierta, aunque esto no sea siempre una constante. En tal sentido Henry Giroux (2003), pondera la importancia de la producción cultural, donde el conocimiento es producto de las relaciones hombre-mundo (*agencia-estructura*) y, no sólo el producto de la dominación. Tal condición dinámica se expresa por medio de las instituciones sociales, como las escuelas, las cuales son espacios de reproducción pero también de resistencia.

Para el autor, la institución escolar representa un lugar que reproduce lo mismo las condiciones necesarias de producción-reproducción de determinada sociedad. Las escuelas al ser espacios culturales, tienen una relativa autonomía y por ende libertad (espacios creativos) respecto a los demás subsistemas sociales. No obstante, “es crucial reconocer que las escuelas representan terrenos de debate en la formación de subjetividades, pero que el terreno está fuertemente cargado a favor de la cultura dominante, -por ello- los espacios y

tensiones en las escuelas necesitan ser usados y explicados para extender su potencial radical” (Giroux, 2003: 95).⁷⁶

Bajo este supuesto, la escuela como espacio cultural, porta en su interior todos los conflictos y tensiones de diversa índole, presentes en la sociedad en general. Esto evidencia una realidad no definitiva ni determinada, y con ello, un panorama de lucha social posible (Giroux, 1994). Así, la resistencia se entiende como un tipo de *actitud reflexiva* de los agentes, que puede llevar incluso a luchas u oposición a escala social o individual. Para Giroux (1993:25), “la resistencia tiene que ser fundamentada en un razonamiento teórico que apunte hacia un nuevo marco de referencia y hacia una problemática para examinar a las escuelas como sitios sociales”. En éste sentido la *resistencia* puede ser entendida como la manifestación de una *voz de la oposición* de los sectores en los que se está interviniendo, (Popkewitz, 1997). En resumen, para Giroux y Popkewitz la resistencia es concebida como una lucha de actores conscientes de su postura política y como posibles agentes de cambio.

Según lo desarrollado por estos teóricos las manifestaciones de resistencia son necesariamente una expresión de lucha consiente, de participación política—,⁷⁷ que permanece en potencial disputa, de ahí que su propuesta sea la reivindicación de los docentes como agentes de cambio. Ciertamente, reconocemos que éste tipo de manifestaciones radicales está presente en las escuelas, las luchas estudiantiles o de profesores son un claro ejemplo de resistencia que puede derivar en reivindicaciones y conquista de derechos sociales.

No obstante, será interesante observar con base en nuestra propia información si tal tipo de resistencia se presentó con los actores observados.

⁷⁶ Para esta postura teórica, la cultura dominante está inscrita en todo un rango de prácticas escolares: la lengua oficial, las reglas escolares, las relaciones sociales del salón de clases, la selección y presentación del conocimiento escolar (conocimientos válidos), en contraposición del que es excluido.

⁷⁷ Teóricamente, ambos autores observan a los espacios escolares como *arenas de poder* no determinado.

Como se ha explicado, las escuelas son espacios reproductores de diversas y contradictorias ideologías, por ende en su interior tiene cabida la tanto la reproducción cuanto la producción u oposición a lo oficialmente establecido, dando como resultado un proceso en permanente dialéctica. Si esto lo analizamos desde aquello que le es imperativo al sistema educativo, entonces “lo necesario” será transmitido a partir de diferentes medios, entre ellos los currículos, los planes y programas, las propuestas de reforma e innovación, entre otros. Más aún, y de modo particular, si esto lo observamos desde la implementación del programa EM en las escuelas, el presupuesto ideal es que este programa fue –y ha sido– presentado como un elemento *necesario* para la educación, e implementado en las aulas escolares –aún antes que los docentes supieran su funcionamiento– bajo el supuesto que este programa sería aceptado de igual modo por todos los maestros. Sin embargo, tal pretensión se ha enfrentado en la realidad con diversas respuestas de los actores.

4.1.3 Resistencia racional, (*definición*)

Otro tipo de resistencia la hemos designado como *racional*, en tanto un tipo de resistencia llevada a cabo por actores que se posicionan activa y conscientemente a partir de su propia experiencia. Es una manifestación racional porque los actores pueden evaluar a las innovaciones en cuestiones como su calidad o pertinencia para determinado contexto o en aspectos personales como que ésta puede mermar su prestigio; incrementar su trabajo o reducir ciertas ventajas (Rivas, 2000).

Una característica importante es que este tipo de resistencia puede ser *diferencial* o *específica*, es decir, “es la oposición racionalizada, activa o pasiva a determinadas y específicas innovaciones pedagógicas, aunque no –precisamente– respecto a otras (es selectiva). Este tipo de resistencia diferencial se deriva de argumentaciones personales, análisis o consecuencias de una determinada innovación en un contexto determinado. Por ejemplo, el actor considera que la innovación propuesta resulta de difícil implantación, que no existen pruebas sobre su eficacia y aplicabilidad; que no se considera oportuna en un momento o lugar específico o que responde a objetivos incompatibles con los valores del

propio actor.” (Rivas, 2000: 119-120). Este tipo de resistencia puede ser persistente, circunstancial o transitoria.

4.1.4 Resistencia crítica-racional. La Enciclomedia y los maestros: *un escudo con una cara nueva*.

Sobre la base de los datos empíricos obtenidos, consideramos haber observado una manifestación de resistencia: crítica-racional. Esta fue manifestada únicamente por un docente. Suponemos que fue así por lo difícil que resulta asumir una actitud crítica de modo abierto, en la que el actor se expone, siendo más común el tipo de resistencia ‘cerrada’ o de baja intensidad, o la simulación de aceptación (el actor no se arriesga a la crítica o confrontación).⁷⁸

Al respecto, el profesor ‘Rafael’ mostró una actitud de resistencia hacia el recurso EM en aspectos como el pedagógico y en relación con sus pares, que para él reproducían actitudes de simulación hacia el uso del programa. Aunque el profesor sabía usar de modo básico este medio tecnológico -operativamente hablando-; para él la EM no le significaba una herramienta que aportara pedagógicamente algo significativo al aprendizaje de sus alumnos, por el contrario para él éste instrumento didáctico era un obstáculo. Enciclomedia tiene sus limitantes, porque para mí si es poner como una barrera (...) no debe desligarse la educación del proceso pedagógico, del vínculo directo maestro-alumno (...) entonces, educados (los niños) por Enciclomedia, a veces también es pérdida de tiempo. Tiene sus pros y sus contras (...), sí porque se *saturan* (los niños), entonces, o manipulamos el equipo (EM) o estamos con los niños. (E.6-1, MR, AP).

Como se observa, para el maestro Rafael son ajenos los supuestos beneficios que se desprenden del uso de EM en el aula, que entre otros plantean:

⁷⁸ Sin embargo, la actitud crítica-racional al programa EM también se detectó en comentarios de algunos profesores, a quienes ubicamos al interior de la tipología *aceptación creativa*. Esto es así pues la aceptación no es *per se* una respuesta desligada de la crítica; por el contrario evalúa los beneficios de la innovación, sin desconocer las deficiencias o puntos débiles de ésta. La resistencia crítica opera de forma tal que los docentes pueden no estar de acuerdo con aquellas implementaciones que *deben* llevar a cabo, pero su respuesta no se inclina a la resistencia por sí misma, sin una razón o conocimiento previo de aquello con lo que el actor está en desacuerdo -sus propios argumentos-.

- “Proporcionar fuentes de información actualizada y herramientas para la construcción de aprendizajes con el apoyo de novedosos recursos tecnológicos.
- Generación de aprendizaje significativo a través de nuevas rutas de acceso al conocimiento y de estrategias didácticas innovadoras para el tratamiento de los contenidos curriculares fomentando un ambiente interactivo entre alumnos y maestros”. (Holland y Honan,2006:312)

En tal sentido, resulta interesante observar las divergencias entre las creencias y actitudes del docente y los objetivos del programa: mientras para él la EM constituye una *barrera que impide la comunicación*, en los objetivos expresos del programa, el recurso es fuente de *interacción*. Muestra evidente de la diferencia de *sentidos* que en ambos casos subyace en torno al recurso, lo cual es reflejo claro de cómo las subjetividades -creencias, concepciones pedagógicas y cognitivas- de los actores juegan un papel fundamental en la aceptación o rechazo de las innovaciones, quizá resultado de una deficiente introducción estratégica del programa -falta de claridad- y una insuficiente formación de los docentes -factores inhibidores-, quienes terminan por no utilizar el recurso, pues quizá les resulta poco útil o significativo.

Otra crítica que el docente Rafael externó respecto al recurso didáctico EM, fue que desde su perspectiva la EM funciona sólo con alumnos que tienen un mismo nivel cognitivo, por ello los alumnos que tienen diferencias y deficiencias; lejos de ayudarlos, los sitúa en desventaja respecto de sus compañeros más adelantados. En éste grupo tengo compañeros – alumnos–, por lo menos cuatro, que tienen trastorno por déficit de atención, hay quienes no alcanzan el proceso de lecto-escritura (...), hay alumnos con situaciones especiales y la enciclomedia no cubre todos los grados, entonces también uno necesita actividades que involucren a todos, entonces cómo le exijo a ellos una actividad programada para los más aventajados, pero ¿qué pasa con los que no tienen los conocimientos? (...), los va marginando, hay varios niños que dicen *yo participo*, ¡pero si no saben leer! (...). O nos quedamos,

haciendo esa labor *hormiguita* directo en las mesas, o alguna que otra actividad (con EM), *para irle perdiendo miedo al equipo* (E.6-2, MR-AP).⁷⁹

Las críticas que plantea el maestro Rafael sobre “lo esencial de resarcir primeramente las deficiencias cognitivas de los alumnos, antes que introducir los medios tecnológicos al aula”, es un punto de debate interesante. Al respecto consideramos que las deficiencias cognitivas de los alumnos no tienen que ser contrarias al uso de las TIC. Sin embargo, para que estos recursos sean medios de aprendizaje efectivo, lo primordial es un maestro formado en medios (de modo básico), sobre todo que sepa vincular tales herramientas con lo pedagógico y didáctico, y no sólo el plano operativo-técnico, desvinculado del proceso enseñanza-aprendizaje, que deriva en que las TIC representen más accesorios que aquello que prometen ser, tal como ha sido comprobado en diversos estudios (Área, 2010; Cano, *et al*, 2010, Valverde *et al*, 2010). “Muchos profesores tenían dificultades para reconocer cómo había impactado realmente la integración de las TIC en sus prácticas de aula. La mayoría afirmaba que no había habido cambios fundamentales en sus metodologías de enseñanza o en las formas en que enseñaban actividades de aprendizaje (...), con frecuencia utilizaban las TIC para replicar tareas similares sin TIC” (Hayes citado en Valverde *et al*, 2010: 105).⁸⁰

Otra cuestión que llamó nuestra atención durante el trabajo de campo, es que los maestros observados generalmente utilizaban el equipo de modo limitado, se podría argumentar que se situaba en un nivel “operativo” – algunos sólo sabían encender la computadora y seleccionar algún recurso de la EM– sin saber vincularlo didáctica o pedagógicamente

⁷⁹ Consideramos que esta afirmación es interesante, aunque requiere un análisis pedagógico consistente (que rebasa los límites de esta investigación). Al respecto pensamos que el recurso EM no tiene que ser contrario a esas diferencias de los alumnos que señala el docente, si éste recurre algún tipo de estrategia incluyente, pues las diferencias entre éstos existe independientemente de éste o cualquier otro recurso. Pero el punto de inflexión es que a los docentes no les enseñan cómo hacerlo. Sin embargo, la crítica que hace el docente es una problemática presente en las aulas escolares, que va más allá del programa EM, y que pone en tela de juicio si la segregación y diferenciación de los alumnos se acrecenta cuando se parte de un modelo de enseñanza homogéneo y un programa educativo “para todos”, lo cual debería ser una de las preocupaciones principales de las autoridades educativas cuando implementan un programa de este tipo.

⁸⁰ “Estudios realizados desde los 80’s no han podido constatar las pretendidas transformaciones y mejoras de las situaciones de aprendizaje en el contexto escolar por las TIC. Es decir, se afirma que las TIC son medios para elevar la calidad educativa, el aprendizaje, pero esto aún no ha sido demostrado plenamente. (Balanskat citado en Cano, *et al*, 2010:55).

(producto de la deficiente e insuficiente capacitación que recibieron, la cual requirió mayor tiempo y preparación de los docentes). De ahí que el recurso no fuera del todo aprovechado en lo que se argumentaba en teoría podría contribuir, cayendo en una incompreensión del mismo por los maestros, un *para qué*. Por lo tanto, una herramienta que se observa como algo no significativo.

En este sentido, en los casos analizados podemos mencionar que las capacitaciones en torno al programa EM -en el caso de quienes las recibieron-, estuvieron basadas sobre todo en el uso operativo de la computadora, faltando lo substancial: la vinculación entre lo pedagógico-didáctico con lo tecnológico. De ahí que -sostenemos- haya sido *subutilizada* por algunos maestros, es decir utilizada sólo como “proyector”. “El uso de Enciclomedia, que seguramente representa para muchos profesores mexicanos su primer acercamiento a las denominadas Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), supone necesariamente no sólo de una orientación práctica, sino también teórica la cual permita usar adecuadamente este recurso. Sucede que sin una formación adecuada, se corre el riesgo de que los profesores consideren que el manejo de este programa multimedia se reduce a la práctica tradicional instrumental y que bastará con apretar un botón o ver un video para que los alumnos *aprendan*. Pensar y actuar de esta forma reduce a la mínima expresión las aportaciones teóricas en cuanto a la orientación de la práctica escolar con el uso de Nuevas Tecnologías” (Altamirano, 2006:238-239, cursivas nuestras). En este sentido hay quien argumenta, “EM es un proyecto sexenal y no educativo, es sólo una herramienta más que los alumnos pueden usar en el salón de clases, pero no propicia el acercamiento de los niños a las nuevas tecnologías de la información, ya que sólo aprenden a oprimir el *enter*” (Vidales *et al*, 2006:121).

Durante la entrevista que sostuvimos con el profesor Rubén Altamirano (2010), puntualmente sobre el factor de capacitación para el programa EM, el docente señaló que (las capacitaciones) tuvieron varias fases o niveles. Había desde el introductorio, desde cómo saber usar las computadoras, era un acercamiento *muy light* de cómo funciona una computadora; el segundo nivel era ya un acercamiento a EM y el tercero era ya una mediación, es decir, la educación mediada tecnológicamente. Es

decir, el (nivel) avanzado es para aquellos maestros que ya sabían usar una computadora, conocían el programa. Pero no sé cuantos llegaron al nivel avanzado (M.R.A).

Lo anterior refuerza la idea que el aspecto formativo tiene el mismo nivel de importancia que aquello que quiere ser implementado por medio de la política educativa y, en este caso, el programa EM fue débil en cuanto la formación de los docentes, en el sentido que éstos debían saber usarlo más allá de un nivel técnico mínimo de operación. Si a esto aunamos las restricciones de infraestructura señaladas (descomposturas, faltantes de equipo...), como factores que pudieron generar o afianzar las posturas de rechazo o resistencia de los docentes en torno al programa, así como a una utilización superficial del medio, en consecuencia ello no contribuye en los cambios previstos y declarados por sus creadores: “Promover la generación de un aprendizaje más significativo a través de nuevas rutas de acceso al conocimiento, que conduzcan a docentes y alumnos a la creación de ambientes atractivos, útiles y organizados en temas, conceptos y contenidos, a partir de la inclusión de nuevos lenguajes audiovisuales como un complemento para la construcción del mensaje, la información y el conocimiento” (Documento Base, SEP, 2004: 10).

Al respecto, el estudio sobre el programa EM realizado por Holland y Honnan de la Universidad de Harvard, enfatiza que “aún después de 30 horas de capacitación, muchos maestros no sabían cómo conectar los recursos al currículo de manera efectiva, deseaban pero carecían de estrategias de enseñanza para poder adquirirlos, los maestros requerían más capacitación, lo cual no siempre era viable –por falta de tiempo–, tal como fue diseñado el programa, se requerían más de 100 horas de instrucción (...), la capacitación básica podría limitar a los maestros en su visión y uso de Enciclomedia como un depósito de recursos desconectados” (2006:392).

Asociado a la deficiente estrategia formativa del programa y debido a los factores restrictores mencionados, el programa deja de tener sentido, para convertirse en una herramienta costosa y con resultados que aún están en cuestionamiento –desfase entre costo/beneficio–, subutilizada y en un consecuente desuso. Dificultades que sin duda

devienen recursivas. El maestro Rafael señala: ...tengo dos años usando el *archivo* (EM),⁸¹ y desgraciadamente en la Normal no había el equipo (suficiente), había una o dos *máquinas* y alrededor de 60 o 70 grupos que están dentro de la Normal. No hubo una cobertura (adecuada) para todos. En ése tiempo se ofrecían cursos en los centros de maestros y como no teníamos la calidad de maestros, sólo de estudiantes, no podíamos acceder, era muy difícil y, por el temor de que se “echara a perder”, no nos dejaban utilizarlo (...), *ora sí que fue aprender sobre la práctica* (E.6-2, MR-AP).

Sabido es que el cambio nunca es algo impuesto. Requiere de la convicción de quienes lo llevan a cabo, toda vez que a la par de una actitud de rechazo, se presenta el poco interés por parte del actor por conocer más de aquello sobre lo que ejerce una crítica negativa. Es decir, se “cierra” a conocer más de aquello a lo que se resiste. Por ello sus apreciaciones pueden acercarse en ocasiones a los prejuicios. Para el maestro Rafael, la Enciclomedia les sirve -a los maestros- para *tener un escudo con una cara nueva*, porque -antes- la imagen era que como sólo estaba en el escritorio ya no trabajaba, ahora estoy en el escritorio con la computadora y estamos *trabajando* (...). Para mí es más la imagen de un maestro encasillado y entonces uno podría estar “bien feliz” atrincherado en el equipo, sólo proyectando (E.6-1,2, MR-AP).

Lo que señala el docente Rafael es una práctica presente en algunos docentes, quienes evidencian una suerte de fingimiento o de *simulación*, y que se pudo observar en casos de docentes que (*sub*)utilizaban la EM sólo como un mecanismo técnico de “proyección” que ‘da la clase por ellos’.⁸² En vía de hipótesis, quizás ello explica la actitud del maestro Rafael de desligarse de ése tipo de prácticas y donde lo que deviene imprescindible para él es resolver en principio los problemas educativos básicos de sus alumnos, antes que saber enseñarles a usar la EM.

Otro aspecto interesante, que señala este profesor, es que las TIC y su uso están relacionados con el nivel socioeconómico de los maestros y estudiantes. Por lo que en una zona popular – como la de la escuela en la que él enseña (San Pedro Mártir, Tlalpan) – la desaparición del

⁸¹ Esta idea de “archivo” expresa que para el docente es un compendio de información como cualquier otro, no ve en el recurso un medio para interactuar y crear un tipo de práctica novedosa con sus alumnos. Contrario a los propósitos expresados por los creadores del programa. Un ejemplo de las diferencia de *sentidos* entre ambas visiones.

⁸² Este fue un tipo de práctica en algunos maestros, pero no significa atribuir *-ad libitum-* que la EM sea usada únicamente como un “proyector”, ni que todos los profesores que la usan sean simuladores *per se*.

programa no afectaría tanto. Los maestros que se acostumbraron a usar este tipo de recursos (EM), tendrían que buscar recursos propios o de la escuela para tratar de compensar. También sería un problema para los niños que ya se acostumbraron a ese tipo de recursos, donde también estén habituados mucho al internet o la máquina -computadora-. Por ejemplo aquí, por el contexto no todos tienen recursos (...), yo creo que no (afectaría que desapareciera EM), finalmente se tendría que readaptar a las condiciones. Digamos *todo el proceso educativo se ha venido haciendo sin eso o con eso*. Habría variantes de acuerdo a ciertas zonas (pone de ejemplo a "la Gustavo I. Madero"), donde los maestros sí la ocupan, pues ya organizaron su trabajo no sólo del grupo, sino de la escuela. Tiene que ver cómo se ha involucrado la sociedad, cuánto se han apropiado de eso (la EM y/o las TIC). (E.6-3, MR, AP).

Por lo anterior, el docente afirma implícitamente que a él no le afectaría la desaparición del programa, pues él *no lo usa*; pero reconoce que sí les afectaría a quienes ya están habituados a este tipo de recursos. Por lo tanto, el imaginario que construye al relacionar que el uso de las TIC va asociado a un aspecto socioeconómico más alto –no así en el medio socioeconómico donde el maestro se desenvuelve–, lo que puede ser una idea generalizada en ciertos sectores de la población, para quienes la desaparición de éste u otros programas no representen ningún perjuicio.

Reflexión sobre la resistencia crítica-racional.

La actitud de resistencia que se observa en el profesor Rafael hacia el programa EM, paradójicamente, deviene un medio para la perpetuación de lo establecido por el sistema, pues sus manifestaciones de rechazo no generan un proceso de resistencia crítica que trascienda, sino que se estancan y sólo quedan en un nivel de desaprobación del programa, por lo que aunque sea un tipo de resistencia racional, termina reproduciendo un determinado tipo de actitud negativa al cambio. Aun cuando el docente observa elementos que pudiesen enriquecer al programa a partir de introducir sus experiencias en el aula, por el modo en que están conformadas las estructuras que existen dentro del sistema, éstas no siempre representan canales de comunicación efectivos, mediante los cuales los actores expresen sus aportaciones o críticas a aquellas implementaciones que llevarán (en teoría) a la práctica, y quizás con ello, pudieran contribuir a crear estrategias más cercanas a sus experiencias.

Desde esta perspectiva, la crítica no trasciende como una forma de mejorar, sino más bien se vive como algo que se observa de modo *negativo* o frustrante, algo que se debe ignorar en el contexto escolar y por el propio sistema. En tal sentido, algunos autores confirman que la resistencia al cambio puede ser “instructiva” –si es tomada en cuenta–, “los individuos se resisten por razones que consideran buenas. Quizás ven alternativas que nosotros ni soñamos. Pueden ver problemas sobre los detalles de la implementación que nunca veríamos desde nuestra atalaya” (Maurer citado en Fullan 2000:125).

Recordemos que en las escuelas subyacen de modo contradictorio, valores que enfrentan a la crítica –por sí misma como negativa– y otros que se manifiestan a favor, pero al mismo tiempo, los cambios pocas veces se llevan a la práctica, porque la propia organización escolar se estructura e identifica más con *la tradición* que con lo impuesto desde fuera, cuestión que evita la crítica. De modo que, si se presentan actitudes de resistencia, estas se ven silenciadas en la realidad y no trascienden –más allá del nivel individual–. Sin proponérselo, el docente termina reproduciendo la estructura escolar establecida.

Finalmente consideramos que este tipo de resistencia observada no fue en rigor como la que analizan teóricamente Giroux (1993) y Popkewitz (1997), puesto que la información empírica evidencia que la actitud de resistencia al programa EM por parte del profesor Rafael, no puede observarse o denotarse en el sentido de una lucha abierta y totalmente consciente contra aquello que se impone –no fue una lucha del tipo dominadores/dominados– enunciada teóricamente por Giroux (1993)⁸³. Más bien fue la

⁸³ El desafío es más bien entender de qué modo estos actores se resisten, sin que ello signifique una lucha política organizada, ya sea individual o colectivamente. Por ejemplo, no ha habido un colectivo de docentes que se manifiesten abiertamente sobre el uso de la EM. La oposición abierta al programa EM pudo haberse presentado por quienes conforman las cúpulas del SNTE y posteriormente extenderse a los docentes, sin embargo, el programa fue “aprobado” por la lideresa (Elba Ester Gordillo), producto de sus ‘negociaciones’ con el entonces presidente Vicente Fox. De haberse llevado a cabo tal rechazo al programa, éste no hubiera sido un acto propiamente de resistencia sino de presión política del sindicato sobre sus agremiados. (El argumento fue parte de una comunicación personal con Carlos Ornelas, durante el seminario *El Sistema Educativo en México y su función social*, UAM-X, 2009). En información reciente, la propia lideresa del SNTE ha confirmado que sus ‘negociaciones’ -y subsecuente *colonización*-, se extiende más allá de las fronteras del sindicato. Más aún sus ‘arreglos’ políticos son una práctica común y corriente con las cúpulas del poder en turno –“negocia con el mejor postor”-. Al respecto nos referimos a los cargos negociados durante el 2006 con Felipe Calderón para que varios miembros de su gremio fueran designados en las direcciones de diversos cargos públicos (ISSSTE, la Lotería Nacional y el Sistema Nacional de Seguridad Pública.) a cambio de su ‘apoyo’ al entonces candidato a la presidencia. La lideresa sostiene que (la negociación) *no fue para satisfacer*

manifestación racional en la que los agentes pueden evaluar a las innovaciones en cuestiones como su calidad o pertinencia para determinado contexto. Sin embargo, en modo alguno esto no la excluye de la crítica o la reflexión del actor.

4.1.5 Resistencia pasiva, (*definición*)

Otro tipo de resistencia, retomando los planteamientos de Rivas (2000) y Rodríguez (1995), es la resistencia entendida como *pasiva* o *estabilizadora*. Desde esta perspectiva la resistencia es vista/vivenciada por los actores como una necesidad de seguridad, donde los intereses particulares podrían verse amenazados. Es decir, es un tipo de inercia que hace preferible mantener un mismo ritmo antes que hacer un esfuerzo por cambiarlo. Se consideran como formas de este tipo de resistencia “todas aquellas expresiones visibles u observables, indirectas, conscientes o inconscientes de resistencia, que esconden una causa verdadera no expresada por los individuos de una organización ante un cambio” (Rodríguez, 1995: 7).⁸⁴

Por su parte, Rivas observa este tipo de resistencia como aquella fuerza que se opone a la acción de otra, impidiendo sus efectos (Rivas, 2000: 118). El origen más frecuente de la resistencia a la innovación está dado por factores tales como la satisfacción con la situación vigente, en lo que se denomina *zona de confort*; la inercia por *la tradición*; el riesgo frente a lo que es estable; la exposición a las críticas o desaprobación; las molestias adicionales y costes marginales. Siendo éstas dimensiones las que articulan la resistencia pasiva.

mis ambiciones personales, ni para nada muy particular, ni de gremio, ni personalmente (...). “Me llama la atención que muchos políticos se arreglan en lo oscuro y cuando uno lo hace en público nos va como en feria. Yo lo digo, sí hicimos un arreglo político”. Para la presidenta vitalicia del SNTE los arreglos en la política no deben avergonzar a nadie: A mí no me avergüenzan. Yo hago política. (El Universal, 30-05- 2011, cursivas nuestras).

⁸⁴ El autor denomina a este tipo de resistencia como *irracional*, no obstante, hemos decidido denominarla como *pasiva*, pues consideramos se adecúa mejor a nuestra propia observación de la resistencia.

4.1.6 Resistencia pasiva: *¡Ya me voy a jubilar, no me interesa!*

Este tipo de resistencia estuvo presente de modo general en las actitudes de algunos profesores que enmarcamos dentro de la tipología “simulación”. Sin embargo, la resistencia pasiva la situamos en particular en el caso de la docente “Carmela”, que de modo contradictorio mostró un tipo de *resistencia pasiva abierta*, pero al mismo tiempo sus argumentos podrían interpretarse en parte como de *simulación*. Por un lado la docente expresó su rechazo al uso de las TIC y en particular al recurso EM como apoyo de su práctica pedagógica.

Según nuestro registro, y al contrario del maestro Rafael, las opiniones de la docente sobre estos medios tecnológicos, se anclan en sentimientos de inseguridad e inexperiencia; toda vez que el tipo de actitud pasiva no parte de una crítica razonada a través de un proceso de experiencia –conocimiento de causa– y evaluación de lo que se critica. En la acción, para la resistencia pasiva son comunes las actitudes de apatía al cambio, a integrar lo nuevo a aquello de lo que ya tiene cierto dominio, pues lo primero representa un mayor esfuerzo para del actor. Tal que para esta docente lo fundamental era continuar aquellas prácticas que de algún modo le significan un sentimiento de seguridad, de aquello que ‘sabe hacer’ y, que por lo tanto, no atentan su zona de *confort*.

Entre los argumentos señalados por la docente, y que fundamentan sus prácticas, destacan factores como la edad y la brecha digital, en cuanto elementos que la ‘aislaban’ de las innovaciones –en este caso tecnológicas–. Por otra parte, la maestra reflejaba cierta inercia por aquello que sabía hacer, lo que quizá le restaba interés por aprender e incorporar a su praxis *lo nuevo*, y que de algún modo le provocaba (inferimos hipotéticamente) conflicto tanto en los aspectos psicológicos cuanto cognitivos. En tal sentido cuando, se le preguntó a la docente sobre cuáles eran los motivos por los que los no utilizaban el programa EM, ella respondió: porque no le entendemos, somos maestros *viejitos*, de antes, ¿no cree? Que nos está

absorbiendo la sociedad de la información y del conocimiento, sí, pero pues los jóvenes... es *su mundo* (E4-1, MC, EH).

Además del factor *edad*, la docente Carmela expresó su supuesta “incapacidad” y evidente apatía, declarando que prefería y le gustaban más aquellos materiales que ella conocía: *los libros de texto*. Cabe resaltar que su actitud y respuestas eran ambiguas o contradictorias. De acuerdo a las tipologías aquí construidas oscilaban entre la resistencia pasiva y la simulación: Por una parte la docente manifestaba no “gustarle” y no saber usar la EM, pero por otro lado, expresaba que era un buen recurso que – según ella– *a veces* utilizaba: pues al inicio estaba muy bien EM, estaba muy bueno, luego empezó a fallar, se llevan el ratón. Ahorita quise poner EM y no arrancó; Encarta, y tampoco (...), y ya lo habían venido a ver ¿eh?, pues yo mejor me voy al libro, ¡ya está acabando el año y todavía no termino! EM es un buen recurso, tiene imágenes muy buenas, yo pensaba verlo ahorita, pero ya ve, no sirve, si sirviera (...), pues sí la uso, pero no sirve, o que el ratón, que no está, y reporte y reporte (para que lo arreglen) ¡Ay no! (E.4-1-MC-EH). Además y aunado a las contradictorias manifestaciones de resistencia de la docente, se sumaron los factores restrictores que, como hemos señalado, son elementos que pueden reforzar las actitudes de resistencia de los actores: ... (EM), si sirve pues sí la uso, pero como no sirve, ¡hay, pues mejor me voy a mis libros!..., no, no me gusta (¿usar el recurso?) (E4-1, MC. (FPT).

Inferimos que quizás las contradicciones a las que la maestra recurría, en parte eran motivadas por su *rol de docente*, ligado a la norma presente en el medio escolar, es decir: “lo que se supone tiene que saber y decir de acuerdo al cargo que ejerce”; pero por otro lado, que y posiblemente sus argumentos eran producto del temor e inseguridad hacia el uso de las TIC, puesto que lejos de observar a las nuevas herramientas o aprendizajes como un *reto*, le significaban *obstáculos* por evadir. Lo anterior grafica, de modo operativo la conducta pasivo-simuladora de la docente, pues de algún modo ella justificaba el no usar el programa porque no tenía las condiciones adecuadas para hacerlo (no había internet o le faltaba el mouse), pero también manifiesta que *le gustaban más* “sus” libros de texto. Quizás esto es así porque tales materiales “tradicionales” -por llamarlos de algún modo- le representaban algo que *sí sabe utilizar* y por lo tanto, le proporcionaban un sentido de seguridad, y que además entre otras razones, no le suponen un costo extra (tiempo/ esfuerzo/trabajo).

Como una forma de problematizar algo que ya habíamos observado, se le preguntó a la docente si ella utilizaba el programa EM para apoyar sus clases, su respuesta fue, a mí no me gusta, “lo tengo en la casa”, y lo uso (la computadora) sólo que tenga que hacer alguna investigación o algún trabajo, pero así que me interese eso, no. “Yo soy viejita” (...), no, eso ya es para los jóvenes (...) es bueno, para los jóvenes es bueno, es su mundo, “van a vivir allí”, “se van a recibir de eso” cuando sean grandes. Yo, ¡ya voy a estar muerta!, mi época fue otra, no me gusta, *me hago bolas*, una cosa y me equivoco, y luego otra, no puedo, no puedo, ¡soy tonta para eso! (E4.-1-2,-MCEH).⁸⁵

Tal actitud pudiera ser el reflejo de su incertidumbre ante el cambio (o de frustración por falta de competencias), de temor a las críticas o simplemente para evitar molestias adicionales y costes marginales a su práctica y, por ende, de inercia por *la costumbre* (Rivas, 2000). Los argumentos principales para no utilizar el recurso EM eran recurrentemente, su edad y la brecha digital que la distanciaba de sus alumnos, y que evidentemente la “rebasaban” -o ponían en desventaja-, sumado a su supuesta ‘incapacidad’ para aprender sobre TIC. Actitudes que denotan rasgos de apatía, considerando que sus metas de vida no coincidían con éste tipo de herramientas pedagógicas. ¡Ya me voy a jubilar, no me interesa... ya me pasé, llevo treinta y dos años de servicio! (E4.-1-2,-MC-EH).

Sobre la base de este registro, es dable plantear que la actitud de *resistencia pasiva* ofrece como soporte, respuestas poco fundamentadas –prejuicios– que finalmente permiten que lo establecido permanezca y que el cambio sea percibido como algo que se puede evitar, pues provoca inseguridad, miedo, rechazo. En la resistencia pasiva, por lo tanto, no figura una evaluación crítica de aquello a lo que los actores se resisten u oponen (cuestión que sí se presenta en la resistencia crítica-racional), lo cual finalmente contribuye más a la reproducción de un orden de cosas (prácticas habituales, actitudes de simulación, continuidad de una serie de factores que reproducen un tipo de cultura escolar basada en conservar lo estable, lo vigente), que a producciones distintas.

⁸⁵ Es significativo que la docente confunde a la computadora con el programa EM, lo cual hace pensar que no tiene noción sobre la diferencia entre estas dos herramientas, presumiblemente podemos argumentar que en realidad no usa la EM, contrario a lo que declara.

Como se ha señalado, la tipología en la que hemos categorizado a la actitud de la maestra Carmela es un tipo de resistencia interesante, pues por un lado es un *rechazo abierto*, pero también es un tipo de *resistencia pasiva* porque no le interesa trascender la crítica por medio de conocer aquello sobre lo que ejerce algún tipo de (pre) juicio, sino que sólo se queda en el plano de descalificación, alimentado por su supuesta incapacidad y poco interés. Por otro lado, su actitud también muestra algunos aspectos de simulación o fingimiento, quizás asociados a su rol social y el ‘deber ser’ instituido.

Reflexión sobre las resistencias

Como se observó empíricamente, la resistencia representa dos tipos de respuesta con matices distintos. Si bien ambas son conductas contrarias a algo (en este caso al programa EM y de modo tangencial a las TIC). Respecto al programa EM, la resistencia crítica parte de una actitud producto de la experiencia, “se declara en contra de aquello que de algún modo se conoce, por lo tanto se parte de un juicio”, con elementos evaluativos del actor. Mientras que con las TIC, la resistencia pasiva se sustenta en el no conocimiento a aquello que se opone, ‘cerrándose’ a incorporarlo a aquello que ahora le representa estabilidad, a las formas probadas que le han dado resultado. Por lo tanto, el rechazo parte de un pre-juicio.

Ambos tipos de respuesta son posibles porque si analizamos a las resistencias desde el aspecto sociológico, es un tipo de respuesta que muestra que no todo aquello que se implementa en los espacios sociales y escolares es aceptado acríticamente por los actores, sino que se encuentra latente como una posible confrontación. Se conforma así el elemento de resistencia como una actitud siempre presente en la sociedad (el poder es relacional, nunca total). En cuanto aspecto estructural que se reproduce a partir de las prácticas de los actores en su actuar cotidiano.

En el caso de la resistencia-rechazo pasivo-simulador presente en la actitud que observamos en la docente Carmela, ésta parte de un sentido de *inercia* o mantenimiento de las prácticas

tradicionales -aquello que se sabe hacer por la costumbre-, lo cual provee al actor seguridad y un mínimo esfuerzo. A pesar de que la docente desconocía el programa, tuvo opiniones contradictorias sobre éste, por un lado mencionaba que era un *buen recurso*, pero por otro *no le interesaba conocerlo*. Actitud que refleja la distancia entre *lo que se dice* y *lo que se hace*.⁸⁶ Al respecto tiene mucho sentido lo que se expresa en la literatura sobre cómo el éxito o fracaso de las innovaciones educativas dependen en mucho de las creencias de los actores y cómo éstos las (re) interpretan, las (re) construyen y finalmente las llevan o no a la práctica (Díaz Larenas, 2008: 2), y no sólo a partir de factores externos relativos a la política y su aplicación.

Por ello, sostenemos que es fundamental que los expertos que diseñan los programas educativos, no den por hecho que éstos serán *per sé* aceptados por los docentes, pues tal supuesto presupone que todos los docentes piensan y actúan de igual manera –cual si fueran una ‘masa’ homogénea y moldeable–. Más bien analizar lo difícil que es introducir cualquier tipo de innovación en cualquier institución, y en nuestro caso en las escuelas, en sus prácticas recurrentes y en la conformación de la organización escolar y del sistema educativo. Por ende, el cambio sólo se presenta *entre comillas*. Tal lógica puede explicar porqué la resistencia crítica y consciente como una respuesta *contrahegemónica*, no siempre es visible en los espacios escolares que, más que expresiones abiertas en forma de lucha, se manifiesta en formas ‘alternativas’ o pasivas de oposición o simulaciones de aceptación.

Finalmente, consideramos que la resistencia puede presentarse como una expresión abierta o encubierta. El hacerlo de forma crítica y abierta no siempre es evidente o posible en la realidad de las escuelas (sin que ello signifique que no se presente), las cuales son espacios que siguen lógicas propias –mayoritariamente tradicionales–. Por ende, no siempre los actores se manifiestan u oponen de modo abierto, expreso, sino que éstos son interpelados por distintos elementos estructurales y de interés personal: conservar su trabajo, la escasa

⁸⁶ No se pudo llevar a cabo una observación en aula con la docente Carmela, por lo ya expresado (no sabía usar la EM y no servía el equipo), pero sus respuestas son muy claras respecto a su postura y atribuciones sobre el programa., lo que proporcionó elementos de análisis valiosos.

organización colegiada, la falta de interés y de motivación, el sentirse observados por un agente externo (la investigadora en este caso), entre otras cuestiones que tienen relación con la organización de este espacio y su forma (jerarquizada) de operar, de la que se desprenden determinado tipo de pautas culturales, normas, reglas implícitas y explícitas que los actores han interiorizado y que reproducen rutinariamente. Esto explica porqué es común la resistencia en su manifestación no abierta sino simulada, podemos decir de *baja intensidad*.

Si pensamos que la estructura de la organización escolar difícilmente involucra a sus actores a participar de algún modo a aquello que éstos deben hacer, tal situación se torna complicada, pues el divorcio lleva a que la actitud de resistencia derive en pasividad o simulación de aceptación cómo una forma racional de ‘sobrevivir’ en ese medio, tal que “los cambios” sean sólo ficción o cuestiones que quedan en el espacio de lo aparente, reforzando con ello la cadena de supuestos, de que las cosas “se hacen”, que “funcionan”. “Exigir al maestro que únicamente sea el ejecutor, de designios ajenos, conducirá al fracaso como lo demuestran muchos intentos fallidos de reforma, contando con maestros convencidos, por su parte, muchos proyectos pueden avanzar, sin los maestros o contra ellos, los propósitos de reformar, están condenados al fracaso o peor aún a la indiferencia” (Ornelas, 2000:33).

Ciertamente, existen también otras causas que impiden que se adopten las innovaciones en las aulas, lo cual puede deberse a lo que Fernández advierte, cuando señala que “la falta de motivación intrínseca de los profesores en tanto que no interiorizan la necesidad o conveniencia de cambiar sus modos de entender la enseñanza” (Fernández citado en Mendíaz 1999:18). Esto corresponde a una actitud que a primera vista podría observarse como resistencia pasiva, sin embargo, cabría preguntarse ¿por qué los docentes debieran aceptar sin ningún tipo de crítica cualquier propuesta de innovación, cuanto más si éstas no les son presentadas de modo convincente, sino, como una imposición más de las múltiples “novedades” que se generan en el sistema educativo?

5.1 LA ACEPTACIÓN (*definición*)

El concepto aceptación hace referencia a la actitud positiva, de aprobación, apertura hacia algo (un hecho, una idea, un juicio, una creencia, etc.) de modo voluntario. Tal se manifiesta a través de conductas de acercamiento o aproximación al objeto aceptado. Pero dicha manifestación es parte de un proceso de varias fases que puede originar en el sujeto pautas de asimilación e identificación con lo aceptado (Diccionario de la educación; 2003: 35).

La aceptación de los docentes para incorporar una determinada innovación a su práctica, tal como lo fue el programa EM, forma parte de dicho proceso con las siguientes etapas: la primera es *exploratoria* o de familiarización. El actor se cuestiona *en cómo le puede servir* lo implementado, observa sus características y si hay apertura o interés, analiza sus ventajas y aplicaciones. En esta fase, la innovación puede ser prejuizada por falta de conocimiento acerca de sus propiedades, de modo que un primer acercamiento se da cuando está al alcance de los actores como un hecho, este es el paso decisivo para incorporarlo a la exploración. Una vez que la innovación es aceptada de ‘entrada’ y ha sido explorada, continúa la etapa del *entendimiento*, donde el actor la conoce mayormente; por último, se presenta el proceso de *adaptación* en el cual se incorporan los elementos que son de interés e incluso el actor puede integrar conocimientos propios. Una vez que ocurre la adaptación es porque existe un conocimiento acerca del qué y cómo adaptar (*Cf. Morales, et al, 2000*).

Sin embargo, lo argumentado en esta investigación, da cuenta que la implementación de la EM en el espacio educativo, no ha sido un proceso simple y –siempre– de aceptación, sino un complejo devenir en el que convergen diferentes manifestaciones de los actores, por lo que la aceptación es sólo una de tantas posibilidades/actitudes.

Una revisión de la literatura, muestra dos factores clave en las diversas actitudes de los actores hacia la innovación. Desde un punto de vista sistémico, estos son de índole objetiva y subjetiva. En el primer caso el docente se ve influenciado por las condiciones sociales del centro donde desarrolla su trabajo. Es decir, recibe influencia de los demás miembros de la

organización escolar.⁸⁷ Según Rivas (2000:241) “dentro del entramado de roles que constituyen a la organización escolar, a través de las interacciones , formales e informales, unos miembros transmiten a otros sus respectivas expectativas del rol, son modelos de influencia, que contribuyen a determinar la percepción del propio rol, y con ello, el modo de ejercerlo. Así, si un nuevo profesor se integra en una escuela donde rige “una cultura innovadora”, recibirá mensajes en éste sentido y lo que se espera de él (*expectativa de rol*).⁸⁸ Aunque también puede suceder que en determinada institución rija un clima organizacional contrario a la innovación, este también será una influencia directa en “los mensajes” -no siempre explícitos- a los actores que ahí se interrelacionan.

Sin embargo, no siempre las *expectativas de rol* que requiere determinada organización son concordantes con los actores que las llevarán a la práctica, o por el contrario, en sentido positivo, la empatía entre la organización y los actores pueden llevar al reforzamiento de metas comunes, por ejemplo: una *actitud innovadora*, o por el contrario, puede suceder que sea la propia organización que refuerce el inmovilismo o la permanencia al orden vigente (a través de mensajes tácitos (*currículum oculto*). O que, en cambio, el actor sea “innovador” o, por el contrario que la organización refuerce el cumplimiento de metas a través de estrategias y sea el propio actor quien la rechace ya sea de forma explícita o se oponga pasivamente vía *tortugismo* –ese hacer las cosas a un ritmo lento como señal de resistencia implícita-. Por lo tanto, no siempre las expectativas que requiere la organización (*rol emitido*) son aceptadas por los actores, pues depende como éstos perciben los mensajes (*rol*

⁸⁷ La institución escolar ha sido caracterizada por algunos autores como un *sistema de roles* (Owens, 1976; Hultman, 1989), los cuales son realizados por los actores que de ella participan, reproduciendo y manteniendo con su acción (actos interrelacionados y coordinados) la continuidad de la estructura. Sin embargo, desde otras posturas (Ball, 1987) las escuelas no siempre persiguen las mismas metas, sino que hay un “flojo acoplamiento”, es decir el conflicto está presente. Por su parte Crozier sostiene que las organizaciones dentro de una determinada institución “no pueden analizarse como el conjunto transparente que muchos de sus dirigentes quisieran que fuera, es el reino de las relaciones de poder, de influencia, de regateo y cálculo (...), estas relaciones conflictivas no se ordenan según un esquema lógico integrado, para muchos actores son el medio de manifestarse y de pesar sobre el sistema.” (Crozier,1990:38)

⁸⁸ Se refiere a cuando los miembros de una organización comunican entre sí sus expectativas al “ocupante del rol”, transmitiéndose información sobre el modo en que “se espera” que cumpla la función o rol docente; tales expectativas pueden ser verbales o mediante conductas directas o no. Son por lo tanto comunicación de *influencia* –no sólo simple información– con la pretensión de que el titular del rol *adapte* su comportamiento a *lo que se espera de él*. En otros trabajos se habla más de *comunidades de aprendizaje*, como una colaboración entre los miembros que componen el grupo, los cuales pueden influir en culturas asociadas a actitudes abiertas al cambio. (Al respecto véase Torres, 1998).

percibido); de cómo los elabora y los traduce en la práctica (*rol actuado*), siempre en función de sus propias características personales y profesionales.

Esto es lo que en la teoría de los roles se denomina como conflicto *persona-rol*, que se produce cuando hay discrepancia entre el concepto que el miembro de una institución tiene del propio rol –*subjetivo*– y las expectativas emitidas por los demás miembros –*objetivo*–. Lo anterior puede llevar a la confrontación entre la exterioridad -expectativa del rol- y la subjetividad (los valores, capacidades cognitivas, necesidades, deseos del actor). En otras palabras: la *personalidad del sujeto*, está atravesada por múltiples aspectos psicosociales, que refuerzan o construyen la visión de los agentes en torno a algo. Por ejemplo, a rechazar o aceptar algún programa educativo o innovación.

En síntesis, aunque la organización formal puede manifestar normativamente cómo *deben ser* ejercidos los roles de los diferentes actores que la conforman, éstos le imprimen su propia y específica personalidad -con base a sus creencias, aspectos cognitivos, afectivos -. El rol no es únicamente algo modelado desde lo externo (*dimensión organizativa*) sino que es también el propio actor quien lo modela (*dimensión personal*). Aunque cabe mencionar que esto es relativo a rol del que se trate. Por ejemplo: un soldado tiene mayor nivel de restricción normativa, mientras un artista está en sentido opuesto a éste, aquí la creatividad da un gran margen de libertad; mientras que para el rol docente este se encuentra en una posición intermedia. De ahí que haya docentes que sólo siguen lo establecido por la institución en el sentido pasivo –actor–, mientras que otros pueden hacer uso de su creatividad y con ello “romper” el sentido lineal –agente– que promueve la organización y sus preceptos, lo cual se relaciona con aspectos subjetivos de cada actor/agente:

“Los rasgos de la personalidad remiten a aquellas variables internas que explican la propensión del individuo a conducirse de un modo determinado: sus motivos, sus significados, sus valores, sus preferencias, sus resistencias y sus temores, que afectan al modo en que el individuo concibe y ejecuta su rol en el marco de la institución escolar, de forma innovadora o no” (Katz y Kahan citado en Rivas, 2000:247)

Si tal referencia se sitúa en la figura de los docentes, entonces se puede entender por qué hay profesores que prefieren atenerse estrictamente a las normas y prescripciones del rol, en este caso, la iniciativa docente es reducida: “sólo hacen aquello que se les pide hacer”. Por ejemplo, aceptan las implementaciones y las llevan a cabo –sin resistencia aparente–. Este tipo de docente podría corresponder a la clasificación que construyeron Mitchell y Kerchner del profesor como *trabajador*, es decir como “un sujeto pasivo que acepta que los especialistas dictaminen en tiempos y formas en un sistema burocrático organizado en jerarquías en donde él pertenece al nivel de los que obedecen” (citado en Flores, 2009: 113) Por lo tanto, bajo esta concepción, el docente al asumirse sólo como *trabajador* tiene poco margen de modificar y “apropiarse” de la innovación, sólo es reproductor, aunque por lo observado a partir del análisis empírico, éste tipo de docentes ‘trabajadores’ las más de las veces terminan *simulando*.

Por otro lado, hay profesores que encuentran en las innovaciones recursos que les sirven para ampliar e incrementar sus posibilidades de crecimiento profesional, esto es “cuando –los *maestros*– encuentran facilitadas las tareas de búsqueda de nuevas alternativas didácticas y disponen del apoyo técnico necesario para desarrollar sus propios proyectos innovadores” (Rivas, 2000:250).

Aquí se puede conformar una concordancia entre el rol emitido y el rol percibido (empatía), pero con el *plus* que pueden integrar los actores que se sienten motivados. Así, mientras el primer tipo de docente es el que se adapta desde una actitud de *conformidad*: no pone en cuestionamiento –en lo *aparente*– las normas y procedimientos constitutivos del rol, obteniéndose así una perspectiva de continuidad (reproducción). El segundo es un tipo de docente innovador –agente–, que puede modificar lo planeado –estrategias y procedimientos– es decir reconstruirlo con base a sus propias características subjetivas: creatividad, experiencia, habilidades y destrezas puede “ir más allá” de lo meramente prescriptivo por su rol como trabajador-docente. Esto, en la clasificación de Mitchell y Kerchner correspondería al docente como *artista* (Cf. Flores, 2009:114), el cual puede enriquecer con sus capacidades y conocimientos a lo estrictamente establecido, lo que le permite una relativa autonomía creativa e independientemente de la orientación curricular

que asuma la institución, pues este tipo de docente puede desarrollar su juicio práctico; claro está, para que esto suceda, éste ha evaluado positivamente aquello que ha *adoptado* y al hacerlo lo *adapta* a sus conocimientos, creencias, circunstancias. Tal es un paso fundamental en el proceso innovador, pues genera un agente que produce y no sólo reproduce.

La aceptación desde ambas posturas –creativa y pasiva–, está íntimamente relacionada con las diferencias de la personalidad y de actitud que presentan los docentes, a partir de elementos tales como concepciones educativas o estilos docentes, conocimientos, capacidades profesionales, motivaciones, valores, expectativas y creencias. Factores que pueden explicar lo diverso de las respuestas intrínsecas de los actores, que pueden o no, ser acordes a las expectativas institucionales, que incluso las pueden rebasar –ir más allá de lo establecido–. Este tipo de docente innovador ‘rompe’ el estatismo que muchas veces el propio sistema promueve.

Aunque en algunos casos actúa con base a lo racional: “el individuo tratará de acomodar sus capacidades al rol institucional de acuerdo con sus intereses, procurando conseguir satisfacción personal y proyección profesional” (Rivas, 2000: 252). Esto va más allá de que los docentes comprendan el *para qué* y el *cómo* de determinada implementación o innovación; implica que ésta les sea también legítima o valiosa. En este sentido la *claridad* con la que dicha innovación lo sea para los actores, será el significado que le atribuyan. De ahí la importancia de crear estrategias motivadoras para que los docentes no sólo lleven a cabo *lo que se espera de ellos*, sino que además integren sus capacidades de modo creativo y enriquecedor por medio de sus propuestas y construcciones personales.

5.1.1 La aceptación *creativa*, nuestro compromiso es *aprender hasta el final*.

Como hemos argumentado, el significado que los actores le otorgan a una determinada innovación es por lo general diferente u opuesta a quienes la proponen o imponen (expertos), es decir, hay una distancia considerable entre lo *ideal* y lo *real*. Una forma de conocer *qué significó para los docentes la implementación del programa EM* ha sido a través de lo que ellos expresan, incluso lo que no dicen pero hacen. Por ello, las entrevistas y observaciones

en las aulas fueron las herramientas técnico-metodológicas que orientaron el problematizar, observar y analizar parte de esa realidad concreta.

La creación de las tipologías de aceptación son construcciones generadas a partir de la observación y registro de campo y su contrapunto con la oferta teoría existente. Empero, como toda tipificación, en la realidad estas construcciones analíticas no se presentan en estado puro, sino que oscilan entre los diferentes tipos que hemos construido y clasificado para lo específico de este estudio, por ende tales herramientas no son exclusivas, totalizantes o únicas. Por lo tanto, la *aceptación creativa* es entendida como una manifestación consciente que va más allá de la simple aceptación del agente a lo implementado, se relaciona con el esfuerzo, la creatividad, el compromiso y trabajo extra (“plus”) que éste le imprime a aquello que tiene que desarrollar en determinado contexto. Es decir, las capacidades que el agente es susceptible de generar, pero que no alteran el curso de lo implementado, y en cambio pueden enriquecerlo. Muestra a actores que adaptan e integran las innovaciones a sus propias circunstancias culturales o sociales, y hace plausible observar como éstos le dan un *sentido* de *apropiación* o de valor propio, y al hacerlo buscan y adaptan la innovación de modo “creativo”: *re-utilizan, re-adaptan, re-valoran*. En síntesis, *re-significan* la innovación.⁸⁹

Desde un primer acercamiento y con relativas similitudes de opinión respecto al programa EM, los docentes manifestaron que la “EM es una buena herramienta”, “una forma divertida de dar las clases”, que “trae elementos valiosos al aula”. “Con EM ya no se habla en el *aire*”, “es un recurso audiovisual muy importante”. Sin embargo, durante las entrevistas se logró advertir algunas diferencias en las respuestas, desde las “políticamente correctas” –aquello que se *supone* o se *espera* deben decir los docentes– o, las respuestas de profesores que por medio de su expresividad reflejaban “otro” *sentido*. Estos últimos fueron ‘casos contados’, es decir, docentes comprometidos con su labor, más allá de su función laboral: asumirse como trabajador más que profesional. No obstante, reconocer que éste tipo de

⁸⁹ Durante el trabajo de campo, pudimos constatar que la mayoría de los docentes entrevistados manifestaron *aceptación* hacia el programa EM. Sin embargo, dicha aprobación no fue –al igual que en la resistencia– de “un mismo tipo”, de ahí la construcción de las tipologías: *aceptación creativa* y *pasiva*, que servirán para captar los matices de los diferentes significados que los actores le dieron al recurso EM.

“expresividades” sólo pueden ser ‘percibidas’ en el contexto mismo y es el investigador quien las interpreta (atribuye).

Observaciones –que en la medida de lo posible– articularon formas de triangular los datos – verbales y no verbales– obtenidos en las entrevistas.⁹⁰ Basándonos en esta información, se observa que la mayoría de profesores entrevistados argumentaron que la EM les reportó algún beneficio. Por ejemplo, les proporcionó *elementos novedosos* que se derivaron en nuevas estrategias didácticas y que ellos calificaron como *significativos* para sus alumnos. En estos casos concretos, las respuestas fueron positivas, pero en algunos otros, fue más que una simple aceptación, hubo *apropiación* del medio. Es decir, el docente involucró sus propios recursos –cognitivos, valores, experiencia– y los adaptó a su contexto. En palabras de la maestra Lupita, (la EM) nos permite tener una visión más amplia, lo que buscamos los maestros es que sea significativo, si ellos (alumnos) se acuerdan del tema o la actividad a través de EM, pues bienvenida, es valiosa para nosotros que facilite el proceso de enseñanza. Es una manera más fácil de presentar los libros de texto, pero no es sólo eso (E.5-1-ML-AP).

Apropiación que para algunas docentes, de sexto grado, significa seguir utilizando la EM, aunque el programa a partir de la actual reforma curricular (RIEB), se encuentra desfasado respecto a los libros de texto.⁹¹ Al *apropiarse* del recurso, las docentes buscaban aquello que “aún les servía de EM” y lo adaptaron a los nuevos materiales. Por ello, su respuesta fue creativa, pues “reciclaron” o reutilizaron aquello que tiene valor para su práctica. Por lo tanto, lo resinificaron, sin importar el esfuerzo que les representara la adaptación, siempre y

⁹⁰ Cabe insistir en limitaciones importantes, tales como no poder observar en todos los casos a los docentes utilizar la EM, esto por razones de orden diverso: falta de tiempo o negativa de los maestros, la descompostura del equipo o carencia de algún recurso (internet, mouse), periodos de exámenes, lo que no permitió en todos los casos triangular la información.

⁹¹ La reforma integral de Educación Básica (RIEB), tiene como objetivo, según el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, “articular los niveles: preescolar, primaria y secundaria para mejorar la calidad de la educación”. Dicha reforma contempla el cambio curricular en todos los grados educativos a nivel primaria. Para el ciclo escolar 2009-2010, los cambios fueron para primero y sexto grados, para el siguiente ciclo escolar 2010-2011 continúan el segundo y quinto grado; para concluir en el 2011-2012 con tercero y cuarto grados. Cabe mencionar que dichos cambios en los materiales impresos no tuvieron una continuidad con el programa EM, por ello no hay para 6° una concordancia entre ambos materiales. En el 2010, cuando se realizaron las entrevistas el programa EM, aún tenía relación con los libros de 5°. Por otro lado, la secretaría de Educación Pública, sustituirá en este 2011 el programa Enciclomedia por el programa Habilidades Digitales para Todos (HDT), el cual, según la dependencia, será acorde a los cambios propuestos en la RIEB (página de la SEP: <http://www.sep.gob.mx>, Consultado 04-11-10).

cuando el recurso les reportase algún beneficio para su labor. Al respecto, la maestra Lupita sostiene: ya no ha habido más actualizaciones para EM, pero lo que tengo es valioso para poder trabajarla, pues uno experimenta, aunque no domino todo (...), hay maestros que no quieren actualizarse, ellos prefieren un sistema y se encasillan no quieren cambiar y lo importante es que siempre estemos actualizados (E.5-1, 2-ML-AP).

Para esta docente el programa se puede adaptar a los nuevos libros sin importar los cambios que se hayan dado a partir de la reforma; esto porque ella expresa conocer los contenidos de la EM y sabe cuáles le pueden servir para determinada asignatura, adecuándolos a los nuevos materiales. Señala, yo doy sexto -grado- en la tarde y uno guarda en la memoria los temas y digo: *ay, esto compagina* (...) hay temas que están relacionados, es cosa de que uno se las ingenie (...), pienso que aún se puede trabajar (con EM), es importante que los maestros conozcamos las actividades y tomar las páginas que nos sirvan, es pretexto eso de que no se puede (E.5-2-3, ML-AP).

Por su parte, la maestra Zenaida expresa su inconformidad respecto al desacoplamiento entre la EM y la currícula actual. El no tener el programa (EM) actualizado, pues está mal, pues nos gustaría ir a la par con contenidos nuevos, acordes a los actuales -libros-. Eso es lo malo, que actualizaron materiales impresos, pero en EM no hubo actualización, pero yo rescato de los libros del año pasado, lo que se puede, pero en realidad si le doy más peso a los libros actuales (E.10-2-MZ-EH).

Para la maestra Ruth estos cambios le afectaron de modo directo, ya abandonaron eso (el programa EM). ¡Tantos miles de pesos tirados a la basura, es una exageración!, y uno dice esto que de verdad es muy bueno (...), las autoridades dicen: "es que los maestros ya no lo ocupan", pero quién como yo, que sí lo ocupamos, pues "me doy de topes" y ahorita me cambiaron todos los planes y programas y no me actualizaron la EM. Ése sería el defecto, que las autoridades lanzan -un programa- y no le dan el seguimiento y esto de EM, es para que nos lo hubieran actualizado en vacaciones (acorde) con los libros nuevos (E1-2-MR-FPT).

Las citas anteriores ejemplifican como, a pesar del desfase entre el programa EM y los libros de texto, estas docentes le dieron un *nuevo uso* y sentido al recurso, lo cual contrasta con algunos de sus colegas de quinto grado (pese a que en éste nivel educativo no había -cuando se realizaron las entrevistas-, tal desfase entre los libros y el programa). Algunos de estos docentes han dejado paulatinamente de utilizar el programa, por diversas razones, que hemos ya abordado (*factores restrictivos*, Rivas, 2000), pero además porque se impone la

fuerza de la costumbre -aquello que siempre se ha hecho- y, en cierto sentido, porque el programa ha dejado de ser *una novedad* y se ha convertido (cuanto más si no funciona) en parte del ‘mobiliario’ del aula y con ello su virtual desvalorización moral u obsolescencia.

Aspectos que pueden inhibir a aquellos docentes quienes tienen la intencionalidad de aceptar y adaptar esta innovación; así, muchos docentes que de algún modo han cambiado algunas de sus prácticas docentes habituales para adecuarlas al uso de EM, se han desalentado con éste tipo de limitantes, llevándolos a abandonar poco a poco el uso del programa. Como señala el docente Roberto, utilizo EM, por lo regular dos veces por semana, cuando mucho, no estoy todo el día “metido” en ella, hay que estar al pendiente de ellos, o implementando los programas nuevos que nos van llegando (...), y eso cuando (EM) no está descompuesta (E3-1-MR-AP).

Por su parte, la maestra Lupita sostiene que (EM) está desarticulado, porque con las reformas al programa de sexto ya no están actualizados los libros, pues los tenemos digitalizados, pero de la versión anterior, ahorita si se me complica usarlos (...), entonces ahorita por eso ya no la utilizo tanto, pero en el ciclo pasado, los libros estaban allí (digitalizados) ahí eran una perfecta guía. Sin embargo, cuando tu horario de trabajo es de 8:00 a 12:30 y, lo que no tenemos es tiempo para explorar, ver realmente qué ejercicios sí nos pueden apoyar. (...) los tiempos, la carga de trabajo, a veces administrativo, a veces académico, no hay oportunidad de liberar tiempos (E1-1-ML-FPT)

Al respecto hay quien afirma que efectivamente el programa aún puede ser utilizado, sin importar los cambios que se hayan dado con la *reforma* (RIEB), siendo más bien un problema de *actitud* y esfuerzo de los docentes para continuar o dejar de utilizar el programa.

Lo anterior posiblemente se puede relacionar con la *adopción* y *adaptación* por parte de los maestros al recurso. Para el profesor Altamirano, el programa mismo (EM) sí puede (seguir siendo) funcional, (por ejemplo) está el recurso de *búsqueda avanzada* (que) le ayuda al maestro a buscar un recurso en cinco minutos, así que si (los maestros) no saben buscar algo, no sé (...), referente –por ejemplo– a la edad media o al maximato, pues ya no es ‘bronca’ del programa EM., es que no te estás preparando tú como maestro (M.R.A.). La cuestión es, entonces, que quizás este tipo de conocimientos es ignorado por los docentes o simplemente no les interesa.

Por otra parte para los profesores que tuvieron un nivel de compromiso notable entorno al recurso. Buscaron *el tiempo* para aprender más sobre lo que ellos consideraban valioso o importante. Algunas maestras manifestaron formarse en el manejo de la computadora, (incluso en vacaciones y fines de semana), invirtiendo recursos propios -económicos y tiempo extra-, pues ello les representaba un beneficio en su formación. Para la docente Zenaida el recurso fue significativo, por ello decidió *autoformarse*, no sabía usarlo (programa EM) estaba en *ceros*, yo pagué el curso (de computación), porque me angustiaba no saber nada. Incluso el curso de actualización para la reforma me fui al curso de una semana (...) me tengo que actualizar hasta el último día que yo trabaje, tengo esa convicción de aprender hasta el final (...) y me angustio mucho si no estoy actualizada. Hay compañeros que no dan ni un día de sus vacaciones, tienen apatía, pero nos paguen lo que nos paguen, nuestro compromiso es otro...» (E.10-3-MZ-EH). Mientras que para la maestra Laura: si uno no cuenta con esos espacios -tiempo para explorar EM- pues tiene que buscarlos..., yo me di a la tarea de llegar a la 1:00 pm, y estar buscándole las rutas y acceso a las distintas actividades (...) el *chiste* es explorarlo...»(E1-2-ML-FPT).

Consideramos que estos hechos son significativos, pues el interés de alguno de los profesores rebasó incluso las capacidades logísticas u operativas de las autoridades educativas (SEP), quienes en ocasiones, según la información analizada y los señalamientos de los docentes, no ofrecían suficientes cursos de capacitación para aprender básicamente el uso de la computadora y sobre el programa o, las personas que enseñaban específicamente sobre este recurso no tenían una adecuada formación para impartir cursos. Cuestión ratificada por el maestro Altamirano, cuando señala que: Donde le faltó tacto a la SEP, era haber capacitado (mejor) a los docentes (...) los ATP (asesor técnico pedagógico) no estaban bien capacitados, (ahí es) donde falló en la capacitación docente (...). No sólo es culpa del maestro sino también de quienes dan los cursos, que muchas veces no saben, dicen (los ATP) "pues a mí me trajeron acá y hay que darles un curso *vamos a aprender juntos*", ¿No?, bien alegórico el asunto, hay maestros conformistas que pues si les parece bien eso, pero a mí me gusta que me orienten, que me saquen de dudas o, me agreguen más! (M.R.A).

En resumen, el interés de algunos docentes ha sido evidente, sea buscando los mecanismos y/o recursos para 'autoformarse', incluso superando barreras generacionales e ideológicas que pudiesen separar la interacción y aprendizaje mutuo entre la figura del profesor "el que sabe" y sus alumnos, "los que no saben" y también creando redes de apoyo entre pares. Al

respecto estudios como el de Oakes muestran a profesores que lejos de ‘encerrarse’ en sus conocimientos los socializaban con sus colegas en un *sentido compartido*.⁹²

Al respecto, Kozac (2004) señala que aquellos docentes que por su historia personal y profesional cuentan con un grado de flexibilidad, esto les permite integrar nuevo esquema a su forma de trabajo y logran superar las resistencias con rapidez y adoptan por lo general dos actitudes posibles:

- Capitalizan el saber de sus estudiantes para favorecer sus propios aprendizajes.
- Al participar los docentes en un ambiente colaborativo entre pares, se comparten experiencias, problemáticas, estrategias, etc., lo que puede favorecer mayor aceptación de las TIC y un sentido de pertenencia. (Kozac, 2004).

Más allá del sentido meramente instrumental que tuvieron las capacitaciones en torno a EM, es importante considerar aspectos subjetivos que orientaron las actitudes y significados de los docentes. En este sentido, Fullan sostiene que la mayoría de las estrategias de reforma se centran en las estructuras, los requerimientos formales –capacitaciones- y las actividades basadas en la práctica, pero se deja de lado un aspecto importante: *no se cambian las culturas existentes*. Por lo tanto, para que el cambio sea tal se requieren nuevas prácticas y valores. “La *reestructuración* –que puede imponerse por factores políticos– es muy común, mientras que la *reeculturización* –cómo los maestros ponen en cuestión lo implementado y cómo cambian sus propios hábitos y creencias- es lo más necesario” (2000:65, cursivas y paréntesis nuestros).

En el contexto referido se representa un doble reto, pues como se ha observado, la etapa de capacitación formal fue insuficiente, por ende, es de suponer que el cambio respecto a la creación de estrategias que influyeran más que en aspectos no formales (que incidieran en las

⁹² En este estudio Oakes (1999), muestra que en los centros donde prevalece una cultura escolar dominante, lo que sucede es el *poco consenso*, lo que lleva a los profesores a ser mínimamente cooperativos entre sí. Sin embargo, los profesores tienen la misma posibilidad de reproducir estas posturas que cambiarlas a través de la colaboración mutua, lo que elimina el que se vieran solos “al borde del abismo”, es decir aprendiendo solos. Dicho estudio descubrió que las culturas colaboradoras transforman constantemente el conocimiento tácito en compartido con la interacción, lo que puede derivar en: *comunidades profesionales de aprendizaje*.

subjetividad de los actores: reeculturizar), no fueron contemplados y si acaso se consideraron, la estrategia de implementación falló en este sentido. Esto como hemos venido argumentando es muy importante porque la falta de motivación intrínseca de los profesores, en tanto que no interiorizan la necesidad o conveniencia de cambiar, los lleva cuanto más a cambios aparentes que pueden derivar en ficción o simulación de actitudes de cambio.

Por ello, deviene interesante analizar cómo los docentes que ‘vencieron’ sus propios temores respecto al uso de las TIC y del programa EM, desarrollaron o le dieron un *sentido*, que los llevó a superar incluso algunos obstáculos, como su formación (en ocasiones con el apoyo de pares e incluso de sus alumnos y familiares), así como problemas de índole etarios (brecha generacional). Tal que para el maestro Roberto la Enciclopedia ha sido un recurso valioso, pero las estrategias de apoyo para saber usarlo no han sido suficientes: me he topado, tanto aquí como en la tarde con compañeros que ni idea, y cuando llego yo, y si me toca otro grupo, pues no llegó el compañero, los niños ven el pizarrón como diciendo “hijole maestro ¿lo puedo tocar? (en el recurso EM) hay “caritas, estrellas, distintos colores” yo les digo, ¡muévanle!, el hecho de estar interactuando con las nuevas tecnologías es para ellos lo máximo, pienso que es importante tratar de motivar a los compañeros, no a los alumnos, pues hay niños que “te comen el mandado” con la tecnología, y eso como su maestro te deja mal parado (E8 2-3, MRo, AP).

Un rasgo común de los docentes “creativos” (quienes *aceptaron* el recurso EM más allá de lo prescriptivo) es su actitud *positiva* a integrar las innovaciones, en los ejemplos citados, los docentes superaron en algún sentido la capacidad de las propias autoridades para formarlos. Al respecto, hubo docentes que por factores cognitivos previos (sabían usar las TIC), les fue más fácil el proceso de adaptación e incluso autoformación. En otros casos, hubo quienes se atrevieron a “romper” sus temores, y a pesar de que sabían nada o poco sobre el uso de la computadora y de la EM, decidieron aprender por cuenta propia por medio del “ensayo-error”: En el caso de la maestra Guille comenta, « no recibí ningún curso de capacitación, bueno hace algunos años cuando iniciaba la computación, de EM fui aprendiendo y, aparte un compañero que él sí tenía tiempo de tomar cursos, me fue enseñando. Pero pues al principio sí me daba miedo de que se fuera a descomponer, decía ¡hay que va a pasar!, ¿me “meto” acá o qué hago?, pero por la necesidad uno va viéndole, ahora sí que entre compañeros nos fuimos apoyando...» (E8-4-MG-FP).

Por su parte el maestro Roberto menciona, (...) no recibí capacitación, yo sólo (aprendí), prueba-error, prueba -error, me salía mal algo mal y le tenía que reiniciar todo, y con los manuales he visto cómo reiniciar el equipo en caso de un error muy grande, usando las aplicaciones, el pizarrón... (E3-1-MR-AP).

Al respecto Schön (1971) argumenta “todos los cambios reales comportan pasar a través de zonas de incertidumbre, el estado de naufrago, de estar perdido, de hacer frente a más información de la que puedes manejar” (1971:12), el cambio por lo tanto, sea o no deseado representa una seria experiencia personal como colectiva, que si prospera puede representar sentimientos de seguridad, superación y éxito profesional, en la importancia de confiar en las capacidades propias, esto cuando se han superado las etapas previas de inseguridad, temor, desconfianza. “Todo cambio real implica pérdida, ansiedad y lucha. El no reconocer este fenómeno como natural e inevitable hace que tendamos a ignorar aspectos importantes del cambio y a malinterpretar otros” (Fullan, 2000: 62).

Por lo que las actitudes antes señaladas pueden ser elementos que muestran cambios en las actitudes de algunos docentes, que no sólo han adaptado la innovación (EM) a su práctica, sino que han vencido algunas barreras que impedirían su adopción. De modo que el elemento actitudinal es un aspecto que permanece como transversal y que repercute de modo importante en el cambio o aceptación de los docentes a incorporar las innovaciones. Como señala Barquín “lo más difícil de la innovación es que los profesores adapten y adopten las TIC –a su práctica–” (2007:4).

Consideramos qué posiblemente los docentes “creativos”, han logrado integrar la EM a sus nuevas prácticas –pese a la desactualización del programa respecto a la actual reforma– por diversas razones, entre las que destacan: la formación profesional del docente -algunos tenían carrera universitaria-, además los que se adherían a esta postura eran docentes con conocimientos básicos en TIC, lo que facilita el que las integren a sus conocimientos previos, “el grado de desarrollo profesional técnico-práctico del profesorado condiciona notablemente el proceso de asimilación de las propuestas innovadoras esto se sabe a partir de la correlación entre bajos niveles de desarrollo profesional y desarrollo de experiencias bastante superficiales y basadas en cambios metodológicos aparentes” (Castillo; *et al*, 2010:22).

Otros rasgos fueron de tipo práctico: les ahorra tiempo/dinero en elaborar ellos mismos sus materiales didácticos y, además –argumentaban– “les gustaba a sus alumnos” o “les era significativo”, en palabras de la maestra Laura, «... EM ha hecho más ágiles las clases, ya no les podemos decir (a los alumnos) imaginenselo, ahora, a través del programa podemos darles a conocer lugares o regiones que ellos no han podido, o tal vez no van a tener oportunidad de conocer, personajes históricos..., es muy completa la gama de videos y actividades que se presentan con EM... » (E1-1-ML-FPT).

Por su parte la maestra Guille también adaptó la EM aún a pesar de la reforma, ella comenta, «...como sabemos, con la nueva reforma cambiaron los libros, cambiaron todo, pero aún así la EM se utiliza porque hay temas que se relacionan con los libros anteriores, sobre todo con los de quinto año. A veces me dicen (los alumnos) “yo quiero ver algo de sexo o del nacimiento” (...) entonces ya sea por la necesidad o la insistencia de los niños pues vamos viendo otros temas a veces me regreso a temas de quinto y los vamos relacionando (con los de sexto). Lo que más les gusta a ellos de la EM son los viernes, en la clase de educación artística, los pongo a cantar a bailar o actuar, ¡les encanta!» (E8-1-MG-FPT).

Además de las cuestiones antes señaladas, la razón que repercutió de modo importante para que los docentes adoptaran y adaptaran la EM a su práctica fue que tenían una *actitud positiva* para integrar aspectos innovadores a lo que generalmente hacen. Además como hemos dicho, el nivel de formación de los maestros es importante, pues “ayuda” a tener más elementos cognitivos que permitan romper ciertas barreras. No obstante, más determinante aún es el factor *actitudinal*. En palabras de la maestra Laura, «...cuando tú sabes que (el uso de las TIC en la educación) es un proceso de crecimiento, entonces esto lo vas incorporando a tu vida, ¿no?, sabes que si la tecnología está, pues tienes que “entrarle” aunque te dé miedo...» (E1-2-ML-FPT).

Algunos de los docentes citados vencieron el temor y angustia que les producía no saber el manejo básico de la computadora y del programa EM, por lo que para ellos esta desventaja se convirtió en un “reto” y de algún modo el evitar la frustración e incertidumbre de no saber sobre aquello que “debían saber”. Tales actitudes desmitifican que sean factores como la edad determinantes en la resistencia de los docentes en torno a las TIC, en algunos de los casos citados (en concreto maestras Lupita, Zenaida y Guille) las profesoras tenían entre 28 y 30 años de servicio –estaban próximas a jubilarse– , lo que da un valor importante a sus esfuerzos por autoformarse sin importar su edad o situación laboral, por ello fue notoria su

actitud positiva ante el reto que les significó hacer uso del programa, más aún sin haber tenido la oportunidad de recibir una formación para ello.

En este sentido, para el profesor Altamirano más que edad la limitante para incorporar la EM a la práctica de los docentes se relaciona con una cuestión de actitud, (la aceptación de EM) «... creo que tiene que ver más con la actitud, en una presentación que hicimos para el uso de EM, donde presumiblemente yo era joven, así como el jefe de sector, y presentamos el programa, después vinieron las observaciones y se dijo eso, "es que ustedes son jóvenes y la mayoría de los maestros tienen 20 o 25 años de servicio", no sabemos hasta qué punto sean asimilables al programa. Es que, no es cuestión de edad, en ése curso que le comento me encontré con quien fuera mi maestra de cuarto año! y ya tenía 45 años de servicio, lo increíble es que era igual que entonces, no ha cambiado (su actitud), ella quería aprender, decía "no me quiero perder esta oportunidad de aprender del programa del que todo mundo habla....» (MRA).

En este sentido, consideramos que algunos elementos subjetivos como la actitud, los valores y creencias de los docentes; tales como el compromiso, el esfuerzo o la dedicación, conforman aspectos importantes que los maestros comprometidos incorporan a su propia formación, como una forma de crecer profesionalmente, y que van más allá de factores como la edad. La maestra Laura opina respecto a incorporar las TIC a la práctica docente,...pienso que no cuenta tanto la edad sino la disposición que tienen (los maestros) para aprender, ¿no?, las *ganas*... (E1-2-ML-FPT).

Otro rasgo que distinguió a los docentes 'creativos', es que no desconocen la crítica, ésta es un recurso "filtro", mediante el cual evalúan las ventajas de las innovaciones, pero sin desconocer sus limitantes, cuestión que aporta ése "plus" que desmitifica la postura de la aceptación como una actitud acrítica. Por el contrario, el docente crítico y creativo toma de las innovaciones aquello que resulta -desde su valoración- "positivo" y lo integra y adapta.

En este sentido, la docente Laura considera que, «...EM no lo es todo, no lo es todo, las imágenes, eso no te da el razonamiento, finalmente el razonamiento es un proceso interno, que no necesariamente está involucrado con la imagen. Porque yo lo que he visto con los alumnos cuando les ponía juegos (de EM), igual que en "las maquinitas" de "allá afuera" del comercio, querían usarlo así, ni siquiera se detenían a analizar el juego, querían hacerlo mecánico, la situación ensayo error, (les decía) no se trata de un juego de los de "allá afuera", se trata de un juego en el que hay que poner en práctica nuestro conocimiento, pero lo que los niños quieren hacer es jugar, y no la riqueza que ellos pueden hacer, con el procesamiento de texto, con las

imágenes en power point, ¡ no!, ellos lo que quieren es jugar así que desde mi punto de vista no estaban poniendo en práctica los conocimientos, por eso es que digo que (EM) no cubre completamente esta necesidad del alumno, de poner en práctica su razonamiento, con la actividad que él estaba haciendo...» (E1-3-ML-FPT).

Otro aspecto que esta docente reflexionó es el siguiente, «...pienso que ellos (alumnos) sí ponen más atención para ciertas cosas (con EM), pero en las áreas que son evaluadas con *Enlace*, por ejemplo español y matemáticas, no ha habido un cambio significativo, que digamos, ¡ay, Enciclopedia fue la maravilla, mis alumnos en matemáticas aprendieron más!, no lo veo así, no lo estoy sintiendo de esa manera, faltaría ver la evaluación de este ciclo para ver si realmente hubo una mejoría, o un progreso en este ciclo escolar con EM, y entonces, pues sí, sería interesante ver esa evaluación, y la comparación que se hacen en esas dos asignaturas que se son las que se evalúan con –la prueba- *Enlace*...» (E1-3-ML-FPT).

Como se ha argumentado, la cuestión *actitudinal* es un eje transversal en las diferentes posturas de los docentes en torno a EM y en general a cualquier tipo de innovación. De ahí que para un docente con una actitud de apertura o flexibilidad para adaptar algún nuevo medio didáctico a su práctica –aunque no cuente con las habilidades para ello– lo observe como un *reto por superar*; mientras que para el docente que prefiere un mismo tipo de prácticas a lo largo de los años y con ellas los materiales que él sabe utilizar (*zona de confort*), sea percibido por éste como un *obstáculo*, pues de algún modo perturba su estabilidad.

Cito dos ejemplos que muestran ‘ambas posturas’; a partir de las declaraciones de las maestras Lupita y Carmela, respectivamente «...hay maestros que no quieren actualizarse, ellos prefieren un sistema y se *encasillan no quieren cambiar* y lo importante es que siempre estemos actualizados... - la docente hace referencia de *cómo vivió el proceso para adaptar la EM a su práctica-* (...) Primero de angustia, pues no sabía usar la computadora un miedo a lo nuevo y tratar de actualizarme lo más rápido, yéndome a cursos....,con la práctica uno aprende, y se lo agradezco a EM porque me ha servido a mí también como persona *prepararme para el uso de la computadora*...» (E.5-1; ML-AP).

Al respecto el profesor Altamirano señala, «... creo que EM, a muchos maestros, les dio la oportunidad de aprender mucho más, porque yo me topaba con maestros que decían: “es que solamente mi hijo sabe cómo usar la computadora”, a la fecha muchos maestros saben usar la computadora, gracias a EM,

sin embargo no se invirtió para que supieran usar la computadora, sino que el enfoque hubiera sido diferente. Es una lástima, ha servido para algunas cosas, pero no para lo que fue creado...»⁹³

Por el contrario, la actitud de rechazo se hace patente con lo que declara la Maestra Carmela, quien tal incorporación le representa algo que prefiere evitar pues tal vez se aleja de sus intereses personales o sus ‘capacidades’ «...*ofrecen cursos,...* pero no me gusta, he ido a otros (cita algunos como tarjetería o manualidades...), pero de EM no, ni de computadora, ¡no le entiendo!. “Me ayuda más un libro (de texto) a mí que la EM; me gusta más...” (E.4-2-MC-EH).

Algunos estudios señalan que “la relación entre práctica innovadora y el nivel de desarrollo profesional es evidente. Estos profesores suelen valorar positivamente las aportaciones innovadoras, mientras que los docentes con menor desarrollo profesional son más dependientes del libro de texto” (Travé, *et al.*, 2006: 2).

En este sentido, Fons (2009) reflexiona que ante la imposibilidad de hacer frente a las dificultades que aparecen con los cambios hay quien se refugia en metodologías de enseñanza e interacción que restituyan el control al profesor, y sin duda el libro de texto es ese refugio, pues garantiza un contenido *objetivo*, preestablecido y poco negociable, que ofrece la centralidad al discurso del profesor y a su autoridad. Sin embargo, tal crítica es extensible al propio programa EM, pues si éste es utilizado como una estrategia pedagógica “tradicional”, en el cual sólo se lee y se copia del pizarrón electrónico, tal como en el libro de texto convencional, no representa innovación alguna entre uno y otro material. Lo que lleva a refrendar que el cambio está en las prácticas de los docentes no en el instrumento. Al respecto, Área señala que “los profesores usan las tecnologías para apoyar las pedagogías existentes, sin alterar sustancialmente los principios y métodos de enseñanza.” 2010:82). Cuanto más si éstos no son formados en torno al uso efectivo de dichos recursos, más allá de

⁹³ Esto último señalado por la maestra debiera ser una consecuencia, pero no el fin de la inclusión de EM en las aulas. Al respecto, Según un estudio de Roa (2006; citado en el estudio realizado por el ILCE, 2006:44), señala que en experiencias de diferentes instituciones ha habido ‘graves descabros’ con el uso de las tecnologías aplicadas a los sistemas de enseñanza aprendizaje, ya que estas resultan ser atractivas para alumnos y profesores, pero los resultados quedan en un nivel más de *alfabetismo informático* que de un beneficio real respecto de los objetivos educativos.

saber manipular un equipo de cómputo y un software, sino saber integrarlos didáctica y pedagógicamente a su práctica.

Como hemos argumentado, la cuestión actitudinal y *el sentido* que los actores construyen son elementos que pueden coadyuvar al cambio, sin embargo, el desarrollo de procesos que involucren al profesorado en el desarrollo de nuevas concepciones ha sido poco explorado. Se da por hecho que un simple curso de capacitación también hará los cambios necesarios para que los docentes ‘encuentren el sentido’ del cambio. Fullan (2000) recuerda: “la mayoría de los maestros no tiene la información, el acceso, el tiempo o la energía adecuados, y las innovaciones que adoptan son, con frecuencia, individualistas y a pequeña escala, con pocas probabilidades de extenderse a otros maestros” (2000:89). Cuestiones que en algunos casos pudimos observar y que han sido aquí referidas. Sin embargo, también es importante subrayar las actitudes de colaboración entre algunos docentes, que mostraron mayor flexibilidad a aprender de sus colegas o alumnos, algo notable en un entorno que puede ser colaborativo si se tiene una actitud positiva y abierta al cambio.

Con base a lo desarrollado podemos mencionar que las ‘estrategias’ provenientes de la política educativa que se implementaron para el uso y aprendizaje de la EM en los docentes, quedó -si acaso- en un nivel superficial de preparación o capacitación del profesorado y en un sentido puramente instrumental, incluso sin relación directa con enfoques pedagógicos y didácticos que permitan construir los nuevos escenarios –paradigmas- que las herramientas en cuestión exigen. (García Teske, 2007, paréntesis nuestros).

Finalmente, los docentes que aportaron un esfuerzo extra “plus” a lo que ya venían haciendo y que están abiertos a la innovación, es porque ése tipo de actitud se relaciona con el sentido de *apropiación* que han generado en torno a aquellos elementos que les resultan novedosos o que les permiten ejercer su trabajo de mejor modo o porque les brinda elementos que enriquecen su práctica. En otras palabras, la apropiación puede ser un tipo de valor que el docente genera hacia aquellos recursos que le son significativos para su praxis. Esto va más allá de un recurso en específico –en este caso EM–, pues se relaciona con actitudes de apertura para aprender e incorporar nuevos elementos o conocimientos, esto no obstante no

es un acto mecánico, sino que ha pasado un proceso de asimilación, conocimiento, evaluación e integración del agente.

Por último, una de las preguntas que se les plantearon a los docentes durante las entrevistas fue sobre qué harían ellos ante la posible salida del programa EM en las escuelas, las respuestas fueron las siguientes, en palabras de la Maestra Laura, ... si desapareciera EM, sí afectaría, porque conocer EM, nos da la oportunidad de "traer" elementos al aula, que nos son tan fáciles de tener y es en ése sentido, en que si nos veríamos afectados, pero como docentes siempre intentas estar viendo cómo recuperar ésa parte del material didáctico... (E1-4-ML-FPT).

Mientras que para el profesor Rafael es algo que no le afectaría, (...) creo que... (los maestros y alumnos) se tendrían que readaptar a las nuevas condiciones, digamos *todo el proceso educativo se ha venido haciendo sin eso o con eso...* (E.6-3, F 32).

En cambio la maestra Lupita opina,... nos afectaría porque uno se acostumbra a que los niños vean las imágenes, para que les sea más significativo, entonces si no tengo EM, pues yo busco las estrategias para que ellos comprendan... Y ¡no me parece que nos las quieran quitar! (E.5-4-ML-AP).

Por su parte la profesora Zenaida señala,... pues no afectaría, pero ya antes vivíamos sin EM y yo busco la manera de que los muchachos tengan el conocimiento y ahora con la reforma pues uno tiene que buscar las estrategias, y EM, sí es bueno, pero no es lo único (E.10-2-MZ-EH).

Las respuestas anteriores son un ejemplo evidente de que los docentes "creativos", pueden adaptar y apropiarse de algunas innovaciones, pero su práctica va más allá de adaptarse y limitarse a un recurso en sí, pues aunque para algunos la EM fue una herramienta valiosa, no se cierran a la posibilidad de adaptarse o buscar nuevas estrategias didácticas, pues siempre existen nuevas formas para hacer uso de sus capacidades creativas.

A continuación expondremos dos tipologías que guardan una estrecha relación entre sí, caracterizada por una actitud pasiva de los actores. Nos referimos la simulación y a la aceptación pasiva. Primeramente definiremos qué entendemos por la simulación que es un concepto que se vincula con las actitudes de aceptación y resistencia pasivas, ésta última no siempre se expresa de modo abierto sino difuso entre la aparente aceptación y simulación.

Una vez que hayamos definido los conceptos señalados, procederemos a analizarlos en conjunto con nuestra información empírica.

6.1 SIMULACIÓN

Cuando nos mostramos ante otras personas intentamos transmitir de forma consciente o inconsciente una determinada impresión sobre nosotros mismos. Para ello interpretamos el papel que queremos transmitir. Así toda interacción social es un performance creado para la audiencia.

Erving Goffman

Algunas consideraciones

Durante el trabajo de campo nos percatamos que los docentes no mostraban únicamente actitudes de aceptación o resistencia en torno al programa EM, sino más aún en algunos casos, decían “aceptar” el recurso, pero en la práctica mostraban cierto tipo de *resistencia* que definimos como ‘pasiva’, por lo tanto, su conducta era ambigua y se posicionaba entre estas dos actitudes. De modo que fue necesario crear una tipología que mostrase una actitud ‘compuesta’ entre estas dos dimensiones, por lo que desarrollamos la tipología *simulación*, esto para poder realizar un análisis preciso. Sin embargo se encontró muy poco material escrito sobre la *simulación* entendida como una *actitud*, asociada a la práctica docente. De ahí que lo desarrollado en este espacio sea un necesario intento por explicar lo hallado en nuestro acercamiento empírico. Por lo tanto, lo mostrado en torno a ésta tipología debe ser considerado como una construcción propia que guió nuestro análisis, como tal puede no expresar el rigor necesario de una categoría teórica. Sin embargo, tal esfuerzo fue un medio de sistematización y análisis que cumplió sus objetivos explicativos para este contexto de investigación.

Por otro lado, el hecho de haber encontrado poco desarrollo teórico en éste concepto, tal y como aquí se concibe, puede representar un área del conocimiento que pudiera generar mayor interés de investigación.

Por otra parte, es necesario reconocer que para ‘captar’ una conducta de simulación en *el otro*, se parte necesariamente de una ‘interpretación’ sobre su actuación. Es decir, dicha conducta se sostiene por la subjetividad del que interpreta dicha imputación.⁹⁴ Sin embargo, cuando se está en la posición del que observa –investigador– hay cuestiones que pueden “escapar” al control de quien actúa –docentes–, de ahí que esos breves pero significativos aspectos –palabras, omisiones, gestos, actitudes– puedan ser pistas que el investigador pueda considerar importantes de ser interpretadas en dicho contexto. “La expresividad del individuo parece involucrar dos tipos distintos de actividad significativa, la que da –aparenta– y la real o que emana de él (...) cuando un individuo desempeña un papel, solicita implícitamente a sus observadores que tomen en serio la impresión promovida ante ellos. Se les pide que crean que el sujeto que ven, que posee en realidad atributos que aparenta poseer, que la tarea que realiza tendrá las consecuencias que en forma implícita pretende y que, en general, las cosas son como aparentan ser” (Goffman, 2006:12).

Desde esta perspectiva, admitimos lo limitado que puede estar el investigador en cuanto a la interpretación de lo que observa. No obstante es necesario dejar claro que *eso* que se observa es parte de la validez ecológica, que se “vive” como experiencia, por ende, se sostiene en un sentido de crédito hacia quien investiga, claro está, siempre expuesto al debate. Mas, ¿qué investigación no lo está?, por ello, y sin desconocer el alcance que puede tener nuestra interpretación, sostenemos haber observado conductas de simulación en algunos docentes. Para ello se considera necesario exponer la definición de dicha tipología y posteriormente citar ejemplos específicos.

⁹⁴ Cualquier actitud o conducta del “otro” es siempre en algún sentido *nuestra interpretación* de una parte de la realidad, aún teniendo las herramientas teóricas pertinentes para poder descifrarla.

6.1.1 Simulación (*definición*)

...Parece como si todo estuviera auténticamente entendido, captado y hablado y, sin embargo, en el fondo, no lo está; o no lo parece y, sin embargo, lo está.

(Sloterdijk, Peter, 1986)

Se entenderá por *simulación* una actitud de *enmascaramiento* de un acto, bajo la apariencia de otro, en otras palabras es una forma de fingimiento de que se posee o se hace algo de lo cual se carece o no se lleva a cabo -acto consciente-. Sin embargo, no deja de ser un concepto problemático, pues la simulación es una acción necesariamente tácita, pues aquello simulado *nunca se muestra tal cual es*: puede ser una ‘máscara’, una representación, una actuación consciente, pero incluso el que actúa puede “creerse” su propio papel (Cf. Goffman, 2006). La simulación por lo tanto, nunca muestra su verdadero rostro, sino que se disfraza de “otra” cosa. Aunque las causas de la simulación no siempre son del todo conscientes por los actores simuladores, pues estos pueden actuar deliberadamente, pero muchas de sus conductas se asocian con aprendizajes no siempre claros o conscientes, pero que son aprendidos socialmente. Por ello se hace necesario explicar con más detalle dicho supuesto.

6.1.2 La simulación como parte de un currículum oculto.

Situando a la simulación en el entorno escolar, consideramos, forma parte o es sólo una manifestación de un proceso más general de las conductas sociales que permanecen de modo marginal, velado y, por ello, en algún sentido poco consideradas en el espacio escolar. Esto nos lleva a observar que la simulación no es una actitud aislada y desvinculada del entramado social; más aún forma parte de un proceso mayor. Al respecto, se parte del supuesto de que la simulación es una actitud o elemento *–entre muchos–* que conforman a un determinado *currículum oculto*, es decir, de reglas o códigos subyacentes que estructuran las

rutinas y las relaciones sociales dentro de la realidad cotidiana de las escuelas, en las cuales se imponen determinadas visiones del mundo, estilos de vida, ideologías por medio de las creencias, los valores, las normas; en síntesis el *deber ser* ahí instituido, pero siempre de modo tácito, oculto o inconsciente, pues aquello que se vive como algo ‘natural’ o evidente pocas veces se cuestiona. Es decir, que estos “mensajes” o códigos se aprenden en la interacción social, pero no abiertamente. Por lo tanto, *no son visibles, pero sí pueden ser percibidos* (Gutiérrez, 2007).⁹⁵

Por ejemplo, los alumnos pueden “sentir” determinados mensajes velados que pueden transmitir los docentes como, lo que ellos *dicen enseñar*, tales como el respeto, la responsabilidad, el orden (...), pero que en la práctica el mensaje transmitido puede ser contrario a lo expresado discursivamente (por medio de las acciones, omisiones, visiones, actitudes etc., ahí expresados), siendo éste último el contenido *real* que enseña el docente. Y aunque opacado, se logra *percibir* -no siempre de forma consciente- por los alumnos. Por ello el verdadero aprendizaje –en este caso– es el oculto, que transmite el docente a partir de su ejemplo.

El currículum oculto es por lo tanto, aquella “enseñanza tácita de normas, valores y principios e incluso actitudes que no se explicitan en el currículum formal, pero que son eficazmente enseñadas en la escuela y de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos de los profesores” (Apple, 1986:113).

Cabe resaltar que el currículum oculto, no está presente como una intencionalidad de los actores, más bien permanece de modo internalizado o subjetivado, aprendido por medio de normas o valores sociales. Si esto lo relacionamos al rol que ejercen los docentes, éstos aprenden aquellos tipos de actuaciones que “se supone” deben mostrar o lo que “deben” decir; es un *metadiscurso* que se asocia con el rol que desempeñan los actores (rol esperado), aunque esté alejado de lo que sucede en la realidad (la distancia entre el dicho y el hecho). Bajo tal supuesto puede resultar ‘conveniente’ que al preguntarles a los docentes su opinión

⁹⁵ Para un mayor acercamiento al concepto *currículum oculto*, remitimos al lector al trabajo de investigación Gutiérrez Martínez, Elia (2007). *Poder y resistencia en el currículum oculto. Un acercamiento a las políticas Educativas*, Universidad Pedagógica Nacional, México (tesis Licenciatura en sociología).

sobre el programa EM; la mayoría respondieran “aceptarlo” y “utilizarlo” aunque no fuera así. En los casos de quienes lo aceptaron de forma ‘pasiva’ o simulada, respondieran conforme a “lo que se esperaba de ellos” o, en otras palabras; quizás han aprendido que su respuesta *debe ser acorde con la norma*. También, porque los aleja del conflicto, de exponerse ante el otro, de tener que “dar explicaciones”. *Siempre es más sencillo navegar con la corriente que luchar contra ella*.

Goffman (2006:10) expresa que hay un principio moral en el cual “todo individuo que posee ciertas características sociales tiene un derecho moral a esperar que otros lo valoren y traten de modo ‘apropiado’ -en otras palabras- que un individuo que implícita o explícitamente pretende tener ciertas características sociales *deberá ser en la realidad lo que alega ser*”.

Al ejercer su rol, los profesores aprenden no sólo “lo oficialmente aprendido”, sino lo que se adquiere por medio del curriculum oculto; es decir, aquellas actuaciones, habilidades, destrezas que permiten “sobrevivir” en el espacio escolar (el *ser maestro y lo que se espera de él*). Así, en el espacio escolar –y social– conviven paralelamente tanto el currículum formal cuanto el oculto, dando paso a un currículum *vivido* o real, ‘compuesto’ por estos dos tipos de currículo. Cuestión que se relaciona con las estructuras de poder en las escuelas, en las pautas de comportamiento de los diferentes actores sociales del mundo escolar, aspectos que muestran conductas aprendidas inconscientemente, pero que no obstante, una vez que se es consciente de ellas, pueden “romperse”.

En síntesis, éste tipo de prácticas inconscientes, internalizadas a fuerza de vivirse como “la realidad”, permiten la reproducción de determinado orden social por medio de símbolos códigos que muestran imágenes de cómo funciona la sociedad,⁹⁶ y que en concreto, repercute en lo que se enseña en las aulas por medio del currículum formal y oculto.

⁹⁶ Parte de esto es la inserción de las TIC al espacio escolar como un medio “natural” y a la que los actores deben adecuarse, pues conforma “una realidad” social a escala planetaria, ‘necesaria’ para el funcionamiento de la actual sociedad de la información y la comunicación. No obstante, dicha visión suele olvidar que la realidad social no es una sola, sino múltiple. De ahí que sociedades periféricas tengan desventaja en adecuarse a dicha situación “necesaria” de la llamada por algunos, *aldea global*. (McLuhan, 1989, fue quien acuñó éste término).

Es necesario tomar en cuenta que el curriculum oculto -al igual que el poder- no existe *per se* en las escuelas, sino que *se ejerce* en una interrelación de poder, en un espacio social como el aula. Sobre esto, Eggleston ha señalado al currículum oculto como un aprendizaje para *la supervivencia* ya que: “todos los alumnos y todos los docentes deben aprender este currículo esencial si quieren sobrevivir en el salón de clases y lograr siquiera un principio de participación en el currículo escolar” (1980:135).

Es importante referir que el currículum oculto no es una clase de “conspiración” (Portelli 1998); sino un complejo proceso de interiorización de pautas culturales hegemónicas. Esto es substancial, porque se aleja de las interpretaciones simplistas que en ocasiones se hacen en torno al curriculum oculto, como una imposición de poderosos *versus* débiles. El currículum oculto se relaciona con pautas culturales dominantes, pero que para serlo están en permanente disputa y de ése modo lograr ser hegemónicas (fuerza/consentimiento) en el sentido gramsciano de término.⁹⁷ La ideología que se transmite en las escuelas se encuentra en un constante debate, oscila entre la resistencia y la aceptación o, como hemos visto, incluso en la simulación. De ahí que sean éstas las actitudes observadas en los docentes, pues finalmente las escuelas son espacios políticos, por ende no neutrales.

En síntesis, la *simulación* es parte de lo aprendido en el medio escolar -y social- , que permite a los actores “sobrevivir”, “sobrellevar” algo que les puede resultar hostil. En la realidad analizada, esto puede ser un proceso velado en el que los docentes actúan de modo no siempre claro, sino ambiguo, entre la aceptación/resistencia pasivas, en la que por ejemplo. Los actores no se resisten abiertamente al cambio, pero tampoco lo llevan a cabo, pues sus actuaciones se “acoplan a las circunstancias”, derivadas del menor esfuerzo. Tales actitudes evitan la confrontación directa, pero repercuten en la reproducción de un estatismo que mantiene vigente su *zona de confort*, por lo que tratan de ‘sobrevivir’ o incluso enfrentar

⁹⁷ Para Gramsci, el Estado es necesariamente pedagógico y político, porque forma un tipo específico de ciudadano. De ahí la importancia de que determinada ideología se considera como valiosa de ser transmitida en las escuelas por medio de selecciones arbitrarias de “lo mejor que se tiene” –currículos- Aunque cabe esclarecer que la ideología no es una simple imposición mecánica, sino una compleja dirigencia ético-cultural o la “voluntad colectiva”, donde la clase *fundamental* juega un papel determinante, pero no definitivo, por ello para seguir siendo hegemónica debe ser legítima.

pero por medios no directos, sino velados que eviten aquello a que se oponen—en lo posible— y que de algún modo les representa una amenaza.

Si consideramos la conjunción de todos estos actos ‘de simulación’, se podría decir, se reproduce una *cadena de supuestos* (Flores, 2009), donde los actores que participan de dicho proceso. Incluso creen o fingen llevar a cabo una actividad (en este caso “enseñar y aprender” con el programa EM; que éste es totalmente aceptado y usado por los docentes; que la tecnología *per se* contribuye a elevar la calidad educativa (...)). Tal cadena de supuestos o imaginarios lleva al “cambio” al terreno de lo aparente, lo ficticio, y que muchas veces se “acepta” o se asume como ‘lo verdadero’, aún sin presentarse en la realidad. La simulación, aludiendo a Goffman, es necesariamente un performance social, creado para la audiencia (carecería de sentido fingir en soledad o para uno mismo), y puede ser aceptado de modo tácito por varios individuos, quizá por conveniencia propia, en una suerte de fingimiento colectivo. Por ejemplo en una institución donde algunos empleados —burócratas— se encubren unos a otros en hechos que les convienen tanto individual cuanto colectivamente, tales actitudes y actuaciones se aceptan sin mucha justificación entre quienes participan de ello. Por medio de algunas pautas compartidas, la relatividad del tiempo que se ‘acorta o alarga’ a la conveniencia de los que ahí participan, la complicidad en las reglas no cumplidas, “hacerse de la vista gorda”, frenar un cierto ritmo de trabajo con actos como el *tortuguismo* (trabajar a un ritmo lento a conveniencia del sujeto).

Hasta aquí hemos —relativamente— desarrollado qué entendemos por simulación, como parte de una actitud —entre muchas— que se relaciona con aprendizajes de *supervivencia* en el entorno escolar y sus ‘hostilidades’.

6.2 ACEPTACIÓN PASIVA, (definición)

La aceptación pasiva implica un tipo de respuesta *adaptativa* sobre la implementación de algún recurso o innovación educativa. Tal postura muestra que el docente acepta dicho recurso o incluso cualquier otra innovación, porque representa algo prescriptivo “se debe hacer”, tal actitud le proporciona una postura estable en su práctica -le evita el conflicto-, este tipo de docente es en algún sentido más que constructor un *espectador*, y al contrario del docente creativo, lleva a cabo su tarea como una cuestión de operación con el mínimo esfuerzo necesario. La aceptación pasiva por ende, contribuye a reproducir un orden, pero sin innovarlo. En otras palabras, la innovación no lo es cuando el actor que la lleva a la práctica sigue reproduciendo viejas prácticas –aún con nuevos materiales–. De modo que la innovación se alcanza cuando los actores la interiorizan y se “apropian” de ella y la reconstruyen con base en sus propias capacidades y circunstancias o contexto.

Como mencionamos en otro apartado, las tipologías son construcciones que guiaron esta investigación para poder analizar de modo sistemático lo encontrado empíricamente. En las actitudes docentes que hemos enmarcado como de *aceptación pasiva* pudimos notar que estas se acercaron en diversos sentidos a las de *simulación*, dando como resultado un tipo de actitud que osciló entre ambas tipologías –recordemos que en la realidad estas pueden presentarse de modo inseparable.

Durante las entrevistas realizadas a los docentes, la mayoría argumentaron ‘aceptar’ el programa EM, no obstante -como se ha comentado- en algunos de los casos la utilizaban, pero en diversos sentidos lo hacían de modo ‘limitado’: *la usaban sin que hubiese una diferencia sustantiva entre enseñar o no con ella*. Al respecto, consideramos con base a lo desarrollado, que cualquier tipo de innovación aún la más costosa o de vanguardia, no tiene sentido de novedad o mejora si no va asociada prácticas *ad hoc* a ésta; sobreviniendo en un sinsentido, *hacer lo mismo pero con nuevos recursos*. De ahí que sea importante el *cómo* es usada la tecnología más allá del discurso y el uso político que se le haga: “Hay un desfase importante entre el discurso dominante sobre las TIC, donde se discuten únicamente sus

bondades, pero lo que es verdaderamente importante es conocer los *usos* que se hace de ellas” (Coll: 2010, *conferencia*).⁹⁸ Ahí radica la verdadera innovación.

El *tipo* de docente que acepta las implementaciones en el medio escolar es relativo, porque esa aparente aceptación *–pasiva–* puede ser incluso un tipo o manifestación de resistencia o simulación, recordemos que el docente pasivo se asume como *trabajador* y, por lo tanto, lleva a cabo lo estipulado, lo implementado, realiza sus “deberes” pedagógicos conforme a la norma *–al menos en lo aparente–*, pero no aporta un “plus” a lo que hace, por lo tanto es limitado en cuanto a su creatividad e iniciativa *–con este o con cualquier otro recurso–*.

En los casos observados los docentes que *en el discurso* utilizaban y se servían de la EM para hacer más significativas sus clases, pero en la práctica hubo aspectos que lo cuestionan.

Otro rasgo a reflexionar es que la simulación que *– consideramos –* llevaron a cabo los maestros que ubicamos dentro de esta tipología, fue para “guardar ciertas apariencias”, por ejemplo, “que EM se usa”, “que se sabe utilizar”, que con este recurso “se enseña más y mejor” , “se está a la vanguardia” (...), por ello, los profesores simuladores ‘aceptaron’ esta herramienta, pero en la práctica tienen actitudes que oscilan entre la simulación y/o la resistencia pasivas. “los docentes sí utilizan las TIC, pero más como uso personal y rara vez son utilizadas en el aula, por lo que su uso -si es que existe- es limitado y poco innovador” (Coll, 2010, *conferencia*). Cuestión que guarda relación con lo que pudimos observar en las escuelas, *–salvo algunas excepciones–*. Sin embargo, este fenómeno no es propio de México, diversos estudios internacionales dan cuenta que “los recursos tecnológicos son mínimamente utilizados respecto al enorme potencial que pueden ofrecer y más aún, sin ser utilizados innovadoramente por los docentes”. (Barbero, 2006:36); “Incluso en los países tecnológicamente desarrollados que tienen acceso a ordenadores e internet, sólo los utiliza un reducido número de docentes..., por lo que la integración de las TIC en el currículo no era sólo cuestión de que el profesorado dominase los aspectos técnicos de uso y de contar con un

⁹⁸ Dicha declaración fue parte del discurso expuesto por Cesar Coll, el 18 de noviembre del 2010 en la *videoconferencia*: “El potencial de las TIC para promover el aprendizaje y mejorar la enseñanza. Discursos y expectativas”, organizado por la Coordinación de Humanidades de la UNAM, dentro del marco del *Primer Encuentro Internacional: la Educación a Distancia en el Área de las Humanidades y de las Artes*.

número determinado de máquinas..., la experiencia da cuenta de que esto no contribuye a transformar las prácticas docentes. Incluso en algunos casos las afianza y profundiza bajo una pátina de modernidad” (Cano *et al.*, 2010:54).

Cuestión interesante, pues muestra que no basta con el equipamiento tecnológico más moderno en las aulas para que éste se use, cuestión que va más allá de la brecha digital entre las regiones mundiales. Siendo cuestiones actitudinales; de prácticas docentes las que exponen un punto de inflexión y, por lo tanto, de reflexión.

6.2.1 Aceptación pasiva-simulación. *¡Enciende la Enciclopedia..., bueno ahora copien!*

Este tipo de actitud entre las aceptación pasiva-simulación fue evidente durante las observaciones y entrevistas, los docentes que ubicamos dentro de esta tipología, utilizaban el recurso EM pero desde una perspectiva muy simple y limitada, en los tres casos que mostraremos la *EM fue utilizada como un “proyector” de películas o videos*, incluso, *sustituyendo* la intervención del propio docente que –consideramos– se posicionó por ‘debajo’ del recurso. Por lo tanto en dichos casos se cuestiona que la EM sea una estrategia y medio didáctico para interactuar con los alumnos. En éste sentido, lo observado toma distancia de los objetivos mismos del programa:

“promover la generación de un aprendizaje significativo a través de nuevas rutas de acceso al conocimiento, que conduzcan a los docentes y alumnos a la creación de ambientes atractivos, útiles y organizados de temas, conceptos y contenidos, a partir de la inclusión de nuevos lenguajes audiovisuales como un complemento para la construcción del mensaje, la información y el conocimiento, -así como- sugerir al docente estrategias didácticas innovadoras para el tratamiento de los contenidos curriculares...” (Página de la SEP, 1994 citada en Holland y Honan, 2006:312).

Contrario a lo anterior, y de acuerdo a lo que observamos, estos profesores continuaban reproduciendo *prácticas tradicionales*,⁹⁹ sin que la EM fuera un medio novedoso. Por ejemplo, lo que estos docentes llamaban “interactuar” con los alumnos, era que algunos de estos leyeran y oprimieran en el pizarrón electrónico los íconos para determinada función. Sin que hubiera de por medio algún tipo de intermediación pedagógica y didáctica del docente respecto del alumno y el recurso. En tal sentido, uno de los objetivos del programa EM fue desarrollar esas competencias tecnológicas, sin embargo, en el mismo estudio Holland y Honan reconocen que “la Enciclomedia no llega suficientemente lejos para desarrollar este tipo de habilidad. Los estudiantes son receptores *–pasivos–* de la información por medio de la tecnología, pero no envían o manejan información por medio de la misma”. (2006:390, cursivas nuestras).

A continuación reproducimos algunos fragmentos de notas de campo sobre las observaciones que realizamos en tres aulas con el programa EM.

«El profesor –Darío- apoyo su clase con el recurso EM, pero sólo pedía a algunos niños pasar al frente a leer y “apachurrar” los íconos. Llamó la atención que sólo los niños que estaban frente al pizarrón ponían atención y participaban; mientras tanto, los de atrás se distraían o platicaban entre sí, esto porque las condiciones del aula no les permitían una mejor ubicación y visión, pero más aún porque el propio docente no los involucró en la dinámica.

A pesar de que el tema era un tanto complicado para ése nivel educativo – quinto grado- (*el sistema linfático, la estructura celular y el uso del microscopio*), el maestro se conformó con las “lecturas” que los alumnos hacían del tema, sin algún tipo de explicación de su parte o de interacción con los alumnos, *él sólo ‘operaba’ el equipo*.

En cambio sí reparó en cuestiones marginales al tema:

–“Si ustedes perciben, no se alcanza a percibir porque las cortinas no dejan ver... chéquenlo ¿se alcanza a ver el sistema inmunológico?... chéquenlo para que vean que es muy importante tener bien cerradas las cortinas

⁹⁹ Por “prácticas tradicionales” entendemos un tipo de proceso enseñanza-aprendizaje basado en un modelo pedagógico en el que el profesor es “transmisor” del conocimiento: el centro mismo de tal proceso; en el cual el conocimiento *se transmite*, no *se construye*; por lo que el alumno es un simple receptor. De modo que la práctica docente en un entorno basado en TIC debe necesariamente ser distinto del concebido antes de éstas, pues corresponden a dos paradigmas pedagógicos diferentes. Por lo tanto la crítica la sitúo en los docentes que siguen haciendo lo que saben hacer –paradigma anterior- con nuevos medios, por lo que únicamente reproducen “viejas prácticas pero con nuevas tecnologías”. Lo que expresa que no hay una verdadera innovación en dicho proceso de enseñanza-aprendizaje.

para que se vea bien... A ver, ¿qué pasó en el cuerpo?, chéquenlo como va cambiando..., cada que pongo el sistema linfático, se ven esos foquitos rojos..."

El profesor seguía proyectando imágenes, pero sus comentarios o explicaciones no se relacionaban directamente con el contenido, su preocupación se centraba en que la luz no dejaba ver:

– *"vean, esto es muy importante, ¿sí lo alcanzan a ver?, ¿creen que lo podamos imprimir?..."*

Al finalizar la clase el maestro me comentó: *"como ves el programa (EM) está bien, sólo que falta compromiso de los papás para que compren otras cortinas, y las bancas son incómodas, yo los tengo que acomodar para que todos puedan ver y estén cómodos"...* (Fragmento notas de campo, (Ob 1, MD, JB, 2009)»¹⁰⁰

El fragmento anterior es un claro ejemplo de cómo a pesar de que el docente sabía utilizar "operativamente" la computadora y el programa EM, esto no hizo *per se* significativo al recurso. En otras palabras, da lo mismo si éste se utiliza para apoyar determinada clase o no, de modo que lo verdaderamente importante es la intermediación docente, pues la reproducción de un contenido sin una adecuada guía didáctica y pedagógica que lo refuerce deja de tener un sentido cognitivo. Además que su intervención careció de una interacción efectiva del docente con los alumnos, mediado por la tecnología. Sin embargo según el maestro Darío, a partir de la EM los niños 'ponían más atención' en clase. En este sentido, observamos que ciertamente algunos de los alumnos se mostraron dispuestos por pasar 'al frente', pero tal actitud estaba más ligada a *usar* el recurso en sí, en un sentido de "novedad" o incluso para algunos era como un *juego*. Los niños mostraban un nivel alto de distracción y hacían mucho ruido, no todos participaban por igual, al parecer siempre participaban los mismos (por lo general los que estaban más cerca del pizarrón electrónico) por lo que el profesor dijo: *¡otra vez tú Diego!, ¡tú siempre participas!., que pase otra persona...*, [lo que provocó reclamos de éste y risas de los demás niños que igualmente querían participar].

Uno de los recursos del programa consistía en ver la imagen desde diferentes planos –la figura podía rotarse– la imagen proyectaba al cuerpo humano y al 'sistema linfático', el docente Darío les preguntó a sus alumnos «... *cada que pongo el sistema linfático, se ven 'los vasos'... ¿qué le paso al cuerpo?...rótenlo*. La imagen quedó moviéndose varios segundos, por lo que los

¹⁰⁰ La cita anterior expone una problemática a la que se le ha dado poca importancia, la cuestión *logística*: las aulas no han sido diseñadas, ni tienen el tamaño adecuado para que *todos* los alumnos puedan –y quepan– observar en la pantalla electrónica con comodidad, a esto se suma la luz –las cortinas no oscurecen "adecuadamente" el salón–, por lo que en ocasiones no se puede ver 'bien' en la pantalla.

niños lo tomaron en broma diciendo que estaba borracho... (risas...). El maestro no dijo nada..., le pidió a otro niño que pasara al pizarrón... los niños bromeaban continuamente (...), dirigiéndose al grupo dijo: *Ahorita pasamos un video para que vea la compañera (la investigadora), vea que también hay videos....*, un niño dice en broma al profesor: *¡mejor pónganos un video de Michael Jackson! (risas...).*»

Según referencia del ILCE sobre un estudio que realizó en torno al uso de los medios tecnológicos en las aulas se muestra lo siguiente, “por experiencias en diferentes programas educativos se detecta que en los niveles elementales de educación, las computadoras sirven a los profesores y alumnos más como elemento demostrativo o de juego que como herramienta pedagógica” (ILCE, 2005: 44).¹⁰¹

Con base en lo observado, se podría decir que el maestro Darío no utilizó el recurso EM para *apoyar* su exposición, sino que dejó que el recurso tomara el lugar central en el proceso pedagógico, en otras palabras dejó que los videos y las lecturas que los niños hicieron “explicaran” o “dieran la clase” por él. «Durante la observación pudimos percatarnos que el tema no era sencillo, requería de un conocimiento suficiente del docente, algunos de los conceptos referidos por el maestro durante la clase [“ganglios” “vasos linfáticos”, “médula ósea”, “glóbulos rojos” “glóbulos blancos”, entre otros] nunca fueron explicados, sólo eran leídos por los alumnos por medio de un mapa conceptual. Aunque el profesor tuvo la intención de ‘apoyar’ su clase con EM, sólo dejaba que los videos “explicaran” por él, así como lo que leían los niños, sin importar si éstos entendían o no, en ningún momento les preguntó si tenían dudas, los alumnos tampoco lo expresaron. (Notas de campo, Ob 1, MD, JB, 2009).»

Al final el docente se acercó y mencionó, «...es muy importante utilizar EM a diario para repasar la clase (...) cuando se llevan –los alumnos- las hojas (impresiones de los mapas, esquemas, etc.), el papá (padre de familia) va viendo... ¡no pues sí se trabaja!, ¡no al cien por ciento, pero sí se trabaja!...» (Ob 1, MD, JB, 2009).

En esta cita se observa la reproducción de un imaginario o creencia fuertemente promovida en las escuelas: el conocimiento es sólo algo tangente, que “se ve”, que “se expresa” por medio de los *ejercicios, planas, esquemas, mapas, etc.*, en los cuadernos y libros escolares;

¹⁰¹ Dicho estudio el ILCE (Instituto Latinoamericano de la comunicación educativa) hizo un análisis sobre el programa EM en veinte aulas, por lo que la referencia es en torno a un estudio que relaciona las TIC, su uso y lo que sucede en la práctica de alumnos y docentes en estos contextos.

materiales que por sí mismos no ‘expresan’ que realmente se posea determinado conocimiento. El profesor, señala parte de ése imaginario que en este caso ‘disfraza’ su actitud de simulación, él *cree* que realmente hace su trabajo (contribuir al aprendizaje de sus alumnos por medio de su guía y conocimientos), pero además con el “plus” de que *sabe utilizar la EM*.

Por otra parte, al argumentar que “al ver los padres de familia las impresiones que se llevan los alumnos a casa”, el docente lo considera como una “prueba” objetiva de que “sí se trabaja”, “sí les enseña”, “sí aprenden”, “sí se usa y -quizás- se aprende más con la EM”, (...) alimentando una interminable *cadena de supuestos*, que se presentan en la escuela como reproductora de actitudes, creencias que como hemos visto, pueden conformar un currículum oculto para “sobrevivir” en ése medio.

Al reproducir este tipo de *creencias* se deja fuera la idea básica de que el aprendizaje no se ‘transmite’ únicamente por imágenes virtuales o información plasmada en el papel, sino que es un proceso que *se construye* -más allá del medio empleado-. Este tipo de imaginario es uno de los que ‘sostienen’ parte del discurso presente en las llamadas sociedades de la información, donde se piensa que por el hecho de tener un acceso *ilimitado* a la información, ésta es por sí misma conocimiento – por ende la educación mejorará-. Siendo éste último más bien un proceso que construye el actor y no la simple transmisión de datos sin un proceso cognitivo que la estructure y reconstruya coherentemente.

En palabras de Gil Antón, (...) “cualquier recurso nuevo, sin modificar la idea pedagógica tiende a ser absorbido por *la tradición* ya establecida, de este modo, las máquinas (computadoras) pueden utilizarse de la manera más *pobre* que es repetir o extraer información sin analizarla (...) con EM se pasó de *dictar del libro a dictar con la proyección...*”. (Cf., *fragmento de charla en blog*, 2010; cursivas nuestras)¹⁰²

En este sentido el profesor Altamirano argumenta sobre su experiencia como una de las personas que estuvieron al frente del programa EM a partir de su participación en el ILCE:

¹⁰² Fragmento del debate en línea titulado *¿Puede la tecnología sustituir a un buen maestro?*, en el cual participaron, Gil Antón; Olac fuentes y Rodolfo Ramírez, disponible en el blog “educación a debate.org”, (2/3 partes) realizado el 27 de septiembre del 2010. (consultado: 5 noviembre del 2010, en *You tube*). El subrayado es nuestro.

«...cuando llegó Encarta tuve la oportunidad de ver una clase de una maestra que estaba dando (clase sobre) 'el sistema solar', al principio vi muchas manitas levantadas y después la maestra dice, "bueno ahora copien todo lo que aparece en el recuadro de abajo", es decir, sólo hubo una pequeña participación y luego copien..., son prácticas reproductivas. Es lo mismo que hacemos cuando al niño le decimos "traigan una monografía de Benito Juárez, ahora copien lo que está detrás", ¡no pasó nada!, no hay gran diferencia entre uno y otro (recurso)....» (MRA).

Crítica que hace patente el docente Rafael respecto a las diferencias cognitivas de sus alumnos y el acceso ilimitado "aparente" a la información, «... ése es el dilema, tanta información y eso es lo que abre las brechas de información y de las sociedades del conocimiento y demás..., hay mil recursos para "meter información" y que están a tu alcance, pero ¿qué pasa cuando no dominamos lo básico?...» (E.6-3, MR-AP).

Sin embargo, para los docentes José y Roberto, la EM representa una oportunidad de mayor acceso al conocimiento de sus alumnos, «... EM les llama más la atención(a los alumnos) y pues a ellos les llama la atención el manejar las computadoras y pues *hay más investigación...*» (E7-1-MJ-AP).

(...) la tecnología sí es importante, pues si nos remitimos sólo a los libros –de texto–, no es muy amplio lo que viene allí, en cambio, si te enlaza a Encarta, pues ya vienen *mejores* definiciones (E4-1-MR-AP).

Estas dos últimas opiniones expresan parte de un discurso hegemónico que se ha construido en torno a las TIC; y que muchas veces se inclina hacia puntos de vista acrílicos acerca de la tecnología *-tecnofilia-*. Sin embargo, lo que ahora queremos enfatizar es que por una parte para algunos docentes se pueden percibir actitudes de *resistencia pasiva* o de *simulación* respecto al uso de la EM, pero al mismo tiempo sus opiniones expresan la *creencia* de que el aprendizaje a partir de la EM es más amplio. Quizá de ahí parta su actitud de 'dejar' que la EM 'haga el trabajo por ellos'. En palabras del maestro José, (...) –EM- Pues está bien, pues el recurso nos facilita y *ahorra* el trabajo y es más divertido para los niños, el ver en la pantalla... (E7-1-MJ-AP)

Un aspecto que algunos docentes mencionaron reiteradamente durante las entrevistas fue el relacionar a EM sólo con un *recurso visual*, por ende, limitando su uso a *una pantalla que proyecta imágenes*.

Al respecto la maestra Guille comenta, «... tengo compañeros que sólo la utilizan (EM) para ver películas, verlo como un entretenimiento más (...) Que es bueno poner películas, ¡pero no cada ocho días!!...» (E8-3-MG-FPT).

Este aspecto muestra que cuando una innovación no es clara en sus objetivos, termina siendo *subutilizada* o *sobreutilizada*, es decir no se le usa con un sentido crítico o se cae en el extremo de utilizar sólo parte de ella (generalmente la más fácil de usar y la que requiere menor esfuerzo). Así, al ser la EM para algunos maestros sólo como “un proyector” expresa el *cómo* es (*sub*)utilizado o –dependiendo del punto de vista– *sobreutilizado*. Cuestión que debiera ser de reflexión: el *cómo* es percibido y *para qué es usado* por los actores (docentes) que lo llevarán a la práctica.

Este tipo de fenómeno es denominado por Fullan (2000:68) como *falsa claridad*, es decir “aquellos objetivos abstractos que causan sentimientos de confusión, frustración, ansiedad y que suelen provocar el abandono de los esfuerzos. Esta surge cuando la gente *piensa* que ha cambiado, pero en realidad sólo ha asimilado los aspectos más superficiales de la nueva práctica”.

Parte de esa percepción de estos docentes sobre el programa EM como sólo un *instrumento de la imagen*, que al no ser acompañado de una interacción pedagógica entre los actores y el recurso, y donde el docente debería fungir como guía del proceso, éste pierde su sentido de “interactividad”, siendo por el contrario un instrumento con el cual se continúa reproduciendo lógicas lineales de enseñanza-aprendizaje, es decir, donde el profesor expone y los alumnos sólo son receptores de información. Por ello, se reproducen *viejas prácticas*, pero con nuevos recursos – sólo que en este caso además onerosos–.

A continuación exponemos otro ejemplo de una actitud de *aceptación pasiva- simulación*, a partir de la observación en la clase del maestro José.

«En el salón había sólo 10 niños (los demás estaban en un ensayo escolar), el profesor -José- comenzó su clase, en la cual se notaba estar nervioso -quizá por mi presencia-, el tema era sobre *las distintas fuentes de energía*, tema para el cual se apoyó del programa EM.

El maestro hablaba en un tono muy bajo y titubeante, por lo que no lograba captar la atención de los niños, algunos de ellos participaban, aunque la mayoría le daban la espalda al pizarrón electrónico y se dedicaban a hablar entre sí.

El docente, proyectó en el pizarrón algunas imágenes relativas al tema, (aunque había otras que no se relacionaban con el mismo, por ejemplo *un mural de Diego Rivera*), y se dedicó a 'exponer' su clase sin involucrar a los niños, es decir, no hubo interacción, por ejemplo: hacerlos participar o realizar algún otro tipo de estrategia didáctica con la cual ellos se integraran a la exposición.

Al acabar su intervención (doce minutos después), el profesor dejó a los niños "jugar" con una actividad relativa al tema: *sopa de letras*. Sin embargo, el recurso lúdico no fue utilizado como una forma de reforzar la lección; por el contrario, el docente dejó "jugar" solos a los niños, mientras él permaneció en su escritorio haciendo 'otra' actividad. Mientras tanto, los niños bromeaban entre sí, y observamos: no encontraban la relación entre el tema y la actividad lúdica, sólo competían 'haber quien encuentra más palabras'.

Después de un rato, los alumnos parecían aburrirse y piden al docente si "pueden cambiar de juego". Lo hacen pero el que escogen (a partir de un 'debate' entre ellos) no tenía ninguna relación con el tema antes expuesto por el docente -*fuentes de energía*-; mientras tanto, en otra parte del salón, otros alumnos 'juegan' con *sus propios recursos*: tarjetas de algunos personajes de tv.... »

(O2, MJ, AP, 13-05-10).

La cita anterior, se podría considerar una muestra que la práctica del docente José fue únicamente expositiva, sin retroalimentación, análisis del contenido o mediación alguna. En éste sentido, la EM al igual que en el caso del maestro Darío, jugó el papel de un recurso en apariencia poco o nada significativo para el aprendizaje.

Por su parte, para el maestro Román, la EM es un recurso que sirve como una *forma de control*, expresado en sus propias palabras, «...EM es algo *muy necesario*, cuando llegué -a la escuela- el programa no servía, me daba igual, pero después me di cuenta que era un buen recurso para dar mis clases, y más en mi caso que me tocó un grupo "difícil". Sin la EM no podría dar igual mis clases, pues *sirve para que los niños pongan atención*"..." Fíjese que ahora que no tenía la EM 'batallaba' mucho con ellos, pero ahora ya funciona...» (E.3-1-MR-AP).

A continuación extraemos un fragmento de las notas de campo realizadas durante clase del maestro Román, en la cual consideramos se manifestó también una actitud de *aceptación pasiva* pero sobre todo de *simulación*.

«Se solicitó al maestro Román observar una clase con el programa EM; petición a la que éste accedió, pero evitó mencionar que no sabía utilizar la computadora y por ende la EM. Cuestión de la cual nos percatamos por varias razones: un alumno era quien utilizaba la computadora en lugar del maestro y durante su clase –sobre *figuras geométricas*–, el profesor al no saber qué hacer para encontrar en el programa el material relativo al tema sobre figuras geométricas, después de algunos minutos de intentarlo, decidió “mejor” dibujar las figuras geométricas en el pizarrón verde. Durante su exposición, el docente trató de explicar la etimología de lo que significa la palabra “pentagono”, explica: *pentágono se divide en dos palabras “penta” que significa cinco*, aunque duda y no explica qué significa “gono”, no obstante les advierte a sus alumnos (esto) “*se lo tienen que aprender por si viene en el examen...*” (...) más tarde el profesor continuaba su ‘exposición’, pero en ocasiones no hablaba correctamente por lo que provocaba la risa de los niños, (...) “*¿van viendo que va subiendo para arriba... -se refería a una figura geométrica-*, un alumno comenta: *pues ni modo que suba para abajo...*, (risas de los alumnos), el profesor continuó preguntando a sus alumnos cómo se llaman las figuras geométricas según sus ángulos y lados, sin embargo, había distracción continua en el grupo, por lo que el profesor no logró obtener el control sobre éste. Por momentos la explicación del profesor se queda ausente, es decir se tarda en explicar (quizá porque no domina el tema...), por lo que los niños aprovecharon para continuar hablando. Más tarde el docente decía estar ‘trabajando’ con la EM, pero en realidad lo que se observaba era una página de internet –*Google*–, y había sido el alumno quien la “abrió” a petición del profesor. Pese a ello el maestro manifestó que la EM era “muy indispensable”, pero que por esa ocasión no la utilizaría porque... “no servía la impresora para poner más (pausa)... trabajo”. Cabe mencionar que el docente hacía constantemente pausas durante su clase, esto para “leer” algún manual o libro..., mientras tanto, el tiempo pasaba lento y con espacios en ‘blanco’; cuestión que los alumnos ‘aprovecharon’ para jugar y distraerse...; finalmente, cuando sonó el timbre -para concluir la jornada de ese día-, el docente me comentó: “ya no alcanzó el tiempo para usar la EM...” (O1, MR, AP, 02-02-10).»

Al respecto, consideramos que lo presenciado en la clase del docente Román fue una actitud de simulación, como un tipo de “representación” que pretende ser verdadera, “cuando un individuo desempeña un papel, solicita implícitamente a sus observadores que tomen en serio la impresión promovida ante ellos, y que –por lo tanto– tiene los atributos que aparenta poseer..., que las cosas son como aparentan ser” (Goffman, 2006:12).

Llama la atención que el docente, lejos de declarar que no sabía o no le interesaba usar la EM, prefirió fingir “trabajar con ella”, que la “sabe usar”, que “le era *indispensable*” (...), y quizá a partir de ello evitar el cuestionamiento, la crítica o la evidencia, en pocas palabras, el

conflicto, de aquello que ‘se supone’ debe saber, al ejercer en su rol como docente (*ser*, decir, saber y hacer). Este ejemplo muestra de modo evidente una de las problemáticas señaladas en este estudio sobre cómo la nula formación de algunos docentes puede reforzar actitudes de resistencia o simulación, por lo tanto el implementar recursos como éste sin ofrecer las condiciones materiales mínimas e indispensables, lo cual puede redundar en un *sinsentido*.

6.2.2 Reflexiones sobre la aceptación pasiva-simulación

Las actitudes anteriores evidencian claramente a aquellos docentes que dicen “aceptar” la EM pero que en la práctica, su aceptación involucra un mínimo esfuerzo. En dos de los ejemplos citados, el docente se posicionó “por debajo” del medio y no como el que dirige el proceso. Cuestión que le representa una forma de “ahorrarse trabajo”, hasta una herramienta de “control disciplinario”, así como una representación de simulación que repercute en que cualquier tipo de recurso, que deja de ser significativo cuando éste no se usa crítica ni constructivamente; sino como un medio de ‘economizar’ esfuerzos o de mostrar una falsa imagen, para evitar la exposición, la crítica ante algo que se supone está dentro del rol social de los docentes. Por lo que las actitudes de los maestros *pasivo-simuladores* contribuyen a seguir reproduciendo actitudes de mínimo esfuerzo y con ello el mantenimiento e inercia del sistema. En éste sentido se posicionan como actores (*versus* agentes). “No se puede hablar de cambio si no se institucionalizan nuevas prácticas y condiciones, pasando a ser la forma cotidiana de actuar en la escuela” (Flores y Torre, 2010:3).

A partir de lo indagado, podemos considerar que en algunos casos los docentes *pasivo-simuladores* no fueron del todo conscientes de su *simulación*, pues incluso ellos “creían” realmente que su trabajo era más representativo o “mejor” porque usan medios tecnológicos como EM (parte de un imaginario socialmente aceptado); aunque por otro lado, se podría decir que fueron conscientes de su simulación cuando el recurso tecnológico puede garantizarles ciertas ventajas como “ahorrarles el trabajo” o fingir que “sí se trabaja”.

Con este tipo de actitudes, los docentes reproducen lo que han aprendido en el medio escolar para “salir a flote”, es parte de aprendizajes comunes y corrientes, que no están en el currículo formal pero sí en el oculto, pero que reconfiguran al primero.

Aunque como vimos, su simulación también puede ser deliberada, consciente y esta se presenta en todas las instituciones sociales, por ejemplo donde se finge “seguir” la norma, pero, por ‘debajo del agua’ se realizan acciones contrarias que pueden incluso atentar contra ella, pues se ven amenazados ciertos intereses personales –incluso de grupo– . Esto es un tipo de resistencia (pasiva) que evita el cambio, el mayor esfuerzo, incluso se podría hablar de actitudes de *cinismo*, esto a partir de intereses práctico-utilitarios, en una suerte de respuesta *defensiva* contra aquello que representa un cambio o reforma y que por lo tanto ‘rompe’ lo establecido por *la tradición*.

De modo que los actores simuladores pueden aparentar hacer aquello que se supone deben llevar a cabo -hacen ‘adecuaciones’- para evitar aquello que les resulta amenazante por medio de lo aparente, es decir: *lo que no es, pero finge ser* -el empleado que finge trabajar; el profesor que simula haber preparado su clase; el alumno que aparenta aprender o haber hecho la tarea (...)-, los ejemplos son múltiples. Por ello, la simulación no ‘rompe’ la norma en lo aparente, pero sí de facto, de ahí el conocido dicho popular: “las reglas son para romperse”. Al no exponerse el simulador-cínico no corre riesgo -contrario al que resiste abierta y conscientemente-, evita exponer su intención. De ahí la dificultad de los cambios en cualquier institución, pues en muchos casos estos son únicamente ficción y –en ocasiones– son algunos de los actores que ahí participan quienes muchas veces reproducen tal supuesto. Por ello, la simulación se socializa, ‘se aprende con el ejemplo’.

En los casos citados, los docentes manifestaron una actitud de aceptación del programa EM y decían estar convencidos de su utilidad, pero con su actuación demostraron que el medio puede ser un elemento poco o nada innovador que favorezca algún tipo de cambio significativo para la educación. Por ello, la simulación, es parte de un elemento discursivo y actitudinal que expresa una supuesta aceptación –en este caso del programa EM–, pero en los hechos encubre un tipo de actitud pasiva (quizás no siempre consciente) de resistencia al cambio.

En síntesis, la aceptación pasiva y la simulación son un tipo de respuestas que no confrontan el cambio, pero tampoco lo favorecen. En este sentido, cuando las TIC son introducidas al medio escolar, no son *per se* sinónimo de usabilidad y aprovechamiento. Por tanto, lo substancial no radica en su inserción –bajo todas las bondades que promueven los expertos–, sino en cómo son usadas, pues como han dado cuenta éste y diversos estudios ya citados (Cuban *et al*, 2001;Cano *et al*, 2010), su incorporación no genera automáticamente mejoras en el proceso enseñanza-aprendizaje, si estas no van acompañadas de una formación docente continua -más allá de una simple “capacitación” en el manejo de la computadora o el programa en cuestión- y el compromiso conjunto de las autoridades educativas respecto a la sostenibilidad de la política a partir de un mantenimiento constante de los recursos implementados. Pero más aún si su uso no se vincula con cambios actitudinales que favorecen lo nuevo (por ejemplo, las prácticas novedosas de los docentes, su compromiso por *reaprender*).

“Resulta claro que la incorporación y aprovechamiento efectivo de las nuevas tecnologías está en relación directa con la existencia de un proyecto pedagógico en la escuela, con competencias específicas de los profesores y con la transformación de concepciones educativas de la comunidad en su conjunto, de manera que la introducción de nuevos instrumentos o materiales no garantiza por sí misma la transformación de la sustancia del trabajo educativo” (ILCE, 2005: 48).

Los aspectos anteriormente analizados son ejemplos de cómo la implementación de una innovación educativa es siempre multifactorial, nunca lineal (por decreto), no sólo con los elementos formales (infraestructura, políticos, administrativos, de planeación) que principalmente surgen de la política, sino también con elementos culturales (creencias, significados, actitudes, sentidos, experienciales, cognitivos) que representan los cambios más profundos dentro de una estructura y que forman parte de la *cultura escolar*, en la que se construyen significados, modos de hacer, de ver, de operar, de manipular, de acciones motivadas por intereses e influencias múltiples que pueden hacer factible o no el cambio.

6.2.3 Consideraciones finales sobre las tipologías

Hasta aquí hemos expuesto las tipologías y su ejemplificación con la información y análisis empírico, de modo transversal se observaron diferentes elementos subjetivos que influyen de modo importante en el proceso de cambio, también se mostraron algunos más que influyen en actitudes contrarias que se resisten a éste, tanto abierta cuanto encubiertamente y que exponen ampliamente que el cambio y sobre todo la resistencia a éste, es un proceso en el que convergen diferentes niveles desde la estructura social, pero que se “filtran” a escala individual. Por otra parte, consideramos que las tipologías construidas son elementos que han cumplido suficientemente su función de guiar el proceso de análisis para este trabajo. De modo conjunto éstas fueron herramientas para sistematizar y analizar los elementos particulares surgidos en este estudio, pero al mismo tiempo al ser extraídas de la teoría son constructos con rasgos generales, que pueden beneficiar a otros estudios en diversos contextos. Por ello justificamos su uso en tanto herramientas conceptuales y como una aportación de esta investigación.

CONCLUSIONES

La tarea de la pedagogía podría consistir, ante todo, en cuidar que el precio a pagar por ello no sea demasiado alto y que el resultado no sea peor que si se hubiera evitado el esfuerzo.

(Luhmann, Niklas, 1998)

Una forma de abordar la parte conclusiva de este estudio será respondiendo a nuestras preguntas de investigación, que han estado orientadas a conocer y analizar los significados de los actores implicados en un proceso de reforma, la implementación del programa EM. Desde esta perspectiva, la construcción teórico-conceptual de tipologías constituye una fuente importante para entender por qué el cambio propuesto/esperado no siempre es factible, pues en él influyen de múltiples formas las acciones de los actores.

Analizar los significados y actitudes que determinados actores construyen entorno a una innovación es abordar el análisis desde aspectos no formales, que en ocasiones son marginales en las investigaciones (enfocadas más en la política), no obstante son elementos que pueden redefinir el rumbo en un proceso de reforma, ciertamente nunca de un modo determinado o total, sino variable, puesto que depende de una multiplicidad de factores en juego.

Apelando a esto presentamos las respuestas a las preguntas de investigación que guiaron este trabajo, *¿qué significó para los docentes la implementación del programa EM ; ¿Por qué la diferencia de significados que los docentes construyeron en torno al programa EM?*

El programa EM fue observado por los docentes desde diferentes posturas, las cuales se relacionan con aquellos factores de índole subjetiva-objetiva que influyeron en sus actitudes respecto al cambio. Para poder observarlo, construimos tipologías, que fueron herramientas útiles para poder sistematizar los datos, que en la realidad se muestran dispersos y sin un sustento metodológico que les de coherencia. De modo que los significados identificados los

hemos enmarcado en actitudes de *aceptación*, *resistencia* y *simulación*, así como sus matices o subdivisiones, las que catalogamos más cercanas a la tercera tipología –simulación–, es decir la *aceptación* y *resistencia pasivas*. Éstas son posturas intermedias e indeterminadas, por ello consideramos que los significados son tan variados y ‘oscilantes’ que en la realidad se perciben con rasgos de ambigüedad.

Por ello, de modo sintético podemos decir que los significados de los docentes en torno al programa EM oscilaron desde la aceptación activa, la resistencia crítica-racional, la simulación y la aceptación y resistencias pasivas.

la *aceptación creativa* es una actitud que se posiciona receptiva al cambio, en la cual los actores se involucran de modo activo, asociado esto último a formas de actuación que van más allá de su rol y deber ser institucional. Para éstos fue importante incorporar a su acción elementos como el compromiso, la creatividad, la experiencia, habilidades y destrezas que pueden “ir más allá” de lo meramente prescriptivo, por ello quizá sin proponérselo, este tipo de agente pudo modificar aquello que debía hacer en tanto su rol institucional. Esta postura no desconoce a la crítica en torno a aquello que acepta, es así porque la crítica no es contraria a la aceptación, sino un síntoma de valoración. Aunque el cambio puede producir incertidumbre y temor, se puede observar más como un *reto* que un obstáculo, el cual se puede canalizar construyendo redes de apoyo entre pares. De ahí que nos percatamos que la actitud y significado que los actores reflejan respecto a algo es un punto de referencia importante a considerar, pues incide de modo trascendente en su respuesta ante el cambio.

Resistencia crítica y/o racional: es otro tipo de respuesta *activa* en la que los agentes reinterpretan y resignifican lo que se presenta desde la política como algo prescriptivo, pues éstos no sólo siguen las normas, también las debaten. Por lo tanto cabe en su acción y significados una posible transformación de la estructura en la que los agentes se posicionan de modo reflexivo en torno a aquello que para éstos es contrario a su ideología, necesidades, valores, significados, entre otros elementos. Este tipo de resistencia evalúa aquello a lo que se opone, parte de un juicio razonado.

Sin embargo, consideramos con base en la realidad observada que ésta puede no trascender sino quedar en un plano abstracto sólo como la oposición a un cambio, un tipo de resistencia individual (no de lucha o negociación), que se puede interpretar como una oposición aislada. Esto puede ser por la forma en la que las estructuras escolares debaten a la crítica, que es observada en estos espacios como negativa. Aun cuando los actores observan elementos que pueden enriquecer a la política a partir de introducir sus experiencias. No obstante por la conformación histórica en las estructuras que existen dentro del sistema, éstas no siempre son canales de comunicación efectivos, pese a que en la política esté contemplada la forma de la participación democrática de los actores, pero en la práctica ésta se desdibuja y pierde fuerza o no necesariamente se presenta. (Como fue el caso de la implementación del programa EM, la cual fue una política en la cual no hubo participación de los actores en el proceso). Por ello no todo acto de resistencia puede trascender como una lucha o negociación, aunque permanece en potencial disputa.

Resistencia pasiva, aceptación pasiva y simulación

A grandes rasgos podemos catalogar estas tres tipologías como actitudes en las cuales el actor ocupa un lugar *pasivo* en torno al cambio. En éstos hay también una reinterpretación y resignificación de lo instituido por las políticas educativas, su actuación no trasciende a un plano creativo o crítico, en el que estos actores se muestren receptivos a innovar en algún sentido su práctica o, se resistan a lo nuevo pero a partir de un proceso de reflexión consciente -que se exprese con conocimiento de causa- Estas posturas se pueden caracterizar por una necesidad de seguridad, de estabilidad, donde los intereses particulares de los actores podrían amenazar lo ahora funcional y estable. Por ello los cambios no son retos sino obstáculos.

La *simulación* es un tipo de conducta ambigua que puede oscilar entre la *resistencia* y la *aceptación pasivas*. Las actitudes de los actores simuladores no se exponen abiertamente, son una forma de “sobrevivir”, “sobrellevar” situaciones que pueden resultarles hostiles en un determinado medio social (en este caso escolar). En esta actitud los actores no se resisten abiertamente al cambio, pero tampoco lo llevan a cabo, pues sus actuaciones se “acoplan a

las circunstancias”, derivadas del menor esfuerzo. Tales actitudes evitan la confrontación directa, se prefiere mantener un bajo perfil, lo cual repercute en la reproducción de un estatismo que mantiene vigente su *zona de confort*, de fingimiento de que se posee o se hace algo de lo cual se carece o no se lleva a cabo -acto consciente-. Aquello que se oponen –en lo posible– y que de algún modo les representa una amenaza. Consideramos que esta postura puede ser parte de un proceso mayor presente en las instituciones, es decir configurar un tipo de currículum oculto (reglas , códigos , valores, actuaciones subyacentes) que estructuran las rutinas y las relaciones sociales dentro de la realidad cotidiana de las escuelas, en las cuales se imponen determinadas visiones del mundo, estilos de vida, ideologías por medio de las creencias, los valores, las normas; en síntesis el *deber ser* ahí instituido, pero siempre de modo tácito, oculto o inconsciente.

La simulación no se expone –evita el riesgo o la crítica–, actúa en una lógica velada que permita guardar las verdaderas intenciones del individuo. Busca sobrevivir en un medio hostil. Puede ser un acto consciente o no. Bajo las actitudes de simulación y la aceptación pasiva hay características que se vinculan estrechamente. El *tipo* de docente que acepta los cambios en el medio escolar es relativo, porque esa aparente aceptación –*pasiva*– puede ocultar un tipo o manifestación de resistencia o simulación, recordemos que el docente pasivo se asume como *trabajador* y, por lo tanto, lleva a cabo lo estipulado, lo implementado, realiza sus “deberes” profesionales conforme a la norma –al menos en lo aparente–, pero no aporta un “plus” a lo que hace, por lo tanto es limitado en cuanto a su creatividad e iniciativa –con este o cualquier otro recurso–.

Resistencia pasiva es un tipo de actuación en la que el actor se posiciona en un plano en el que se opone o rechaza aquello que le implica esfuerzo, que vulnera su zona de confort y atenta su seguridad. Los actores bajo esta actitud no se preocupan por conocer aquello a lo que resisten, por ello su actuación parte del prejuicio, es un tipo de inercia que hace preferible mantener un mismo ritmo antes que hacer un esfuerzo por cambiarlo. Tales expresiones de resistencia suelen ser visibles, indirectas, conscientes o inconscientes.

De ahí que hayamos encontrado en estas últimas actitudes cierto nivel de cinismo. Como se observó, las respuestas de los docentes son diversas y algunas contradictorias entre sí, de ahí que sea importante responder *¿Por qué de las diferencias en los significados que los docentes construyeron en torno al programa Enciclomedia?* Estas se vinculan con los factores subjetivos intrínsecos de los actores: motivación, actitud, valores, aspectos cognitivos, experiencias, creencias, estilos de enseñanza, intereses, sentidos, entre otros aspectos. Las actitudes encontradas en los docentes ya fueran expresas o no, mostraron por una parte, una apertura o flexibilidad a incorporar el cambio a sus esquemas previos: aceptación creativa o, por el contrario, a resistirlo desde dos posturas posibles: crítica-racional o resistencia pasiva, incluso fingir llevarlo a cabo a través de la simulación. Sin embargo, los aspectos objetivos juegan un papel importante en la conformación de las subjetividades, siendo éste un proceso dialéctico (la interioridad de la exterioridad y viceversa).

Los actores

Por lo anterior, el significado que construyen los agentes en torno a algo es un acto que se relaciona con aspectos subjetivos pero intrínsecamente relacionados con su contexto, vinculado a la estructura social en la que están presentes elementos normativos –en tanto disposiciones de asignación y materiales–, así como por códigos de significación (la cultura es una estructura en la que en tanto trama de significados, los actores interpretan su mundo). Por lo tanto, los agentes construyen significados desde estos elementos que los constituyen y constituyen (estructuración). Situando esto en nuestros datos empíricos podemos argumentar que los actores –docentes– lo mismo pueden reproducir que resistir las normas, reglas y significados presentes en la estructura social, así como su posible transformación.

Una forma de modificar la estructura puede ser cuando los agentes resignifican y reinterpretan aquello que realizan. Por ello no sólo reproducen o violan las normas, sino que las reconstruyen y les otorgan nuevos significados a la luz de su experiencia –innovan–. Es por ello que ningún plan o programa educativo (en un plano abstracto e ideal) es llevado a cabo tal cual fue diseñado, éste siempre es transformado en la realidad. Por ello el conocer

cuál fue el significado que los docentes le dieron al programa EM fue una forma de observar desde un nivel concreto cómo los actores lo reconstruyen.

La política

Situando lo expuesto en torno al análisis del programa EM podemos argumentar, que éste fue presentado como una innovación –entre muchas– como *la* solución para algunos de los males educativos del país: contribuir a elevar la calidad educativa básica y evitar la exclusión social e informática, asumiendo que con su puesta en marcha se “estaría a la vanguardia”, pero en los hechos se reprodujo el estatismo, la simulación, la falta de compromiso de algunos actores, condiciones que en la realidad se transformaron en elementos inhibidores de lo propuesto desde la política, incidiendo en resultados contradictorios entre lo que *se dice* y *lo que realmente se hace* a nivel institucional. Acciones u omisiones que logran ‘filtrarse’ en el sistema educativo en general y que en lo particular influyen de forma ambigua por medio de valores, códigos y simbolismos que se reproducen en las instituciones escolares de modo indeterminado.

En tal sentido, la disputa entre lo que ahora es vigente (*status quo*) y el cambio que se propone desde el sistema educativo en las escuelas, se presenta como un punto de inflexión. Esto es así porque los espacios escolares -en tanto organizaciones- generan fuertes resistencias al cambio, presentándose en la realidad concreta de los actores de modo difuso, pero fuertemente arraigado. Por lo tanto, el cambio y su resistencia es un proceso que no tiene una única localización, siendo más bien un fenómeno de *amplio espectro*, descentrado e interinstitucional, en él participan una gran cadena de actores, que establecen sus acciones en una interrelación de fuerzas contradictorias y que observamos en lo concreto a partir de actitudes como la *aceptación*, la *resistencia* y la *simulación*. Elementos que enmarcaron los significados de los docentes en torno al programa EM, que requirió cambiar –en teoría– estilos pedagógicos, prácticas, visiones, nuevos conocimientos o, en su defecto, la continuación de prácticas habituales aunque con nuevos recursos, lo que podría reafirmar las prácticas establecidas detrás de la fachada de innovación.

Por lo tanto, las transformaciones que se ‘requieren’ en la política deben incidir en las estructuras ‘profundas’ e implican cambios de tipo subjetivo, de lo contrario el cambio permanece en un terreno inestable, aparente, presente sólo en sus formas más simples y superficiales. Es así, porque las innovaciones o estrategias de reforma consideran únicamente los aspectos formales, generalmente no trascienden a nivel más profundo –subjetivo–. Lo cual requiere de estrategias de acción y conocimiento de la ‘cultura local’ a la que desean incidir. Pues las propuestas por lo general se construyen desde un nivel teórico, desligado de tales contextos. Por ejemplo, entre los objetivos del programa EM se pretendió cambiar los estilos pedagógicos de los docentes, incluso algunos afirmaron que su inclusión en las aulas cambiaría *per se* la forma en la que los maestros ejercerían su práctica, a partir de múltiples recursos y materiales novedosos (Cf. Holland y Honnan, 2006; Elizondo, *et al*, 2006). Lo cual como hemos visto es un proceso en el que están implicados múltiples factores de modo complejo, que van más allá de suposiciones y buenos deseos, como los que comúnmente se presentan en el lenguaje de las políticas.

Dado que los significados construidos por los actores están de modo imbricado entre su subjetividad y el contexto en el que desarrollan su acción, figuran un marco de posibles actitudes ante el cambio, lo importante es que los actores encuentren el sentido, el para qué de éste. Bajo tales circunstancias a la luz y alcance de nuestras evidencias podemos exponer que el proceso de cambio en la implementación el programa EM se presentó de algún modo, a escala individual en los docentes cuya actitud fue receptiva a lo nuevo. Por otro lado los docentes reproductores y simuladores encontraron en las instituciones escolares elementos que reforzaron sus actitudes y prácticas, contribuyendo a la reproducción de la estructura.

Por ende, si la verdadera implementación de las políticas es la que se lleva a cabo, se puede argumentar, que el programa EM incidió poco o superfluamente en las prácticas de los docentes, siendo más fuertes aquellos elementos que actuaron a favor de la conservación de la estructura, que los que posibilitaron el cambio. Esto, observado desde lo efectivo de la política pero también desde la acción y significaciones de los docentes en torno al recurso.

Bajo tales circunstancias, el proceso de cambio –que de algún modo se presentó en algunos docentes– se observó de modo sesgado, poco organizado o claro, más aún, quienes parecen ganar algo en todo esto, son estos actores que no realizaron esfuerzos extras, sino que sobrevivieron en las corrientes del sistema y sus contradicciones, pues son ellos quienes invierten poco y finalmente terminan siendo quienes contribuyen y sostienen al *status quo*, o a una cultura de la simulación y del *cinismo* en las instituciones escolares.

Por lo tanto el cinismo puede ser una nueva categoría de análisis, presente incluso a nivel sistema, no sólo a partir de la acción de actores. Para entender mejor esto y con base en nuestro propio estudio, ofreceremos una reflexión final que acaso pueda ser una futura línea de investigación.

Cinismo sistémico

El sistema educativo a través de diversos elementos que lo constituyen, se transforma más rápidamente que la capacidad de asimilación de los actores, tal desacoplamiento permitió comprender por qué muchas de las propuestas que surgen del sistema como ‘soluciones’ para que éste resuelva y afronte lo ahora desconocido (incertidumbre), sean llevadas a cabo con el ritmo propio que se genera en las instituciones y a partir de la diferencia de *sentidos* que se establece en dicho proceso que no es lineal, ni mecánico, sino dialéctico.

“Las instituciones evolucionan y se van transformando como resultado de las relaciones que en cada momento establecen con su entorno. Esa evolución es ciega y producto de los propios problemas que fabrica la institución mientras funciona, (por ello) evolución no significa progreso” (Dallera, 2008: 84). Postura que orientó este trabajo, que no observa a los programas educativos, en concreto EM, como elementos de mejora *per se*, sino como parte de un cambio ineludible que surge de la propia dinámica del sistema que busca afrontar los riesgos, por ende construye elementos para hacerlo, de modo que dicho esfuerzo no es *mejor ni peor* sino una propuesta nueva que intenta solucionar lo ahora contingente, creando a consecuencia *expectativas*, que funcionan como instrumentos para reducir la incertidumbre y convertir lo ahora desconocido en algo previsible, mismo que de modo inevitable generará

nuevos riesgos, que pueden ser incluso mayores que las soluciones que pretendieron solucionar. Recordando que *no existe expectativa sin decepción posible*.

“Las organizaciones modernas son sistemas que se observan así mismas y traducen sus observaciones en decisiones, por lo tanto disponen de recursos que les permiten afrontar los hechos desconocidos y transformarlos en cognoscibles con el fin de absorber la incertidumbre que la sociedad experimenta ante esas novedades cambiantes . Esa forma de proceder es lo que explica su supervivencia” (Luhmann, 1997; citado en Dallera, 2008: 75).

las reformas por lo tanto, son esos recursos que requiere el sistema educativo como parte constitutiva (autorreproducción) y de adaptación al medio, éstas representan cambios temporales al exaltar lo ‘ahora necesario’ para después negarlo o presentarlo como algo defectuoso (contingente) que será reemplazado por una nueva reforma -síndrome reformista, (Corsi 2002). Por ello, el sistema es intrínsecamente cínico, en cuanto negará algo que ahora exalta como “lo mejor”, tal capacidad contradictoria (autonegación) entre esa necesaria promoción-deslegitimación le posibilita su reproducción y evolución (dinámica interna), sin que ello signifique progreso o mejora, pues sólo es una respuesta racional a la complejidad del medio circundante. Decir que una reforma es mejor a la que sustituye es síntoma de su crónica contradicción. Es cínico en cuanto las reformas no precisan aprender de los errores para luego corregirlos, aunque en el discurso legitimador que las sostiene, ésa es su razón de ser. Recordemos que para la lógica reformista la experiencia es una carga..., (Corsi ,2002), es así, porque considerar las vivencias, reivindicaciones y propuestas de los actores que las llevarán a cabo, produciría mayor incertidumbre y riesgo al sistema (resultados no buscados, no esperados). Por ello consideramos que el sistema siempre promueve aspectos contradictorios que se pueden traducir en cinismo. Por un lado exige el ejercicio de sus propuestas, pero necesariamente lo hace de modo restringido –con base a sus propias reglas–, impone una racionalidad lineal, es decir sin crítica o retroalimentación de quienes las llevarán a cabo, al mismo tiempo juzga a los ‘ejecutantes’ de sus imposiciones por las fallas resultantes. Paradoja que deviene en políticas educativas, ajenas y desligadas de las necesidades reales de los actores. En esta misma línea se entiende porque tampoco son necesarias las evaluaciones sobre las reformas implementadas, pese que tal ‘olvido’

repercute de modo negativo para la educación, más aún para las reformas de todo tipo, implementadas en los diferentes subsistemas sociales. El sistema es por tanto, ontológicamente cínico.¹⁰³

Por lo anterior podemos considerar que este cinismo sistémico puede orientar o devenir en actitudes cínicas en algunos actores (pasivo-simuladores), quienes consciente o inconscientemente han aprendido que para sobrevivir en el espacio social –educativo– es necesario ‘seguir las reglas del juego’ y adaptarse –con el menor costo posible– a los supuestos cambios que se viven como una forma de ‘acomodo’ a la reforma e innovación en turno, éstos llevan a cabo la última novedad pedagógica o innovación como una más de las muchas que deben llevar a cabo, hacer como que se hace y realizar ‘los cambios’ sin que ello repercuta realmente en sus prácticas. En resumen consideramos que lo que hemos denominado cinismo sistémico es un “doble discurso” ‘necesario’ para el sistema, fenómeno que se presenta en las instituciones en general y en la escolar en particular y que sobrevive gracias a la reproducción social. “La polémica gira siempre en torno al correcto registro de la verdad como verdad desnuda. Pues el pesar cínico sólo puede aparecer allí donde han sido posibles dos puntos de vista de las cosas, uno oficial, otro no oficial; uno cubierto y otro desnudo...” (Sloterdijk, 1989: 328).

Por ello para algunos autores, no son las reformas las que han cambiado a las escuelas sino éstas a las reformas (Tyack y Cuban, 2001) pues finalmente esa ‘evolución ciega’ del sistema educativo y sus estrategias de cambio, desligada de las necesidades concretas de los actores, se traduce en cambios sin cambio o en vacíos de significado, en *sinsentidos*.

En otros términos serán los actores quienes terminen modificando a las reformas (resultados no buscados) a sus propios contextos y subjetividades, incluso sin proponérselo, crean por lo

¹⁰³ Una brillante alusión al *cinismo* como *fisonomía* –un segundo lenguaje sin lenguaje- multidimensional de lo histórico, filosófico, político, social y psicológico lo desarrolla Peter Sloterdijk en su polémica obra *Crítica de la razón cínica* (1989) Vols. I y II, Taurus-Alfaguara, Madrid., “el cinismo es una de las categorías en las que la moderna conciencia infeliz se mira a los ojos” (p.193). Sin embargo aquí concebimos al cinismo como una ‘posible’ categoría de análisis, una suerte de discurso “bienpensante” que se pretende imponer como verdadero, tal idea queda aquí como mero esbozo que requiere de desarrollo y sustentación y que no pretende desviar el objetivo de esta tesis, por el contrario, si acaso un elemento para la reflexión.

tanto, mayor incertidumbre- , de ahí que muchas de las implementaciones llevadas a cabo por éstos, no representen los supuestos beneficios para lo que fueron creadas.

Subyace entonces un proceso interesante, lo impuesto desde ‘arriba’ es tolerado pero confrontado en la realidad escolar, aunque no como una práctica del todo abierta y siempre consciente, pero sí efectiva, donde tienen cabida intereses y sentidos diversos de quienes ahí participan, en una obra de ‘todos y de nadie’. Por ello el integrar cualquier innovación en las instituciones requiere mucho más que aspectos puramente formales, pues el verdadero reto es cambiar la cultura institucional-escolar- y por ende, las subjetividades de los actores. Aspectos que no cambiarán si no lo hace primero la forma en la que tales propuestas de cambio son por lo general implementadas.

Situación que ha llevado a las reformas, programas e innovaciones en general a no tener mayor vinculación con la base social a la que pretenden llegar. Esto, desde la lógica de la teoría del cambio es el punto a desarrollar y transformar (Fullan, 2002). De modo que cualquier tipo de propuesta de reforma sin algún tipo de convicción de los actores a quienes pretende llegar, se tropezará con resistencias o simulaciones de éstos. En otras palabras se establecen relaciones de poder que requiere de negociaciones, convencimiento para poder funcionar. La teoría observa que incluso los actores simuladores y quienes resisten pasivamente ejercen una acción, “su comportamiento es activo a pesar de encontrarse restringido y limitado..., -aunque- jamás determinado; incluso la pasividad es el resultado de una elección” (Crozier, 1990: 47, 56 y 57).

Es importante esclarecer que no significa que todos los actores actúan cínicamente en una lógica causal respecto a lo que hemos llamado cinismo sistémico, pues como se ha desarrollado, los agentes pueden responder de forma creativa y crítica, no sólo simuladamente respecto a las innovaciones introducidas (aceptando o rechazando aquello que les es en algún sentido significativo), aunque irremediamente su participación es limitada por la conformación que históricamente el sistema ha creado, verticalmente.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, Michael (1986). *Ideología y currículo*, Akal, Madrid.
- Ball, Stephen (1987). *La micropolítica de la organización escolar*, Paidós, Madrid.
- Bates, Tomas (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico*, Gedisa, Barcelona.
- Berger Peter y Tomas Luckman (2003). *La construcción de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Bolivar, Antonio (1993). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*, La muralla, Madrid.
- Bourdieu, Pierre (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Seuil, France.
«Disponible en <http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/reponses/78-80.html>»
- Caroll, Louis (2006). *Alicia en el país de las maravillas*, Sexto piso, Madrid.
- Castells, Manuel (2003). “Panorama de la era de la información en América Latina: ¿es sostenible la globalización?”(Serie) *Debates con Manuel Castells*, Vol.1, PNUD-FCE.
- Castells, Manuel (2006). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*, (Vol. 1), Siglo XXI, México.
- Cohen, Ira (1990). “Teoría de la estructuración y praxis social” (en) Giddens Anthony, Jonathan, Turner *et al*, *La teoría social hoy*, Alianza Universidad, Madrid.
- Corsi, Giancarlo (2002). *Sistemas que aprenden. Estudio sobre la idea de reforma en el sistema de educación*, Universidad Iberoamericana, México.
- Crozier, Michel y Erhard Friedberg (1990). *El actor y el sistema*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Declaración de Bávaro (2003). Conferencia Ministerial Regional preparatoria de América Latina y el Caribe para la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información,(inciso b), en *Revista Iberoamericana de educación*, Nº 5, Enero – Abril, España.
- Diccionario de ciencias de la educación* (2003). Aula Santillana, España.

Eggleston, John (1980). *Sociología del currículo escolar*, Troquel, Buenos Aires.

Escudero, Juan Manuel (2002). *Prólogo* (en) Fullan, Michael. *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Octaedro, Barcelona.

Flores, Ana (2009). *Educación y cultura. Resistencia al cambio*. Gernika, México.

Fullan, Michael. (2002a). *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Octaedro, Barcelona.

Fullan, Michael (2002b). “El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje”, *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, No 6. Vol.1, España.

Fullan, Michael. (2004). *Las fuerzas del cambio*, Akal, Barcelona.

Geertz, Clifford (2000). *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.

Giddens, Anthony (1996). “Modernidad y Autoidentidad”: *Las Consecuencias Perversas de la Modernidad*. Anthropos. Barcelona.

Giddens, Anthony (1997). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*, Amorrortu, Buenos Aires.

Giddens, Anthony (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu, Argentina.

Giroux, Henry (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI, México.

Giroux, Henry (2003). *Teoría y resistencia en la educación*, Siglo XXI-UNAM, México.

Goffman, Erving (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu, Buenos Aires.

Grawitz, Madeleine (1984). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*, Tomo II, Editia Mexicana, México.

Habermas Jürgen (1986). *Ciencia y técnica como ideología*, Tecnos, Madrid.

Hargreaves, Andy (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos cambia el profesorado*, Morata, Madrid.

Heller, Agnes (1977). *Sociología de la vida cotidiana*, Península, Barcelona.

Holland Iлона. y James Honan. (2006). “Informe de evaluación de Enciclomedia” (en Reimers Fernando (Coord), *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. SEP- FCE-ILCE, México.

Informe Bávaro XII, 15 y 16 noviembre de 2002. Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, República Dominicana.

Informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE, 2007, México.

Informe de la Comisión de Educación y Servicios Educativos, Cámara de Diputados, noviembre de 2007, México.

Informe sobre el programa Enciclomedia, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), 2008, México.

Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (2005). *Enciclomedia en la Práctica. Observaciones en veinte aulas 2005-2006*. ILCE, México.

Izcara Simón (2009). *La praxis de la investigación cuantitativa*, Plaza y Valdez – CONACYT, México.

Marris, Peter (1975). *Loss and change*, Anchor Press/Doubleday, New York.

Mendizabal, Nora (2007). “El diseño de investigación”, en Vasilachis Irene (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa, Barcelona.

McLuhan, Marshall (1993). *La aldea Global. Transformaciones en la visa y los medios de comunicación mundiales*, Gedisa, Barcelona.

Norbert Elías (1988). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Fondo de Cultura Económica, México.

Ornelas, Carlos (2000). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. Fondo de Cultura Económica-CIDE, México.

Ornelas, Carlos, *et al* (2002). “Incentivos a los maestros: La paradoja mexicana”. Valores, calidad y educación, Aula XXI Santillana, México.

Ornelas, Carlos (2008). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. Siglo XXI, México.

Ortega y Gasset, José. (1964). *Ideas y creencias*, Austral, Madrid.

Owens, Robert. (1976). *La escuela como organización, tipos de conducta y práctica organizativa*, Santillana-Aula XXI, Madrid.

Plan Nacional de Desarrollo (2001-2006). Estados Unidos Mexicanos, presidencia de la república.

Pérez Gómez, Angel. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Morata, Madrid.

Popkewitz, Thomas (1997). *Sociología política de las reformas educativas*, Morata, Madrid.

Rivas, Manuel (2000). *Innovación educativa. Teoría procesos y estrategias*, Síntesis, Madrid.

Rodríguez Armando y María Rodrigo (1993). “El proceso de construcción del conocimiento. Teorías implícitas o teorías científicas” (en) Rodrigo María Y Armando Rodríguez (Coomps) *las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Visor, Madrid.

Rodrigo, María (1993). “representaciones y procesos en las teorías Implícitas” (en) Rodrigo María Y Armando Rodríguez (Coomps) *las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Visor, Madrid.

Rockwell, Elsie (2005). *La Escuela cotidiana*, Fondo de Cultura Económica, México.

Sáez Hugo (2008). *Cómo investigar y escribir en ciencias sociales*, UAM-X.

Sandoval, Etelvina (1997). *Los maestros y su sindicato. Relaciones y procesos cotidianos*, CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional, México.

Sarason, Seymour (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.

Shön Donald (1971). *Beyond the stable state*, Norton, Nueva York.

Schumpeter, Joseph (1976). *Capitalism, Socialism and Democracy*. Routledge, London.

Sloterdijk, Peter (1989). *Crítica de la Razón cínica*, vol. I, Taurus-Alfaguara, Madrid.

Taylor S.J y Bodgam R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Barcelona, España.

Tyack David y Larry Cuban (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, Fondo de Cultura Económica, México.

Vidales, Ismael (coord.) (2005). *El programa Enciclomedia en las escuelas primarias de Nuevo León*, Aula XXI Santillana-CECyTE NL, México.

Weber Max (1996) *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, Fondo de Cultura Económica, México.

HEMEROGRAFÍA

Altamirano, Rubén (2006) “Estrategias cognitivas con enciclomedia”, *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Vol. 7. N°2, España. (en) « <http://www.usal.es/teoriaeducacion> »

Área, Manuel (2010). “El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos” *Revista de Educación*, N° 352, Universidad de Barcelona.

Arriaga, Emilio (2003). “La teoría de Niklas Luhmann”, *Convergencia* N° 32, Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Barkin, Ruiz (2007). “Transiciones en la función docente. La transformación de la práctica educativa por la presencia de los medios electrónicos en la educación” *Revista de Educación*, N° 344, Barcelona.

Blase, Joseph (2002). “Las micropolíticas del cambio educativo”, *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, N° 6 (1-2), Barcelona.

Cabero, Julio (2005). “Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones”, *Revista de la educación Superior*, Vol.34, N° 135, ANUIES, México.

Camacho, Salvador y Ana María Mendías (1999). “Aportación a la mejora de la calidad en la formación de maestros”, *Revista Iberoamericana de Educación*, España.

Cano Cristina y Silvina Casablancas (2010). “De las propuestas de la Administración a las prácticas del aula” *Revista de Educación*, N° 352, Universidad de Barcelona, España

Carnoy, Martín (2004). “Las TIC en la enseñanza. Posibilidades y retos FUOC”, [«http://www.uoc.edu/inaugural04/dt/esp/carnoy1004.pdf»](http://www.uoc.edu/inaugural04/dt/esp/carnoy1004.pdf)

Celis Giraldo y Paulo Guatame (2005). “La institución educativa y la teoría de la estructuración de Anthony Giddens”, *Revista Iberoamericana de educación*, España.

Crookes, Graham. (2003). *A practicum in Tesol. Professional Development through teaching practice*. Cambridge Language Education.

De Pablos, Juan; Colás Pilar y Teresa González (2010). “Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas”. *Revista de Educación*, N° 352, Barcelona.

Díaz Barriga Ángel y Inclán Catalina (2001). “El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 25, España.

Díaz Larenas Claudio y María Rodríguez (2008). “Una mirada al sistema de creencias del docente de inglés universitario. Un estudio de caso en una universidad chilena”, *Revista electrónica diálogos educativos*, N° 16, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Díaz Larenas, Claudio y Patricia Martínez (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico”, *Revista electrónica diálogos educativos*, N° 16, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Elizondo Aurora; Paredes Francisco, y Ana Prieto, (2006). “Enciclomedia un programa a debate”. *Revista mexicana de investigación educativa*, COMIE, Vol. 11, N°28, México.

Ezpeleta, Justa (2004). “Innovaciones educativas, reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista mexicana de investigación educativa*, COMIE, Vol. 9, No 21, México.

Flores Eduardo y Miguel Torre (2010). “La problemática de la investigación sobre el cambio educativo”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, No 47, Vol. XV, México.

Fons, Cesáreo (2009). “¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo”, *Revista de Educación*, 352. Mayo-Agosto 2010, Universidad de Barcelona, España.

García, José. (1993). “La iberoidad. Apuntes sobre la cultura organizacional de la UIA y sus correlatos con la estructura académico-administrativa”. *Umbral XXI*, N° 2, Universidad Iberoamericana, México.

García, Jacqueline (2001). “Supuestos epistemológicos que subyacen a la innovación educativa”, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Volumen 1, Número 1, Costa Rica.

García, Rodrigo. (2005). “Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas. La complejidad en el cambio de educación”, *Educar*, N°35, Madrid.

García Martínez, Verónica (2006). Análisis del proceso y los resultados de la operación del programa enciclomedia en Tabasco. Doc Web (en)
http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/sinectica/revista/sin31articulo001/sin32GARCIA_0.pdf

Góngora Janette y Manuel Pineda (2007). “Educación Básica: brecha de desigualdad y exclusión” (en) Leyva Marco A. (Coord.) 2000-2006. *Reflexiones acerca de un sexenio conflictivo*, Tomo II, UAM-A- Eón sociales, México.

Kozac, Débora (2004). “Las Tic en el aula el proyecto aulas en red de la ciudad de Buenos Aires”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Argentina, (revisado el 15-10-10), www.rieoei.org/deloslectores/610Kozak.pdf

Morales, Cesáreo (coord.), Campos Antonio, Lignan Loraine, González Isauro, Medina Adriana y Cinthia González (2000). “Actitudes de los estudiantes y los docentes hacia la

computadora y los medios de aprendizaje”, *Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa* (ILCE), México.

Observatorio Ciudadano de la Educación OCE, (2001). Comunicado 57
«<http://www.observatorio.org/>»

Observatorio Ciudadano de la educación OCE, (2003). Comunicado 106. (2/3 partes;)
«<http://www.observatorio.org/>»

Paredes, Joaquín (2003). “Educación en valores y Nuevas tecnologías en la formación de los maestros”, *Tendencias pedagógicas* No 8, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Paredes, Joaquín (2004). “Cultura escolar y resistencia al cambio”, *Tendencias pedagógicas* No 9, Universidad Autónoma de Madrid. España.

Portelli, John (1998). “Desenmascarar el currículum oculto”, *Revista de estudios del currículum*, Vol.1, N° 1, Pomares-Corredor, Madrid, España.

Rodríguez, Dolores (2006). “Dimensión institucional, cultural y micropolítica: claves para entender las organizaciones educativas”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Almería, España. «<http://www.aufop.com/aufop/home/> »

Rodríguez, Roberto. (2002) “Continuidad y cambio de las políticas de educación superior”, *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 7, No 14, México.

Salinas, Jesús (2004). “Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria”, *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, UNESCO-FUOC, Vol. 1, N°1.

Secretaría de Educación Pública y Subsecretaria de Educación Básica y Normal (2003). *Documento Base programa Enciclomedia*.

Secretaría de Educación Pública (página): «<http://www.sep.gob.mx> » (Consultado 04-11-10).

Travé, Gabriel, Pozuelos Francisco y Pedro Cañal (2006). “¿Cómo enseñar investigando? Análisis de las percepciones de tres equipos docentes con diferentes grados de desarrollo profesional”, *Revista iberoamericana de educación*, España.

Teske, Eduardo (2007). “Los discursos sobre las nuevas tecnologías en contextos educativos: ¿Qué hay de nuevo en las nuevas tecnologías?” *Revista Iberoamericana*- N° 41/4, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Uruguay.

Torres, Rosa Ma. (1998). “Comunidad de Aprendizaje: Una Iniciativa de la Fundación Kellogg para América”, *Instituto Fronesis*, Argentina.

Tyack David y William Tobin (1994). “The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?”, Source: *American Educational Research Journal*, Vol. 31, No. 3, pp. 453-479 Published by: American Educational Research Association
« <http://www.jstor.org/stable/1163222>»

Valverde Jesús; Garrido María del Carmen y María Sosa (2010). “Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la innovación didáctica y el proceso enseñanza-aprendizaje: la percepción del profesorado”, *Revista de educación*, N° 352, España.

TESIS

Gutiérrez, Elia (2007). *Poder y resistencia en el currículum oculto. Un acercamiento a las políticas educativas*, (tesis de licenciatura en sociología), Universidad Pedagógica Nacional, México.

Ugarte Arcelia (2008). *Un balance de Enciclomedia. Las TIC en la enseñanza Básica*, (tesis maestría), Facultad de ciencias políticas y sociales, UNAM, México.

Zaragoza, Joseph. (2003) *Actitudes del profesorado en secundaria obligatoria hacia la obligación de los aprendizajes de los alumnos*, (tesis maestría en pedagogía), Facultad de ciencias de la educación Universidad Autónoma de Barcelona. España.

PRENSA

La Jornada, “Tecnología en educación y e-México”, 29/09/2003.

La Jornada, “Un fracaso, e-México; el programa carece de objetivos claros: expertos” 14/05/04.

Excélsior , Ornelas, Carlos, *columna de opinión*, 12/05/2010.

Reforma, “Desconectan Programa Enciclomedia”, 29/11/2010.

El Universal, 31/12/2010.

El universal, “Negociaron en 2006 cargos públicos” 30/06/ 2011.

LIBROS Y MEDIOS ELECTRÓNICOS

Dallera, Oswaldo (2008). *Sociología del sistema educativo o crítica de la razón cínica*, disponible en línea (http://es.scribd.com/doc/24496956/Dallera-Oswaldo-Sociologia-del-sistema-educativo-o-critica-de-la-educacion-cinica-2008#archive_trial) «consultado en noviembre 2010»

Coll , Cesar, “El potencial de las TIC para promover el aprendizaje y mejorar la enseñanza. Discursos y expectativas” (*videoconferencia*) (2010), Coordinación de Humanidades de la UNAM, *Primer Encuentro Internacional: la Educación a Distancia en el Área de las Humanidades y de las Artes*. Ciudad Universitaria, México.

Gil Antón, Olac fuentes y Rodolfo Ramírez en el blog *educación adebate.org*, (2/3 partes), debate en línea titulado “¿puede la tecnología sustituir a un buen maestro?”, realizado por realizado el 27 de septiembre del 2010. « <http://educacionadebate.org/>» (Consultado: 5 noviembre del 2010, disponible en *You tube*).

ANEXOS

A continuación se presentará la codificación de las entrevistas llevadas a cabo con los docentes. La codificación se realizó de acuerdo al análisis de contenido de los datos cualitativos (Izcara, 2009), este implica focalizar la atención no en la frecuencia con que se repite una palabra, concepto o idea, sino en *su presencia* (Grawitz, 1984:176). Aquí las palabras el significado de las palabras se relaciona con el contexto en el que se encuentran insertas. El análisis propuesto partió de un método manual de análisis de contenido de datos cualitativos (Izcara, 2009:75). Este abarcó tres etapas 1) la simplificación de la información: la selección de los textos más relevantes en relación con los objetivos de la investigación, abarca la lectura de todo el material capturado, para seleccionar aquellos fragmentos relevantes en relación con los objetos perseguidos. Para presentar de modo cómodo la información se utilizaron fichas de trabajo, con el tema particular de referencia (por ejemplo, resistencia de los docentes a las TIC). Cada ficha tiene un código de identificación que incluye las iniciales del profesor, la escuela, el número de entrevista y la página. (Ejemplo, ML, FPT, E2-4). De ese modo se puede ordenar información de un tema pero con subcategorías o matices. De ese modo se llega al paso 2) la categorización de la información, la cual se refiere a la simplificación de la información para poder ser manejable, por último se presenta el paso 3) que es la redacción del informe de resultados.

Cabe señalar que la entrevista realizada al maestro Rubén Altamirano, se presenta sin codificación, esta no fue sistematizada como las de los profesores. Esta sirvió para triangular la información proporcionada por los profesores, que fue la base para la construcción de las tipologías.

RESISTENCIA CRÍTICA Y PASIVA

CODIFICACIÓN MAESTRO RAFAEL, ESCUELA AMANDA PALAFOX, E.6 (FEBRERO 2010)

Barrera
EM :barrera vínculo maestro- alumno
(Categoría empírica)
<u>Enciclomedia, tiene sus limitantes, porque para mí si es poner como una barrera... no debe desligarse la educación del proceso pedagógico, del vínculo directo maestro-alumno.</u> (E.6-1)

Pérdida de tiempo saturación
EM, pérdida de tiempo
<u>...entonces, educados (los niños) por enciclomedia, a veces también es pérdida de tiempo. Tiene sus pros y sus contras... Sí, porque se saturan (los niños) (E.6-2)</u>

maestro encasillado

EM: la imagen de un maestro encasillado

“para mí es más la imagen de un maestro encasillado y entonces uno podría estar “bien feliz” atrincherado en el equipo, proyectando...” (E.6-1)

Escudo
Nueva cara

Un escudo con una nueva cara

La Enciclomedia les sirve (a los maestros) para “tener un escudo con una cara nueva”, ...porque la imagen era que como sólo estaba en el escritorio ya no trabajaba, ahora estoy en el escritorio con la computadora y estamos “trabajando”... (E.6-1, F5)

Ficha 5

Pérdida de tiempo

EM- pérdida de tiempo

Entonces, educados (los alumnos) por enciclomedia, entonces a veces también es pérdida de tiempo. Tiene sus pros y sus contras. (E.6-1, F5)

Falta tiempo
Temor
Carga de trabajo

Limitantes para no usar EM
(C.I)

... tengo dos años usando el *archivo* (EM), y desgraciadamente en la normal, tampoco había el equipo, por el temor de que se “echara a perder el equipo y demás”, no nos dejaban utilizarlo.

... siempre está esa limitante y aquí, pues a veces no se puede, porque tenemos que estar sobre los niños, el trabajo, la disciplina y situaciones no?, que nos encargan a niños de otros grupos (cuando no viene su profesor a cargo), cualquier actividad, entonces no da tiempo, a veces cuando hay tiempo pues sí se va explorando, y esa son las situaciones que hay que ir aprovechando. (E.6-1)

Falta cobertura
Aprender sobre la práctica

Aprender sobre la práctica
(C.E)

... desgraciadamente en la normal, tampoco hay el equipo, había una o dos máquinas y somos grupos de veinte compañeros y somos alrededor de 60 o 70 grupos que están dentro de la normal, no hay una cobertura (adecuada) para todos. En ése tiempo se ofrecían cursos en los centros de maestros y como no teníamos la calidad de maestros, sólo de estudiantes, no podíamos acceder, era muy difícil. Ora sí que *es aprender sobre la práctica.*
(E.6-1)

Carga trabajo
Falta tiempo
Disciplina

Factores limitantes para usar EM

Sí siempre está esa limitante y aquí, pues a veces no se puede, porque tenemos que estar sobre los niños, el trabajo, la disciplina y otras situaciones, que nos encargan a niños de otros grupos (cuando no viene su profesor a cargo), cualquier actividad, entonces no da tiempo, a veces cuando hay tiempo pues sí se va explorando, y esas son las situaciones que hay que ir aprovechando. (transversal)
(E.6-1)

EM como Barrera
Vinculo maestro-alumno

EM como una barrera (C.E)

Enciclomedia, tiene sus limitantes, porque para mí si es poner como una barrera no?, haber, les pongo películas, películas cualquiera u otro recurso que encuentre no?, pero yo siempre le he apostado a eso, que no debe desligarse la educación del proceso pedagógico, del vínculo directo maestro-alumno. (E.6-2)

Perder miedo EM
Vacíos de formación

EM o enseñar a leer (C.E)

Entonces le digo, éste grupo que tengo, son compañeros –alumnos-, por lo menos cuatro, que tienen trastorno por déficit de atención, hay quienes no alcanzan el proceso de lecto-escritura, entonces o nos centramos ahí, (y les decimos) ahí lean no?; cuando no saben leer!. O nos quedamos, haciendo esa labor hormiguita directo en las mesas, o alguna que otra actividad, para irle perdiendo el miedo al equipo (EM)...
(E.6-2) (transversal)

Incomodidad
Logística

EM como no apta al medio físico del aula (C. I)

...hay niños que están (incómodos), no veo para allá porque me lastima la luz..., y entonces como los acomodamos para que vean o trabajamos o nos la pasamos viendo enciclomedia.(transversal) Entonces podríamos acomodarlos de modo que puedan apreciar la mayoría. (E.6-2)

Información
Límites cognitivos
Involucramiento

Conocimiento enciclopédico vs conocimiento básico
(C.I)

... ése es el dilema, tanta información y eso es lo que abre las brechas de información y de las sociedades del conocimiento y demás..., hay mil recursos para “meter información” y que están a tu alcance, pero ¿qué pasa cuando no dominamos lo básico?. Entonces, ¿cómo involucro a ése niño?, no hay recursos en enciclopedia para ellos, se podrán buscar y adaptar, pero en vez de involucrarlos con el grupo, va marcando esas limitantes que tienen.(E.6-3)

Marginación
Desventaja cognitiva

EM y marginación
(C.E)

...hay alumnos con situaciones especiales y la enciclopedia no cubre todos los grados, entonces también uno necesita actividades que involucren a todos, entonces cómo le exijo a ellos una actividad programada para los más aventajados, pero ¿qué pasa con los que no tienen los conocimientos? ... los va marginando, hay varios niños que dicen yo participo, ¡pero si no saben leer! (E.6-3)

Miedo a TIC
confianza

Miedo a las tecnologías y el uso de EM
(C.I)

Si, digamos que (el manejo) de algunos trucos, de comandos y eso (...), si se hace más fácil, como que nos ayuda a perderle el miedo. (a EM)... miedo a que se descomponga, a perderle el miedo y no darle una importancia sobredimensionada, (de que) se descomponga, Pero cuando ya tienes más confianza (sobre cómo usar las computadoras), no pasa de que se desconfigure el archivo. (E.6-1)

Cobertura inadecuada EM

Cobertura del equipo EM como condición para su uso
(Categoría intermedia)

...no, yo tengo dos años usando el *archivo*, y desgraciadamente en la normal, tampoco había el equipo, había una o dos máquinas y somos grupos de veinte compañeros y somos alrededor de 60 o 70 grupos que están dentro de la normal, no hay una cobertura (adecuada) para todos. En ése tiempo se ofrecían cursos en los centros de maestros y como no teníamos “la calidad” de maestros sólo de estudiantes, no podíamos acceder, era muy difícil...(E.6-1)

Restricción uso del recurso EM por temor al mal uso
(Categoría intermedia)

... también por el temor de que se “echara a perder el equipo y demás”, no nos dejaban utilizarlo.
(E.6-1) (transversal)

Ficha 17

Capacitación
Falta tiempo
sobresaturación

Sin capacitación: falta de tiempo y saturación de talleres
(Categoría intermedia)

.... otra es la cuestión de las capacitaciones, por ejemplo dicen: hay cursos en la tarde, pero, ¿los que trabajan en doble turno?, van relegando ése “cuando me capacito”. A veces, por decir, se abre un curso con cupo limitado y es tanta la cantidad de maestros que a pesar de que no todos pueden en los horarios y a veces son también los fines de semana no? Y entonces los maestros dicen ¡no!, yo descanso, ¡qué me voy a ir a otro curso! (E.6-2)

Miedo tecnologías
edad

Resistencia al uso de tecnologías y brecha generacional
(C.I)

Tienen que ver muchas cosas, tiene que ver la postura que tenga el maestro por el trabajo entonces a veces (la resistencia o rechazo) es por la edad de muchos maestros, pues para ellos era la máquina de escribir y en las computadores pues sólo Word, pero ya trabajar con cursos multimedia y demás, sí es difícil. Dicen hay, pues como le hago. Incluso luego en las juntas de consejo cuando hay que hacer un documento entre todos, pues como que dicen ay, “yo no le meto” (al uso de las computadoras), yo propongo, yo digo, pero ustedes los jóvenes éntrenle a manipular los equipos, a elaborar los formatos. (E.6-2)

Espacio físico
Grupos grandes

Es difícil con grupos grandes : El espacio físico una condición para el uso de EM
(C.I)

... estos equipos, (con) más espacio, se puede trabajar mejor. Con un grupo digamos normal (quizás más pequeño), no hay problema no?, Porque yo creo que si se dio cuenta; hay niños que están (incómodos), no veo para allá porque me lastima la luz..., y entonces como los acomodamos para que vean o trabajamos o nos la pasamos viendo enciclomedia. (transversal)

Entonces podríamos acomodarlos de modo que puedan apreciar la mayoría. (E.6-2)
(transversal)

recursos, y si no tienen –acaso- EM, tienen un aula digital más grande. Yo creo que *ahí si* habría como, pues algunas complicaciones...
(E.6-3)

Desaparición EM
Readaptación

La desaparición de EM no afectaría: el proceso educativo, se ha venido haciendo *con eso y sin eso* (C.I)

Pues yo creo que no, (afectaría que desapareciera EM) finalmente se tendría que readaptarse a las condiciones, digamos todo el proceso educativo se ha venido haciendo sin eso o con eso. Habría variantes de acuerdo a ciertas zonas, donde los maestros ya organizaron su trabajo no sólo del grupo, sino de la escuela. (E.6-3)
Ficha 32

Apropiación EM
Contexto social

Desaparición de EM Y contexto social: *ahí si habría complicaciones*
(C.E)

...Tiene que ver cómo se ha involucrado la sociedad, cuánto se han apropiado. Como le digo, en zonas de la

Gustavo A. Madero muchos maestros sí la ocupan o en las escuelas de tiempo completo donde hay más

... maestros que se acostumbraron a usar este tipo de recursos, tendrían que buscar recursos propios o de la escuela para tratar de compensar. También sería un problema para los niños que ya se acostumbraron a ese tipo de recursos, donde también estén habituados mucho al internet o la máquina -computadora-, por ejemplo aquí, por el contexto no todos tienen recursos....

(E.6-3)

**CODIFICACIÓN DE LA ENTREVISTA 4 ESCUELA FRANCISCO DEL PASO. MAESTRA
CARMELA (RESISTENCIA PASIVA) 31-05-10**

Mantenimiento de EM Desuso
“Mal funcionamiento del equipo EM” C.I
Pues al inicio estaba muy bien EM, (en cuanto al funcionamiento), estaba muy bueno, luego empezó a fallar, se llevan el ratón. Ahorita quise poner EM y no arrancó; Encarta, y tampoco....., y ya lo habían venido a ver ¿eh?, pues yo mejor me voy al libro, ¡ya está acabando el año y todavía no termino!
E4-1, MC. (FPT)

Mal funcionamiento EM Desfase por reforma
“Dicen que ya no les sirve a los de sexto” C.E
Dicen que ya no sirve, (el programa EM)¿verdad?, con los de sexto,(por la reforma), y con los de quinto ya no va a servir para el próximo año. En el centro de maestros estaba muy bueno. El año pasado tenía quinto y se robaron los cañones, ahora no sirve, lo prenden los niños y le están busque y busque, mejor les digo, ¡ay ya déjenle!.
E4-1, MC. (FPT)

Brecha generacional Desinterés
“A mí no me gusta usar la computadora..., yo soy viejita” C.E
No sé usarla (computadora), <u>venía mi esposo a principio de año, a enseñarme como se prende y cómo se usa. A mí no me gusta, tengo en la casa, y la uso, sólo que tenga que hacer alguna investigación o algún trabajo, pero así que me interese eso , no.</u> “Yo soy viejita”.
E4-1, MC. (FPT)

Desinterés apatía
“Si no sirve, mejor me voy a mis libros”
Si sirve, (el equipo EM) pues sí la uso, pero no, no sirve, hay pues mejor me voy a mis libros..., no no me gusta (¿usarla?).
E4-1, MC. (FPT)

Desinterés y desconocimiento por las TIC
C.I

...Luego vamos con los niños al aula de medios y ellos ahí le buscan, están felices, es su época.

E4-1, MC. (FPT)

Las TIC como obligación

Tengo que utilizar la computadora, pero...

Pues tengo que utilizarla en mi casa (computadora), pero, así que me encante....(No., implícito)

Es un buen recurso (EM), tiene imágenes muy buenas, yo pensaba verlo ahorita, pero ya ve, no sirve... Ya le he dicho muchas veces al maestro Darío (el director de la escuela), pero ya es mucho, ¡ ay ya no!...

(Nota: la profesora utilizaba como sinónimos a la computadora y al programa EM) E4-1, MC. (FPT)

Desinterés
Apatía

“Eso ya es para los jóvenes”.

... Ya me voy a jubilar, no me interesa (aprender a usar la computadora/ EM), la verdad sí. Ya me pasé, llevo treinta y dos años de servicio. ¡Eso ya es para los jóvenes!. E4-1, MC. (FPT)

Resistencia a las TIC
Brecha generacional

“Me ayuda más un libro a mí, que la EM, me gusta más”.

C.E

(Porqué no utilizan los maestros la EM)...Porque no le entendemos, somos maestros viejitos, de antes, ¿no cree?, que nos está absorbiendo la sociedad de la información y del conocimiento...., pero pues los jóvenes, ... es su mundo...., me ayuda más un libro a mí, que la EM, me gusta más.

E4-2, MC. (FPT)

Descomposturas
Robo equipo
desuso

Fallas del equipo EM y desuso
C.I

El programa EM es muy bueno, pero ¿que ya quieren cambiarlo no? ¿Si lo van a cambiar?, hay escuelas a las

que les robaron los cañones y nunca vieron EM. Aquí, (en la escuela), que no sirve, que el ratón, que no está, y reporte y reporte...; No me importa si no sirve, me voy a mis libros...

E4-2, MC. (FPT)

Apatía
Resistencia al uso de TIC's

“Ofrecen cursos, pero no me gusta”

Ofrecen cursos (sobre TIC Y EM)... pero no me gusta, he ido a otros,(tarjetería, manualidades) pero de EM no, ni de computadora. No le entiendo. Todo esto que me piden está por EM (se refiere a Internet), mi esposo es el que *me baja* los programas que nos piden (me enseña una hoja con diferentes páginas WEB que supuestamente tiene que consultar).Luego no se puede entrar, porque no tengo la clave. Tomé un curso de TIC's el año pasado, en julio. ¡Ay, no, me hice unas bolas!, pero sí hice cosas, hice una tarjeta, abrí un correo..., pero así que me guste no.

E4-2, MC. (FPT)

Resistencia a las TIC
Brecha generacional

“Mi época fue otra”

(Respecto a las TIC) Es bueno, para los jóvenes es bueno, es su mundo, “van a vivir allí”, se van a recibir “de eso” cuando sean grandes...¡ yo ya voy a estar muerta!; mi época fue otra!, no me gusta, *me hago bolas*, una cosa y me equivoco, y luego otra, no puedo, no puedo, ¡soy tonta para eso!

E4-2, MC. (FPT)

“ACEPTACIÓN CREATIVA”CODIFICACIÓN E 10.FCO. DEL PASO, MAESTRA ZENaida (31-05-10).

Carencia material trabajo

Utilización de EM

Si sirve el equipo(EM), pero no tengo el mouse, y no la utilizo desde enero...

E.10-1

REFORMA DE SEXTO Y UTILIZACIÓN DE EM

(Aún con la reforma de sexto grado) Sí, lo sigo utilizando aunque no ha habido los cambios pertinentes, sin embargo, me apoyo en temas y también en internet que es donde hay más amplitud de los temas, porque en realidad no se han actualizado libros conforme a la reforma.

E.10-1

PREPARACIÓN PARA USAR EL PROGRAMA

Hace tres años que tuve sexto, inclusive fuiimos a tomar curso para EM, nos mandaban cada ocho días, a parte yo tomé de forma personal un curso, porque estaba en “ceros”. Incluso para mi curso de carrera magisterial, mi curso fue ése de computación: abrir correo, varias cosas, porque yo desconocía totalmente cómo prender o apagar el equipo (computadora), entonces con las asesorías de EM que nos mandaban de aquí de la escuela, y a parte por cuenta propia, yo tomé un curso y otro más de carrera magisterial (de cómputo), fue así como me fui actualizando y así hacer uso del equipo.

E.10-1

Compartiendo la experiencia

Bueno todavía me faltan algunas cosas (por aprender de EM), pero tengo ayuda de algunos alumnos que saben mucho de esto y sí, me auxilio con ellos, porque hay cuestiones que todavía desconozco. De EM si conozco, pero por ejemplo, buscar cosas de internet, tengo una hija que me dice en casa “pues métete en tal página hay cosas muy buenas, o compañeros que saben mucho y que comparten experiencias “métete a tal programa o hazle así”, entre compañeros nos vamos apoyando. E.10-1

Planeación
interacción

La Planeación con EM

En éste caso el director nos proporcionó un tipo avance programático, nos dio opción para que marcáramos los objetivos o temas que teníamos que ver o reforzar. Todo es planeado, no improvisado, a excepción de algunas cosas que salen de momento, por ejemplo, una vez me metí a educación cívica y acepté la sugerencia de los muchachos porque iba acorde con el tema , estábamos viendo los grupos culturales , la diversidad culturales y ahí salieron canciones de su gusto y dijeron “déjele ahí” y luego venían un tipo de preguntas , por ejemplo qué valor te enseñan, entonces accedí porque se relacionaba con el tema y en cosas que les interesa, pues se involucran mucho.

E.10-1

Utilización de EM

Los recursos más utilizados

He usado todo de EM , pero lo que más busco son los interactivos, pero son muy limitados, o incluso los videos, pero yo he explotado al máximo lo que es EM.

E.10-1

Gusto por la EM

“EM es una forma más relajada de aprender”
(C.E)

Sí a los alumnos les gusta aprender con EM, de hecho es una forma más relajada de aprender, porque eso de estar sólo con los libros y el cuaderno, es bueno, pero con EM es más relajado, por ejemplo, los videos se los explican con más detalle y precisión.

E.10-2

Desactualización de EM
Adaptación de recursos

Los nuevos libros de sexto y la desactualización de EM

El no tener el programa (EM) actualizado, pues está mal, pues nos gustaría ir a la par con contenidos nuevos acordes a los libros, eso es lo malo que actualizaron materiales impresos, pero en EM no hubo actualización y no vimos mucho refuerzo, yo rescato los libros del año pasado lo que se puede, pero en realidad si le doy más peso a los libros actuales. E.10-2

Reforzamiento con EM

Cómo utiliza EM

Dependiendo los temas o incluso cómo te van llevando los libros, porque en ellos se recomienda qué páginas de EM se pueden ir viendo, hasta dan páginas de internet, para reforzar algunos temas.

E.10

Limitantes para su uso
(C.T)

Aquí , la mayoría de las veces no hay internet, por ejemplo, en la sala de EM hay sólo un modem, que para 'veintitantas' máquinas es insuficiente, entonces cuatro tienen , el resto no , y por más que estamos intentándolo pues no se puede, entonces lo que hago es dejárselos de tarea : “saben qué , aquí no se puede, pero háganlo fuera”, bueno, si lo tienen en sus casas, porque también no me gusta ser impositiva y decirles que a fuerza lo tienen que ver en un café internet, a menos que sea algo para una evaluación, porque luego vienen los padres a reclamar que uno pide que los chicos vayan a gastar al internet o para la impresión, sí hay quejas, pero sólo es obligatorio sólo cuando se va a evaluar algo, pero si no les digo que tienen otras opciones como la biblioteca o en sus libros de texto. Es buscar la manera, pero no obligar.

E.10-3

Cuando uno quiere hacer las cosas bien, pues busca las estrategias

(si desapareciera EM)Pues no afectaría, porque ya antes vivíamos sin EM y yo busco la manera de que los muchachos tengan el conocimiento y ahora con la reforma pues uno tiene que buscar las estrategias, y EM, si es bueno, pero no es lo único. Ahí están los libros “del rincón” de lectura.

Cuando uno quiere hacer las cosas bien, pues busca las estrategias. No se debe uno encajonar nada más a los libros. Sobre todo en la actual reforma que nos manda más a la comunidad, o sea, hay más campos de donde investigar. Por ejemplo, ahorita con la “carta” lo que hago es que los muchachos se carteen con otra escuela de aquí de la zona, o que el correo electrónico, los mensajes por celular, es decir, uno debe buscar cosas que a los muchachos les llame la atención y no sólo decir “háganme una carta , dirigida a tal persona y ya con eso” , o sea buscar nuevas maneras que a ellos les sirvan y reafirmen conocimientos. Pero pues sí, la EM es muy buena, lo malo que no actualizaron a la par.

E.10-2

Crítica constructiva al programa

Lo que no le gusta de EM

Pues siento que como que está limitado (el programa), que faltan más actividades, juegos interactivos, sería lo ideal para que ellos tuvieran participación. Sí porque por ejemplo, si ya agotamos algún juego o ejercicio (dicen) “no importa maestra, repítalo, faltamos de pasar varios”, pero pues les digo que no tiene caso porque ya hasta se saben lo que le van a poner, entonces si me gustaría que hubiese más interactivos.

E.10-3

Carencia de equipo

Deseos de trabajar

“Quiero, pero no puedo”

Pues creo que como se usa en ambos turnos (equipo EM), porque yo trabajo en ambos turnos, y se me hace muy egoísta la maestra de la mañana, que la directora le presta el mouse y no me lo deja a mí en la tarde, pues finalmente yo lo uso y lo vuelvo a dejar ahí. Entonces le dije a la directora que me lo prestara a mí en la tarde y me dijo que no, que porque pertenezco a otro turno.

E.10-3

Apoyo externo y aprendizaje

Apoyo extra para utilizar EM

Incluso mi hija que va en la secundaria me da *tips*, porque como son temas correlacionados, me dice” ¿en qué vas?, métete a ésta página, puedes ver tal cosa. Incluso me dio material muy bueno de geografía para ubicar los países y reafirmar lo de EM. Hasta de mi hija la menor tengo apoyo o de los chicos, cuando me llevo a “atorar” en algo.

E.10-3

Desinterés de autoridades

Carencia de material

Deseos de trabajar

¿Por qué si quiero trabajar no me proveen de la herramienta que necesito?

No, no ha hecho caso (el director), y si me molesta porque le he dicho que soy una maestra que le gusta trabajar con EM, y yo tengo mouse, pero no es de la misma “entrada”, pero aunque lo puedo comprar digo, ¿por qué si quiero trabajar no me proveen de la herramienta que necesito?, porque como le digo al director, tiene resultados, yo quiero trabajar. Hay compañeros casi ni la prenden o no la saben usar, pero yo si la uso mucho y aunque le decía al director que me lo iba a comprar y me daba largas, espero que ahorita que vino usted si me lo compre, porque sinceramente a mí si me gusta trabajar con EM. E.10-3

EM como una novedad

Al principio EM como una novedad era algo “bonito”, incluso yo quería estar ahí todo el día, viendo , quería dar todas las materias con eso. Aunque no sabía usarlo.

E.10-3

Acercamiento a las TIC

...Como mis hijas ya iban a la universidad, me decían “si quieres te enseñamos un sábado”, pero pues como trabajo doble turno, los sábados ya no quería saber nada, a parte de los quehaceres de la casa. Hasta que tomé un curso sabatino, me enseñó un chico que salió del CONALEP, en programación de computadoras, y puso en su casa un café internet y ahí daba los cursos, aunque también lo tomé por cerca.

E.10-4

Aprender hasta el final

C.E

Yo pagué el curso (de computación), porque me angustiaba no saber nada. Incluso el curso de actualización para la reforma me fui al curso de una semana. Hay compañeros que no dan ni un día de sus vacaciones. Mi entorno es bonito en casa, mi esposo y mis hijas me apoyan y me dicen que me tengo que actualizar hasta el último día que yo trabaje. Yo también tengo esa convicción de aprender hasta el final. Y los niños me dicen que qué bueno que les toco con migo o los padres. Yo sí me angustio mucho si no estoy actualizada. Hay quien tiene apatía, pero nos paguen lo que nos paguen, nuestro compromiso es otro.

E.10-4

Uno nunca debe dejar de aprender

Tengo compañeros que siguen teniendo miedo a descomponerla (computadora), entonces es triste, porque yo tengo 24 años de servicio, y tengo compañeros que están en mi situación y dicen “¡ay!, ya ¿para qué?, en cuatro cinco años y me jubilo”, que estudien los jóvenes, pero uno nunca debe acabar de aprender, y es tan bonito..., uno aprende cosas nuevas. Sí es cansado ir a nuevos cursos, pero tengo que salir adelante, el mundo no se va acabar. Uno gana experiencias, aprendizajes. Estoy recibiendo un salario y debo devengar con más que sólo venir aquí.

Por ejemplo, tomé el curso de la reforma de sexto y lo apliqué en segundo y me dio buenos resultados...

E.10-4

CODIFICACIÓN MAESTRA LUPITA, AMANDA PALAFOX E.5 – 4-02-10 (QUINTO AÑO).**EM: Buena herramienta**

(C. E)

(EM)...Es una estrategia interactiva, muy indispensable para los niños, una herramienta dinámica”. Es una estrategia interactiva, donde los niños aprenden a través del juego y eso les sirve mucho a ellos. Los niños participan y como tenemos aula digital, ellos ya no le tienen tanto miedo a la computadora. (E.5-1F 21)

Facilidad Enseñanza
EM como herramienta significativa (C.E)
(EM) “Nos permite tener una visión más amplia, lo que buscamos los maestros es que sea significativo, si ellos (alumnos) se acuerdan del tema o la actividad a través de EM, pues bienvenida, es valiosa para nosotros que facilite el proceso de enseñanza. Es una manera más fácil de presentar los libros de texto, pero no es sólo eso...(E.5-1)

EM recurso Indispensable
Yo no puedo vivir sin EM (C.E)
¡Yo no puedo vivir sin EM!, ...(la usamos) “desde que llegamos hasta que nos vamos” (E.5-3)

Vinculación reforma 6° y EM Vigencia actual de EM
EM Aún me sirve (C.E)
“Pienso que sí se puede trabajar, (con EM) es importante que los maestros conozcamos las actividades y tomar las páginas que nos sirvan, es pretexto eso de que no se puede”...(se refiere a la reforma de 6°) (E.5-3)

Miedo al cambio Actualización docente
Resistencia a la actualización (C.I)
...hay maestros que no quieren actualizarse, ellos prefieren un sistema y se encasillan no quieren cambiar y lo importante es que siempre estemos actualizados.(E.5-1)

Angustia
Miedo a lo nuevo
Actualización
Práctica
aprendizaje

Temor a la innovación tecnológica y proceso de adaptación (C.I)

(Proceso de adaptación)...Pues primero de angustia, pues no sabía usar la computadora un miedo a lo nuevo y tratar de actualizarme lo más rápido, yéndome a cursos con la práctica uno aprende, y se lo agradezco a EM porque me ha servido a mí también como persona prepararme para el uso de la computadora.(E.5-1) Por el momento ya no ha habido más actualizaciones para EM, pero lo que tengo es valioso para poder trabajarla, sino, pues uno experimenta, aunque no domino todo, como “la hoja blanca”.
(E.5-2)

Buena capacitación
Disposición

Capacitación adecuada y disposición para aprender (C.I)

Si ha sido buena (la capacitación), y a parte la disposición que tiene uno para aprender... por el momento ya no ha habido más actualizaciones para EM, pero lo que tengo es valioso para poder trabajarla, sino pues uno experimenta, aunque no domino todo (E.5-2).

EM
Valoración

Valoración de EM por el docente

Es importante que las autoridades sepan qué maestros están capacitados para utilizar este tipo de herramientas para que sean provechosas. ¡No es que esté exagerando pero ,EM me sirve mucho!(E.5-3)

Costumbre
Adaptación
Nuevas estrategias

Me afectaría (si desapareciera EM)pero buscaría herramientas para complementar mi trabajo (C.I)

...nos afectaría porque uno se acostumbra a que los niños vean las imágenes, para que les sea más significativo, entonces si no tengo EM, pues yo busco las estrategias para que ellos comprendan, Y si no tengo EM pues busco las herramientas para complementar mi trabajo.
(E.5-4-ML-AP)

Apropiación de EM	Apropiación EM Desagrado que desaparezca
<p>... <i>Y no me parece que nos las quieran quitar</i> (EM)...dicen que nada más va durar diez años (E.5-2) (transversal) (E.5-2)</p>	

ENTREVISTA A LA 2 MAESTRA RUTH, DE LA ESCUELA FCO. DEL PASO (21-01-10)

“Capacitación y formación”	Capacitación Adaptación Formación previa
<p>(La adaptación al programa) <u>Sí, fue <i>luego, luego</i>. A mí me gusta darles a los niños computación, porque <i>me gusta la computación y además que la coordinadora me enseñó y eso fue, la forma en la que me enseñó influyó mucho para empezar a adaptarme a EM.</i> Nos dieron tres cursos y muy, muy buenos cursos y tips, para capacitarnos.</u></p>	
(E2-1MR-FPT)	

“EM un buen acierto”	Gusto por la Innovación
<p>Bueno, al menos <u>para mí si fue un buen acierto trabajar con EM</u>, al menos todos los grupos que he tenido y hemos trabajado con EM, <u>sobre todo para los de quinto año, la novedad, les fascina, ya para sexto año, como que hay que implementar nuevas estrategias.</u></p>	
(E2-1-MR-FPT)	

“Gusto por el uso de la computadora y EM”	Computación y EM
<p>...Yo he trabajado desde la universidad con la computadora y yo sí les digo a “mis chaparritos” tienen que aprender lo básico: computación e inglés, de hecho antes de que implementaran EM yo les enseñaba a mis alumnos computación.</p>	
(E2-1-MR-FPT)	

EM
Innovación
Fácil manejo

EM: innovación técnica de fácil manejo

EM es una innovación técnica para la primaria, pero de muy, muy fácil manejo, no es una innovación que uno diga “uy qué miedo me da”, hasta los niños pueden usarla, nada más es sentarse y pueden aprovechar de los beneficios...

(E2-2-MR-FPT)

Falta de recursos y mantenimiento

“En sí el programa no es problema, sino todo lo que hay detrás ello”

El programa no tiene ninguna dificultad, sino todo lo que conlleva, se nos va muy seguido la luz, que el foco ya no sirve y hay que estar consiguiendo un foco “de esos”, y pues nosotros tenemos que estar consiguiendo el dinero, nos dan muy pocos recursos. Nos dan un recurso muy bueno, y luego nos dejan en blanco, porque nosotros ahora tenemos que pagar el internet, si queremos. Para acceder a ligas que dice el programa.

En sí el programa no es problema, sino todo lo que hay detrás ello. Desde el momento en que no nos dan dinero para –mantener- las computadoras. No sé si checaste mi clavija la tengo con cinta canela para que se sostenga., Ni nos dan mantenimiento, ni nos ayudan en nada..., hasta hace poco que eran operados por el ILCE, venían cada determinado tiempo, ahora ya no.

Ya abandonaron eso, tantos miles de pesos tirados a la basura, es una exageración y uno dice esto que de verdad es muy bueno., las autoridades dicen: “es que los maestros ya no lo ocupan”, pero quién como yo, que sí lo ocupamos, pues “me doy de topes” y ahorita me cambiaron todos los planes y programas y no me actualizaron la EM. Ése sería el defecto. Que las autoridades lanzan una ocurrencia, “bendita que tuvieron”, y no le dan el seguimiento y esto de EM, es para que nos hubieran actualizado, en vacaciones, con los libros de nuevo.

(E1-2-MR-FPT)

Conocimiento
Información
Recursos tecnológicos

“La información sí es importante para ellos”

...Los niños muchas veces “vienen en blanco”, lo más básico no lo saben y pues la información sí es importante para ellos. Y sin internet o EM , pues son ayudas para obtener información que necesitamos, y aunque queramos no podemos (si no sirven los equipos).

(E1-2-MR-FPT)

Adaptación de EM

“Adaptación de la EM a los nuevos planes y programas”

...La maestra Inés está yendo a un curso, para tratar de “forzar la EM” a los nuevos planes y programas, o nosotros mismos que vemos las lecciones que nos pueden servir y adaptarlas, por ejemplo, geografía sólo está el atlas, no está el libro, lo de matemáticas que “eran tan buenos” con los interactivos, pues no coinciden con los temas nuevos.

(E1-2-MR-FPT)

Edad
Uso de EM

“La edad no tiene nada que ver”

Es una cuestión personal, que los maestros no quieren usar la EM y no tiene que ver con la edad, hay maestros grandes que *andan* con su “lap top”, y hay otros que aunque sean jovencitos que dicen que *no se les da la computación*. Es una percepción personal.

(E1-2-MR-FPT)

Uso EM

“Uso promedio de EM”

Ahora uso la EM como dos veces por semana, a diario prendemos la computadora, pero usamos otros programas, en el salón estábamos usando otro paquete de matemáticas, para hacer ejercicios para el Examen Enlace.

(E1-3-MR-FPT)

ENTREVISTA 4

ESCUELA A. PALAFOX, PROFESOR “ROBERTO” (FEBRERO-2009)

“EM es una buena herramienta de trabajo”

Uso EM desde el 2008 que entre a trabajar en la tarde. No conocía el programa, pero me familiarice con él, y es una buena herramienta de trabajo, que puede ampliar más de lo que se puede trabajar sólo con los libros.

E4-1

Auto-capacitación de EM

“Aprendizaje prueba-error”

“No recibí capacitación, sólo prueba -error, me salía mal algo mal y le tenía que reiniciar todo, y con los manuales he visto cómo reiniciar el equipo en caso de un error muy grande, usando las aplicaciones, el pizarrón electrónico...”

E4-1

Tecnología
Información
Libros de texto

“La tecnología sí es muy importante”

“La tecnología sí es importante, pues si nos remitimos sólo a los libros –de texto-, no es muy amplio lo que viene allí, en cambio , si te enlaza a Encarta, pues ya vienen mejores definiciones....

E4-1

Mal funcionamiento EM

“Falla en los equipos”

A veces está descompuesta, pues como no tenemos un buen conocimiento, no se les da un buen uso. Yo trato de mantenerla (en buen funcionamiento), creo que soy el que más tiempo la mantiene, trato de dejarle recados a la compañera de la tarde, si tiene alguna falla,” ya no le mueva, porque luego la desconfigura”, y así nos dejamos recados, para mantenerla funcionando...

E4-1

Uso frecuente EM

“Uso de EM”

...La uso diario, por lo regular dos horas, cuando mucho, no estoy todo el día “metido” en ella, hay que estar al pendiente de ellos, o *implementando* los programas nuevos que nos van llegando. Por ejemplo ahorita se está robando casi media hora, pues se tiene que leer...

E4-1

ENTREVISTAS UTILIZADAS EN LA CATEGORÍA “SIMULACIÓN”

MAESTRO JOSÉ, PALAFOX E.7 14-04-10

Utilización programa

“Tiempo de utilización del programa EM”
Utilizo EM desde hace como cuatro o cinco meses.

(E7-1-MJ-AP)

Recursos tecnológicos

“Es más divertido para los niños, el ver en la pantalla”

(Sobre la implementación de EM)Pues está bien, pues el recurso nos facilita (la enseñanza) y es más divertido para los niños, el ver en la pantalla.

(E7-1-MJ-AP)

“Gusto por la tecnología”

EM les llama más la atención y pues a ellos les llama la atención el manejar las computadoras y pues hay más investigación.

(E7-1-MJ-AP)

EM recurso didáctico

(EM es) Un recurso didáctico, que nos proporciona material e información más detallada para el mejor desempeño del maestro.

(E7-1-MJ-AP)

“EM viene todo lo que está en los libros”

En EM viene todo lo que está en los libros con actividades como videos y actividades extras.

(E7-1-MJ-AP)

Desconocimiento del programa

“No sé cómo utilizarla”
C.E

Pues ahorita no la he utilizado(EM), pues **como no tiene mucha relación con los libros, pues no sé cómo utilizarla**(E7-2-MJ-AP)

Capacitación y autoexploración

“Autoexploración del programa”

Si ya había trabajado antes en mis prácticas en la computadora y yo mismo exploré el programa, pero también **recibí dos cursos de capacitación.**

(E7-2-MJ-AP)

“Desuso de EM por los maestros”

Muchas veces (los maestros) no lo conocen (EM) o no los han capacitado bien para poder utilizarla. En la primaria había muchos maestros ya grandes que no la utilizaban.

(E7-2-MJ-AP)

“EM ahorra el trabajo”

C.E

(EM) ahorra el trabajo, viene todo, las actividades y están ahí los libros. (E7-2-MJ-AP)

Disgusto del programa

“Lo que no le gusta de EM”

C.I

Pues las lecturas, porque hay algunas que ya son leídas por la EM y los niños ya ni leen, ellos sólo escuchan.

(E7-2-MJ-AP)

Notas de campo: Durante ésta entrevista noté al profesor José, tenso todo el tiempo, en parte es por su personalidad, pero también pude sentir inseguridad en muchas de sus respuestas, cuestión que corroboré el día de hoy 13 de mayo durante la observación, donde algunas cosas que él me dijo durante su entrevista en el mes de febrero, fueron contradictorias el día de hoy, por ejemplo hoy me dijo que sólo había tomado capacitación un día y en la entrevista mencionó que habían sido dos veces, también mencionó al principio no utilizar EM pues era nuevo en la escuela y no sabía cómo utilizarla y posteriormente dijo haber maneado el equipo desde hace unos cuatro o cinco meses. Cuestión que contradice lo primero, otro punto más es que dice planear sus clases con una semana de anticipación con EM, sin embargo, hoy durante la observación mencionó que ya casi no utiliza la EM, porque no hay tanta relación entre el programa y los libros.

CODIFICACIÓN E.3 MAESTRO ROMÁN, ESCUELA AMANDA PALAFOX

Sin la EM no podría dar igual mis clases, pues sirve para que los niños pongan atención. Lo he usado poco, porque dejé de dar clases muchos años y cuando regresé a México (estaba en EU) y cuando llegué el programa ya estaba, aunque al principio no servía, me daba igual, pero después me di cuenta que era un buen recurso para dar mis clases, y más en mi caso que me tocó un grupo “difícil”. Sin la EM no podría dar igual mis clases, pues sirve para que los niños pongan atención.

(E.3-1-MR-AP)

¿Cómo los alumnos van a saber más que el maestro?

Pues hace tres meses que me integré como maestro y tengo poco usando EM.

Pues poco a poco, mis alumnos me han enseñado. Es un reto, pues ¿cómo los alumnos van a saber más que el maestro?

(E.3-1-MR-AP)

Planeación y EM

Pues en la misma clase, pues no sé usar tanto la computadora y como no tengo en casa, pues por eso no la planeo desde antes, pero pues EM si es un recurso muy bueno para dar mis clases. Como acabo de entrar a trabajar, aún no me pagan y por eso pues no tengo computadora en casa.

(E.3-1-MR-AP)

EM está muy “limitado”

Los videos, pero me parece que la EM le falta estar más completo, está muy limitado. Pero es algo muy necesario.

(E.3-1-MR-AP)

OBSERVACIONES

Registro de la información

La información la obtuve por medio de un cuaderno de notas y también utilicé la grabadora de voz, ésta sólo la prendí, sin avisar al profesor ni a los alumnos sobre que estaban siendo grabados. Sólo una niña me preguntó qué: *¿qué era eso?*, le dije que un celular – por miedo a ser delatada-, y me contestó que: *estaba bien padre!*.

El resto de la información fue mental, la cual pude apoyar en casa al escuchar la grabación y de ése modo reconstruir lo vivido en el aula al transcribirlo y reflexionarlo. Por lo que en el futuro, considero seguiré utilizando la grabadora, pues ha sido un buen apoyo para recordar los diferentes momentos de la observación. Si es posible en el futuro trataré usar cámara de video (si es permitida).

OBSERVACIÓN 2 MAESTRO JOSÉ, 13 MAYO 2010 6 A. 11:00 AM

El profesor José es un profesor de reciente integración a la escuela, tiene apenas 3 meses de trabajar aquí, durante la entrevista realizada más o menos por esas fechas, le pedí al profesor observar una clase con EM, pero entonces me dijo no saber utilizar el equipo, por lo que pedí visitarlo en otra ocasión. El día de ayer me acerqué a preguntarle si ya podría observar una de sus clases, me dijo que como ya no coincidían tanto el programa y

los libros, tenía que preparar la clase previamente, para que de ese modo si hubiera conexión entre ambos. Cuestión que sale de mi diseño de investigación, pero que debido a las circunstancias, decidí regresar al día siguiente.

El miércoles 13, regresé con el profesor, pero me dijo tener muy pocos alumnos, pues los demás se encontraban en un ensayo de algún bailable para festejar a los maestros. Aún así pasé a observar una de sus clases. En el salón había 10 niños y el profesor comenzó su clase, en la cual se notaba estar nervioso y con poco dominio del tema, que era sobre las diferentes fuentes de energía. El maestro hablaba en un tono muy bajo y titubeante, por lo que no lograba captar la atención de los niños. Uno que otro participaba.

El profesor no distribuyó a los niños de modo que todos pudieran observar el pizarrón, por el contrario dos estaban de espaldas al pizarrón blanco.

El profesor, proyecta algunas imágenes relativas al tema, pero no involucra a los niños, es decir no hace preguntas y sobretodo el recurso pasa a un segundo plano, pues incluso algunas de las imágenes proyectadas no tienen relación con el tema visto. No sé si por desconocimiento del profesor o éste no supo relacionar las imágenes con el tema. Por ejemplo, proyecta en la pantalla un mural de Diego Rivera, y no logro encontrar la conexión entre el mural y el tema.

El profesor acaba su intervención después de diez minutos y deja a los niños jugar con una actividad expresa en el programa que relaciona el tema con un juego de sopa de letras, sin embargo el maestro hizo poco énfasis entre las diferentes fuentes de energía que existen y no aclara muchos de los puntos que expuso, los niños tampoco hacen preguntas.

Los niños al ver la actividad lúdica se dedican a jugar en el pizarrón y encerrar algunos conceptos que pienso debieron quedar claros y sobretodo conectados con la información proporcionada por el maestro, hay casi nula vinculación entre la clase del profesor y el juego. Por ejemplo el profesor deja libremente a los alumnos jugar, pero nunca les explica porqué conceptos como petróleo, minerales, ciencia, tecnología, etc., tienen relación con el concepto energía. Mientras el profesor está en su escritorio haciendo otra actividad, los niños juegan libremente.

Después los niños participan de otro juego (crucigrama) para encontrar algunas palabras, pero considero, éstas no relacionan con el tema anterior, pues se refieren a los diferentes aparatos de medición: regla, estetoscopio, telescopio, etc., no hay conexión entre un tema y otro y, el profesor no se preocupa por vincularlos u ofrecer algún tipo de conexión. Por lo tanto la EM, es sólo utilizada como un proyector –que no logró transmitir a los niños la información e imágenes precisas para el tema- y como un interactivo desconectado del proceso de enseñanza.

En otra parte del salón los niños que no son integrados a la actividad, se dedican a jugar con sus propios recursos (tarjetas de algunos personajes), el profesor no repara en el asunto.

Poco después el maestro da por concluida la clase, sin aviso o retroalimentación a sus alumnos.

Me despido.

Notas de campo

Durante la visita y mientras los alumnos se dedicaban a encontrar palabras en el pizarrón, le pregunté al maestro si había recibido capacitación y me dijo que en la normal en la que se formó, en el estado de Guerrero, sólo había tres equipos de enciclomedia y nunca tuvo la oportunidad de aprender, sin embargo, cuando llegó a trabajar a la ciudad, recibió una breve capacitación de un día en el manejo del equipo, pero manifiesta haber aprendido poco y lo que sabe él mismo lo fue aprendiendo, pero manifiesta usar poco el equipo por la diferencia entre los nuevos textos y el programa, el cual ya no tiene conexión, salvo en algunos temas. Aunque también manifiesta que el equipo tiene una gran cantidad de virus y éste no puede ser vacunado con cualquier antivirus, por lo que en ocasiones no funciona adecuadamente, además de carecer de internet.

Le pregunté que si le afectaría si se quitara el programa EM, me dijo que en ese caso utilizaría la Encarta. También manifestó que el equipo si le sirve para apoyar sus clases.

Reflexión.

Considero que la entrevista y la observación tienen muchas cosas contradictorias que deben ser tomadas en cuenta. Me parece que el profesor tiene un manejo limitado del recurso y hoy durante la observación pude constatar que la EM fue utilizada únicamente como un proyector, pero el profesor no “utilizaba” lo proyectado para ejemplificar lo que decía, sino que sólo estaban puestas sin ser utilizadas las imágenes para ejemplificar el discurso. Además en ésta exposición del profesor no hubo ningún tipo de interacción con los alumnos.

Por lo anterior, podría sospechar que la EM, no ha logrado tener un impacto en la enseñanza, cuestión que va más allá de la resistencia de los profesores, es una herramienta que está en el aula, pero que no logra muchas veces el objetivo para la que fue hecha por incapacidad de los propios docentes o desconocimiento del programa.

Observación maestro Darío,

(7 diciembre 09, escuela primaria Amanda Palafox)

La observación comenzó aprox., a las 11:35 am. El profesor no esperaba mi visita, pero aún así me permitió observar su clase con Enciclomedia (EM). El tema que verían, dijo, sería sobre el microscopio. Aunque de lo que trató fueron los diferentes tipos de células (vegetales-animales) y algunos sistemas del cuerpo humano vistos por el microscopio. Al parecer la clase era el repaso de una clase previa, pero ahora, apoyados con el equipo EM. El profesor sabía utilizar “operativamente” el programa, pero su explicación en cuanto a lo que el programa presentaba era muy pobre. Dejaba que los alumnos “interactuaran” con el programa, es decir, lo utilizaban y pasaban a leer la información que aparecía en él, pero no había una intermediación real entre lo que el profesor pudiese aportar y lo que el programa ofrecía. En otras palabras, no explicaba nada de lo que se leía. Los libros de texto que “apoyan el programa” prácticamente fueron ignorados por los alumnos, quienes se encontraban emocionados por leer y “picarle”- como decían- a los íconos.

Los niños mostraban un nivel alto de distracción y hacían mucho ruido, no todos participaban por igual, al parecer siempre participaban los mismos, por lo que el profesor expresaba: *¡otra vez tú Diego!, ¡tú siempre participas!.., que pase otra persona...*, lo que provocó reclamos de éste y risas de los demás niños que igualmente querían participar.

Pude percibir que el profesor se portaba “amable” con los niños, en parte porque yo estaba presente, lo pude notar por su tono de voz un tanto fingida..., cuestión que pude comprobar por momentos cuando al

desesperarse les levantaba el tono de voz y, porque a lo largo de clase pude notar que no tenía un efectivo manejo del grupo, pues los niños no guardaban silencio y otros más ajenos a lo que sucedía en clase platicaban entre ellos, no eran tomados en cuenta por el profesor. Otros prestaban atención al programa, pero más que poner atención a la clase, su interés se centraba en pasar a interactuar con el programa, éstos eran los niños que estaban en la parte de enfrente del pizarrón interactivo, por cierto, estaban muy pegados al mismo, por lo que les tapaban la visión a los niños de atrás y leían levantando mucho su cabeza.

Por momentos las bromas y risas hacían pensar que los niños usaban más el programa como un juego. Por lo que el docente continuamente tenía que llamar la atención para que guardaran silencio. Cuestión que fue una constante durante toda la clase. Cuando los niños se equivocaban al leer una palabra, el maestro no los corregía. Por lo que pude intuir que había poca comprensión tanto del maestro como de los alumnos por el tema. Éstos se limitaban a un tipo de conocimiento repetitivo, pues el profesor sólo pedía a los niños leer sin que él intermediara a explicar un poco más la información. La cual considero no era simple, por el contrario era un tipo de información especializada: Sistema linfático, estructura de la célula y el uso del microscopio para poder observar tales estructuras. Al parecer el profesor tuvo la intención de apoyar su clase con EM, pero se notaba que no había preparado su clase, sólo dejaba que los videos “explicaran” y lo que leían los niños, sin importar si éstos entendían o no, ya que el maestro no les preguntó en ningún momento si tenían dudas, ni los niños lo expresaron.

Mi intención fue hacer una observación no participante, por lo que me ubiqué en una silla al fondo del salón, sin embargo, el profesor me ofreció con amabilidad reubicarme en una silla en medio del salón “para que viese mejor”, por lo que mi visión total sobre el grupo se redujo. Otra cuestión que me hizo pasar de un tipo de observación no participante – la cual era mi intención- a una participante fue que el profesor me pidió interactuar con el programa, cuestión que al principio me negué para que no afectara mis objetivos, sin embargo los niños insistieron gritando “¡que pase, que pase!..., pásele maestra...”, el profesor al ver mi negativa, les dijo que ya guardaran silencio. Entonces pasó a otro niño y pidió nuevamente que otro alumno leyera y puso otro video. Luego pasaron algunos más, continuando con el mismo tipo de clase -expositiva-. Lo único que el profesor explicaba a sus alumnos era, cómo aumentar o disminuir el tamaño de la imagen o la claridad de la pantalla (cuestiones operativas del equipo).

El profesor dirigiéndose al grupo dijo: *Ahorita pasamos un video para que vea la compañera (yo), que también hay videos....*

Minutos después el profesor me pidió nuevamente pasar al frente para interactuar con el programa, me dijo -*está fácil!*, (para animarme). Por lo que no me pude negar. Al pasar, los niños me indicaron lo que tenía que hacer, todo el tiempo estuvieron animosos, pero distraídos, bromeaban y uno dijo al profesor que les pusiera videos de Michael Jackson, (risas...).

Cuando leí lo que el profesor me pidió, los niños guardaron silencio – por órdenes del profesor-, traté de explicar un poco más la información que les había leído, después les hice a los niños algunas preguntas (eran sobre los animales invertebrados), algunos me respondieron espontáneamente y bien, algunos más sólo observaban. Al acabar mi intervención, los niños aplaudieron animosos. Después el maestro me puso a leer un mapa conceptual sobre el sistema inmunológico, tema que consideré complicado, y no adaptado al nivel de los niños, (por lo menos una explicación que les diera elementos para entenderlo mejor). Cuando acabé de leer el mapa, el profesor y los niños me aplaudieron. Aunque debo confesar que lo que leí era complicado y que pude entenderlo medianamente –cuanto más para los niños- (hablaba sobre las partes del sistema inmunológico “ganglios y vasos linfáticos”, médula ósea, glóbulos rojos y blancos, etc. Conceptos el profesor nunca explicó...)

Después el profesor sentado frente a la computadora del equipo, se dirigió únicamente a mí, para explicarme algunas cosas del programa EM. Trató de ser amable conmigo, por lo que dejó a su clase en segundo plano. Por lo que los niños aprovecharon para seguir hablando. Después el maestro me preguntó:

-Supongo que ya manejas algo de computación no?... mira estos son los íconos para poner los videos, los esquemas, para imprimir, las ligas que tiene el programa, etc....

Su conversación giraba sólo entorno a lo que ofrecía el programa. Después puso un video más..., sin ningún tipo de explicación e interacción con los niños., seguía explicándome lo que contenía el programa.

Más tarde dirigiéndose a los niños expresó:

Si ustedes perciben, no se alcanza a percibir porque las cortinas no dejan ver... chéquenlo se alcanza a ver el sistema inmunológico... chéquenlo para que vean que es muy importante tener bien cerradas las cortinas para que se vea bien... A ver que pasó en el cuerpo, chéquenlo como va cambiando..., cada que pongo el sistema linfático, se ven los vasos..., que le paso al cuerpo...rótenlo. (Función que se puede hacer con un botón de la pantalla interactiva)

La imagen quedó moviéndose varios segundos, por lo que los niños lo tomaron en broma diciendo que estaba borracho y que había tomado tequila, vodka, etc., (risas...). El maestro no dijo nada..., y le pidió a otro niño que pasara al pizarrón.

Minutos después el profesor puso un video sobre el sistema linfático. Los niños bromeaban continuamente, por lo que su atención a lo que observaban era poca, sumándose a que la obscuridad del salón no era total y esto opacaba la pantalla viéndose borrosas las imágenes. El profesor seguía proyectando imágenes, pero su reflexión y preguntas no se relacionaban directamente con el tema, por el contrario, decía cosas como: “*vean, esto es muy importante, ¿sí lo alcanzan a ver?, ¿creen que lo podemos imprimir?*”.

Casi para concluir la clase, el profesor se dirigió a mí y me dijo:

Como ves ése es el programa, sólo que falta compromiso de los papás para que compren otras cortinas, y las bancas son incómodas, yo los tengo que acomodar para que todos puedan ver y estén cómodos..., no ayuda mucho el mobiliario que tenemos, eso no permite que trabajemos, también es falta de compromiso de los papás, no apoyan –con la compra de nuevas cortinas-.

Al final de la clase le pregunté al maestro si utilizaba el programa EM muy seguido, *me dijo:* sí, es muy importante utilizarlo a diario para repasar la clase (minutos antes le había preguntado a un niño cada cuando utilizaban el equipo y me dijo que *a veces*). El maestro continuó explicándome:

Cuando se llevan las hojas (impresiones de los mapas, esquemas, etc.), el papá va viendo... ¡no pues sí se trabaja! , no al cien por ciento, pero sí se trabaja...

Con esto el maestro dio por concluida la clase y me despedí. Los niños empezaron a guardar sus útiles para irse a casa y me dijeron en coro... *¡Hasta luego maestra!*

12:30 fin de la observación. (Duración 55 mits.)

Reflexión metodológica a considerar

En la observación llevada a cabo en la primaria “Amanda Palafox” pude observar una clase con el profesor que accedió a mi presencia sin oposición alguna. Como expliqué antes, mi observación con el grupo fue –sin proponérmelo- participante, por lo que me ha hecho pensar que cuando un grupo te acepta, como en éste caso, hace que te integres, lo cual puede ser positivo, si esto te permite conocer más al grupo en cuestión y, por el contrario negarte a su invitación a participar puede ser mal visto por el grupo. Lo cual me ha hecho pensar que me podría suceder lo mismo en otro grupo, pues generalmente los niños tienen una facilidad de aceptación de los extraños, aunque definitivamente el docente tendrá la última palabra. Dado que mi investigación no es tan rigurosa en ése sentido, mi observación será no participante, a menos que el grupo me pida lo contrario.

Reflexión e interpretación sobre el programa EM y cómo lo utiliza el profesor.

Considero que el profesor no tuvo una resistencia abierta hacia la utilización del programa EM, lo sabía manejar con soltura y al parecer a los niños les parecía divertido, pero éstos no lograban tener un nivel constante de atención hacia el programa, por el contrario, la información pasaba a un segundo plano, lo que imperaba era más ‘participar por participar’. Por lo que concluyo: el profesor no tiene un adecuado nivel de capacitación pedagógica, pues como he dicho antes, había poca información que apoyara a lo proyectado en el pizarrón y poco conocimiento del tema por el docente. No reforzaba lo supuestamente aprendido, ni tampoco generaba preguntas relacionadas con el contenido. Por lo que considero que el aprendizaje que observé fue poco significativo para los alumnos, pues se requiere que el docente interactúe como mediador con el programa y no que éste sustituya al docente. Que fue precisamente lo que capté: que el docente quizá por falta de interés, tiempo o comodidad, ha dejado que el programa sustituyera su papel de guía, ha dejado literalmente que sea el programa el que “dé” la clase. Cuestión que me parece interesante para considerarla como un posible tipo de *resistencia pasiva*. No al uso de EM, sino a la sustitución de éste por el profesor. Sin embargo, tal cuestión o categoría será en un futuro reforzada por la teoría para tener un mejor nivel de comprensión.

También capté, que por lo menos éste tema era un poco complicado para niños de ése nivel escolar y que eran varios temas que no tenían mucha relación entre sí, por ejemplo: sistema linfático y animales unicelulares, la observación de diferentes plantas y animales al microscopio, así como las diferentes partes de la célula. Y que aunado a la poca explicación del docente, puede explicar porqué el programa no ha demostrado, en pruebas empíricas, tener una distinción importante con quienes no usan el equipo. (que se aprenda más con EM, que sin EM).

Otra cuestión que llamó mi atención fue que el profesor al darles a los niños los esquemas impresos para llevárselos a casa, dé por hecho que los papás de los niños verán que *sí se trabajó*. Incluso a mí me ofreció los mapas conceptuales “por si me servían”. Lo cual me hace pensar que efectivamente, se puede pensar que sólo aquello que se puede ver y tocar, como algo concreto, es conocimiento, dejando a un lado que precisamente éste tiene una importante dimensión inmaterial, que no puede medirse o tocarse.

Finalmente, me parece que el tipo de observación libre es el más adecuado para mi investigación, porque me ofrece la capacidad de captar cosas que no se pueden observar con una rejilla de observación. Considero que el concepto resistencia tiene muchas dimensiones que debo considerar y tener presentes a priori (antes de la observación), pues tales características serán mi guía de observación, pero sin descuidar lo aleatorio que se presenta en la realidad.

**ENTREVISTA (SEMIESTRUCTURADA) CON EL PROFESOR RUBÉN ALTAMIRANO. 19/05/10
(extenso)**

Duración de la entrevista 2:04 mints.

A partir de su experiencia como uno de los fundadores del programa EM cómo lo evaluaría?

Para mí sería delimitar qué es lo que compone al programa, para muchos, por lo que he visto y leído, el programa es nada más la computadora, el pizarrón electrónico, el software. Si yo evalúo al programa creo que es muy bondadoso, si evalúo nada más los dispositivos electrónicos es muy interesante, sin embargo, no es nada más eso el programa. Incluye al maestro, es dentro del *paquete*. Mientras el maestro no tenga una adecuada capacitación, ahí es donde está fallando el programa, pues si no tiene la suficiente capacitación, pues difícilmente puede dar clase. Si evaluamos el programa donde falló es precisamente en la capacitación docente.

Al paso de los años, lo que ha fallado y esto tiene que ver con la rentabilidad de las computadoras, el esquema que se hizo, creo que también tiene que ver con el alto que se hizo en la cámara de senadores y diputados, de ya no aprobar el presupuesto destinado a EM. Entonces pues las computadoras, desde el 2005, pues se volvieron obsoletas. Los programas, el software de EM en su última versión, si no mal recuerdo es la “2.1”, y para muchas escuelas ya no entró. Yo conozco escuelas que manejan la versión 1.0. Pues las computadoras ya no tienen la memoria, la capacidad para la última versión, en cuanto ahí, el esquema falló en actualizar, pues ya no hay presupuesto.

Pero donde creo que sí donde le faltó tacto a la SEP, era haber capacitado a los docentes.

Al principio, (de la implementación del programa), siendo maestro de una escuela piloto. Si nos dieron al menos cuatro o cinco capacitaciones, por lo menos de veinte horas, y gente que sabía, que estaba haciendo el programa. No había ningún efecto “cascada”, que lo que uno le explicó al otro y luego éste a otro, fue directo. Cuando dejo de ser parte del piloto, sigo trabajando en EM, pero ya en la SEP y las capacitaciones se redujeron a una sesión de cuatro horas, donde nos llevaban a un aula donde no había acceso a internet, donde las computadoras están obsoletas tenían la versión 1.1, pero te enseñaban la versión 2.0, entonces todo ese esquema no fue muy adecuado. Por eso siento que la formación al docente en cuanto a EM falló bastante. Obviamente la respuesta de la SEP es que el maestro puede ver la página del maestro, había pocos recursos, nos decían que fuéramos al centro de maestros, pero también hay una dinámica del docente. No todos pero una gran mayoría trabaja doble turno. Entonces era algo complicado de “sí váyanse al centro de maestros” o igual no tenía doble turno pero sí tenía cosas que hacer. Entonces algunas escuelas dieron, vía dirección, la oportunidad de que varios maestros nos quedáramos un poco más de tiempo para revisarlo (el programa). Ése esquema falló, no se abrieron opciones para que los maestros se quedaran más tiempo, por esto de que algunos tenían doble turno. O que querías explorar el programa cuando los niños estaban en educación física, pero el responsable de educación física es el propio maestro de grupo o que en el recreo, pero a esa hora eres responsable de tu guardia. Había candados donde el maestro por más que quisiera. Entonces si no hay esos espacios, cómo decirle al maestro “ponte a ver EM”.

Por ejemplo, cuando los maestros abrían la página de un libro de historia había en algunas páginas veinte hipervínculos, en otros, ¡había sesenta!, Pues el maestro cuánto tiempo se va a llevar para “clickear” las sesenta ligas, a mí me llegó a pasar en la clase de matemáticas en la clase del cubo, al darle click a una liga, pues la información, que entonces era de Encarta, ahora ya no se usa., pues me pasó que la información pues ni yo la sabía y pues “ahora dónde me escondo”, había información que pues yo ni la había leído. Y pues para ellos

pues estaba muy compleja, venían fórmulas de un nivel superior a la capacidad de los niños. Pues creo que por ahí, lo he detectado. Faltaron las capacitaciones serias, las que se daban eran de “efecto cascada”.

Aunque también eran tiempos políticos, si Fox no lanzaba el programa a él ya no le iba tocar, “saborear”. Entonces en el 2003 hay todo un año de trabajo (en el ILCE) , pero no fue suficiente, se apresuraron porque Fox ya estaba a la mitad, por lo que tenía que sacarlo en ése momento.

Tal vez se debió esperar un año más para capacitar a los asesores técnicos pedagógicos (ATP), pero no eso no se ve en ningún programa. por ejemplo ahorita con el programa Escuelas de Calidad , pregunte a los maestros qué es una escuela de calidad y le va a decir que les dan dinero y es un Proyecto. Al principio fue un tanto divorciado el asunto, mientras el ILCE trabajaba, los de la SEP n sabían. La SEP se entera cuando el programa sale a la luz en el 2004-2005, que tuve la oportunidad de presentarlo con Fox, en ése momento empieza la SEP a “acercarse”, pes no sabían cómo era eso, y ojo eso fue aquí en el DF imagínese en la provincia. EL divorcio fue que los ATP no estaban bien capacitados.

¿ A que llama usted capacitar? Sólo el manejo del programa, en su aspecto técnico o una cuestión más profunda donde ya se involucran estrategias cognitivas?

Fueron varias fases o niveles, había desde el introductorio desde cómo saber usar las computadoras, era un acercamiento muy Light a cómo funciona una computadora, el segundo nivel era ya un acercamiento a EM y el tercero era ya una mediación, es decir, la educación mediada tecnológicamente. Es decir el-nivel- avanzado es para aquellos maestros que ya sabían usar una computadora, conocían el programa, pero pues no sé cuantos llegaron al nivel avanzado.

A mí me tocó hacer el cuadernillo de ciencias naturales de nivel avanzado en el 2005-2006, y yo a la fecha no sé si alguien haya llegado al nivel avanzado, no porque no quieran, sino a veces se incluyen pocas cosas en la actualización de los maestros. Por ejemplo, los centros de maestros son “elefantes blancos”, los maestros no van, si ahorita fuéramos al centro de maestros estaría vacío , a menos de que haya un curso para carrera magisterial, algo que sí le cuente al maestro, algo que también está viciado, tomas un curso porque sabes que te va a dar puntos , no porque vas a aprender y eso es una lástima.

Pero no sólo es culpa del maestro sino también de quienes dan los cursos, que muchas veces no saben, dice “pues a mí me trajeron acá y hay que darles un curso, vamos a aprender juntos”, ¿No?, bien alegórico, hay maestro conformistas que pues si les parece bien, pero a mí me gusta que me oriente, que me saque de dudas o me agregue más dudas. Me llamó la atención una ocasión me invitaron a dar un curso en un centro de maestros, en las vacaciones de julio, donde los maestros tuvieron una semana de nivel básico, el intermedio dos semanas y el último avanzado sobre enciclomedia. Sin ningún valor curricular, ningún pago, era simbólico, pero estaba lleno, eran 40 maestros. Y en otras ocasiones la mayoría eran maestros de escuelas particulares, porque ellos, sí les interesa, porque para ellos la escuela particular, sí se les exige. Y en ésta ocasión si me tocó ir con maestros de muchas escuelas públicas, que se tomaron sus vacaciones para asistir al centro de maestros, eran maestros que sí estaban interesados, incluso algunos no sabían si les iba a tocar EM, porque el director es el que dispone del grupo, no el maestro porque sepan EM. Llegaron a la tercera semana y esperaban la cuarta semana. Algo movió ¿no?, todo programa atropellado o no, es una oportunidad de aprender...creo que EM, para muchos maestros, les dio la oportunidad de aprender mucho más, porque yo me topaba con maestros que decían: “es que solamente mi hijo sabe cómo usar la computadora”, a la fecha muchos maestros saben usar la computadora, gracias a EM, sin embargo no se invirtió para que supieran usar la computadora, sino el enfoque hubiera sido diferente. Es una lástima, ha servido para algunas cosas, pero no para lo que fue creado.

Cómo un video, que dura alrededor de 4 minutos, puede ser medular para el aprendizaje de los alumnos, y que no sea nada más como una “picture”, recuerdo los primeros videos de EM, pues era Enciclovideo, puros videos, que es lo más llamativo, los mapas conceptuales que son muy interesantes, aunque hay maestros que los usan solo para proyectar imágenes o personajes, “ya vieron a Santa Ana , éste era, era muy malo no?”, esa no es la intención de poner un video, pero Muchos maestros al no saber, al desconocer el propósito de un video, bueno cada recurso tiene una función una imagen fija o un video. Por ejemplo, en el ILCE veíamos porque es pertinente utilizar un video en lugar de una imagen fija. Yo creo que si EM tiene recursos auditivos, audiovisuales, la SEP debió implementar un programa que enseñase a los maestros del para qué de los maestros, igual de computación.

En los primeros cursos de actualización que dio la SEP, no el ILCE, era hacerles a los maestros una tablita con rutas de aprendizaje, era.” inicio, español 5º, luego abres video”, de hecho en los exámenes nacionales, les decían: ¿cuál es la ruta propia para llegar al video tal?, es decir, realmente al maestro le importa cuál es la ruta para saber cómo llegar a un video? , ¿esa es la prioridad? Y estoy hablando de un examen nacional ¿eh?. Entonces al maestro que le prioriza “ah pues tengo que aprenderme las rutas porque es lo que me van a preguntar”

EM, en un comentario de Felipe Bracho dijo que “el talón de Aquiles que tiene EM fue que apareció a los medios como un proyecto estrella de un partido, no de la SEP, sino un programa de la Presidencia”, uno de los críticos del programa fue Eduardo Andere un cuate del ITAM, otro diputado del PRD, del PRI que siempre cuando íbamos a la cámara de diputados o a otro lado era como que la parte (crítica), y estaba bien, y todo el mundo lo decía, nos preocupa de que no haya estructura en las escuelas, que el salario de los maestros, de que los baños, ése diputado remarcaba mucho eso de “los baños”, pero si lo analizamos ése es un problema de no ahorita, ¿porqué te preocupa ahorita los baños cuando los priístas tuvieron la oportunidad de arreglarlos durante tantos sexenios, todo eran cuestiones políticas. Yo pienso que el programa es bueno y haciendo un recorrido por los años, vemos que los maestros tienen mayor habilidad, al menos diferente a la de hace cinco años, el programa tiene cosas buenas, si hubiera una balanza yo le voy más a algo positivo, lo negativo sería que hay muchos maestros que aún no reciben capacitación y es algo que también valoro mucho de los maestros que ellos mismos busquen sus espacios para capacitarse, que no esperen a la SEP. Por ejemplo en las juntas de consejo técnico que se hable de la capacitación del programa, que si la SEP no va a venir, pues vamos a hacerlo nosotros, y vamos a organizarnos y vamos a interpretar. Desafortunadamente nuestras interpretaciones son diferentes a las de la SEP.

Algunos de los funcionarios a cargo del programa EM como Guadalupe Lubiano, la primera es maestra de 1 UPN, decía que lo que falló en un primer momento fue cambiar los pizarrones por televisores, o sea, nosotros en un principio en las pruebas piloto, trabajamos con televisores, pero a pesar de que ésta era muy grande , no se veían las cosas, por ejemplo la balanza, que fue de los primeros dispositivos, pues los “numeritos” no se veían, no eran perceptibles y todo el grupo tenía que estar pegado al televisor, eran detalles que fallaron en un primer momento.

¿Hay relación entre la formación de los maestros y el rechazo o aceptación de estos al programa EM?

Creo que tiene que ver más con la actitud, en una presentación que hicimos para el uso de EM, donde presumiblemente yo era joven, así como el jefe de sector, y presentamos el programa, después vinieron las observaciones y se dijo eso “es que ustedes son jóvenes y la mayoría de los maestros tienen 20 o 25 años de servicio” no sabemos hasta qué punto sean asimilables al programa y es que, no es cuestión de edad, en ése curso que le comento me encontré con que era mi maestra de cuarto año y ya tenía 45 años de servicio, lo increíble es que era igual que entonces, no ha cambiado (su actitud), ella quería aprender, decía “no me quiero perder esta oportunidad de aprender del programa del que todo mundo habla”, entonces creo que hay una

bronca en las normales, las normales una vez que se implementó lo de EM, era que no tenían EM, pues los maestros pues no tenían capacitación de la SEP, no tenían tampoco una infraestructura tecnológica. Pero creo que es una cuestión de actitud.

Muchos maestros no conocen el programa EM, sólo se guían por el libro, ahí como va saliendo.

¿Pero qué tanto no fue ingenuo pensar que por el hecho de tener EM en los salones, los maestros iban a utilizar el programa o a implementar las estrategias cognitivas, no se considera al profesor como un actor político que puede o no usarlo?

Si fue ingenuo, sobretodo porque no tenía elementos el maestro, por ejemplo, decían que no había luz. También tuvo que ver con los tiempos políticos.

Ornelas argumenta –en uno de sus artículos- que la SEP no hizo una labor de convencimiento, se dio por hecho que los maestros porque sólo iban a llevar a la práctica...

Si el maestro es muy sensible, si los obligan “brincan”. Por ejemplo si les dicen que lleguen temprano , no les gusta, lo interpretan como “el director está enojado conmigo” ya en el espacio de la escuela, obligar a los maestros, “aguas”, se pueden dar hasta conflictos sindicales, es una cuestión muy difícil. Aquí la estructura de las escuelas es muy particular. Decirles de repente a los maestros , que aunque no haya espacios o las condiciones tienes que aplicar el programa, pues ...

También es cosa de planeación, los maestros no están acostumbrados a entregar avances, entonces no sabemos ni qué dan en las clases. “oye dónde está tu planeación digital, dónde dice que vas a usar EM”, entonces se dan cuenta pues que sí los revisas y luego se enojan. Por ejemplo hubo un tiempo en que ya los maestros no aplicaban exámenes porque decían que yo se los revisaba, y así sí les reviso.les sugiero, les doy las observaciones y él sabe si las toma o no. Son procesos.

Con la reforma (RIE), Muchos maestros sobre todo de sexto año, han dejado de utilizar el programa EM, pues dicen que ya no tienen tanta relación los libros de texto y EM.

Que ésta reforma es un buen pretexto para no usarlo sí, que les podemos hacer sugerencias a los maestros de cómo usarla, EM en su momento surge empleando como repositorio el libro de texto. Ahí están todos sus recursos, desde ése punto de vista queda desvinculado. La sugerencia que yo les daría a los maestros es que en EM hay una parte que se llama “búsqueda avanzada” si el maestro está viendo por ejemplo, el maximato, busca ahí qué recursos hay del maximato. Hay maestros que en caso de historia ha cambiado como el caso de historia universal que antes estaba en quinto y ahora está en sexto. Entonces los maestros pueden usar algún recurso, un mapa de quinto que ahorita se usa en sexto. Pero si hay recursos que todavía son válidos y pueden seguirse usando.

¿Y por qué las autoridades no hicieron este cambio entre los libros de sexto y la EM?

Porque ya no hay inversión, aunque en las noticias dice que se va retomar con el programa de habilidades digitales para todos, *¿Se va cambiar no?,...* no sé que se pretenda, con esto, por ahí salió un reporte del reforma de que la SEP saca sus programas pero no evalúa sus programas,*¿ es otro elefante blanco? Sí,...*

En uno de sus artículos usted menciona que “EM se incorpora de manera natural en las clases, ya que no representa una carga extra para los maestros, esto se debe a que EM se ajustó a la temática oficial de los libros de texto”, mi pregunta es EM realmente se incorpora de manera natural? La referencia ahí, es que los maestros

de manera natural , es decir cómo da clases un maestro, por donde se guía, por el libro de texto. Entonces la propuesta de EM, es que como el maestro va a usar el libro, la propuesta es que use los recursos del libro como del programa, lo que encaja curricularmente y con la cotidianidad del maestro, pero la parte que se necesita es que el maestro conozca esa liga, si no la conoce. Pues hay una desviación del tema.

MINUTO 1/06/15 SEG.

La propuesta de EM llegó por los libros, muchos dijeron, ¿porqué no hacemos un repositorio aparte?, y es que es parte de la tecnología, pero ahora ya con la experiencia en el 2010, se me ocurre que se puede llevar un paquete informativo que sea menos costoso, lo jalamos por línea, por internet, creo que es algo que pretenden y en su momento no era viable. De hecho EM, en la primera versión 1.0, había un banco que decía “recursos en red” y lo quitan porque no era viable, no era costeable, para poderle “meter” internet a todas las escuelas, porque aparte era todo el equipo. Pero ahora que ya está el equipo, ya hay que poner internet y entonces ya las máquinas pueden jalar ya toda la información. Entonces el ILCE y la SEP ya “trabajan en casa, bueno en su edificio” y nos lo mandan, y entonces el maestro se capacita en las horas que puede, en la tarde en la noche en su domicilio. Pero en un principio no podía ser así, por eso se hizo cerrado y no se abrió, pero ahora sí. Yo de hecho pregoné de que sean los programas por internet. La propuesta de EM llega de manera adecuada porque el maestro usa el libro,... aunque el libro de texto es por donde el maestro tiende a empezar, sin embargo, el maestro casi siempre empieza por el libro. Es raro cuando el maestro comienza con alguna actividad, casi siempre comienzan por el libro y de éste al cuaderno, si vamos a “agarrar” al libro como pretexto, pues agarramos EM.

¿Pero entonces que tanto va en contra del objetivo mismo de EM?, porque se supone que el programa surge para fomentar un tipo de conocimiento constructivo, pero al ponerlo a la par de los libros, los maestros lo utilizan como un libro más...?

Correcto, esa fue la primera intención, cuando se crea la segunda versión, entonces se piensa en darle sugerencias al maestro, reorientarlo, porque en un principio fue desde la tecnología educativa un enfoque empírico-tecnicista, es decir, el instrumento de por medio, el recurso de por medio. Entonces cuando se dan cuenta, se hacen precisamente esa observación de que al maestro “ya lo anclamos”, “ya lo emocionamos” porque hay un pizarrón electrónico, porque hay un software, etc. Pues ahora hay que decirle cómo vamos a usarlo. Entonces las sugerencias didácticas, al menos las que yo revisé e incluso rechacé de español y matemáticas, la propuesta era iniciar con el libro y no. La propuesta es: el libro es parte de una planeación pero no es lo primero. Yo les proponía: porque no inician con la observación y que ellos (alumnos) identifiquen las figuras geométricas que hay en el salón de clase y después nos pasamos al libro, o iniciamos con un cuento, o sea , esa fue la parte de las sugerencias didácticas. Que el maestro no tuvo tiempo de leer las sugerencias didácticas..., bueno. El sitio del maestro ése requiere (equivale) unos cinco cursos de formación a los maestros, ése dice cómo usar las ligas, los videos..., por eso EM se complementa con el sitio del maestro. Aunque existió en la primera versión con una propuesta muy curiosa de entrada y salida, ya para la segunda versión se le da más espacio al sitio del maestro. El cual se crea precisamente, para decirle al maestro que no sólo es el recurso. Que fue una de las observaciones que Laura Rossete de la UPN anuncia en su investigación “pues es que el maestro se pone a ver videos”, pues ojo, hay que decirles que la EM no son videos y que tampoco EM, si bien comienza con un libro, hay que decirles que el libro no es el único objeto de... Al menos en mis sugerencias por ahí iban en ése sentido. El libro es sólo parte del proceso, por eso pienso que el libro se complementó con el sitio del maestro con el sitio del alumno. Si se hubieran quedado con el sitio del alumno, pues el maestro se hubiera quedado con la idea pues que sí, seguimos comenzando por el libro. De hecho tiene que ver con el plan 93'. EM se basa en el plan 93', no existía la RIE, y en el plan 93' no tuviese por dónde empezar, ni por donde acabar, lo único que te dice es el enfoque, los ejes y los contenidos, era una propuesta constructivista. Rompe

con el esquema del Plan 76', en éste año la propuesta era conductista, tecnológica, donde al maestro le decía "maestro abra su libro en tal página, lea con los niños, le pide que lleve globos, que haga el experimento y la actividad y te ponían las preguntas. Era muy rígido, pero esa es la pelea con las sugerencias, porque cuando haces una sugerencia el maestro tiende a tomarlas como recetas de cocina, y pueden funcionar o no, son sugerencias.

EM tampoco viene a inventar muchas cosas, esto de las sugerencias es algo que el maestro puede comprar en un libro de editorial Trillas o Larousse. En esos libros que el maestro compra desde hace muchos años, dicen al maestro qué tienen que decir y cómo decirlo y el maestro lo toma en cuenta, es más, eso es lo que pone en su avance. Entonces son vicios que tienen, ¿no?. De hecho los libros con éste enfoque le dicen: "maestro sal al patio, observa las nubes, regresa a tu salón, dibuja lo que observaste, retoma la lectura de las nubes y al final las preguntas", la sugerencia va en el sentido de "tómalo o déjalo", la intención de la sugerencia es para que te de pie a otra sugerencia. Que no creo que los maestros lo tomen al pie de la letra, bueno habrá algunos que sí las sigan.

Hay muchas contradicciones, yo pienso que el talón fuerte, independientemente de ésta parte política, es el tiempo de capacitación al maestro. Decían con Tamez hace seis años que les iban a regalar computadoras a los maestros, y se detuvo, por cuestiones políticas, económicas..., son discursos políticos. Al maestro le dices "vas a prepararte con EM", no tengo tiempo, no quiere trabajar en casa. "No tengo computadora" "te doy una computadora", "no tengo internet" "te doy internet"..., siempre hay esto, siempre va haber, no en todos los maestros, son casos aislados, el problema es eso, son aislados. Lo que tenemos que hacer es que sean la mayoría y los casos aislados sean a quienes no les interese. El programa mismo (EM) sí puede ser funcional, yo sigo pensando que estos recursos le pueden dar pie al maestro..., éste recurso de búsqueda avanzada le ayuda al maestro a buscar un recurso en cinco minutos, así que si no saben buscar algo, no sé, referente a la edad media, pues ya no es bronca de EM. Es bronca de que no te estás preparando tu (como maestro).

¿Qué tanto se da una reproducción de la práctica, pero con nuevos recursos?

Pues yo no sé si en todos los casos, pero sí se da. Cuando llegó Encarta tuve la oportunidad de ver una clase de una maestra que estaba dando el sistema solar, al principio ví muchas manitas levantadas y después la maestra dice, "bueno ahora copien todo lo que aparece en el recuadro de abajo", es decir, sólo hubo una pequeña participación y luego copien..., son prácticas reproductivas. Es lo mismo que hacemos cuando al niño le decimos "traigan una monografía de Benito Juárez, copien lo que esté atrás", no pasó nada, no hay gran diferencia entre uno y otro. Que se da, sí, que quisiera pensar que no en todos los casos, pues sí, quisiera. No sé lo que haya observado acá.

He observado que EM muchas veces es puesta como una proyección, un video y se ponen a trabajar en el pizarrón verde, ponen cartulinas, etc.,. Es decir, se siguen utilizando los recursos de siempre...

En qué momento puedes justificar que el niño traiga una monografía y una cartulina o haga una exposición Power point, no sé se me ocurren muchas cosas, por ejemplo un día hice un diorama, puse personajes en una caja con personajes en perspectiva, etc. Entonces, qué significa esto: ¿dejo mi cajita o la complemento?. Desde el momento en que vimos EM, donde había videos con sonidos, ayudaban a complementar, entonces, ni me peleó ni con el uno ni con el otro. Eso busca la mediación tecnológica, que no es usar la tecnología en exceso, sino mediarla. De modo general en cuanto a contenido y el recurso, en éste caso EM. Lo lamentable es que en México con éste programa no se han logrado este tipo de experiencias en su mayoría, son casos aislados. El problema está en que los docentes no tienen todavía una formación, además vienen los programas que se

“atropellan” (entre sí), entonces viene Enlace, que tienes que estudiar historia, matemáticas y español, tecnología no

Un maestro me comentaba que los niños que tienen deficiencias de lecto-escritura, la EM les afecta más que ayudarles , porque están en desventaja con los que sí saben...

¡Achis!, hasta donde yo me acuerdo, hace como tres años, conocí a una chica que estaba trabajando esto de la educación inclusiva, pero no sé cómo quedo en el caso de EM, pero creo que esto que me comenta es más una falta de formación. Incluso yo a veces les digo a los maestros: vamos a trabajar con EM, “no, vamos a ver algo importante”, ¡pues esto es importante!..., la propuesta de la lectoescritura es visual, esta percepción que usted me menciona es falta de formación del maestro. Es una actitud por parte del maestro , aquí por ejemplo, es muy difícil trabajar con los maestros, las juntas se vuelven muy tediosas, están viendo la hora en que ya nos vamos esto no es un caso único, sino que en la mayoría de las escuelas pasa eso...., cuando es junta de consejo nos reunimos y de lo que se quiere hablar es ¡qué vamos comer!, en las juntas luego dicen ya son las doce, ¿me puedo ir?, a todo mundo le sale compromiso, que pidieron cita con el médico, pero si a ti te pagaron hasta las 12:30, pero ... (editado, por comentarios fuera del tema), quiero implementar por lo menos en los tres años que me faltan , implementar que en las juntas sean realmente de aprendizaje, pues eso me preocupa. En otra escuela era la una de la tarde y aún queríamos seguir discutiendo asuntos importantes....Creo que EM es un buen programa, es una lástima , quién sabe cómo lo vaya a absorber el otro programa (HDT), sobre todo porque se invirtió con impuestos de todos, Era un buen programa (EM) , estamos viviendo en la época de la tecnología y la imagen, fueron factores políticos y culturales del maestro los que provocaron que se viniera abajo.

Salió una nota en el periódico Reforma, el primer año en que lo implementaron que decía: “Salieron mejor los alumnos en la prueba Enlace, los alumnos que no tenían Enciclomedia que los que tenían, pero son estadísticas”. Porque yo recuerdo bien, esto uno se lo queda, no hay espacio para decirlo (habla como colaborador que fue de ILCE), cuando sale Enciclomedia a la luz sale de español y matemáticas y ciencias naturales, pero español y matemáticas sale únicamente con el puro libro, no salen recursos, es decir, no estaba ligado con nada. Nada más era enseñar al maestro español y matemáticas y ciencias naturales salía con algunas ligas. Entonces en el periódico salía “respecto a español y matemáticas”, pues sí, no hay mucha diferencia, pues lo único que hacia el maestro era proyectar el libro de español y matemáticas. O sea, no se podía comparar algo que no tenía sentido compararlo. De hecho Gómez Morín en su momento dijo: “que el programa se iba a evaluar en cinco años”, ya pasaron cinco años y ahorita ya deberíamos estar esperando resultados, pero no hay evaluación. Se perdió al grado que en el 2006, con el cambio presidencial, ya no hubo formación del maestro, el interés por enciclomedia se vino abajo. Se dejó morir el proyecto, era por los recursos, o sea, se hizo a un lado. Cosa que ya no se ocupó la SEP. Porque Fernando González, el yerno de Elba Esther, el sindicato cuando salió EM estuvo en contra. Rafael el secretario del SNTE, estuvo muy, muy en contra, me consta. De hecho en una ocasión que presentamos EM a la comisión de educación en cámara de diputados, la mayoría de ellos representaba al sindicato (entre las cosas que decían) “es que no sirve, que necesitamos más recursos para el maestro, siempre es el maestro, como buen sindicato. Decían: “se va a gastar mucho en pizarrones, etc, etc.”, cuando uno ve que bien el yerno(de Elba Esther) como parte del sindicato a educación básica, (pensamos) va pa’ fuera EM.

Pero hubo negociación política entre Elba Esther y Fox...

A no claro, sí, de que se dio, se dio, pero muy mínima, la negociación era un apoyo muy simulado. Porque las bases estaban en contra del proyecto de EM

Pero aún así, no la echaron abajo...

Lo que sucede ahorita con la Alianza, firmó Elba Esther y por toda la república anunciaron la alianza, pero discursos del sindicato y de la misma Elba Esther, recientemente, está en contra de la Alianza, que no era lo que se había planeado en su momento...El problema con éste programa (EM) y muchos más, es que está fallando la formación continua...Por ejemplo PRONAP, cuando entró EM, hizo una biblioteca sobre recursos mediáticos y me dio lástima, tristeza, no sé. Hace como un año hubo una venta de lotes en el Siglo XXI (la editorial), de libros que ya no venden, incluso hay un librito de EM “el video en el aula”, una cosa así, y ahí lo vi, costaba cinco pesos, yo lo compré por cierta melancolía...bueno creo que el programa EM, va terminar por ser un buen intento.

Y el programa (HDT) que le sustituye igual, porque ya estamos a mitad de sexenio, y las prisas por hacerlo en éste periodo presidencial...

Sí de que lo van a sacar, “quién sabe cómo” éste año. De hecho Fernando González leí que lo anunció en un foro mundial sobre nuevas tecnologías.

Son cosas que uno ve atrás y recuerdas cómo lo criticaban (EM) los perredistas, ¿no?, “no que la tecnología”..., y de repente tenemos esta “Aula digital” que sacó Marcelo Ebrard, y entonces dices: “pues no que la nueva tecnología no”, pues cuando a ellos les conviene. Son situaciones que el que las vive tiene la oportunidad de hacer estas reflexiones, los perredistas decían: “no es que a las escuelas les falta mucho..., ¿porqué invertir en eso?, si hay otras necesidades. El discurso era válido. Lo que no me cae bien es que Ebrard diga “ahora todas las escuelas del DF, van aulas digitales y pronto, a todas, les vamos a poner conectividad”

Pues es que políticamente qué brilla más: reparar los baños o poner aulas digitales...

Claro!, a final de cuentas es lo mismo ¿no?. Es muy triste esta situación. En su momento sí se pensó en el ILCE que al ganar el PAN, se le iba a dar continuidad a EM y se iba a reforzar. Jamás se pensó que aún así se iba a ir para abajo, pero también se entendió en su momento, porque ya al final del sexenio de Fox, ya había políticamente hablando y en la parte económica a destapar algunas cosas de la licitación, y luego sale Felipe Bracho diciendo que “el programa es mío”, bueno lo de Bracho, salió ya al final, final, cuando EM ya...,

Las escuelas deberían buscar esos espacios para capacitar a los maestros, ahí sí se vale cooperar entre todos, un colectivo como tal, ver “cómo le hacemos...”

¿Usted no ha hecho un curso aquí con los maestros?

Pues lo he intentado, pero no quieren, son muy resistentes al cambio...

Pero me sorprende que algunos maestros digan no ser resistentes a EM, pero sus actitudes, dicen: “la EM es un recurso muy bueno, pero vas y observas sus clases o en la propia entrevista hay muchas contradicciones”

Es que esto de que el programa entra de forma natural, es cómo un software, si le entendemos es porque nos interesa, lo entendemos y lo usamos. Si el maestro no lo entiende, lo comprende o asimila, no le puedo exigir que lo use adecuadamente. Y muchos maestros, ojo, dicen que sí lo usan. Qué sucede con el aula digital: yo les mando una hoja les pido que me anoten su avance, que actividad o tema van a realizar. Pero, entro a los salones y qué veo, los niños están jugando, hay animaciones, o sea es un aula de recreo. Los estoy dejando, luego voy a evaluarlos. Entonces platico con ellos: “haber, platíqueme qué hicieron en el aula digital”, “ay maestro, pues es pa’ que se distraigan”... Pero ése no es el fin, es como EM. En EM les ponen videos, ése es llevarlos al contexto de las nuevas tecnologías..., pues quizá se obstaculiza más, nosotros somos como escuelas formadoras de educación básica, somos responsables para que el niño aprenda el uso adecuado de las TICs.

Yo insisto, el punto aquí es la actitud, es la formación que uno debe tener, según el banco mundial presta mucha lana para la formación, pero pues yo no veo...

El uso de las TICs en Argentina, fue inverso que aquí, primero capacitaron a los maestros, luego les dieron la Tecnología, y les funcionó mejor, aquí primero nos dieron la tecnología y no la sabíamos usar, allá a los maestros los llevaban a capacitar, pero es cuestión de cultura, aquí hay muchas cosas que cambiar... a mí me gustaría que en esta escuela todos pudiéramos aprender en las juntas de consejo, es mi plan a tres años... esa es la parte que puede detener los buenos programas de la SEP. »