

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR SEGUN
ACUERDO SECRETARIAL 15018 PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN EL
29 DE NOVIEMBRE DE 1976.

DEPARTAMENTO DE EDUCACION Y VALORES MAESTRIA EN EDUCACION Y PROCESOS COGNOSCITIVOS



TESIS

La revisión curricular del programa educativo de la licenciatura en Derecho en el ITESO
(2002-2004).

Los significados construidos por los profesores

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN EDUCACIÓN Y PROCESOS COGNOSCITIVOS

PRESENTA:

Enrique Ochoa Ramírez

ASESORA:

Maestra María Guadalupe Valdés Dávila

Tlaquepaque, Jalisco, noviembre de 2007

INDICE

Introducción. 4

1. El problema de investigación. 9

- 1.1. Construcción del objeto de estudio. **9**
- 1.2. Planteamiento del problema. **25**
- 1.3. Pregunta de la investigación. **27**
- 1.4. Propósitos de la investigación. **28**
- 1.5. Importancia y trascendencia de la investigación. **28**
- 1.6. Las limitaciones de la investigación. **29**

2. Metodología. 30

2.1. Marco referencial interpretativo: El Interaccionismo Simbólico. 30

- Naturaleza del interaccionismo simbólico. **34**
- Naturaleza de la vida en sociedad y grupos humanos. **38**
- Naturaleza de la interacción social. **39**
- Naturaleza de los objetos. **44**
- El ser humano organismo agente. **45**
- Naturaleza de la acción humana. **47**
- Interconexión de las directrices en acción. **49**
- El ser humano. **53**
- Los objetos. **54**
- La sociedad. **54**

2.2. La investigación cualitativa. Diseño de la Investigación. 56

- La investigación y la tarea del investigador. **60**
- Sujetos y escenarios. **65**
- Recolección de los datos y el informe final. **67**

2.3. Diseño de la investigación. 74

- Preámbulo. **74**
- Ámbito y población en estudio. **74**

- Grupos y subgrupos. **76**
- Escenarios de observación. **78**
- Informantes naturales y claves. **86**
- Unidad de análisis y observación. **90**
- Recopilación y análisis de datos. **91**

3. Los resultados del estudio: la Revisión Curricular del Programa Educativo de la Licenciatura en Derecho. 95

3.1. Revisión innecesaria. 95

3.2. Cambio injustificado. Contradicciones discursivas. 99

3.3. Revisión inoportuna e incómoda. 102

3.4. La jerga oscura de lo educativo. 106

3.5. Las resistencias. 108

3.6. La burocracia. 129

3.7. Administración de la crisis. 131

3.8. Nueva actitud. 136.

4. A manera de recapitulación interpretativa. 139

5. Conclusiones. 149

Anexo 1. 153

Anexo 2. 156

Anexo 3. 158

6. Referencias y documentos. 160

INTRODUCCIÓN

Las autoridades académicas del INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE, (ITESO), como respuesta a los retos y desafíos del mundo actual resolvieron emprender una revisión curricular que abarcara todos los programas educativos de nivel licenciatura de la universidad (2002-2004) Entre ellos el de la licenciatura en Derecho.

La institución creó una comisión de revisión curricular en cada uno de los programas de licenciatura con la finalidad de emprender y acabar el proceso de revisión que culminaría con un nuevo plan de estudios. En estas actividades de revisión curricular participaron algunos profesores encargados de la gestión académica, escolar y los servicios de docencia en el programa de la licenciatura en Derecho, tanto los contratados por tiempo indefinido como los de asignatura. La institución también organizó otras comisiones equivalentes de mayor nivel jerárquico, encargadas de supervisar y sancionar los trabajos de los equipos de cada licenciatura.

Estas comisiones de las licenciaturas se encargaron del análisis de documentos fundamentales y acataron como propio el modelo educativo propuesto por las autoridades académicas.

El proceso de diseño y elaboración del currículo fue penoso y lleno de conflictos. Las complicaciones se empezaron a gestar y a configurar antes, durante y después del transcurso de la revisión en los distintos escenarios, actividades y ámbitos: la planeación, la conceptualización, la sistematización, desarrollo del movimiento de renovación, la comunicación social del proyecto, la participación de los docentes en estas fases, la terminología educativa, la recepción del proyecto por parte de los académicos de la licenciatura en Derecho y la intervención de

estos académicos en el análisis, estructuración, modificación y dictamen del plan de estudios.

Las tareas de preparación, los ajustes, las investigaciones, las discusiones, las modificaciones, y la estructuración del nuevo plan de estudios fueron quehaceres colectivos e individuales arduos, complejos y a contrapelo. La secuencia de los sucesos en los que se involucraron los profesores de Derecho fue la siguiente:

a) Una exigente lectura de los documentos básicos que explicaban el origen, las causas y el alcance del movimiento curricular.

b) Recopilación de datos e información, conversaciones, sondeos, encuestas, entrevistas y reuniones para generar un documento en el que se retrataban las características del contexto y las expectativas de la sociedad circundante respecto de la profesión del Derecho en esos momentos. El documento denominado “Objeto socio-profesional” contenía diversas reflexiones alusivas al entorno socio-económico de la universidad que se constituyeron en una parte de los fundamentos en los que se sustentó el nuevo plan de estudios. También se elaboró una descripción puntual del tipo de sociedad deseable a la que aspiraban los profesionales del Derecho, en los términos, directrices y objetivos propios del ITESO y el objetivo general de la propia licenciatura.

c) Análisis y discusión de documentos básicos. Con los soportes teóricos aludidos hicieron la determinación de la estructura del currículo; el ajuste del perfil de ingreso de los alumnos; fijación de la lógica de construcción del currículo; precisión del objetivo general del nuevo plan; identificación, delineación y descripción de las competencias del profesional del Derecho; propuesta del perfil de egreso de los estudiantes; organización de las

asignaturas con sus contenidos necesarios para acreditar la profesión ajustada a los límites establecidos por cuanto al número de ellas debidos a las asignaturas del currículo universitario propio del ITESO y por último la especificación de los aspectos de la evaluación y actualización permanente del currículo.

Los conocimientos, experiencia y habilidades adquiridos en la Maestría de Educación y Procesos Cognoscitivos me daban las herramientas teóricas, técnicas y prácticas para construir un objeto de investigación sobre los procesos de reforma educativa de la licenciatura en Derecho del ITESO y ofrecer un informe de los resultados.

Este conjunto de hechos configuraron el escenario y la situación que hizo posible delimitar para observar y analizar. De esta realidad pude localizar y percibir los mecanismos sociales e individuales que dieron lugar al nuevo plan de estudios de Derecho que se instauró en el año 2004. Estos mecanismos de creación social de sentidos, de apropiación de nuevos conceptos y de trabajos en común para el logro de un objetivo, dieron noticias de varios docentes, individuos y en grupo, obligados a aprender y a actuar en forma coordinada con las autoridades, en orden a implicarse en las propuestas para un cambio exógeno e impuesto.

El impulso de los directivos a los cambios educativos y el ambiente, en apariencia favorable a ellas, causaron reacciones de muy diversa índole e incluso encontradas. Las interpretaciones y las respuestas de los profesores de Derecho ante los cambios y frente a las autoridades se podían percibir, observar y registrar. Ante estos sucesos, fue posible delimitar una situación, plantear un problema y formular una pregunta de investigación, así como determinar un propósito y ubicar la importancia y trascendencia de la indagación, asuntos que se desarrollan en el primer capítulo de este trabajo.

El propósito que más animó esta investigación fue el de describir, interpretar y comentar los significados y los comportamientos de estos profesores constreñidos a trabajar en comunidad de aprendizaje y acción durante el proceso de la revisión curricular del programa. El fin que persigo con ello es detectar, mostrar y sugerir que se eviten los aspectos negativos identificados y proponer se impulsen los aciertos del movimiento de innovación educativa del ITESO.

Pude haber enfocado mi atención en diversos, interesantes y abundantes aspectos que mostraba este fenómeno de revisión curricular, pero decidí indagar exclusivamente sobre los significados que los profesores construyeron socialmente respecto de la revisión curricular, y el modo en el que tales sentidos fueron directrices de su accionar, conjunto o separado, durante las distintas fases de la revisión.

La movilización y las diversas manifestaciones del grupo de profesores, su dinámica y su organización en el contexto de reforma, me inclinaron a buscar un marco teórico con una perspectiva que me permitiera analizar los aspectos y componentes de la organización no estructurada de profesores como grupo social en interacción y al mismo tiempo las percepciones, conocimientos, modos de vivir, significados, costumbres, valores que compartían, en tanto grupo homogéneo, puesto que comprendía que una reforma educativa

...tanto en su conceptualización como en sus condiciones, es compatible con la perspectiva sociocultural del desarrollo. Las tres dimensiones principales de la innovación: la construcción de sentido, la actividad colaborativa y el aprendizaje pueden ser abordadas desde los principios de esta perspectiva. La actividad colaborativa y la interacción social que supone, llevan a la construcción de sentido y al aprendizaje, a través de poner en juego los planos inter e intra psicológicos inherentes a la interacción social en grupos sociales pequeños. A su vez la construcción de sentido y

el aprendizaje promueven más actividad colaborativa en un ciclo que se renueva continuamente. García, A. Et alios. (2004) P.11.

La perspectiva científica sobre el desarrollo humano y la educación que destaca la interacción social entre las personas que generan los intercambios y la comunicación de significados, valores, sentimientos e intenciones, me condujo a realizar una indagación bajo las pautas del paradigma cualitativo y enmarcarla dentro del enfoque sociológico de la teoría social del interaccionismo simbólico que ha explicado con puntualidad los procesos de la construcción social de los significados frente a un objeto. En este caso, observé, según sus premisas, a los profesores de Derecho al momento de realizar intercambios intersubjetivos durante los procesos y el curso de la revisión curricular. ¿Cómo explicar lo que sucede cuando los profesores construyen socialmente los significados frente a la revisión curricular? Estos y otros aspectos relacionados con el interaccionismo simbólico se desarrollan en el capítulo segundo.

Aspectos relacionados con los comportamientos de los profesores de Derecho en grupo, su interacción, sus actitudes, sus reacciones, propuestas y consecuencias es decir ¿Cómo fue su comportamiento ante estas reformas? Es un contenido que puede apreciarse en el capítulo tercero de este documento.

Aunque haya sido oficialmente aprobado e inaugurado en el año 2004, hay indicios de que el nuevo modelo curricular no se ha aplicado cabalmente. En el capítulo tercero se pueden examinar con mayor detalle.

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

1.1. – Construcción del objeto de estudio.

La revisión curricular del INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE (ITESO) realizada durante los años de 2000 al 2004, impulsó el examen, crítica y renovación de los planes de estudio y las prácticas docentes en los programas educativos de las licenciaturas. Con ello, actualizar la respuesta del ITESO a los retos contemporáneos de la formación profesional.

“La revisión curricular surge de la necesidad de profundizar en los aspectos valorales,(Sic) humanísticos y de compromiso social de la formación profesional que brinda la universidad, sin menoscabo de sus componentes disciplinarios y técnicos, en fidelidad con la misión educativa de la Compañía de Jesús, para ofrecer a la sociedad, crecientemente dominada por los valores del consumo, del pragmatismo y del éxito individual, una alternativa que promueva la libertad, la solidaridad, la equidad y la justicia.”¹

La institución explicó entonces, que la intención era transformar los procesos educativos mediante un proyecto planeado, organizado y sistemático. El impulso no se restringía a sólo una sencilla acción de volver a examinar y actualizar los planes y programas de estudio. La magnitud del movimiento fue grande y trascendente porque cambiaron los contenidos de los programas, la planeación académica y escolar, la organización de la docencia y la ejecución de los planes de estudio. Como podrá advertirse a lo largo de este capítulo, los componentes que se involucraron para construir la revisión curricular fueron numerosos y variados.

Entre otras, las cuestiones y actividades que consideré más importantes promovidas por la revisión curricular fueron:²

¹ Luna, C. *Revisión Curricular: Resumen Ejecutivo*. ITESO/DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA. 3 de diciembre de 2001. P.1

² Idem.

+ Encuadrar los procesos educativos de los programas formales y las acciones formativas no curriculares en dos ideas: La idea de universidad como un ámbito educativo integral acompañada con la intención clara de rediseñarla para que se transformara en ese ámbito y una noción de formación integral, concebida como formación para la vida³.

+ Rehacer una oferta educativa universitaria que fuera oportuna, conveniente y viable para el entorno sociocultural y profesional.

+ Soportar la estructura de los currículos⁴ sobre dos columnas: el segmento institucional, común a todos los currículos (Saberes universitarios) y el segmento privativo, especializado propio de cada programa educativo (Saberes profesionales o del área mayor)

+ Planear y organizar las situaciones de aprendizaje (asignaturas) en función de objetivos específicos.

+ Establecer los criterios y procedimientos de admisión a la universidad y a los programas educativos. Dilucidar las actividades para el acompañamiento y asesoría de los estudiantes en sus procesos educativos.

+ Revisar y adecuar el sistema de planeación y administración escolar y analizar la viabilidad financiera del nuevo currículo.

³ 1. LAS PREGUNTAS DEL CURRÍCULO: ORIENTACIONES, CRITERIOS, CONCEPTOS

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

Esta frase del Escenario... expresa el alcance deseable del proyecto de formación que el ITESO ofrece a sus estudiantes y a la sociedad. Se trata de una aspiración que trasciende con mucho los aspectos técnicos y disciplinarios de la formación profesional en sentido restringido. Esta aspiración se expresa también bajo el concepto de "formación integral". En cualquier caso, estamos frente a una de las notas que han caracterizado a la educación de la Compañía de Jesús a lo largo del tiempo, congruente con una visión del hombre que reconoce en éste la complejidad de sus múltiples dimensiones y dinanismos y que se compromete con él desde esa complejidad.

Luna, C. Ortiz, G., Sagástegui, D. "ITESO/DIRECCION GENERAL ACADEMICA. MARCO DE LA REVISIÓN CURRICULAR (DOCUMENTO DE TRABAJO) NOTA PREVIA." Comisión de Revisión Curricular del Consejo Académico. ITESO. 7 de marzo del 2002. P. 4.

⁴ Se usa la voz hispanizada "currículo" y su plural "currículos" por la recomendación contenida en el *DICCIONARIO PANHISPÁNICO DE DUDAS*. Primera Edición. Octubre de 2005. Voz: "Curriculum vitae" <http://buscon.rae.es/dpd/srvltGUIBusDPD> Información recuperada el día 23 de noviembre de 2006.

+ Fijar los criterios y procedimientos para el seguimiento, evaluación y actualización del currículo.

Además de estas cuestiones en el documento rector se especificaron los principios, las orientaciones, los criterios y los conceptos educativos de la revisión curricular (En lo sucesivo RC) que guiarían la construcción de los planes de estudio: el aprendizaje centrado en el estudiante y su propio proceso y los profesores compartiendo la responsabilidad de ese proceso.

Se concibe al estudiante como el sujeto de la educación y de su proceso de aprendizaje. En otras palabras, como una persona libre, capaz de ir madurando responsablemente sus opciones y su proyecto de formación profesional. Los profesores –y la institución educativa en su conjunto- se asumen como corresponsables (sic) del estudiante en la formulación y realización de ese proyecto, y como un factor de ayuda o asistencia en su proceso educativo.⁵

A partir de este reconocimiento, se pretendía impulsar las situaciones de aprendizaje basadas en el esfuerzo y dinamismo del estudiante y alcanzar los atributos del aprendizaje propuestos.

“Los atributos deseables del aprendizaje son los siguientes: aprendizaje significativo, reflexivo, situado, en la acción, colaborativo y transferible.”⁶

Asimismo, el documento conductor del movimiento innovador, propuso que las asignaturas de cada plan de estudios se consideraran como situaciones de aprendizaje en las que el estudiante, en lugar de mantener una actitud y comportamiento inactivos

⁵ Idem.

⁶ Luna, C. “Revisión Curricular. Resumen Ejecutivo. ITESO/Dirección General Académica. de diciembre de 2001.

ante la información proporcionada por el docente, dirigiera su actividad e interés a problemas localizados y específicos.⁷

Según las posturas adoptadas por las autoridades educativas -contenidas en los documentos básicos de la revisión curricular- los motivos destacados que justificaron las tareas de revisar los currículos de las licenciaturas de la universidad fueron:⁸

- a) Los cambios de diversa índole ocurridos en el contexto sociocultural, disciplinario e institucional de los programas de licenciatura del ITESO. (Perfil de los programas educativos, ordenamiento de las seriaciones, los métodos educativos, espacios para el desarrollo de proyectos como situaciones de aprendizaje, etcétera)
- b) La necesidad de una relación más orgánica entre las funciones de la universidad y el entorno social concreto.
- c) La exigencia de un currículo más articulado a las prácticas de investigación y vinculación, más abierto y cercano a su contexto social.

La revisión curricular tuvo sentido como medio y oportunidad para renovar también las prácticas educativas de los programas formales de licenciatura, y desde ahí, actualizar el proyecto educativo del ITESO frente a los desafíos de diversa índole lanzados por el entorno social.

ANTECEDENTES

⁷ *“Con base en estos atributos, las asignaturas se entienden como situaciones de aprendizaje centradas en la actividad del estudiante frente a problemas situados, no en la recepción pasiva de información que brinda un profesor.”* Idem.

⁸ Luna, Carlos; Ortiz, G., Sagástegui, D. *“ITESO/DIRECCION GENERAL ACADEMICA. MARCO DE LA REVISIÓN CURRICULAR (DOCUMENTO DE TRABAJO) NOTA PREVIA.”* Comisión de Revisión Curricular del Consejo Académico. ITESO. 7 de marzo del 2002. Pp: 3 y 4.

Los planes de estudios que se aplicaban antes de iniciar la revisión curricular, habían entrado en operación en el ITESO durante el año de 1995. Fueron diseñados y elaborados según el esquema conocido como “de áreas” que utilizaba la Universidad Iberoamericana de la ciudad de México que sumaba una amplia experiencia al respecto. Cada una de estas áreas reunía un grupo de asignaturas para integrar y dar sentido a los planes de estudio de cada licenciatura: área básica, mayor, menor, de integración, de titulación... etcétera.

Un año después de haber adoptado los planes de estudio inducidos por la Universidad Iberoamericana, el ITESO comenzó las tareas necesarias e intencionadas para alcanzar una renovación educativa general. Entre estas tareas se identificó y definió la que después constituyó el movimiento de la revisión curricular que se comenta.

La renovación educativa general emprendida, como movimiento más amplio y abarcador, impuso un fuerte énfasis en los aspectos de metodología educativa referida a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Durante la primavera de 1998 se realizó en el campus del ITESO el “Taller de recuperación e innovación de las prácticas educativas”; y, en diciembre del mismo año, el “Foro para la innovación educativa”. Ambos sucesos aportaron impulso, ideas y propuestas para ser consideradas en la RC que estaba a punto de comenzar.

Además de otras acciones, en la primavera del año 2000 se conformaron dos entidades directivas con atribuciones temporales: la primera denominada “Comisión de Revisión curricular del Consejo Académico” y la segunda el “equipo interdepartamental de revisión curricular” integrados con representantes de las instancias académicas de la universidad.⁹

⁹ *Reglamento de los Departamentos*. Artículo 2. Definición de departamento. De acuerdo con el artículo 6-a del Estatuto Orgánico, “los departamentos son dependencias académico – administrativas que reúnen a una comunidad de profesores e investigadores responsables de la docencia, investigación, difusión y vinculación, en un campo especializado del conocimiento y que ofrecen servicios interdisciplinarios. Dirección General Académica. ITESO (2006) En esas fechas existían en el ITESO once departamentos.

Por otra parte, la estructura orgánica para la atención y conducción de los asuntos académicos del ITESO prevé una Dirección General Académica con un titular unipersonal y un cuerpo colectivo denominado consejo académico. Artículos 37 al 47 del Estatuto Orgánico del ITESO. Dirección General Académica. ITESO (2006)

La primera, que reunía a un pequeño número de expertos en la materia, comisionados por el consejo académico y el segundo con los responsables directos de la RC en cada uno de los departamentos académicos en que se materializaba el movimiento.

La comisión y el equipo ya mencionados integraron la primera versión del modelo académico sugerido para efectuar la revisión curricular, reconocieron los ejes temáticos básicos del proceso y recuperaron experiencias significativas de innovación educativa que sirvieron de base a las tareas de la revisión.

En el mes de abril del año 2001 se realizó el seminario “Las profesiones en la sociedad contemporánea”. Asistieron los académicos de planta del ITESO interesados o involucrados en el proceso. El acto tuvo como finalidad abrir la conversación universitaria en torno de la, entonces, inminente puesta en marcha del proceso de revisión.

Se puede comentar que en el transcurso de los años 2000 y 2001, los temas y los asuntos relativos a la revisión curricular se integraron a las agendas de trabajo de las dependencias académicas de la universidad, como material de análisis y reflexión, intercambio y discusión, o como exploración práctica para incursionar en innovaciones educativas.

REVISIÓN CURRICULAR.

Los trabajos directos del proceso se efectuaron al interior de cada uno de los programas educativos de las licenciaturas, programas insertos a su vez, en cada uno de los once departamentos en que estaba dividida la universidad ITESO.

Estos trabajos realizados por las comisiones respectivas de los programas educativos de las licenciaturas y de posgrado, tuvieron como meta principal producir dos documentos: “El objeto Socioprofesional” y el “Plan de Estudios”, en los cuales deberían quedar plasmados los resultados objetivos de todos los esfuerzos hechos durante más de tres años: lecturas, escritos, discusiones, propuestas, alegatos, borradores, litigios, desavenencias, acatamientos, reuniones, juntas, actos colegiados, asambleas y demás acciones, realizadas por los profesores y autoridades.

a) **El Objeto socioprofesional (OS)** En él se describió un laborioso diagnóstico del contexto socio-económico y profesional, elaborado desde la perspectiva de cada uno de los programas educativos, para establecer su respectivo y conveniente enlace con cada programa. También se hicieron los diagnósticos de los perfiles de las nuevas carreras.

b) **El Plan de Estudios.** Estructuró el currículo de cada programa educativo, al ordenar convenientemente, en la dimensión del tiempo, los conocimientos y las situaciones de aprendizaje debidos, como respuesta congruente al diagnóstico del entorno socio-económico y profesional descrito en el Objeto socioprofesional y apegado al modelo educativo del ITESO.

Estos dos documentos acabados, deberían ser presentados por las comisiones de los programas educativos a la consideración de los consejos de departamento y luego a la del Consejo Académico. Hecho lo anterior deberían merecer el acuerdo favorable de las autoridades federales educativas.

La unidad de estructura para articular dicho orden, fue la asignatura (Las materias) entendida como una experiencia de aprendizaje, en función de un diagnóstico y un propósito específico.

La nueva visión de la formación profesional reclamó la identificación y determinación de los conocimientos necesarios para cada licenciatura y el reconocimiento de aquellos estratégicos y las habilidades apropiadas que tenían mayores posibilidades de dar solidez y consistencia a los desempeños profesionales esperados.

Los planes de estudio revisados y reformulados fueron el fruto último del proceso de la revisión curricular. Los nuevos planes de estudio de cada uno de los programas educativos de las licenciaturas, aprobados por las autoridades educativas federales, se pusieron en operación en el semestre “Otoño” del año 2004.

Revisión curricular del programa de la licenciatura en derecho.

El programa educativo de la licenciatura en Derecho fue uno de los que modificaron su plan de estudios. Reformularlo exigió la participación de varios profesores del programa en forma activa e intensa. La mayoría experimentados abogados y de larga vida universitaria, unos dedicados a la docencia de tiempo completo, otros profesionales dedicados al foro y a la academia.

Se abordaron, se discutieron y se acordaron cuestiones vitales y susceptibles a la luz de las directrices del marco curricular y del marco teórico que daba sustento.

Algunas de las tareas que más obstáculos y dificultades tuvieron que enfrentar, fueron las relacionadas con la propuesta de diseñar, planear, organizar y realizar el diagnóstico socio-económico y profesional, para estructurar, correctamente, el objeto socioprofesional de la licenciatura en derecho.

También, los profesores encargados de la revisión, tuvimos que comprender –entre otras oscuridades- el modelo educativo concebido por la institución y asimilar nociones complejas tales como la de “competencias”, concepto clave para decidir los ejes rectores del aprendizaje, el orden y la secuencia de las unidades de aprendizaje en función de un objetivo general.

Tal como se ha mencionado, el resultado de estos trabajos se presentó en dos documentos: El denominado “Objeto Socio-profesional de la licenciatura en derecho” y el otro justamente “Plan de Estudios. Licenciatura en Derecho. 2004”. A continuación se da cuenta de los contenidos de ellos:¹⁰

Objeto socio-profesional: En este documento se agruparon las conclusiones obtenidas de la investigación efectuada en los ámbitos de lo económico, social y político del contexto y más puntualmente, al interior del campo profesional del derecho en la ciudad de Guadalajara, Jalisco y la zona metropolitana.

¹⁰ “*Objeto Socio-profesional. Licenciatura en Derecho*” (20 de junio de 2003) Dirección General Académica. ITESO. “*Licenciatura en Derecho. Plan 2004.*” Subdirección de Servicios Escolares. ITESO.

Para obtenerlas, se efectuaron entrevistas no formales y formales, se celebraron reuniones con grupos de enfoque entre abogados dueños de bufetes; corredores y notarios públicos, jueces y magistrados de los tribunales del Poder Judicial Federal, jueces y magistrados de los tribunales del Poder Judicial del estado de Jalisco, del Consejo Judicial del Estado, miembros de las cámaras de comercio, industria y servicios, dueños de empresas, ex alumnos de derecho, profesores de la propia universidad y de instituciones de educación superior, miembros de sindicatos y de organizaciones no gubernamentales, así como, con personas físicas (hombres y mujeres) usuarias de los servicios legales.

Este documento describió algunos sucesos influyentes y problemas por los que atravesaba la formación universitaria de licenciados en derecho en la ciudad de Guadalajara. Entre otros se mencionan los siguientes:

- + La dinámica del proceso de mundialización ha influido en los modos de prestar el servicio profesional en el entorno y reclama servicios profesionales que antes no se prestaban habitualmente (Asesoría a empresas de diversos países; asesoría y trámites de financiamiento y comercio internacionales, litigios en organismos internacionales de carácter comercial o de derechos humanos; litigios internacionales de derecho informático, litigios de propiedad industrial e intelectual, patentes, marcas, nombres de dominio etcétera)
- + El crecimiento de la demanda de profesionales aptos para el manejo de los tratados internacionales, la defensa internacional de los derechos humanos, la ecología, la propiedad industrial y la informática.
- + El tratado trilateral de libre comercio (NAFTA iniciales en inglés) de México con América del Norte (EEUU y Canadá) ha reclamado la prestación de los servicios profesionales legales por personas versadas en las leyes vigentes y poseedoras de los estilos profesionales que se dan en dichas naciones. Se reconoció el incremento de asuntos migratorios y de organización de nuevos negocios con capitales provenientes de esas naciones.

+ Por otra parte, y a propósito del su ejercicio profesional, se registraron opiniones en el sentido que los abogados, eran operadores voluntarios o involuntarios de un sistema legal corrupto que reafirmaba el predominio de los poderosos en la sociedad. Expresión de corrupción como medio para consolidar el poder de los poderes sociales fácticos.

+ Se captó la percepción, entre las personas de la sociedad, que los gobernantes y los profesionales del derecho, son ineficaces para realizar cabalmente el Estado de Derecho.

+ Se apreció una progresiva exigencia de la gente para que existan profesionales concedores de las leyes, competentes y comprometidos con la sociedad civil en la tarea de realizar el Estado de Derecho. Este hecho se ligó al reclamo insistente de la sociedad de contar con abogados aptos para el servicio y honestos en la conducción de los asuntos encomendados.

+ Se captó la idea que en general, la sociedad toleraba de buen grado los servicios de los abogados, aunque se irritaba frecuentemente debido a la ignorancia, la ineptitud o la corrupción de muchos de ellos.

+ Se apreció en los entrevistados una intuición y una acentuada tendencia de la sociedad hacia la justicia. De ello, se derivaba el reclamo social hacia las universidades de formar licenciados en derecho, peritos y comprometidos, para acompañar a la sociedad, en sus afanes por una convivencia social más justa y equitativa.

Como elemento clave del objeto socioprofesional, y según los datos de ANUIES¹¹ (abril de 2003) en México, la oferta nacional de programas de licenciatura en Derecho, se

11 La ANUIES es una Asociación no gubernamental, de carácter plural, que agremia a las principales instituciones de educación superior de México. Está conformada por 144 universidades e instituciones de educación superior, tanto públicas como particulares de todo el país, que atienden al 80% de la matrícula de alumnos que cursan estudios de licenciatura y de posgrado.

conformaba con 426 programas educativos incluyendo el del ITESO. Con ello fue fácil advertir una saturación ostensible de los puestos de trabajo y una disminución de las oportunidades productivas para los nuevos abogados.

Se estimó que esta situación ocasionaba una competencia implacable entre colegas. De esta realidad resultó la necesidad de promover una preparación universitaria de alto nivel competitivo, en la que se adquieran las competencias necesarias para resolver con eficacia la problemática legal y así, prestar servicios profesionales muy satisfactorios.

Por otra parte, el texto del “Plan de Estudios 2004” para la licenciatura en Derecho, desarrolló los siguientes asuntos:

- a) Los fundamentos del plan conforme al diagnóstico en el que se identificaron y describieron los entornos jurídicos internacional y nacional, en especial, los factores y situaciones de los ámbitos políticos, económicos y culturales, que impactaban la prestación del servicio profesional de los abogados, tal y como se comentó en los párrafos anteriores.

- b) Se identificaron y describieron los caracteres del proyecto de sociedad deseable que el ITESO propone, según sus orientaciones básicas¹². Cabe mencionar que ellas, están íntimamente relacionadas con el quehacer del abogado respecto a la permanente búsqueda de la verdad para la construcción de una sociedad más justa y humana.

Desde su fundación en 1950, ha participado en la formulación de programas, planes y políticas nacionales, así como en la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana.

http://www.anuies.mx/la_anuies/que_es/laanuies.php

¹² El ITESO cuenta con dos documentos básicos que compendian las directrices esenciales que rigen las actividades de la universidad y los objetivos que se pretenden lograr dentro de ese marco. Se denominan “*Orientaciones Fundamentales del ITESO*” (1974) y “*Misión del ITESO*” (2003) Del primer documento el preámbulo y del segundo el inciso “c” Documentos Institucionales, ITESO. Comunicación Social.

c) Se identificaron y describieron, en forma pormenorizada, los desempeños y las competencias profesionales propias de los licenciados en Derecho como puntos de llegada de los estudios de la licenciatura.

d) Se enumeraron los ingredientes del modelo educativo que sustentan al plan de Derecho y a todos los planes de estudio de la universidad. Estos ingredientes respondieron a una concepción educativa contemporánea y a los documentos fundamentales de la universidad ITESO.

e) Como ya se había adelantado (Ver nota número 3 infra) el modelo educativo del ITESO, toma como punto de partida la *“Formación para la vida en el ejercicio de una profesión socialmente útil”*. Esta postura significa:

- Concebir a los estudiantes como sujetos de múltiples dimensiones, susceptibles de desarrollarse de manera armónica para su crecimiento integral como personas y como abogados.

- Formación de inspiración cristiana, sustentada en los principios del evangelio y fundada en la reflexión ética sobre las acciones humanas y los valores que las orientan.

- Compromiso informado del conocimiento de la historia y el entorno social concreto, que oriente las acciones a la búsqueda y al servicio solidario de una sociedad más humana y más justa.

- Visión educativa centrada en el estudiante como sujeto autónomo de su proceso de aprendizaje, en una dinámica permanente de auto-trascendencia.

- Competencias profesionales generales y comunes para el ejercicio profesional en el mundo contemporáneo, más allá de sus especificaciones disciplinarias y técnicas, sustentadas en el principio de “aprender a aprender”.

- Visión de la universidad, como un ambiente educativo integral, en la que se articulan las unidades de aprendizaje formales y las situaciones educativas no formales del entorno universitario.

f) Se detalló el perfil de ingreso de los candidatos a alumnos, en el que se enlistaron las cualidades deseables de ellos para poder emprender un proceso de formación autónoma.

Entre otras cualidades exigibles a los candidatos se podrían destacar:

“abiertas al mundo en el que viven. Sensibles frente a los problemas sociales de México. Dispuestas a poner lo mejor de sus capacidades al servicio de los demás. Dispuestas a definir y asumir con libertad y responsabilidad sus propias opciones frente a la vida, en un proceso de reflexión ética y valoral (Sic) Pasión por encontrar la verdad y con la verdad encontrada aplicar la justicia. Sentido e inclinación por lo justo.”¹³

g) Además del currículo universitario (asignaturas obligatorias para todos los estudiantes de la universidad) y del currículo complementario (Profundización del campo profesional) se estructuró el currículo profesional de derecho, tomando en cuenta los datos proporcionados por el diagnóstico contenido en el documento denominado “objeto socio-profesional” y las competencias profesionales deseables, bajo las siguientes consideraciones y criterios lógicos:

Se identificaron cinco ejes y dentro de ellos, se seleccionaron 38 unidades de aprendizaje (Asignaturas) Los cinco ejes se denominaron:

- Fundamentos.
- La regulación social del Estado Federal Mexicano, su dinámica interna y de las relaciones entre los poderes y de estos con los gobernados.

¹³ *Licenciatura en Derecho. Plan 2004. Departamento de Estudios Sociopolíticos y jurídicos. Julio 2004. Subdirección de Servicios Escolares. ITESO. Pp. 16 y 17.*

- La regulación social de la persona humana, la familia, los bienes y de las relaciones entre las personas físicas y jurídicas.
- La regulación social de los organismos colectivos, su dinámica interna y sus relaciones con el Estado y los particulares.
- La regulación social de las relaciones entre entidades internacionales y
- Los Proyectos de Aplicación Profesional.

g) Se precisó el Objetivo General del programa educativo de la licenciatura en Derecho y se hizo el despliegue, con pormenores, de los desempeños especializados involucrados en cada una de las competencias profesionales de esta licenciatura. Tal objetivo general quedó expresado de la siguiente manera:

“Formar personas competentes en las ciencias jurídicas, dedicadas al estudio interpretación y aplicación del derecho; que se incorporen al ejercicio profesional con capacidad para prevenir y resolver conflictos; que tengan pasión por encontrar la verdad y practicar la justicia con sentido de compromiso social.”¹⁴

h) Se especificó el perfil de egreso delineando los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que, en su conjunto, podría adquirir el egresado que cursara el plan de estudios, para luego ejercerlos profesionalmente, entre otros, se citan los siguientes:

Conocimientos: “Conocerá lo necesario para operar, con pericia, el sistema jurídico mexicano. Conocerá las fuentes, la estructura y el funcionamiento de las instituciones jurídicas previstas en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en los tratados internacionales, en la Constitución Política del Estado de Jalisco, en las leyes ordinarias federales, en las leyes estatales y municipales

¹⁴ Licenciatura en Derecho. Plan 2004. Julio 2004. Subdirección Escolar. ITESO. P. 21.

del Estado de Jalisco, así como, sus respectivos reglamentos y la jurisprudencia de los tribunales competentes."¹⁵

Habilidades: *"Para estudiar e investigar habitualmente y discriminar la información irrelevante, para desentrañar los alcances de los datos y los puntos finos de los asuntos encomendados, a fin de dar la mejor respuesta jurídica a los problemas planteados. Para elegir con lucidez y acondicionar los medios más eficaces, para averiguar y encontrar la verdad material de los hechos sometidos a su consideración y hacer coincidir la verdad procesal con la verdad histórica."*¹⁶

Actitudes: *"Ser atento, sereno, respetuoso y abierto ante el planteamiento de los problemas. Ser apasionado, resuelto y firme para buscar y encontrar la verdad de los hechos históricos planteados. Ser ecuánime y objetivo al interpretar las normas legales."*¹⁷

Valores: *"La verdad, la justicia, la prudencia, la rectitud. La serenidad, el respeto a los demás, la apertura del entendimiento y la comprensión en el trato humano. La ecuanimidad y la objetividad para interpretar normas legales. La lucidez, la equidad, la conciliación y la concordia en los conflictos. La sagacidad y la energía en la defensa de la justicia."*¹⁸

i) Se identificaron, organizaron y articularon, en forma pormenorizada, el total de las asignaturas de la licenciatura y se ligaron con los créditos escolares correspondientes a cada una.

j) Por último, se formuló el compromiso institucional de una evaluación permanente y la actualización de los planes y programas de estudio de la licenciatura en Derecho.

¹⁵ Idem. P. 24.

¹⁶ Idem. P. 25.

¹⁷ Idem. P. 25.

¹⁸ Idem. P. 24.

En forma paralela a la construcción de los dos documentos ya comentados, los profesores encargados de la RC de la licenciatura en Derecho abordaron e intercambiaron puntos de vista acerca de las actividades formativas no curriculares, las situaciones de aprendizaje y la orientación de las acciones de enseñanza aprendizaje hacia las competencias profesionales. Todos ellos, temas novedosos que implicaban modificaciones al servicio docente tradicional, es decir, aquel servicio centrado en la enseñanza del profesor; servicio en el que el maestro exponía desde su cátedra lo que sabía y los alumnos escuchaban pasivos, sin o con muy poca interacción con el docente.

La dinámica y los efectos de estos cambios deliberados los pude observar a simple vista. Reconocí las alteraciones y las amenazas a la vida universitaria -hasta entonces tranquila y en paz- de los miembros de la comunidad universitaria en varios aspectos, entre otros: la posible disminución del número y contenidos de las asignaturas, los modos de prestar el servicio educativo en cada una de ellas, la relativa estabilidad en el empleo de los docentes, las prácticas tradicionales de planeación, preparación y desarrollo de las sesiones de clases, la inercia del modelo educativo usual que, como se dijo, ponía el acento en la enseñanza.

En esta atmósfera universitaria de cambios percibí actitudes y acciones de los docentes, a favor, en contra o indiferentes, provocadas por las propuestas e indicaciones de cambios en los hábitos educativos usuales y arraigados.

Estos comportamientos los observé en los profesores de tiempo fijo y de asignatura¹⁹ que prestaban sus servicios docentes en el programa educativo de la licenciatura en Derecho durante el proceso de la revisión curricular.

Registré estas apreciaciones de los docentes, tanto en lo que tocaba al plan de estudios en general, como en lo que correspondía a la prestación del servicio docente de las asignaturas del primer semestre del nuevo plan de estudios que se inauguró el día 9 de agosto de 2004.

¹⁹ Idem. P. 24.

1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

En algunos contextos sociales se mira sencillo advertir y demostrar que la mayoría de las personas, reaccionan de algún modo ante la presencia o ante la amenaza de alteraciones en la comprensión, ritmo y transcurso de la vida acostumbrada.

Las alteraciones pueden ser de diverso contenido, grado, amplitud y trascendencia. Dependiendo de estas cualidades se dan diversos efectos, tanto en las rutinas del grupo, como en los hábitos de las personas que lo componen. Asimismo, el grupo construye las interpretaciones que asigna a dichos cambios.

Los trastornos a la vida ordinaria ocasionadas por la revisión curricular y la puesta en marcha del nuevo programa de la licenciatura en Derecho en el ITESO, desataron reacciones entre los integrantes del grupo de profesores observado, que afectaron la tranquilidad y la estabilidad en la prestación del servicio docente de los profesores de tiempo fijo y de asignatura del programa educativo.

En efecto, al mirar lo que sucedía en el contexto de la licenciatura en Derecho, capté y distinguí resistencias, pasividades o aprobaciones; escuché comentarios a favor, en contra o ambivalentes en cuanto a diversos temas; percibí actitudes, ademanes y gestos de significados distintos, respecto de los asuntos implicados en la revisión; intuí calificativos destinados a personas y a iniciativas; se predecían sucesos; compartí las angustias, inseguridades y aflicciones de las personas a quienes aquejaban los cambios inminentes.

Desde antes que se pusiera en marcha el nuevo plan de estudios de la carrera de Derecho, justamente en la fase de estudio y comprensión de las propuestas de innovaciones educativas, la mayoría de los integrantes del grupo, en juntas de trabajo institucionales, con toda libertad, manifestaban sus discrepancias con casi todos los tópicos relacionados con la revisión curricular.

Se puede entender que una innovación educativa presupone, como lo expresa Carbonell:

una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y a su vez de introducir en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otras formas de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula. (Carbonell, 2001. P. 17)

Cuando por razones y motivos meramente institucionales, se imponen desde la autoridad cambios a los fines, a los medios y a las actividades de enseñanza aprendizaje acostumbradas y establecidas; con frecuencia, se produce una colisión entre la solidez y consistencia de lo experimentado y tradicional, contra la fragilidad, la incertidumbre y las inseguridades de la innovación que pretende introducir todo cambio.

Este choque lógico y explicable, por principio, puede generar, en el medio docente y en otros, consecuencias naturales como una atmósfera de antagonismo espontáneo debido, quizá, a la cerrazón intelectual del conservadurismo; tal vez, a causa del escepticismo y la desconfianza frente a las innovaciones deleznable, extravagantes o confusas.

Por las declaraciones de rechazo, algunas veces en lenguaje verbal y no verbal; por las bromas, sangrientas unas, simpáticas otras, que se prodigaban a costa de los temas y de los directivos de la revisión curricular, puedo opinar que algunos académicos estaban abiertamente en contra de los cambios propuestos.

También advertí manifestaciones de convencimiento hacia los cambios. Percibí que algunos, tomaban como suyas las propuestas de transformación, las comentaban en forma constructiva y procuraban ponerlas en práctica –los menos- Otros, pese a estar persuadidos de las bondades de la revisión curricular, manifestaban dudas e incertidumbres. Algunos más, sagaces aceptaban con reservas las transformaciones, sin presentar oposición franca. Otros más reaccionaron con cautela y en silencio.

Por otra parte, las dudas y desacuerdos que manifestaron algunos profesores, revelaban su ignorancia o incipiente conocimiento acerca de los tópicos, conceptos, elementos y

mecanismos básicos que sustentaron las propuestas teóricas institucionales de cambio curricular.

Después de culminar la etapa de construcción, adentrados en la etapa de aplicación de las reformas, algunos coordinadores de profesores, integrantes del departamento –no sólo la carrera de Derecho- de común acuerdo, y dadas las dudas y las oscuridades de las innovaciones acerca de diversas situaciones prácticas, decidieron posponer para el semestre subsiguiente, (Para enero del 2005) la elaboración de las “guías de aprendizaje” para las asignaturas nuevas, así como, posponer el cumplimiento de algunas indicaciones institucionales, como el diseño del trabajo independiente de los estudiantes, establecido como modalidad en el nuevo plan de estudios.²⁰

1.3. PREGUNTA DE LA INVESTIGACIÓN.

El movimiento de revisión curricular se introdujo súbitamente en la vida universitaria de los profesores del programa educativo de la licenciatura en Derecho del ITESO. Pese a los avisos previos, y a los actos culturales preparatorios, se sintió el ímpetu de la llegada del proceso de innovación. Si bien no fue una sorpresa, sí fue algo novedoso que perturbó el ritmo tranquilo y sereno de las labores universitarias incuestionables. Los profesores observados, se vieron obligados a participar activamente en dicho movimiento, hasta edificar un nuevo currículo que guiaría el servicio docente que prestaban. Frente a este movimiento hubo, de parte de ellos, reacciones y posturas, acciones y omisiones como las que ya se comentaron.

²⁰ De acuerdo con las innovaciones de la revisión curricular, las “Guías del Aprendizaje” constituían un factor de relevante importancia para las nuevas prácticas docentes. En éstas se integraban los elementos rectores para el proceso enseñanza aprendizaje de cada asignatura prevista en el currículo, con la obligación de los profesores de prepararlas y someterlas a la debida aprobación de sus pares y su coordinador docente. Estas guías servirían al profesor de la asignatura para conducirse conforme a ella durante el ciclo lectivo y a los alumnos para enterarse de datos generales de la asignatura, sus fundamentos, el propósito general, el contexto curricular, los propósitos específicos de la asignatura en claves de competencias, las situaciones de aprendizaje propuestas, el sistema de evaluación y las referencias bibliográficas.

Descrita y vista esta situación la pregunta de la investigación se formula así: ¿Cuáles son los significados dados por los profesores de tiempo fijo y de asignatura del programa educativo de la licenciatura en Derecho al proceso de la revisión curricular (2000 - 2004)?

1.4. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Identificar, describir y dilucidar los significados producidos por el personal académico de la licenciatura en derecho del ITESO, respecto de la conceptualización, planeación, inicio, desarrollo y puesta en marcha del proceso de revisión curricular. Lo anterior, conducidos por un plan metodológico que acate, respete y refleje la realidad empírica observada. Con ello, prepararse para refrendar los aciertos y evitar los mismos errores, en las actividades de revisión curricular permanente y continua del programa educativo de la licenciatura en derecho.

1.5. IMPORTANCIA Y TRASCENDENCIA DE LA INVESTIGACIÓN.

Esa investigación podría tener alguna importancia porque identificaría, describiría y desentrañaría algunas de las interpretaciones dadas por los profesores del grupo observado, al proceso de revisión curricular y a sus diversos componentes.

Con ello, poder explicar las distintas respuestas, posturas, acciones, reacciones y demás comportamientos de los profesores de la licenciatura en derecho, como individuos y como grupo, para construir conclusiones que, a su vez, sean impulsos u ocasiones para volver a revisar aquellas innovaciones educativas que, desde la visión de los docentes, no se justifican, o no hubieran cumplido cabalmente con sus finalidades.

O en su caso, repensar los motivos y los medios, antes de echar a andar una nueva revisión curricular. Asegurarse que la primera se cumplió o agotó cabalmente, o si no se cumplió, indagar las causas para no recaer en ellas.

Quizá, de algunas conclusiones podrían salir propuestas de mejora a los resultados y mecanismos de la revisión curricular aplicada, y en su caso, si admiten alguna

intervención, se diseñe, planee y ejecute alguna rectificación para enmendar o perfeccionar lo que se deba.

Si se toman en cuenta las rectificaciones nacidas desde la perspectiva docente, tal vez se pueda avanzar en la mejora del aprendizaje de los estudiantes de la licenciatura en Derecho, respecto de la apropiación de los conocimientos, la disposición de las habilidades y la toma de actitudes y valores curriculares deseables.

1.6. LAS LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Desde que surgió el movimiento de revisión curricular de la licenciatura en Derecho simpatice con él. Esta simpatía pudo constituir una limitación a este trabajo de investigación en dos direcciones:

1. El rechazo al movimiento curricular de la mayoría de los profesores de planta observados, contrapuesta a mi simpatía por la revisión curricular, me llevó a ser celoso por la objetividad al realizar los registros de las notas de campo y al interpretar los contenidos de los significados discrepantes construidos por los docentes observados. Quizá este celo me condujo a formular los significados con aspereza.
2. Las inconsistencias en los procesos de la revisión curricular descubiertas y declaradas por los profesores observados, contrastaron con las expectativas que finqué en el movimiento y me produjeron decepciones, de modo que, al referirme a las debilidades de los procesos puede percibirse subjetividad e intemperancia en los adjetivos utilizados.

Estas dos situaciones singulares pudieron afectar el tono del lenguaje usado y el modo de las afirmaciones. Empero, procuré siempre ajustarme a los significados construidos por los profesores sin atemperarlos con eufemismos que acaso, podrían distorsionarlos.

2. METODOLOGÍA.

2.1. MARCO REFERENCIAL INTERPRETATIVO: EL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO.

Los análisis de esta investigación están delimitados por el marco teórico sustantivo que en el campo de las ciencias sociales se conoce como el Interaccionismo simbólico (IS) Con este esquema analítico de la sociedad y del comportamiento humano, prevé dar marco, estructura, unidad y sentido a sus resultados.

Este marco implica la opción por el paradigma cualitativo de la investigación que es, en sentido amplio, según Taylor y Bogdan citados por Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996) P. 33

“aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”

Los mismos autores que citan a Taylor y Bogdan, en la misma obra y página, hacen un listado de las características propias de la investigación cualitativa, del cual extraigo sólo algunas que ilustran el concepto de cualitativa en mayor medida:

Es inductiva. El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. Los métodos cualitativos son humanistas. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

La investigación cualitativa, considerada desde un nivel de análisis ontológico, mira la realidad caracterizada como dinámica, global y construida en un proceso de interacción con esa misma realidad.

Desde el nivel de análisis epistemológico, la investigación cualitativa, como ya se definió, asume el camino de la inducción. Se separa de la vía hipotética-deductiva. En la cualitativa, el investigador toma como punto de partida la realidad específica y la información que ésta le aporta para luego hacer teoría. No a la inversa.

Desde el nivel de análisis metodológico, el investigador cualitativo diseña la investigación en forma emergente y la va reconstruyendo en la medida en la que avanza en ella y así, poder recoger las perspectivas de los participantes involucrados.

Y desde el nivel de análisis instrumental, el investigador cualitativo usa las técnicas de recolección de datos que le puedan dar una descripción integral y concentrada de la realidad que investiga.

El IS pues, es un marco de conceptos, teorías, explicaciones y descripciones de la sociedad y de los grupos humanos que encaja puntualmente en la investigación de la que doy cuenta. Es el encuadre teórico apropiado para desarrollar la investigación cualitativa.

Desde su dimensión ontológica el IS considera que si bien los macro-fenómenos sociales (Globalización, neoliberalismo, violencia, terrorismo, injusta distribución del ingreso, pobreza extrema, modos de producción, lucha de clases, etcétera) existen por ellos mismos, no determinan la conducta de los individuos.

A fines del siglo XIX los enfoques macros de los sociólogos Marx, Durkheim, Spencer y otros pensadores europeos fueron sustituidos por una preocupación diferente. El énfasis en los procesos macroestructurales como evolución, conflicto, conciencia de clases y naturaleza del cuerpo social, se desvió hacia el estudio de los procesos de interacción social y al análisis de sus consecuencias, tanto para el individuo como para la sociedad. (Miranda, N. 1994. 111 y 112).

Este trabajo de investigación, como ya se había mencionado antes, tiene como propósito Identificar y describir las interpretaciones dadas a diversas situaciones específicas, por el personal académico de la licenciatura en derecho del ITESO sucedidas en el campus universitario, generadas con motivo de la revisión curricular mencionada.

Si este fue el propósito, entonces, los procesos sociales “macros” de ciertas perspectivas científicas, no eran los marcos adecuados para lograrlo. Fue necesario adoptar otro enfoque que me permitiera la observación y el análisis de los procesos sociales de interacción entre los protagonistas objeto para obtener las consecuencias de dicha interacción.

El interaccionismo simbólico es una de las orientaciones metodológicas que comparten las ideas básicas del proceso hermenéutico, o interpretativo. Trata de comprender el proceso de asignación de símbolos con significado al lenguaje hablado o escrito y al comportamiento en la interacción social. Martínez, 2006, Pp: Primer párrafo del capítulo “El Interaccionismo Simbólico”

Según Williams (1999), el interaccionismo simbólico se puede considerar como la escuela más influyente y exitosa de la sociología interpretativa, si este éxito lo evaluamos por el volumen de trabajos empíricos publicados y por la integración de la teoría y el método. (Martínez, M. 2006).

Por lo que toca al origen y desarrollo de esta corriente del pensamiento social, se puede señalar con Miranda N. lo siguiente:

La escuela del interaccionismo simbólico tiene su inspiración en prominentes pensadores americanos la mayoría de los cuales escribieron sus obras más famosas entre 1840 y 1935. Sin embargo, la deuda intelectual más fuerte de esta corriente sociológica es con el pensamiento de George Mead (1863-1931). (Miranda, N. 1994.112).

Mead basó sus síntesis en dos aseveraciones: 1) La fragilidad de los organismos humanos obliga a las personas a cooperar en grupos a fin de garantizar su sobrevivencia. 2. Estas acciones que efectúan los seres humanos favorecen su cooperación y por lo tanto, su sobrevivencia, a través de los procesos de ajuste. (Miranda, N. 1994.119)

Por otra parte, además de destacar los méritos de George Mead, la autora hace referencia a otros más que contribuyeron en forma muy destacada, para dar lugar prominente a esta perspectiva del pensamiento social:

El interaccionismo simbólico se considera la continuación de ciertas partes del pensamiento y la obra de un grupo interdisciplinar de teóricos investigadores y reformadores sociales de la Universidad de Chicago, que ejercieron una influencia determinantes en la sociología norteamericana entre 1890 y 1940. (Miranda, N.1994.113).

Citando a Hans Jean, la autora continua señalando que

La Escuela de Chicago puede describirse como "La combinación de una filosofía pragmática, de un intento por dar orientación política reformista a las posibilidades de la democracia en un contexto de rápida industrialización y urbanización y de los esfuerzos por convertir la sociología en una ciencia empírica" (Miranda, N.1994.113).

Herbert Blumer, sociólogo de la Escuela de Chicago fue influenciado por la obra de George Herbert Mead, sus investigaciones derivaron en la corriente sociológica denominada Interaccionismo Simbólico. Él mismo fue quien acuñó²¹ el término en 1937 y desarrolló su concepción teórica y metodológica constituyéndose como el autor más representativo de dicha corriente.

Blumer puede considerarse como el autor clave que imprimió una nueva perspectiva al movimiento interaccionista, en donde encontramos además de Mead, también a Charles Cooley, William James y John Dewey. Esta perspectiva asume tanto la naturaleza de la interacción, como las normas metodológicas y las consecuencias derivadas de ambas.

²¹ "El término "Interaccionismo Simbólico" es en cierto modo un barbarismo que acuñé con carácter informal en un artículo publicado en "HOMBRE Y SOCIEDAD" (Emerson P. Schmidt. Editor. New York: Prentice Hall. 1937) El Vocablo acabó siendo aceptado y hoy es de uso general." Blumer, H. (1982) P:1

- Naturaleza del Interaccionismo Simbólico.

Blumer al desarrollar el tema de la naturaleza del Interaccionismo Simbólico en lo sucesivo (IS) formula tres proposiciones previas que son el sustento de esta postura.

La primera premisa establece que

... el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él. (Blumer, H.1982.2).

La segunda premisa establece que

... el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo. (Blumer, H. 1982. 2).

La tercera premisa establece que

... Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso. (Blumer, H. 1982. 2).

Con el fin de captar mejor estas premisas y enfocarlas debidamente al objeto de nuestra investigación, comento que por orientar se ha de entender el verbo que usa Blumer en su primera premisa, como la acción de dirigir o encaminar a alguien o algo hacia un fin determinado.

Para entender lo que son las “cosas” como objeto de significación, el mismo Blumer ilustra puntualizando que son: todo aquello que se pueda percibir, como los objetos físicos, las personas; categorías de seres humanos como amigos y enemigos; instituciones; ideas importantes; actividades ajenas y las situaciones de todo tipo que se afrontan en la vida diaria. (Blumer, H.1982. 2).

Asimismo, desde la lectura e intelección de las ideas de Blumer sugiero que por significar o significado, se entienda el sentido que se tiene de algo o alguien y por “sentido” el modo particular de concebir algo o hacer un juicio de ello.

La primera premisa del IS, presupone que el ser humano enfrenta en su diario vivir a múltiples “cosas” como las que se han enlistado en el penúltimo párrafo. Por tanto, se puede decir que el ser humano dirige o encamina sus acciones hacia las cosas que enfrenta o las que se le cruzan en el camino de su vida y mira el modo particular de concebir o justificar esas “cosas”. O sea, recoge la idea, imagen o representación que se ha formado de ellas y ha quedado impresa en su mente

Con esta afirmación el IS se separa abiertamente de las corrientes psicológicas y sociológicas que afirman que algunas formas o ejemplos de comportamiento humano se explican por los factores internos causales que tienen una previa existencia, como por ejemplo: estímulos, actitudes, motivaciones conscientes e inconscientes, compulsiones, etcétera, o se explican por factores externos preexistentes como la posición social, exigencias del estatus social, papeles sociales, preceptos culturales, normas o valores morales o religiosos, etcétera.

Si en esta investigación tratara de explicar las interpretaciones que hicieron los académicos observados a las “cosas” de la revisión curricular, conforme a esta última perspectiva, buscaría la justificación de las “cosas” según estos factores causales internos y externos preexistentes.

Sin embargo, no lo hice así, porque consideré que hubiera falseado los comportamientos observados y las interpretaciones hechas por ellos a las “cosas”, al no tomar en cuenta el verdadero impulso de la acción humana que es el significado que tienen las cosas para el ser humano. El significado pues, desempeña el papel más importante en la formación del comportamiento humano y este significado no es fruto o resultado de factores causales precedentes.

El personal académico observado, dirigió sus acciones hacia las “cosas” de la revisión curricular, según el modo particular de cómo las concibieron y justificaron. Ante dicha

innovación los profesores construyeron, entre sí, las ideas de lo que era para ellos y conformaron sus comportamientos a estos significados.

Ahora bien, respecto de la propuesta contenida en la segunda premisa de Blumer, puedo comentar que el modo particular en que los profesores observados dieron sentido específico a la revisión como tal y a los componentes de ella, fue consecuencia directa del intercambio recíproco de conceptos y de juicios que se dio entre ellos. No fue fruto de un esfuerzo individual de especulación sobre la sustancia o naturaleza de las “cosas” de la revisión. Es decir, no fue el simple reconocimiento del significado que las “cosas” tenían intrínsecamente en sí mismas.

Para cada persona el sentido de las “cosas” fue resultado de las distintas formas en las que los otros profesores próximos actuaron frente a esas “cosas”. El significado social fue consecuencia del intercambio de conceptos y juicios hechos entre todos los que participaban.

Por lo que toca a la tercera premisa de Blumer, los significados de los componentes de la revisión, que los profesores hicieron suyos colectivamente, merced al intercambio recíproco entre sí mismos, pudieron ser intervenidos o mediados por cada profesor en lo individual, para reafirmarlos o para modificarlos.

En este último caso, la modificación de los significados se debió a que cada individuo fue atribuyendo sentidos nuevos y distintos, a los significados que socialmente les habían dado a dichas “cosas”. Estas modificaciones de sentido, se dieron con el fin de adaptar el quehacer profesional individual a las condiciones y circunstancias que se fueron presentando al interior de su contexto.

Una vez que cada profesor hizo suyos los sentidos sobre las “cosas” construidos por la interacción social; cada uno se enfrentó con las “cosas” de la innovación educativa y confirmó o modificó los significados establecidos socialmente.

Considero relevante comentar la propuesta de Blumer respecto del proceso interpretativo y de los pasos que debe seguir cualquier persona para conformar su propio comportamiento.

La sucesión de los pasos se da en dos etapas: en la primera, el agente identifica y determina la “cosa” o las “cosas” hacia las que va dirigido su comportamiento futuro y que le interesan porque poseen significado para sí, e interactúa consigo mismo para autodeterminarse.

Puedo poner como ejemplo el hecho que la institución le pide a un profesor que, para elaborar el plan de estudios apegado al objeto socioprofesional aprobado, defina y describa las competencias profesionales del licenciado en derecho.

La idea de “competencias” aparece como uno de los nuevos conceptos de la innovación educativa. Esta es la “cosa” hacia la que dirigirá su comportamiento porque le interesa o porque lo tiene que enfrentar como un encargo laboral.

Presupongo que ya se apropió del significado colectivamente construido por el grupo al que pertenece. Es decir, dicho profesor interiorizó un proceso social de interacción que ya dio sentido al concepto de “competencias”.

En la segunda etapa, el profesor hace consciente y considera el significado social de la “cosa” identificada. Luego, conforme a la situación nueva por el encargo, el profesor identifica, valora, selecciona, verifica, elimina y reagrupa los significados sociales que se dieron en la interacción y los reafirma o modifica para darle dirección a su comportamiento.

Los significados interactuados socialmente sirvieron de herramientas para dar orientación y configurar el acto o los actos del profesor. En el ejemplo, él mismo, por obligación institucional, necesita identificar y describir las competencias profesionales del abogado. Entonces, procede a realizar las operaciones mentales necesarias para reafirmar o modificar el significado social dado al concepto de competencias. Una vez que decide

cuál es el sentido que le atribuye a esa “cosa” determina la dirección y forma de su comportamiento.

Si el grupo dio un sentido claro y definido el profesor lo podría ratificar y conducirse según este sentido. Si lo quiere matizar, revisa y pondera algunas cuestiones y puede modificar el significado social. Ahora, el concepto, quizá, ya no es del todo claro y definido y este nuevo sentido provoca que la conducta individual se acople a este nuevo significado.

Si no hubiera intervenido y manipulado el significado de competencias, elaborado socialmente, entonces, quizá, habría podido proponer y describir las competencias del abogado tal y como se lo encargaron.

Como puede observarse, se dio, entonces, un proceso de interpretación de los significados obtenidos y establecidos durante la interacción social y al analizarlos a la luz de la nueva situación concreta, se manipularon y modificaron dichos sentidos para dar lugar a la dirección y forma del comportamiento. El agente se autodeterminó.

Esta es la explicación de Blumer al proceso interpretativo por el que transitamos al momento de enfrentar los objetos de interpretación. Precisamente de las “cosas” que nos interesan y que a toda hora y en todo lugar, forman parte de nuestra existencia humana.

- Naturaleza de la vida en las sociedades y grupos humanos.

Para Blumer y el IS, la sociedad es el conjunto de individuos involucrados en la acción. Un grupo humano es un agregado de personas comprometidas en la acción. La vida de una sociedad o de un grupo humano es, necesariamente un proceso ininterrumpido de unión y ajuste de actividades de sus integrantes.

Los individuos pueden actuar o realizar actividades en forma individual, en forma colectiva, o en nombre y representación de un grupo o institución. Existe pues en las

sociedades o en los grupos humanos, individuos en actividad “agentes”²² y éstos realizan sus actividades en función de las circunstancias que le rodean.

El investigador participante observó precisamente al grupo localizado de profesores bajo la premisa que los individuos pertenecientes a una sociedad o a un grupo se enlazan y se relacionan entre sí por medio de la acción y las actividades. Mediante esta observación capté lo sentido, lo conocido, lo escuchado o lo presenciado en ese escenario de actividad permanente, lo anoté y lo registré.

Las ideas de la acción y las actividades abrieron una posibilidad de describir a las sociedades. Sin ellas no hay sociedad, no sería posible el análisis de lo que sucede en esas sociedades y grupos. Observar a la sociedad implica necesariamente, mirar las acciones de los individuos agentes actuando bajo determinadas circunstancias, implica mirar ese proceso de unión y ajuste de las acciones realizadas sin cesar por los individuos en un contexto y circunstancias determinadas.

En nuestra investigación y para facilitar el análisis empírico centré mi atención precisamente, en aquellas acciones y actividades que se articularon y amoldaron durante el proceso de revisión curricular, realizadas por los profesores involucrados en un espacio geográfico y en circunstancias determinadas

Naturaleza de la interacción social.

Secuencia obligada es dar cuenta de lo que el IS, define como interacción social. Pareciera verdad de Perogrullo, reafirmar que la sociedad presupone una interacción entre los integrantes de ella. Cada individuo enlaza acciones con los demás que le rodean. Estas acciones individuales²³, son respuestas o reacciones a las acciones de los otros individuos próximos.

²²agente. (Del lat. *agens*, *-entis*, part. act. de *agĕre*, hacer). **1.** adj. Que obra o tiene virtud de obrar. Diccionario de la Real Academia. Vigésima segunda edición.

²³ Entiendo por acciones individuales el hecho de hacer algo, de obrar algo, o el ejercicio de la posibilidad de hacer algo, para obtener un resultado. La sociedad se compone de agentes

Pero, la idea de la interacción social es vital para el IS y su concepto de sociedad. El individuo agente, antes de realizar una actividad o una acción específica en sociedad, necesariamente, toma en cuenta y considera las actividades y las acciones de los otros con los que está próximo. Debe acoplar sus acciones a las acciones de los demás.

... es decir está obligado a orientar su propio comportamiento o a manejar sus situaciones en función de aquello que toman en consideración. Por consiguiente, las actividades de los demás intervienen como factores positivos en la formación del propio comportamiento; ante los actos ajenos una persona puede abandonar una intención, o propósito, reconsiderarla, verificarla o cancelarla, intensificarla o sustituirla. (Blumer, H. 1982.6).

La interacción para el IS, no sólo es el vehículo o la plataforma para que las personas se expresen impulsados por los factores sociales (Estatus, cultura, valores, normas, sanciones...) o psicológicos (Motivos, complejos ocultos, actitudes...) que, para algunas posturas teóricas, son factores determinantes del comportamiento humano.

La interacción es la sustancia misma de la sociedad y de los grupos. Por ello, las posturas que afirman la formación del comportamiento humano por los factores sociales y psicológicos preexistentes, creen que son suficientes, por sí mismos, para descifrar a las sociedades y a los grupos, por ello, no necesitan de la idea de la interacción social para sustentarse.

La construcción de una decisión individual en orden a realizar una actividad o una acción para interactuar socialmente con otros, pasa necesariamente por el conocimiento que el agente tiene y de la circunspección que hace de las acciones y de las actividades de los otros cercanos respecto del mismo objeto, las cuales ejercen un influjo positivo para la formación del comportamiento de todos.

“hacedores” y de hechos “haceres” y de resultados de esos “haceres” unidos y ajustados unos y otros. La interacción es precisamente la sociedad y el grupo. Ese es su significado.

El IS propone que existen dos niveles de interacción social: el primero que corresponde a la interacción no simbólica que denominó “Conversación de Gestos”²⁴ y el segundo nivel que corresponde a la interacción simbólica que llamó “Empleo de símbolos significativos”.

El primer nivel de interacción social se identifica con el comportamiento de los individuos que responden o reaccionan directa e inmediatamente a la acción de otro sin interpretarla, sin dilucidar su significado (El saludo espontáneo y súbito de dos conocidos que se encuentran; el salto que da quien repentinamente escucha muy de cerca, el claxon activado por el conductor de un automóvil).

El segundo nivel de interacción social se identifica con el comportamiento de los individuos que responden o reaccionan a la acción de los otros después de considerar y despejar el significado que perciben o atribuyen a esa acción.

En la sociedad y en los grupos sociales, se pueden distinguir estos dos niveles de interacción social. En algunos casos es posible percibir una clara interacción, no simbólica, en la que los individuos reaccionan de manera espontánea, inmediata, y sin pensar nada, ante las miradas, los ademanes, los cambios corporales, las expresiones y los tonos de voz de los otros que están cerca.

Sin embargo, es más frecuente poder corroborar la interacción simbólica de la sociedad y de los grupos en actividad, pues es visible que los miembros de la sociedad o del grupo, atienden a las acciones de los próximos, para dilucidar el sentido de tales acciones y acoplar las suyas a las de ellos.

Según el IS para que una comunicación e interacción social simbólica sea eficaz, en el sentido de producir la consecuencia de influir positivamente en el comportamiento de los otros, es necesario que los individuos involucrados asuman cada uno el papel del otro.

²⁴ Gesto. (Del lat. *gestus*). 1. m. Movimiento del rostro, de las manos o de otras partes del cuerpo con que se expresan diversos afectos del ánimo. *Diccionario de la Real Academia*. Vigésima segunda edición.

En la interacción simbólica un primer individuo se expresa mediante gestos y un segundo individuo o varios, con quienes se comunica, da respuesta al significado de tales gestos. El segundo individuo que responde, articula su respuesta sobre la base de descifrar el significado que surge de los gestos hechos por el primer individuo. El primero utilizó los gestos como indicaciones al otro, de lo que se proponía hacer, así como, para manifestar lo que deseaba que el segundo hiciera o descifrara.

El ejemplo anterior sirve para explicar que tanto los gestos como las acciones, también tienen significados: a) para quien los hace y b) para quien los percibe.

Cuando el significado de los gestos es el mismo para los individuos involucrados, entonces aparece la comprensión mutua. Si el significado de los gestos es malentendido, o confuso, entonces no se establece la comunicación y no se da, se bloquea.

Para continuar el planteamiento, el primer individuo debe ponerse en los zapatos del segundo individuo para estar en posibilidad de formular las indicaciones de lo que debe hacer; y el segundo debe ponerse en los zapatos del primero para poder captar la intención y los gestos o acciones del primero. Si cada cual se pone en el lugar del otro, se asegura una interacción social simbólica que produzca algún resultado positivo.

La mutua asunción de papeles es condición sine qua non para que una comunicación y una interacción sean eficaces. (Blumer, H. 1982.7).

Ya he comentado que para el IS todas las sociedades y grupos humanos están conformados por individuos en acción, dispuestos a corresponder del mismo modo a un determinado comportamiento del otro con quien se relaciona, sean personas individuales o grupos de personas. Esta interacción, generalmente, la realizan de una forma simbólica; es decir, no generan una reacción directa, inmediata y espontánea, no simbólica, sino una acción a la que le precede una interpretación del comportamiento previo del otro.

En mi observación pude verificar que la mayoría de los profesores del grupo estaban atentos para conocer las acciones de los otros. En particular las de los profesores de mayor antigüedad, experimentados en el ejercicio de cargos académicos, en la docencia,

en la gestión de programas educativos, conocedores de las fuerzas y participantes activos del manejo y métodos de la política interna de la institución, con cierta autoridad moral que les daba predominio sobre otros profesores menos experimentados y menos conocedores del entorno.

Observé que cuando dos o tres de los profesores predominantes actuaban, otros platicaban sobre la justificación y sentido de su actuación, para enseguida o más tarde, comportarse de una manera semejante o muy parecida al modo de conducta que habían visto y justificado en los compañeros que ejercían el influjo. Sin embargo, no todos estaban sometidos a este proceso. Había algunos pocos que actuaban de manera diferente en lo individual.

Señala el IS que es distintivo de las sociedades y los grupos humanos que los individuos que las componen, al momento de realizar sus actos, se vean constreñidos a tomar en cuenta las acciones de los demás. La vida de las sociedades es un proceso continuo de construcción de comportamientos humanos merced a la interacción simbólica.

La vida de las sociedades no es sólo un ámbito en el que se manifiestan los factores psicológicos y sociológicos individuales preexistentes que determinan o condicionan la aparición de las actividades humanas, sino que la vida social es construcción dinámica del comportamiento humano.

En la sociedad el individuo acciona e interacciona. Transfiere indicaciones a los demás y recoge las de ellos. Determina a los cercanos lo que deben hacer e interpreta las indicaciones o determinaciones de ellos. Los individuos dentro de este proceso y al través de él, construyen sus propios comportamientos individuales y los acoplan a los de los demás.

Los individuos son actores que, según sus intereses personales, definen, aceptan o modifican las pautas, roles y creencias de su entorno. En este análisis, el grupo observado de profesores lo entendí como un grupo de individuos que actuaban de esta manera.

La persona como ser individual y social vive en interacción con otras personas y grupos sociales. Son estos procesos de interrelación los que contribuyen a configurar la personalidad del individuo y su actuación en sociedad. Y son estos procesos los que permiten dar cuenta de los significados de los objetos que interpretan y de los comportamientos que se dan como consecuencia de esa interpretación. Tanto del grupo como de las personas vistas individualmente

Naturaleza de los objetos.

Para el IS los “objetos” susceptibles de ser interpretados son construcciones sociales que aparecen como resultado de los procesos de definición o determinación que realizan los individuos mediante la interacción social.

Los objetos siempre son “cosas” que interesan al individuo o al grupo o a la sociedad. Los individuos o grupos, después de contemplar todos los objetos o cosas del entorno en el que se desenvuelven, eligen uno o varios que despiertan el interés de ellos y respecto de los cuales tendrán un comportamiento futuro. Es un acto social de selección que concreta el objeto de interpretación. El comportamiento futuro tendrá una pauta o dirección fijada por el significado que la interacción social atribuyó al objeto y luego modificada o manipulada por el propio individuo.

Un objeto es todo aquello que puede ser indicado, todo lo que se puede mostrar por medio de señales o inferencias por las personas. Los hay de tres categorías: a) los físicos, b) los sociales y c) los abstractos. De la primera puedo ejemplificar una cafetera, unos cigarrillos, una computadora, un florero. De la segunda, unos estudiantes, unos futbolistas, un senador de la República, un líder sindical y de la tercera categoría, la moral social, la paz, la justicia, la innovación educativa, la eficacia, etcétera.

Por ello, la naturaleza de los objetos consiste en el significado que éste contiene para la persona que lo identifica y lo considera como tal. El significado de los objetos tiene su origen en las definiciones y determinaciones sociales construidas por la interacción.

El significado determina el modo en que una persona ve el objeto, la manera en que está dispuesta a actuar con respecto al mismo y la forma en la cual se dispone a hablar de él. (Blumer, H.1982.8).

Mi observación participante, registró los diversos modos en los que el grupo de profesores vieron a la revisión curricular y sus componentes y pude observar y registrar los modos en los que actuaron y las formas en las que hablaron con respecto a ella.

El IS considera que el “mundo” de los individuos en sociedad está estructurado con los objetos de diferente categoría que conocen e infieren y a los que les ha dado significado. Para estar en posibilidad de conocer y comprender la vida y el accionar de las sociedades y los grupos de personas, es necesario descubrir y reconocer los objetos que se encuentran en su “mundo” de ellos (Contexto dicen otros).

El IS también considera que los significados conferidos a los objetos de las tres categorías en un momento dado, pueden ser modificados en cualquier tiempo en virtud del proceso, continuo e interrumpido, de construcción social que implica la interacción simbólica.

El ser humano. Organismo agente.

El IS admite que las estructuras del ser humano, -la biológica y psicológica- guardan una relación de conformidad con la naturaleza del fenómeno de la interacción social simbólica. El ser humano está equipado para eso. Las personas están ordenadas y dispuestas para la asociación y para las acciones recíprocas entre ellas.

Esto es así porque el organismo del ser humano tiene la aptitud de reaccionar ante los estímulos de los otros con quien se relaciona. Por una parte, puede reaccionar a nivel directo, inmediato y espontáneo, o sea, por medio de una conducta súbita, no simbólica. Pero por otra, puede reaccionar de manera simbólica dando indicaciones a los otros y recíprocamente, interpretando las indicaciones de éstos. O sea, una conducta prevista, reflexiva y consciente.

El organismo humano tiene la capacidad para realizar esta interacción simbólica porque posee un “Sí Mismo” (“Self” Concepto propuesto y desarrollado por George Herbert Mead)²⁵ Es decir la posibilidad de cobrar conciencia de sí mismo, conocimiento de estar ubicado en un tiempo y en un espacio, como algo separado y distinto de las demás personas y de las cosas (Objetos) que existen alrededor de su contexto, de su “mundo”.

Organismo humano que se da cuenta que puede ser objeto de sí mismo y de sus propios actos; de su propia conciencia de sí mismo. Para el IS, el auto-objeto, surge de la interacción social, en la que las otras personas, con las que se relaciona, definen precisamente al individuo-organismo, ante sí mismo.

...para que una persona se convierta en un objeto para sí misma debe contemplarse desde fuera. Y esto sólo puede hacerlo poniéndose en el lugar de otra y observándose o actuando en relación consigo misma desde esa nueva perspectiva (Blumer, H.1982.10).

Para el IS los individuos nos vemos a nosotros mismos de acuerdo al modo en el que los otros nos definen y determinan. Por ello, cada cual forma su objeto de sí mismo, sobre la base de lo que los demás lo definen.

Si el ser humano posee un “sí mismo” o sea, puede ser su auto-objeto, entonces puede establecer una relación, una conexión, una correspondencia, un trato social consigo mismo y con ello accionar una interacción como la que realiza con los otros.

²⁵ George Hebert Mead (1863-1931) Nacido en South Hadley, Massachusetts, Estados Unidos, hijo de un pastor protestante, estudió filosofía en Havard y completó su formación en psicología fisiológica y teoría económica en las universidades de Leipzig, Berlín y Friburgo, en Alemania. Profesor de de filosofía y psicología en la Universidad de Michigan (1891-1894), establece relación estrecha con Charles Cooley y John Dewey. En 1894 se traslada a la Universidad de Chicago, donde permanecerá el resto de su carrera, especialmente relevante en el campo de la psicología social y los procesos de comunicación interpersonal a través de la 'interacción simbólica' y de su visión pragmática de la filosofía, basada en la sociabilidad y la temporalidad como instancias de la evolución del ser social. el 'yo', como reflejo del 'otros', está sujeto al comportamiento de los demás, a una construcción social, a un 'mi' social autor de: *The Philosophy of the Present* (1932), *Mind, Self and Society* (1934) y *The Philosophy of the Act* (1938). <http://www.infoamerica.org/teoria/mead1.htm>

Esta auto-interacción del sujeto consigo mismo, adopta un mecanismo por el cual el individuo, con los datos que interpreta, derivados de esa auto-interacción, se da indicaciones a sí mismo (Auto-indicación) (autodeterminación) que le son útiles para orientar sus actos.

Por ello, la propuesta del IS se comprende en el sentido que el ser humano es un organismo agente que desarrolla acciones recíprocas consigo mismo por medio de un proceso de auto-formulación de indicaciones. Reacciona ante lo que percibe y lo convierte en objeto, le atribuye significado y este lo utiliza para prescribir las pautas que orientarán su accionar mediante la auto-indicación (Autodeterminación)

Ejemplo: Es día de mi cumpleaños, estoy ante mi computadora. Recibo un mensaje de felicitación por la Internet. Es mi mejor amiga que se encuentra en Europa desde hace veinte años. Me emociona saber de ella y saber que se acordó de la fecha. Reacciono ante lo que percibo e Interacciono conmigo mismo. El mensaje lo convierto en objeto y le atribuyo un significado: el mensaje, la fecha y su contenido es muestra fehaciente de su cariño hacia mí y eso me alegra y me hace sentir querido e importante. Interacciono conmigo mismo, me felicito por el suceso y me doy indicaciones (autodeterminación) para que de inmediato agradezca el mensaje con manifestaciones de reconocimiento, cariño y gusto. Movido por la auto-indicación, acciono el computador y doy respuesta al mensaje.

Naturaleza de la acción humana.

Como se puede leer en el texto de la vigésima segunda edición del Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia, entiendo el vocablo “acción” como el ejercicio de la posibilidad de hacer algo o el resultado de ese hacer y por “humano” lo que pertenece o es relativo al ser humano.

Es hipótesis probable que el ser humano reaccione ante los objetos que encuentra en su entorno, en consonancia con los factores de su propia constitución y organización biológica, psicológica y social. En efecto, tal vez, ante un objeto estimulante como el fuego, el hombre al acercarse a él podría desplegar un rápido movimiento muscular para

repelerlo (Factor de supervivencia) Podría actuar acercando hacia sí un recipiente de agua para saciar su sed (Factor de necesidad primaria) o por conveniencia, fingir un afectuoso abrazo al político poderoso en turno (Factor de presión social)

Ante los apremios del entorno el ser humano suele responder activando factores preexistentes de su propia estructura, los cuales se movilizarían sin mayor intervención deliberada en la respuesta dada. En efecto, tal y como se ejemplificó, las respuestas ante las incitaciones del contexto pueden originarse en situaciones de supervivencia, necesidades primarias sentidas, presión social o algunos otros factores como normas religiosas, emociones, actitudes personales, posición social, presiones laborales, amistad, motivos conscientes e inconscientes, etcétera.

Pero también el ser humano podría reaccionar de otra manera. Podría reaccionar ante los objetos del contexto después de escudriñar, explicar o declarar el sentido de cada uno de ellos. Las personas tienen la aptitud de otorgar significado a todos los objetos de su mundo y hecho esto y con base en dicho significado, formularse indicaciones para actuar respecto de ellos. Es una cualidad distintiva de la acción humana.

El IS reconoce que cuando un individuo siente la necesidad de actuar, está obligado a indagar el sentido de las acciones de los demás para auto-indicarse su propia línea de acción conforme al resultado de la interpretación hecha. Dicho de otra manera, el IS sostiene que las directrices del comportamiento individual se sostienen en el resultado de la atribución de sentido que le asigna cada individuo a las acciones de los otros con los que interactúa.

El IS no concuerda con la explicación científica que justifica la acción humana como efecto de la combinación de variados factores preexistentes (Biológicos, psicológicos y sociales) que la generan.

El IS se abre a la observación e intelección de una serie de pasos concatenados que la persona da para conferir sentido a los objetos de su mundo y con esta interpretación construir y orientar su propia acción individual, con independencia o en conjunción con los factores mencionados.

El proceso de interpretación de la persona respecto de los objetos de su entorno y de las conductas de los demás, como objeto, está siempre allí operando para dar lugar a la acción humana.

¿Y las acciones conjuntas? ¿Aquellas que realizan varias personas unidas? Las características mencionadas en párrafos precedentes, convienen también a las acciones y actividades conjuntas o colectivas en las que intervienen varios individuos.

En estas colectividades la interpretación de los objetos que tienen ante sí mismos, se produce por las indicaciones recíprocas que sus integrantes intercambian entre sí y el resultado de la interpretación conjunta constituye y orienta la acción colectiva. Los comportamientos individuales se acoplan a esta orientación.

Pude percibir en diversos momentos comportamientos conjuntos de los profesores ante un mismo objeto, tal y como se dará cuenta más adelante. En especial, advertí las coincidencias que se dieron respecto de aquellas situaciones que surgieron sobre innovación educativa. Configuraron los significados de ellas y fue perceptible la acción unida de los profesores apegada a los significados construidos socialmente y las conductas individuales semejantes al comportamiento común.

Interconexión de las directrices de acción.

Ante una situación dada, que necesariamente debe enfrentar un grupo humano responderá mediante un comportamiento comunitario. Este se configura mediante el proceso social interpretativo en el que formulan indicaciones recíprocas quienes enfrentan la situación.

Las acciones comunitarias son distintas a las acciones o actos individuales que concurren a su constitución y distintas también a la simple agregación de actos individuales.

El IS sostiene que la acción conjunta es la adaptación recíproca de las líneas de acción individuales. Lo que entraña la acomodación, en un plano de igualdad, de las orientaciones de las acciones individuales de los miembros de una comunidad dada.

El enlace y la articulación de las pautas de acción individuales en la acción colectiva de un grupo de individuos asociados comportan lo siguiente:

En las sociedades y grupos humanos algunas acciones conjuntas están conformadas por elementos estables y reiterativos. Es regular y abundante encontrarlas. Por estas cualidades, las acciones colectivas se presentan como acciones que se multiplican constantemente, como por ejemplo: acudir diariamente a las escuelas, universidades o a los centros de trabajo; asistir a las comidas familiares de los fines de semana; los jóvenes hacer acto de presencia en los locales de diversión juvenil los viernes por la noche; los católicos concurrir a la celebración de la misa los domingos; con la familia, visitar las playas durante las vacaciones; los amigos reunirse en las cafeterías durante las tardes y las noches, etcétera.

En estos ejemplos, como en todos los casos de acción conjunta, los individuos que participan en ellos poseen un conocimiento claro y arraigado acerca de cuál será la directriz de los actos de los otros con los que convive y cuál será la de los actos propios. Se comunican los significados comunes preestablecidos y lo que se espera de cada participante en la acción conjunta determinada. Al compartirlos, cada individuo puede acoplar su comportamiento de acuerdo a esos significados consabidos.

Son tantos los casos de acciones conjuntas con elementos estables y preestablecidos que se reproducen constantemente en la realidad social cotidiana, que algunos científicos sociales las distinguen como las formas naturales y esenciales de la vida en sociedad. Sostienen que las acciones conjuntas son el resultado del acatamiento y obediencia a las normas, valores y sanciones impuestas por la sociedad y que constriñen a los individuos a actuar según estas pautas ante las diversas situaciones que enfrentan.

El IS no admite esta explicación. Estima que es el proceso de interacción social el que genera y sustenta las normas de vida del grupo y no a la inversa.

A pesar que en la realidad social se observan numerosas formas de acciones conjuntas recurrentes, que a su vez, comportan elementos estables y previamente determinados, en la dinámica de la vida social emergen, repetidamente, situaciones nuevas y desconocidas que exigen a los individuos asociados enfrentarlas y generar las respuestas nuevas correspondientes. Para producirlas será necesaria la dinámica de la interacción social en la que opera la determinación de los objetos y la interpretación de los mismos.

Para el IS una acción conjunta reiterada y previamente determinada, cada vez que se repite, involucra necesariamente un nuevo proceso interpretativo distinto del que dio origen a la acción conjunta previa replicada, aunque sean los mismos significados los que la orienten. La acción conjunta replicada no es copia mecánica e impensada de la acción conjunta anterior. Lo importante es distinguir el papel y destino de los significados, no la acción conjunta en sí.

Existen redes de acción conjunta llamadas instituciones, sistema social, o estructuras sociales. Se refieren a un tejido social extenso y complicado tramado por un conjunto de actos enlazados, articulados e interdependientes, realizados por diversos individuos que participan en su configuración y como resultado de la interpretación que se genera en la interacción social simbólica entre ellos.

Podría parecer que el funcionamiento de estas redes de acción conjunta (Instituciones, sistema social o estructuras sociales) obedece a las reglas de su propia mecánica interna sin necesidad de la participación de los individuos, sin embargo:

Tanto el funcionamiento como la suerte que corren las instituciones son producto de este proceso de interpretación, a medida que éste se va desarrollando entre los diversos conjuntos de individuos participantes en el mismo (Blumer, H.1982.15).

Las acciones conjuntas, sean de reciente aparición o las que ya han sido consolidadas por el tiempo transcurrido, son formaciones que han surgido de un historial de acciones conjuntas precedentes.

El IS afirma que cuando aparece en la realidad social una nueva acción conjunta, ésta se da gracias a que las personas que intervienen aportan los objetos de su contexto, los significados que les han atribuido y las interpretaciones que poseían con antelación a la nueva situación, de modo que la nueva acción surge de la plataforma de las acciones conjuntas previas y se relaciona con ellas. Aún en las acciones conjuntas radicalmente novedosas se dan conexiones y continuidad de una con las otras.

La acción conjunta no sólo representa una vinculación horizontal para expresarlo de esta forma de las actividades de los individuos participantes sino también de una conexión vertical con la acción precedente. (Blumer, H. 1982.15).

La sociedad es un conjunto de personas que actúan. La vida de la sociedad es el cúmulo de acciones que las personas realizan. Lo principal de este análisis, es el estudio y descubrimiento de la acción conjunta del grupo social. Que no sería simplemente el agregado de los actos individuales, sino la acción construida y creada por ese grupo de profesores observados, al acomodarse y darse indicaciones unos a otros.

La mayor parte de estas acciones conjuntas se expresan o adoptan formas regladas que se rigen por sistemas de significados preestablecidos, como la libertad individual, la estabilidad en el empleo, la disciplina, la obediencia a la autoridad, el concepto de educación, la cultura y el orden social, sin embargo, a pesar de lo dicho, estas reglas y significados sociales, no determinan la acción humana individual.

Durante la observación y participación en el grupo de profesores pude advertir que la mayoría de las acciones conjuntas estaban soportadas por significados anteriores fijados a lo largo del tiempo que se tenían por dados. Al momento de enfrentar la nueva situación educativa, aparecieron los significados previos para, mediante la interacción, construir uno nuevo que consolidaba los anteriores. Fueron los criterios para la acción colectiva. Las acciones observadas de oposición y crítica sistemática ante las propuestas autoritarias, puede ser un ejemplo que ilustra con puntualidad este tópico del IS.

Con el propósito de hacer una sinopsis breve de lo que he comentado acerca del Interaccionismo Simbólico, sin agotarlas, formulo las siguientes proposiciones de esta

perspectiva científica, que estimo básicas para entender la realidad social y por tanto, para poder entender la del grupo humano que se estudió:

El Ser humano.

Los seres humanos somos aptos para pensar y para actuar. Los profesores observados son seres humanos, por lo tanto, aptos para pensar y para actuar. Hemos dado cuenta y daremos más en los siguientes capítulos, de estas dos facultades indudables propias de ellos.

Observé en los profesores una actividad de pensar la revisión, de tratar de comprenderla, de captar sus motivos y sus alcances, de considerarlos desde diferentes enfoques, de dudas sistemáticas y un repetido registro de acciones individuales y conjuntas respecto de dicha revisión.

Los seres humanos se sitúan en un contexto y son aptos para determinar los objetos de ese contexto que significan algo para ellos. En esta investigación, estuvo dado un entorno identificado y delimitado y en dicho entorno los profesores pudieron señalar, con precisión, aquellos objetos (El movimiento de revisión curricular, sus elementos y sus implicaciones) que adquirieron un sentido para ellos, en lo individual y en lo colectivo.

Los seres humanos son aptos para ser auto-objetos de sí mismos. Se pueden ver a sí mismos, pueden identificarse y darse significado. Los profesores observados, en tanto seres humanos, se vieron a sí mismos en relación con la revisión curricular y se atribuyeron un significado como tales y en función de aquélla.

Cada acción emprendida por ellos, ante la revisión curricular, tuvo como condición previa, saberse ante sí mismos de algún modo, o sea, atribuirse un significado como profesor en función de las situaciones emergentes de la revisión y ante sí mismos.

Los seres humanos, por medio de la interpretación, son capaces de modificar los significados y los símbolos que utilizan en la acción y en la interacción. Los profesores se inmiscuyeron y usaron de forma permanente los procesos de interpretación frente a las

situaciones nuevas. Mediante dichos procesos pudieron asignar, quitar o modificar significados a las cosas que se aparecieron delante de ellos. Estos significados constituyeron orientaciones para su actuación individual y colectiva.

Los seres humanos tienen la posibilidad de examinar y valorar las ventajas y desventajas de los posibles cursos de acción y elegir alguno. Los profesores vistos acusaron frente a la revisión curricular una constante y clara disposición al escrutinio y apreciación de las cosas y como consecuencia de esta disposición, la adopción de actitudes y la selección de los caminos apropiados ante las cosas nuevas.

Los objetos.

Los seres humanos son aptos para simbolizar y atribuir significado a los objetos que determinan. Los profesores, sujetos de la investigación, interactuaron entre sí para construir los significados de las cosas de la revisión curricular que seleccionaron por el interés que ellas despertaron. Mediante la interacción social aplicaron significados y crearon símbolos para describir las realidades sociales que enfrentaron.

Los seres humanos, gracias a su habilidad para actuar con ellos mismos, pueden modificar los significados y los símbolos fijados por la interacción del grupo. En efecto, fue observada esta posibilidad humana, ya que si bien la interacción social de los profesores fijó sentidos a las cosas de la revisión curricular, mismos que sirvieron de orientación para el proceder individual y colectivo, también es cierto que cada profesor actuó individualmente en la realidad de su entorno, según decisiones personalísimas que importaron modificaciones al sentido social dado a las cosas debido a la interacción.

La sociedad.

La aptitud de los seres humanos de pensar e interpretar es configurada por la interacción social. La interrelación de los profesores entre sí movilizó la potencialidad humana de pensar y la de darle sentido a los objetos que fueron determinados con motivo de la innovación educativa

En la interacción social, las personas construyen y aprenden los significados y los símbolos que les permiten actuar e interactuar en sociedad. En efecto, la interrelación de los profesores entre sí, dieron como resultado la atribución de significados a toda la gama de fenómenos que abarcaba la revisión curricular. Estos significados fueron usados para orientar los comportamientos individuales y colectivos de los profesores.

Las normas e instrucciones entrelazadas de acciones e interacciones, modelan y establecen los grupos y las sociedades. Durante la investigación, pude observar comportamientos del grupo de profesores como colectividad. Con frecuencia, las respuestas de la mayoría ante los estímulos del proceso de la revisión curricular fueron de resistencia a los planteamientos autoritarios y sus consecuencias. Frente a ellos se vinculaban en forma compacta. De inmediato la mayoría se adhería a la primera reacción de resistencia que algunos de sus pares expresara. Así se empalmaban las acciones de todos, incluso los comportamientos individuales, pero comunes, según los significados dados a las cosas. Las indicaciones y reglas generadas al calor de los significados construidos socialmente, conformaban la estructura del grupo.

2.2. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

Atento a los propósitos que derivan de la pregunta de investigación y habida cuenta de la necesidad de darle respuesta, fue necesario elegir entre los diferentes paradigmas de investigación educativa existentes.

Entendí por paradigma el agregado de ciertas creencias y actitudes que configuran una ruta de percepción y comprensión de la realidad específica que observé, lo cual me comprometió con una metodología de investigación cualitativa.

El tradicional debate sobre los paradigmas de investigación social ha conducido a una dicotomía: metodología cuantitativa opuesta a la metodología cualitativa. Por un lado explicar, por el otro comprender. El conocimiento nomotético enfrentado al conocimiento ideográfico²⁶. Investigación positivista, contrapuesta a la investigación humanística.

Por exigencias de la pregunta de investigación, elegí centrarme en el estudio de los significados de las acciones de los profesores observados y de su vida como grupo. Centré mi observación y mi trabajo de investigación en comprender e interpretar los comportamientos y no justificarlos o predecirlos.

Centré mi atención y esfuerzo en representar de la mejor manera posible, por medio del lenguaje, sus conductas, sus omisiones, refiriendo sus distintas circunstancias, cualidades

²⁶ "Windelban dispuso los términos "nomotético" para calificar las ciencias que persiguen leyes e "idiográfico" para calificar el estudio descriptivo de lo individual." (Windelban, 1894. En: von Wright, 1979) Cinta de Moebio N°1. Septiembre de 1997. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. María Eugenia Parra. Dualismo Explicación Comprensión en la Metodología de la Investigación. <http://www.moebio.uchile.cl/01/frprin01.htm>. Entiendo por ideográfico el trabajo de investigación científica social que centra sus propósitos en la descripción de particularidades pasadas y presentes y que son el resultado de acciones individuales deliberadas. Por nomotética el trabajo de investigación social que centra sus propósitos en descubrir comportamientos sociales reiterados y regulares con el fin de establecer descripciones, explicaciones, patrones, leyes y pronósticos científicos.

o partes, así como, en comprender aquello de lo que era propio de esos profesores específicos, sus creencias, sus intenciones, motivaciones, etcétera.

No fue mi propósito comprender las conductas u omisiones de todos los profesores de la universidad con el fin de generalizar los resultados. Pretendí desarrollar conocimiento ideográfico y me aparté del nomotético. No tuve, ni tengo como finalidad descubrir y enunciar leyes o patrones de conducta de profesores imbuidos en un proceso de innovación educativa; ni enunciar las que deban regirla en las instituciones universitarias de gestión privada.

El interés que dicha realidad despertó, fue identificar, describir y sobre todo, interpretar el sentido que los receptores y actores de la revisión curricular de esa licenciatura, dieron a sus reacciones (aceptaciones, negaciones, resistencias, adaptaciones, apoyos o indiferencias) suscitadas con motivo y en el transcurso de la revisión.

El objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación en los hechos; mientras que la investigación cuantitativa fundamentará su búsqueda en las causas persiguiendo el control y la explicación (Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. 1996. 34).

Escribe Coulon Alain (1995) P. 62, que

“...la concepción que los actores se forman del mundo social, constituye, en última instancia, el objeto esencial de la investigación sociológica.”

Arnold Rose, citado por Coulon Alain (1995) al resumir las principales propuestas del interaccionismo simbólico expresó que

...vivimos inmersos en un entorno simbólico y físico al mismo tiempo, y somos nosotros quienes construimos los significados del mundo y de nuestras acciones en el mundo con ayuda de símbolos. p.62)

La realidad social objeto de la investigación, no ha estado inmóvil, por el contrario registró y probablemente sigue registrando cambios en las reacciones de los sujetos investigados.

Así arribamos al paradigma interpretativo... Las acciones quedan desprovistas de un significado estable; deben ser interpretadas a menudo en el curso de las interacciones. Y la interacción pasa a ser concebida como un proceso de interpretación, que permite a los sujetos comunicar y mantener activos sus intercambios, interpretando lenguaje, gestos y actos (Bazdresh, M.1998.182).

Tuve en cuenta que el universo de lo social depende de los sujetos y son ellos quienes lo construyen y lo sostienen, puesto que las realidades, son para los sujetos y los grupos una realidad interpretada. Fue necesario alejarme de explicaciones objetivas o de las que señalan que el mundo social está regido por leyes universales. La situación social, y el grupo analizado, constituyeron una dinámica de significantes y significados que conformaron esa realidad.

El enfoque fue el de observar, mediante los ojos de los mismos sujetos en estudio, para identificar y descifrar los contextos de significados con los que operaban.

Al exponer el interaccionismo simbólico, conocimos que los significados son productos sociales que surgen durante la interacción; que este proceso tiene lugar en el contexto social. Las personas están constantemente interpretando y definiendo a medida que pasan por situaciones diferentes, por ello, las técnicas de la observación participante y las entrevistas en profundidad no estructuradas, fueron muy valiosos para lograr la comprensión de la realidad.

Busqué describir aquellos incidentes que fueran haciendo más comprensibles otros hechos y los significados aparentemente velados u oscuros, referidos al contexto más amplio. Esta investigación no podría ser generalizable, es holista, descriptiva e inductiva. Observé una realidad dinámica considerada como un todo, y ahondé en la representación de los datos obtenidos por medio del lenguaje. Traté de comprender la intención de los actores y puse mayor énfasis en el análisis interior de la conducta humana.

Lo anterior, favoreció el esfuerzo de dar orden y consistencia a las frases, impresiones, ideas, opiniones y otras manifestaciones simbólicas y no simbólicas de los participantes, para conformar los conceptos y núcleos de significado que describieran la realidad que surgió de la propia información que recogí. Con esto, aumenté mi capacidad de comprensión de lo analizado. No fue necesario plantear alguna teoría hipotética previa que debía comprobar mediante experimentos.

Se estima que el análisis experimental quizá no es el más apropiado para estudiar formas complejas de conducta social. No existió alguna teoría anticipada que haya subordinado a la investigación. Más bien, los avatares de la investigación, tal vez, configuraron y determinaron teoría.

Desde una dimensión práctica, Atkinson y Hammersley citados por Rodríguez (1996) P. 45 conceptualizan la etnografía como una forma de investigación social que se caracteriza por los siguientes rasgos:

a) Un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto, antes que ponerse a comprobar hipótesis sobre el mismo:

b) una tendencia a trabajar con datos no estructurados, es decir, datos que no han sido codificados hasta el punto de recoger datos a partir de un conjunto cerrado de categorías analítico;

c) se investiga un pequeño número de casos, quizá, uno sólo, pero en profundidad;

d) el análisis de datos que implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas, expresándolo a través de descripciones y explicaciones verbales, adquiriendo el análisis estadístico un plano secundario.

El IS al proponer como fenómeno básico la interacción social con la que los individuos construyen los significados de los objetos que les interesan, el observador participante

debe fijar su mirada en las muestras más relevantes de la interacción social y describir los núcleos de significado que el grupo construye, cuidándose de distorsiones debidas a prejuicios e hipótesis científicas previas. Los seres humanos, según el IS, orientan sus actos frente a las cosas en función de los núcleos de significado.

La observación realizada en forma directa y por más de dos años, tuvo en cuenta esta exigencia metodológica y como propósito captar los significados construidos por el grupo social respecto de la revisión curricular para conocer y explicar algunas maneras reiteradas del comportamiento cultural del grupo como una pequeña unidad social.

Esta investigación, no intentó explicar alguna hipótesis previa, exploró la condición particular del fenómeno social, identificado y delimitado por el grupo de profesores del contexto determinado. Tuve predilección por trabajar con datos no articulados, datos que no obedecieron a un código o conjunto de categorías previas y cerradas. El análisis describió y desentrañó los comportamientos observados. El marco teórico del IS se conjugó con la etnografía para producir el resultado que ahora se presenta.

La investigación y la tarea del investigador

Desde el inicio cobré conciencia que vivía y tenía ante mí la problemática específica de una pequeña porción de la realidad social, dinámica y compleja, que se circunscribía a los fenómenos del proceso de la revisión curricular del programa educativo de la licenciatura en Derecho de la universidad ITESO, en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México en la que intervinieron diversas personas.

Todavía sin haber hecho alguna recolección de datos de la realidad observada, la problemática que surgió en ella, me obligó a dirigir mi atención a algunos sucesos, a ubicar los espacios específicos en donde algunas manifestaciones de esa problemática se estaban dando. Me obligó a plantear supuestos e intuir explicaciones introductorias a dichos sucesos. Con estas imágenes pude tomar algunas nociones de la compleja realidad y con ellas ir sugiriendo el objeto de estudio y dónde localizarlo.

Antes de que comience la recogida directa de datos, los problemas preliminares ya indican el tipo de lugar donde los problemas de investigación pueden ser desarrollados (Hommersley, M. y Atkinson, P. 1994.54).

Atento a los propósitos de la investigación tomé las decisiones acerca de los datos a localizar en función de la pregunta de investigación y determiné cómo recolectarlos, sin que para ello operara un estatuto previo y estructurado. Seguí un plan flexible que fui modificando y adaptando en el curso de la indagación, conforme a las exigencias de las complejidades, alteraciones y la evolución de la realidad observada y de los informantes consultados.

En la investigación no hubo conceptos previos y definitivos que prescribieran hacia dónde dirigir la mirada y qué cosa mirar. No tuve en ningún momento la imagen de una “realidad social” preconstruida, prefijada y pormenorizada que debía estudiar y comprobar “a fortiori”. La tarea era comprender lo dado, no explicar las conjeturas de esa realidad.

Al menos al comienzo de su trabajo el etnógrafo no debería trabajar con hipótesis específicas, sino con la mente totalmente abierta, atendiendo de esta forma a la mayor cantidad posible de relaciones. (Rodríguez, G. Gil, J. y García, E.1996.46).

Desde que empezó el proceso de revisión curricular formé parte integrante de él, viví y examiné con detenimiento los cuestionamientos que mayor atención de los protagonistas acaparaban. Porque esta investigación conviene al método etnográfico, cabe el comentario formulado por Woods:

El método más importante de la etnografía es el de la observación participante, que en la práctica tiende a ser una combinación de métodos, o más bien un estilo de investigación (Woods, P. 1989.49)

Al desenvolverme como observador, participé en el espacio y el tiempo que demarcó el contexto de la revisión curricular como una persona con derecho a participar en el medio

social que indagaba. Estuve totalmente incorporado a la realidad que estudié y por ello recibí, sentí y conocí las experiencias que ella proporcionaba.²⁷

La observación que hice fue de forma directa, sin mediadores, ni terceros espontáneos. Permanecí durante horas en los lugares en los que se realizaban las acciones y pude ver y escuchar, varias veces, lo que sucedía. Puedo decir que el largo tiempo que permanecí como observador participante, fue más que bastante para recoger los datos de mayor relevancia del fenómeno estudiado.²⁸

El grado de implicación que tuve como investigador en las situaciones que estudié, fue desempeñando el papel de “participante completo”²⁹ ya que antes y durante la investigación, formé parte integrante del grupo de profesores y del programa de la licenciatura en Derecho y realicé actividades de gestión educativa y otras oficiales, directa e inmediatamente relacionadas con el movimiento de innovación educativa que delimitó mi estudio.

Conviví e intercambié experiencias de vida universitaria propia de los docentes con el grupo de profesores observados. Por esa razón se puede decir que tuve el nivel máximo de compromiso con las actividades propias del grupo, y las propias de la institución.

Asimismo, pude haber tenido el mayor nivel de subjetividad al interpretar las actividades y la cultura del grupo en relación a la revisión curricular, ya que estuve inmerso de forma cabal en los hechos objeto de estudio. Lo observado y estudiado, estuvieron unidos estrechamente al observador. Esto me permitió tomar notas de campo, describir las reacciones del grupo, captar los meollos de los significados que daban a las cosas y describir las conductas orientadas por dichos significados. De esta manera el soporte teórico del IS cobró sentido.

Es posible aducir inconvenientes respecto a la observación participante completa, como pudieran ser la parcialidad y la subjetividad del investigador. Ello porque no existió la

²⁷ Rodríguez, (1996) Pp: 45 y 46.

²⁸ Idem.

²⁹ Rodríguez, (1996) Pp: 122 y 123.

distancia debida entre el investigador y lo estudiado. Empero, cabe comentar -con el apoyo de Rodríguez, G. 1996. P. 165-166, que no obstante dichos inconvenientes –que pudieron darse o no- la calidad de la información obtenida de esta forma fue alta.

Estuve metido en los problemas y demás situaciones observadas, de una manera profunda y amplia de modo que, mi percepción de ellos, se enfocó con exactitud y también a los puntos finos, es decir aquéllos a los que el grupo prestaba mayor atención por ser delicados y trascendentes para la vida universitaria. Esto, con la ventaja que las cuestiones observadas se dieron en tiempo real, porque allí estuve siempre, no necesité que alguien me dijera lo que había sucedido.

Esta incorporación se dio porque era profesor de tiempo fijo, docente de la asignatura Teoría del Derecho; miembro de la Unidad Académica Básica Jurídica (UABJ) coordinador del programa de la licenciatura en Derecho y uno de los tres miembros de la comisión de revisión curricular de dicha licenciatura. Al desarrollar estas funciones pude captar la realidad de la revisión curricular, porque estaba involucrado en ella.

Tuve la oportunidad de conocer a los individuos y sus procesos personales; pude experimentar lo que ellos creían y sentían respecto al movimiento de innovación educativa en el ITESO; me di cuenta de las diferencias y disputas cotidianas sostenidas respecto de determinados valores, ideas, propuestas y metas educativas personales y de grupo, relacionadas con la revisión curricular; o simplemente, me percaté de las diversas aspiraciones, de distinta clase, derivadas del ejercicio profesional de la docencia y/o la gestión educativa universitaria.

El investigador al iniciar su trabajo en un contexto educativo no se desprende de sus ideas, creencias, actitudes y modos de comportamiento... El investigador, con su entrada en un contexto educativo, encuentra una oportunidad para revisar su teoría o sus creencias y experiencias ante un fenómeno a la luz de la información que extrae de la propia realidad estudiada (Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. 1996.102-103)

Esta situación me permitió sentir y creer, respecto de la realidad que observé, igual que las personas a las que estudiaba y así, justificar también mis propios sentimientos y creencias.

La idea central de la participación es la penetración de las experiencias de los otros en un grupo o institución. ¿Hay mejor manera de hacer tal cosa que la de adoptar un papel real dentro del grupo o institución y contribuir a sus intereses o función y al mismo tiempo que se experimenta personalmente esas cosas en conjunción con los demás? (Woods, P. 1989. 49)

Permanecí y participé con los encargos universitarios mencionados desde el inicio hasta el final en el proceso institucional de la revisión curricular de dicha licenciatura, por lo que, la experiencia y contacto con las situaciones normales y cotidianas de este proceso, fueron vividas a diario en forma continuada y completa con diversas intensidades y amplitudes.

Sin embargo, las orientaciones del paradigma cualitativo me permitieron mirar la complejidad y la dinámica de la revisión curricular, como si hubieran acontecido por vez primera y procuré evadir, muchos de los influjos de mis propias creencias, enfoques, inclinaciones y preferencias, respecto de los procesos y las conductas observadas.

Estuve en guardia permanente para no actuar como “nativo”; permanecí atento a advertir y controlar las posibles influencias subjetivas al observarlos y analizarlos. Al momento de escribir las notas de campo procuré dejar constancia de lo que realmente había ocurrido, sin agregar, omitir o trastocar los acontecimientos. Lo visto, tal como lo vi. Lo escuchado tal como lo escuché; fue lo que quedó escrito en las notas de campo.

Emprendí cada tarea de investigación sin presuponer nada, pese a estar envuelto por la realidad estudiada; no enderecé defensa alguna a favor del grupo y sus creencias; todo lo sucedido, observado y registrado en mis notas de campo y en las entrevistas, fue objeto de indagación detenida. Cada suceso, cada conducta, cada omisión, la analicé con pausa, las verifiqué una y otra vez, hasta llegar a mi convicción acerca del sentido genuino que los sujetos atribuían a los objetos determinados.

Al participar se actúa sobre el medio y al mismo tiempo se recibe la acción del medio. Pero debemos tratar de combinar la profunda implicación personal con un cierto distanciamiento. Sin esto último, se corre el riesgo de “volverse nativo”, es decir, de identificarse hasta tal punto con los miembros que la defensa de sus valores prevalezca por encima de su estudio real (Woods, P. 1989. 50).

Sujetos y escenarios.

La realidad que estudié estuvo integrada por diversos componentes. Uno de ellos la constituyó el conjunto de personas implicadas directa e indirectamente en el proceso de la revisión curricular de la licenciatura en derecho; las cuales se desempeñaban como autoridades, o académicos; quienes se habían desempeñado en los espacios y los tiempos definidos para este trabajo; integrados a la institución universitaria ITESO; subordinados a un sistema normativo institucional; a indicaciones de autoridad y a costumbres de tipo laboral, político y cultural, que en su conjunto, conformaron los escenarios naturales, en los que se dieron y se observaron los procesos sociales y los comportamientos habituales de dichas personas.

De esta suerte, la realidad social aparece como formada por diferentes capas. Además también se reconoce que está en constante cambio. La vida en grupo puede tener ciertas propiedades constantes – que, por supuesto, es importante descubrir-, pero también es un flujo, un proceso con oscilaciones, ambigüedades e incongruencias (Woods, P. 1989.18).

El Interaccionismo Simbólico tiene como punto de partida entender a la sociedad y a los grupos sociales como “grupos en acción” es decir, personas que al encontrarse unas con las otras, despliegan actividades para resolver las situaciones novedosas que enfrentan. En este esfuerzo no se trató de observar, describir y dar cuenta de la fotografía del grupo, inmóvil e inactivo. Se trató de fijar la atención y comprender las acciones de los individuos y del grupo con motivo y en función de enfrentar en lo individual y colectivo el transcurso del cambio de los planes de estudio, y lo que tal cambio implicaba para sus actividades profesionales de docencia.

Consideré al grupo observado como un conjunto de personas en acción, individual o grupal, inmiscuido en las tareas de comprensión, análisis, redacción de documentos y discusión de temas relacionados con el proceso del cambio. En esta realidad subjetiva, lógicamente, se desplegaron actividades individuales y colectivas, como reacciones y respuestas desatadas a causa de la presencia de situaciones novedosas. Pude captar al grupo humano en acción.

Pude mirar que las personas del grupo en estudio, al relacionarse entre sí, al intercambiar puntos de vista, al influirse mutuamente, tomaban en cuenta lo que otros miembros del grupo hacían y entonces, sus actividades (simbólicas o no simbólicas) se apegaban y condicionaban a ellas. Arnold Rose citado por Coulon, A. 1995. p. 62, al resumir las propuestas de esta corriente sociológica señala que

...gracias a estos símbolos “significantes”, que Mead distingue de los “signos naturales” estamos capacitados para ponernos “en el lugar del otro” porque compartimos con él los mismos símbolos.

No propicié ni alenté la aparición artificial de ambientes o escenarios preconcebidos en los que participaran docentes y/o autoridades que reunieran características deseables, obedeciendo esquemas predefinidos, para demostrar, a su vez, ideas prefijadas; sino que la recolección de los datos la hice atendiendo a los sujetos y los procesos ordinarios y naturales de la realidad observada. Fue una indagación cualitativa.

Salvo las limitaciones de la investigación expuestas en la página 29, mi intervención en la configuración de las características y condiciones del entorno social en que se produjo el proceso de la revisión curricular de la licenciatura en derecho fue mínima, por no decir que fue nula; primero por que no era posible, ni física, ni técnicamente, una ingerencia de esa magnitud y efectos. Segundo, porque decidí desde el inicio de la investigación no entrometerme en ninguno de los procesos sociales, ni intentar influir en las conductas específicas de alguien. Sólo observé y extraje datos de los procesos sociales y comportamientos humanos que habitualmente se daban.

Observé que los integrantes del grupo, antes de actuar o después de hacerlo, consultaban los folletos o las fotocopias que contenían los preceptos normativos aplicables a sus actuaciones específicas. Los analizaban, comentaban entre ellos, algunas veces discutían, otras veces consultaban más documentos hasta que tomaban una postura y resolvían la clase de acciones a realizar. Los profesores identificaban con claridad la normatividad que regía la institución y se apegaban puntualmente a ella, reconocían los rangos de autoridad y sus prácticas de mando y gobierno. También identificaron los documentos básicos institucionales que pretendían orientar y nutrir el movimiento de la revisión curricular. Tal vez, los leyeron y comprendieron; en todo caso, advertí, que el grupo, de algún modo, los tomó en cuenta y les atribuyó significado. Coulon, A. 1995 P.62, citando de nuevo a Arnold Rose, afirma que los seres humanos en sociedad

...compartimos una cultura, un conjunto elaborado de significados y valores que guía la mayoría de nuestras acciones y nos permite predecir, en gran medida, el comportamiento de otros individuos.

Recolección de los datos y el informe final.

La observación no la sometí a un molde o esquema rígido e inflexible, que me impidiera rectificar y/o retomar otros caminos y herramientas distintos a los iniciales. Siempre tomé como punto de partida, precisamente, la realidad específica seleccionada junto con las preguntas indagadoras elaboradas en forma elemental y transitoria, como impulsoras de la investigación, nunca estuve atrapado, ni retenido en hipótesis previas que debían ser comprobadas necesariamente. (Álvarez-Gayou, J. 2003 p. 23).

Observé sistemáticamente, los hechos sucedidos y dilucidé algunos datos y elementos constitutivos de la problemática específica. En particular, intenté develar el significado de las actitudes y acciones que algunos profesores mostraron, como respuesta o efecto, a la puesta en marcha de ese movimiento de innovación educativa. Traté de realizar una investigación etnográfica

...esta consiste en una descripción holista de la interacción natural de un grupo en un período de tiempo que representa fielmente las visiones y significados de los participantes. (Goetz, J., Le Compte, M. 1988 73).

Durante la observación fue necesario distinguir entre los comportamientos individuales atribuidos a cada persona y las conductas colectivas, propias del grupo de profesores como tal. En ocasiones, las conductas de algunos profesores eran ostensiblemente individuales porque no les seguía una aprobación del grupo. Se quedaban aisladas. Otros comportamientos individuales, en particular de quienes ejercían influjo real entre el grupo, trascendían la individualidad original, para reclutar la adhesión de otros y luego otros más, hasta que el comportamiento individual, gracias a este valimiento, se conformaba como colectivo. En otras ocasiones, el comportamiento colectivo fue espontáneo, la reacción ante los estímulos externos fue uniforme. También observé conductas individuales que no se modificaban, ni por ello, alteraban la acción del grupo.

Como lo afirma Álvarez-Gayou, J. 2004 P. 24, el estudio debió considerar la realidad que observaba como un todo, distinto a la suma de las partes que la componían (perspectiva holística)³⁰ o sea, todas las personas y las instituciones observadas, entendidas y comprendidas enteramente como “la realidad” desde su pasado y en las situaciones y condiciones presentes.

Realicé entrevistas informales pero, de profundidad, sostenidas con los integrantes de la UABJ y otros miembros del Departamento de Estudios Sociopolíticos y Jurídicos (El contexto más amplio) para obtener datos, sin que haya habido un intercambio formal, estructurado y con secuencia de preguntas y respuestas entre el entrevistador y los participantes.(Anexo 1)

³⁰Holismo (de holo- e -ismo) 1. m. Fil. Doctrina que propugna la concepción de cada realidad como un todo distinto de la suma de las partes que lo componen. *Diccionario de la Lengua de la Real Academia*. Vigésima segunda edición.

Al investigar deseché toda herramienta que organizara en forma anticipada los contenidos de los datos a recolectar. Sólo al final de los trabajos, estructuré y realicé dos entrevistas con el fin de validar algunos de los datos obtenidos en la observación. Sólo pude realizar dos debido a que en ambos casos, de posturas opuestas, se redundaron con fidelidad en los otros intentos y respecto de dichas posturas opuestas (Anexo 2).

Me propuse obtener datos al momento en que se generaban las acciones de intercambio de ideas entre los sujetos, en el momento en el que discutían, discrepaban, coincidían, bromeaban, burlaban y comentaban en torno a los tópicos significativos recién abordados y discutidos en alguna de las múltiples jornadas institucionales de la innovación educativa, completados luego, con conversaciones o entrevistas informales con los mismos protagonistas de esos eventos.

Concentré mis indagaciones y realicé las observaciones de modo directo y práctico, precisamente en los espacios y los tiempos en los que los profesores de la carrera de Derecho, interactuaban, conversaban o hacían referencia al movimiento de la revisión curricular. Coulon, A. (1995) comenta que los estudios inspirados en el interaccionismo simbólico,

...se caracterizan por su reticencia hacia las teorías globalizantes, y su preferencia declarada por el conocimiento práctico directo y la observación directa de las comunidades.

Las acciones de investigación no las enderecé para encontrar ciertas verdades o para la fijación de valores educativos, éticos y/o morales en la revisión curricular de la licenciatura en Derecho, sino que insistí en dar y escuchar la voz y comprenderla, de todos los participantes e informantes que así lo quisieran, respetando por igual, los enfoques y las opiniones de cada persona.

Pretendí destacar los aspectos humanos y sociales de la realidad analizada, ya que no me interesé en comprimir la realidad estudiada en cajones o compartimentos numéricos o estadísticos, pues estaba convencido que el comportamiento humano no puede, ni debe

ser reducido a gráficas, cuadros o números. Es algo más que eso, así nos conduce la investigación cualitativa.

Por otra parte, nuestro marco teórico no reduce la complejidad social a la mera correlación de variables cuantitativas, sino destaca el proceso interpretativo para comprender la vida social, separándose de cualquier esquema teórico abstracto. Enfatiza lo imprevisible de la acción humana y la dinámica y continuidad de los procesos sociales.

Con las tareas de investigación realizadas me empeñé en presentar un informe que alcanzara solidez científica. Realicé una investigación sistemática llevada al cabo mediante la observación racional y rigurosa, al tiempo que fui registrando las notas de campo para dar cuenta pormenorizada de lo observado. (Ver anexo 3) Esta información fue cruzada y validada con la obtenida en las entrevistas no estructuradas. Recorrí el camino de la investigación procurando el máximo de la triangulación y precisión posibles.

Los métodos cualitativos están diseñados para acercarse y permanecer muy próximos a la realidad social sentida, conocida o presenciada. En el caso concreto, lo importante fue que la observación participante, la recolección de datos y las entrevistas proporcionaron datos precisos sobre lo que han sentido, creído, pensado o conocido los informantes de la revisión curricular de la licenciatura en derecho, para registrarlos y analizarlos.

En resumen la observación es un procedimiento de recogida de datos que nos proporciona una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio. Como tal procedimiento tiene un carácter selectivo, está guiado por lo que percibimos de acuerdo con cierta cuestión que nos preocupa... (Rodríguez, G. Gil, J. García, E. 1996 151).

Una vez registrados los datos encontrados, pude describirlos y enlazarlos en núcleos de significado que me permitieron presentar las intelecciones o representaciones de los profesores, referidos a diversos aspectos del proceso de la revisión curricular en estudio.

Los investigadores deben observar lo que tienen ante sí... El yo es el instrumento que engarza la situación y le da sentido... (Elliot, W.1998 50).

Creo que fue posible alcanzar una confiabilidad aceptable en los resultados de estos estudios acerca de los comportamientos de un grupo de profesores ante una serie de situaciones nuevas. También fue posible estructurar varias afirmaciones controladas y precisas del mundo real que observé y analicé.

Resulta, por tanto, una práctica nada sencilla y que requiere cierto aprendizaje que permita al investigador desempeñar el doble rol de observador y participante. No obstante, el esfuerzo invertido está suficientemente compensado con la calidad de la información que se obtiene con este procedimiento. El observador participante puede acercarse en un sentido más profundo y fundamental a las personas y comunidades estudiadas y a los problemas que les preocupan. Ese acercamiento que sitúa al investigador en el papel de los participantes, permite obtener percepciones de la realidad estudiada que difícilmente podían lograrse sin implicarse en ella de una manera efectiva (Rodríguez, G. Gil, J. García, E. 1996, 165).

Gregorio Rodríguez Gómez et alios, 1996, 283-290, al abordar la cuestión relativa a la calidad de la investigación, divide en tres partes los criterios usados para apreciar a las investigaciones cualitativas. Desarrolla los temas de los criterios convencionales; de los criterios alternativos y de los que corresponden a un enfoque general. Orientado por estos criterios y la forma en que los consideran en la obra citada, a continuación hago las siguientes propuestas:

Aunque sería imposible, histórica y materialmente, replicar esta investigación porque no sería factible reproducir los mismos hechos con las mismas personas en idéntico o similar contexto; en este trabajo y sus resultados pude establecer las premisas teóricas básicas que marcaron el punto de partida, entre otras premisas, estuvieron la pregunta de la investigación, el contexto social y los sujetos, la problemática, el estilo de indagación, los instrumentos de acopio de datos y el marco teórico.

Describí en este informe los diversos contextos de observación, las distintas circunstancias que rodearon la toma de datos, así como las características de los

participantes de donde provino la información y el modo en el que dejé registro de la información obtenida. También di cuenta precisa de los procesos de análisis y de la atribución de los significados sociales a los comportamientos relevantes examinados.

Ofrecí una descripción y explicación de la forma en la que funcioné como investigador-observador-participante completo, sin llegar a ser nativo, y los papeles o encargos que ejercí en el contexto y al interior del proceso de revisión curricular durante el tiempo que duró la observación.

Por lo anterior, este informe puede tener un nivel aceptable de validez, debido precisamente a que mi observación pudo captar con claridad las vivencias y sus expresiones simbólicas de los profesores participantes al momento de suceder.

Este procedimiento, aunado a la convivencia con los participantes en su contexto; al conocimiento detallado que tuve de tal entorno y a mi colaboración específica en el fenómeno observado, fue el cimiento para registrar anotaciones de campo suficientes para arribar a diversos ejes de significación social referidos a los comportamientos y vivencias de los participantes. De esto, puede seguirse la probabilidad que estos significados correspondan a los significados verídicos que los participantes les adjudicaron. De esto se desprende la posibilidad que los resultados, de los que doy cuenta, puedan ser comparados y contrastados con los resultados de otros estudios, investigaciones u observaciones que se hagan en el futuro.

También estimo que el estilo en el que expongo los resultados de la investigación y el apoyo que ofrezco al invocar los textos de lo sucedido y registrado en mis notas de campo, pueden asentar soportes que abonen a la credibilidad y autenticidad de dichos resultados.

Al redactar el informe, el investigador persigue demostrar la verosimilitud de sus afirmaciones, convencer a las audiencias de que existen indicios en los datos para llegar a las afirmaciones efectuadas. Por ello habrá de presentar sistemáticamente informaciones que respalden sus argumentos, que podrían ser apoyadas por citas

textuales de las palabras de los individuos estudiados o por citas directas tomadas de las notas de campo. (Rodríguez, G. Gil, J. García, E. 1996, 286).

Desde otra perspectiva, estimo que quien busque, puede encontrar en mi trabajo de investigación una relación lógica y consecuente entre la problemática planteada, con la observación participante que efectué, con el registro de las notas de campo, su clasificación y análisis y con los resultados. Los procedimientos y los modos en que arribé a los resultados no se despegaron de los presupuestos teóricos del Interaccionismo Simbólico que fue el marco teórico en el que me sostuve. Por ello, considero que podría ser acreedora a un grado razonable de verosimilitud.

También estimo que los resultados de este estudio podrían aportar a la mejora educativa en dos vertientes. Una teórica que estimule la realización de trabajos académicos sobre las cuestiones abordadas. Otra práctica consistente en que las autoridades educativas podrían anticipar soluciones a los problemas que podrían surgir en el transcurso de un movimiento de innovación permanente; y los profesionales de los servicios docentes reflexionar sobre sus propios comportamientos ante las innovaciones educativas sea para reafirmarlos, sea para rectificarlos.

2.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

Preámbulo.

Por la orientación cualitativa de esta investigación el diseño metodológico original experimentó cambios en el propio proceso. Fue necesario ser flexible. El origen de los cambios obedeció a que parte de la temática elegida y la pregunta inicial de investigación, adquirieron matices durante el curso de los acontecimientos observados, la captura de datos y la primera interpretación acerca de ellos.

Esta flexibilidad se dio porque al comenzar el estudio, no tenía los elementos suficientes para delimitar con precisión el contenido del problema a observar. El punto de partida de la investigación fue la necesidad de detectar y exhibir la existencia de obstáculos de diversa índole que se oponían a la revisión curricular para luego proponer los mecanismos para franquearlos.

Pero poco a poco se conformó la necesidad de conocer los modos y contenidos de pensar de los profesores encargados de aprender, asumir y poner en práctica las innovaciones educativas del programa de la licenciatura en derecho y la necesidad de entender los porqués de dicho pensar pues podría condicionar el proceder de los profesores ante la reforma educativa. Sin estas claridades, se miró difícil e impráctico proponer soluciones a los problemas de comprensión y aplicación de las reformas.

De allí surgió la necesidad de indagar, describir y establecer los ejes de significados respecto de la reforma mencionada, construidos por los profesores en interacción recíproca, dado que tales significados determinaron la actuación de los profesores en los procesos de elaboración y aprendizaje de la reforma curricular, su aceptación y la toma de responsabilidades para su aplicación en la práctica.

Ámbito y población en estudio.

Los trabajos de observación participante se dieron en el campus de la universidad ITESO (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente) en el municipio de Tlaquepaque, Jalisco en la ciudad de Guadalajara.

Delimitado el espacio geográfico, a continuación identifico el ámbito personal que delimitó la investigación. El Departamento³¹ de Estudios Sociopolíticos y Jurídicos estaba integrado por 26 profesores e investigadores de planta.

De ellos, aproximadamente 20 profesores participaban activamente, en diferente grado de intensidad y compromiso en las tareas de la revisión curricular de los programas educativos de las licenciaturas de Relaciones Internacionales y de Derecho. También otros profesores trabajaban en el proyecto de una licenciatura en Ciencias Políticas y Gestión Pública.

Entre doce y quince de ellos participaban en los quehaceres de la revisión curricular en forma habitual y recurrente. Prácticamente asistían o estaban enterados de los documentos y actos referidos a cada una de estos programas educativos. Once formaban parte integrante de la Unidad Académica Básica³² Jurídica (UABJ) y 3 de estos, formaban la comisión de revisión curricular de la licenciatura en Derecho. La observación la centré en los profesores de la Unidad Académica Básica Jurídica, sin embargo, la extendí a otros cuerpos colegiados y a los corrillos espontáneos, en los que además de los de la UBAJ, actuaban los otros doce o quince profesores.

Al destacar las características comunes de las personas observadas, me permite afirmar que se trata de un grupo definido y específico:

- a) Los profesores observados formaban parte integrante del ITESO, precisamente en el Departamento de Estudios Sociopolíticos y Jurídicos.

³¹ *“Los departamentos son dependencias académico-administrativas que reúnen a una comunidad de profesores e investigadores responsables de la docencia, investigación, difusión y vinculación, en un campo especializado del conocimiento y que ofrecen servicios interdisciplinarios.”* Artículo 2. Reglamento de los Departamentos. ITESO. Guadalajara. México.

³² *“Son los elementos constitutivos de un Departamento. Se constituyen con un equipo de profesores de planta y asignatura en torno a un campo de conocimiento particular dentro del general del departamento; con un proyecto de producción académica en un escenario curricular determinado”* Artículo 5. Reglamento de los Departamentos. ITESO. Dirección General Académica. Guadalajara. México.

b) Eran personal académico de tiempo fijo. (Contrato de trabajo individual en el régimen de tiempo Indefinido)

c) Excepto dos o tres de los profesores participantes habituales, prestaban sus servicios docentes en el programa educativo de la licenciatura en derecho.

d) Había mujeres y hombres. Excepto una persona, todos con estudios universitarios reconocidos oficialmente.

También cada semestre -cuatro en total- observé el comportamiento y sus reacciones en relación a la innovación educativa de entre veinte y veinticinco profesores de asignatura (Contrato individual de trabajo en el régimen de tiempo determinado) pertenecientes a la Academia³³ de Derecho Civil ya que formaba parte de ella.

Grupos y subgrupos.

Pude distinguir tres subgrupos:³⁴

a) El primero compuesto por once docentes: dos mujeres y diez hombres con edades que fluctuaban entre 26 y 63 años (La UABJ)

b) El conformado por ocho docentes, cuatro mujeres y cuatro hombres. Con edades que iban de 46 a 65 años aproximadamente. Miembros de diferentes unidades académicas básicas del Departamento mencionado. El común denominador era que intervenían directamente en la toma de decisiones al interior de los cuerpos colegiados que gestionaron la revisión curricular a nivel departamental y por tanto, también la de la licenciatura en derecho. Si bien poseían estudios a nivel de licenciatura, ninguno contaba con título de licenciado en derecho.

³³ Unidad organizativa que reúne a los docentes que prestan sus servicios en asignaturas curriculares que constituyen un eje temático. Planean, gestionan y evalúan el servicio docente. Presidido por un coordinador que recluta, selecciona y contrata a los profesores.

³⁴ Para proteger la confidencialidad de los sujetos participantes, no se especifican más detalles sobre su identidad que pudieran ofrecer indicios para reconocer a las personas.

c) El constituido por entre veinte y treinta profesores de asignatura en activo, de tiempo determinado. La mayoría perteneciente a la academia de Derecho Civil. Todos ellos con títulos de licenciatura en Derecho y cuatro con maestría. Sus edades fluctuaban entre 25 y 63 años.

Capté la existencia de un conjunto de entre ocho y diez 10 profesores, provenientes de los tres subgrupos aludidos, que se distinguían por sus afinidades y cercanías. Eran notorios sus comportamientos parecidos, sus comentarios y sus actitudes similares, conformaban un agregado informal de académicos de diferentes biografías y culturas, a quienes los unían lazos profesionales, de amistad, coincidencias de diferente índole, en particular, por los intereses laborales comunes que defendían constantemente.

Pude observar la conexión y alianza existente entre ellos, manifestadas en tareas realizadas en equipo, espontáneas, sin previo acuerdo (Reuniones imprevistas en cualquier lugar para realizar en común determinado propósito súbito; expresión uniforme de desagrado, indiferencia y silencio ante un expositor de temas escolares burocráticos) las rápidas concurrencias y consensos ante algún incidente o suceso inesperado de diferente género (Rechazo a sesiones repentinas o a lecturas profusas o a informes de un día para otro) y las defensas firmes sostenidas conjuntamente frente alguna adversidad (Elaboración del Objeto socio-profesional sin recursos. Oposición a sesiones en horarios no habituales...)

Por este despliegue de actividades en común y parejos corroboré que este agregado de profesores, en algunas ocasiones, ejerció un tipo de poder que se impuso en diversas resoluciones en el interior de los cuerpos colegiados al votar acordes en un determinado sentido. En particular, decisiones que tuvieron que ver con resistencias ante decisiones institucionales de la revisión curricular (Modalidades de la enseñanza, Neologismos educativos, Concepto de competencias, Guías de aprendizaje, Proyectos de aplicación profesional...)

Estas características se conjugaron para mirar con mayor detenimiento los comportamientos de estos docentes, dada su influencia para construir el sentido social de

algunos objetos del acontecer inmediato y poder registrar e interpretar los significados construidos entre ellos con motivo de la innovación mencionada.

Escenarios de observación.

A continuación identifico y describo los espacios en los que se dieron las acciones individuales y colectivas, así como, la interacción social que construyó significados, realizadas por el grupo de profesores del Departamento de Estudios Sociopolíticos y Jurídicos, vinculados en forma directa o indirecta, cercana, o remota, a los sucesos relacionados con el acercamiento, iniciación, diseño, planeación, estructuración, organización, implantación y puesta en marcha de la revisión curricular del programa educativo de la Licenciatura en Derecho.

Los sucesos más frecuentes y notorios que constituyeron la interacción más productiva de significados, se dieron al interior de los actos colegiados formales que correspondieron a juntas de trabajo e información de las diferentes unidades académicas básicas, comisiones y consejos y los que se dieron en los corrillos informales y espontáneos reunidos para atender y platicar las diversas cuestiones abordadas y disputadas. De estos sucesos y ámbitos distinguí los siguientes:

+ Comisiones de revisión curricular institucionales.

a) De la licenciatura en Derecho.

Las diversas reuniones de la Comisión de Revisión Curricular de la Licenciatura en Derecho. En estas reuniones participamos cuatro profesores (La comisión se componía sólo de tres miembros. Uno de ellos fue reemplazado debido a su jubilación) Yo estaba incluido y además me tocó el encargo de responder por los resultados de los trabajos de la comisión. El objetivo era presentar, discutir, acordar, aprobar, elaborar, entregar, defender, corregir y volver a entregar, los diversos y sucesivos documentos fruto de los trabajos de innovación del programa de la licenciatura en Derecho, demandados por las autoridades superiores. De aquí la explicación de ser investigador participante completo.

En estas reuniones, las más frecuentes, observé y registré las diferentes formas de comportamiento individual de los profesores copartícipes y pude percibir los significados que daban a las situaciones novedosas que surgían en el transcurso del proceso de innovación educativa.

Características de los comisionados del programa educativo de la licenciatura en Derecho.

Los miembros integrantes de la comisión de la revisión curricular de la licenciatura en derecho los capté y distinguí por su actividad comprometida y celo laboral que influyeron en la toma de decisiones definitivas.

Presté más atención a las decisiones, actitudes y comportamientos de los de mayor edad y antigüedad como académicos. Lo anterior no quiso decir que a los más jóvenes no los tomara en cuenta, sino que sus puntos de vista, en muchas ocasiones aportaron matices a las posturas de los experimentados y luego, se plegaron a las de ellos.

De estos dos tipos de académicos tomé en cuenta y registré las opiniones y puntos de vista, reflexiones, comentarios y actitudes. Ninguno de ellos se expresó por escrito respecto de estos temas.

Es de mencionarse el hecho de que los de mayor antigüedad tenían biografías en las que se revelaban una prolongada actividad docente dentro y fuera del ITESO. No eran egresados de dicha institución, ni de instituciones del sistema jesuita. Revelaban una experiencia profesional, amplia y variada, en el campo del litigio. Los más jóvenes, por lógica, tenían menos estancia en la docencia y en el foro profesional. Estos datos explicaron el contenido de las opiniones y actitudes de los de más experiencia.

Vale decir que los académicos de mayor antigüedad pudieron opinar y comparar, con conocimiento de causa, el proceso de revisión curricular que se observó con otros movimientos de innovación educativa que tuvieron lugar, en tiempos pasados, en la misma institución. Por ello, se podría decir que eran voces autorizadas para hacer los cotejos mencionados.

b) Del departamento de Estudios Sociopolíticos y Jurídicos.

Las diversas reuniones de la Comisión de Revisión Curricular Departamental (Departamento de Estudios Sociopolíticos y Jurídicos). En estas reuniones participaron siete profesores, incluyéndome. Uno de ellos, el jefe del departamento, otro el coordinador de la comisión y tres coordinadores de sendos programas educativos, entre los que estaba precisamente el de la licenciatura en Derecho.

El objetivo de dichas reuniones era recibir instrucciones institucionales ya por escrito, ya verbales y explicaciones puntuales de directrices, fines, conceptos y procedimientos, e informes de los avances de la innovación educativa; exposición de dudas y sus aclaraciones, señalamiento de obstáculos y sus soluciones, quejas y objeciones. Se discutían, se consideraban críticamente y se tomaban posturas. En este espacio se produjo una especie de intermediación informal entre las autoridades superiores y los encargados de la revisión curricular de los programas educativos.

Estas reuniones eran el contacto y el contacto más cercano a las autoridades inmediatas y las mediatas que conducían el proceso de la revisión curricular. Se pudieron observar y registrar algunos de los comportamientos individuales y percibir sus significados, de la autoridad y de los profesores comisionados, generados ante las instrucciones de la institución, ante las dudas suscitadas, las aclaraciones, los obstáculos señalados y las soluciones dadas o postpuestas ante quejas y reclamaciones. En estas reuniones pude captar los comportamientos coincidentes y las posturas uniformes reiteradas de tres profesores.

Características de los comisionados del departamento.

Observé el trabajo y las actitudes de varios de los académicos que consideré modelos dada su experiencia docente e influencia notoria en el desarrollo y las decisiones de las juntas de trabajo. Sin embargo, los mismos acontecimientos, me obligaron a observar a otros por su participación destacada.

De entre ellos, había individuos jóvenes y de mediana edad, peritos en distintas especialidades, con amplia trayectoria como docentes en diversas instituciones educativas, algunos con experiencia en trabajos fuera del campo educativo, otros sin estas vivencias. Cuatro por lo menos, con antigüedades dentro del ITESO de más de veinte años, otros con menos antigüedad. Seis de ellos ajenos a las disciplinas jurídicas. Pese a ello, participaron sin cautelas, ni reservas, en la toma de las decisiones para la innovación curricular del programa de la licenciatura en Derecho.

Sus biografías revelaron que sólo algunos procedían del ITESO o de instituciones afines al sistema de los jesuitas. Fue notorio que algunos se manifestaron abiertamente antipáticos, o con burlas crueles a la carrera de derecho y a las actividades profesionales de los abogados (Carrera barco, demasiado fácil, generadora de gente corrupta, prepotente, nefasta, arrogante, gañanes, flojos, exigentes... gremio dividido, nunca se ponen de acuerdo...) dato importante por las posibles opiniones cargadas de subjetividad, que vertieron en relación a las decisiones respecto de la revisión del programa educativo de la licenciatura en derecho y sus componentes curriculares, como la estructura y justificación del currículum, el contenido de las asignaturas, las evaluaciones y el perfil del egresado.

Sin embargo, se pudo observar y registrar que los comentarios, las opiniones, las posturas y las actitudes de estos miembros de la Comisión Departamental, se dirigieron, con mayor reiteración, a los aspectos generales de la innovación educativa, y no a los aspectos específicos y finos de la reforma de la licenciatura en derecho.

c) La Unidad Académica Básica Jurídica.

En estas reuniones participaban entre nueve y once profesores de tiempo fijo. Nueve hombres y dos mujeres. Docentes en las diversas asignaturas del programa de la licenciatura en Derecho, incluyendo al observador participante completo que además, dentro de esta unidad, tenía la responsabilidad de la coordinación del programa educativo de la licenciatura en Derecho.

El objetivo de dichas reuniones era informar a los académicos, unidos por el mismo objeto de conocimiento, de los avances habidos en el proceso de la revisión del programa de la licenciatura, escuchar comentarios constructivos, discrepancias, críticas y análisis de propuestas concretas, para llevarlas al seno de la comisión de revisión curricular del programa, para discutir las y en su caso aplicarlas. Vale la pena comentar que la comisión de revisión estaba formada precisamente por quienes también estaban presentes en estas reuniones de UABJ.

En estas juntas de trabajo e información pude observar y registrar los comportamientos, la interacción y los significados construidos, de varios profesores con opiniones contrastantes entre ellos y divergentes con relación a las autoridades institucionales, respecto de la innovación educativa, sus orientaciones, los métodos y los contenidos.

Este espacio, por las características de sus integrantes y la interacción que originaron, fue el que aportó más comentarios en torno a la revisión curricular del programa de la licenciatura en derecho y generó significados importantes.

d) El Consejo del Programa de la licenciatura en Derecho.

Diversas reuniones del Consejo del Programa de la Licenciatura en Derecho. (Únicamente en el año 2001. Después, se decidió que bastaba la comisión de la revisión curricular del programa para atenderla) En estas reuniones participaban entre seis y nueve integrantes. Entre ellos, el jefe del departamento, varios profesores de tiempo fijo y variable y tres alumnos, incluyendo al observador participante, quien lo presidía como coordinador de la carrera.

A diferencia de los otros grupos de trabajo en este se contaba con la presencia y opiniones de profesores de asignatura que no tenían contrato por tiempo fijo y por representantes de los alumnos. De modo que sus puntos de vista enriquecieron el proceso de revisión.

El objetivo de dichas reuniones era informar a los consejeros de la marcha normal del programa de la licenciatura en el ciclo lectivo correspondiente, resolver los problemas

escolares que se presentaban, opinar sobre el proceso enseñanza aprendizaje, resolver en común problemas disciplinarios y dar cuenta del avance del proceso de la revisión curricular.

En estas reuniones se pudieron observar y registrar los comportamientos y sus significados, de varios profesores, en este caso de asignatura y tiempo variable y alumnos, quienes como característica relevante, a diferencia de los de tiempo fijo, permanecían poco tiempo en la universidad después de sus labores propias. Ellos se interesaban por las cuestiones más elementales de la revisión curricular y las consecuencias futuras en orden a sus roles como docentes y como alumnos. En el seno de este consejo fue que se dio a conocer el primer documento institucional de la revisión curricular.

Características de los consejeros de la licenciatura en derecho.

La mayoría de los consejeros eran peritos en derecho -excepto el jefe del departamento- algunos eran jóvenes, otros de edades maduras, ninguno adulto mayor; académicos de prestigio y docentes de muchos años, impartiendo clases en diversas instituciones educativas, en niveles de licenciatura y posgrado. Casi todos eran egresados de instituciones superiores afines al sistema jesuita. Además de la docencia su mayor preocupación era el servicio profesional. Eran legos sobre los aspectos técnicos de la innovación educativa y estaban ajenos a su posible necesidad y promoción. Personas formadas como profesionales y como docentes en la ancestral tradición de la enseñanza magisterial del Derecho.

e) La Coordinación del área de Derecho Civil.

Las diversas reuniones de la Coordinación (Academia) de Derecho Civil³⁵, integrada por los profesores que atendían el servicio docente de las asignaturas de derecho privado,

³⁵ La denominación de academias era rechazada por las autoridades superiores. Debían nombrarse como coordinaciones docentes. Estas coordinaciones en la licenciatura de Derecho ejercieron una gran influencia en el funcionamiento del programa educativo. Cada semestre, los

encuadradas en esta academia. Entre veinticinco y veintiocho profesores eran de tiempo variable y atendían una asignatura por semestre en promedio. También participaban entre cuatro y seis profesores de tiempo fijo, entre ellos, quien actuaba como observador participante completo.

Estas reuniones se convocaban para que en cada ciclo lectivo semestral el coordinador docente diera las indicaciones escolares y de disciplina necesarios para controlar y mejorar el proceso enseñanza aprendizaje de dichas asignaturas en el aula. Asimismo, se daba cuenta y se discutía acerca de los avances de la revisión curricular y la forma en que podrían afectarse las formas de elegir profesores y de prestar el servicio docente.

En estas reuniones observé y registré comportamientos de los profesores y sus significados ante las novedades del proceso enseñanza aprendizaje que implicaba la puesta en marcha del nuevo plan de estudios. Además de los variados comentarios respecto de los múltiples temas que abarcaba la revisión curricular, hubo inquietud e incertidumbre respecto del futuro de su actividad docente en la carrera de Derecho en el ITESO, claramente manifestada por los profesores.

Características de los académicos del Derecho privado.

Había profesores de diversas edades: jóvenes, maduros y adultos mayores. La proporción estaba equilibrada, de modo que se podría decir que el promedio era de 40 a 45 años. Una tercera parte de ellos eran egresados de instituciones afines al sistema jesuita, los demás de diversas instituciones educativas superiores. La mayoría ejerciendo la profesión de abogado como litigantes, consultores, servidores públicos en los tres niveles de gobierno y académicos. Habían sido formados como profesionales y como docentes en el modo y estilo de la enseñanza magisterial. Aunque algunos, enseñaban con ciertas modalidades de pedagogías más actualizadas, la mayoría practicaba el sistema centrado en las acciones del profesor de “dar clase” “sentar cátedra” ante los aprendices.

coordinadores docentes de cada área de conocimiento (Civil, penal, constitucional, laboral, mercantil etcétera) reclutaban y seleccionaban a los docentes que atendían las asignaturas.

Estimaban la docencia como una actividad de alta relevancia y prestigio social que exigía sacrificios y esfuerzos vitales. Algunos la consideraban como un apostolado que implicaba una cierta predisposición altruista y la prédica de los valores morales y religiosos vinculados con el Derecho. La remuneración que recibían por la actividad docente en algunos era sustantiva, para otros no tanto.

f) Reuniones masivas.

Las diversas reuniones masivas convocadas por la Dirección General Académica a la que asistían los miembros integrantes de las comisiones mencionadas. Fueron reuniones a las que asistieron los profesores de tiempo fijo, los funcionarios escolares y académicos del ITESO dedicados a las tareas de la revisión curricular, entre ellos los del programa de la licenciatura en derecho.

El objetivo de estas reuniones era comunicar, aprehender, oír discusiones, escuchar explicaciones con apoyos gráficos y comprender la diversa información acerca de la dinámica del proceso de la revisión curricular, en forma global así como, conocer de las políticas, procedimientos, orientaciones y conceptos que guiaban el proceso. Se efectuaban ejercicios de intelección de los procesos y los trabajos se realizaban por departamentos en forma cooperativa.

En estas reuniones observé aunque no los registré documentalmente, los comportamientos y las actitudes de profesores y funcionarios respecto a la conducción general de la revisión curricular y de los problemas que se suscitaron sobre estas cuestiones más amplias, mismos que al recordarlos después, coincidieron con los de los docentes que registré en los otros entornos.

g) Corrillos.

Los corrillos formados por profesores de distintos programas educativos (carreras) reunidos para hablar, bromear y discutir acerca de los sucesos, planteamientos, conceptos y decisiones relacionadas con la revisión curricular, en los que me incluía como observador participante completo.

Los corrillos se formaban gracias a la proximidad física de los profesores en un espacio y tiempo determinados y a la voluntad expresa de conversar sobre los temas inquietantes y las novedades de la revisión curricular. Era habitual para algunos profesores, encontrarse y coincidir en lugares determinados después de efectuadas las reuniones de trabajo ordinarias o extraordinarias de las comisiones oficiales en las que se habían tratado temas de la revisión curricular. Era patente la libertad de expresión que dominaba el ambiente de estos corrillos, al punto que, a veces, escuché excesos en las expresiones de rechazo, burla o descalificación de ciertas decisiones institucionales y de ciertas actitudes de autoridad.

En estos corrillos observé y registré la interacción entre los profesores y los significados, surgidos con motivo del análisis de los múltiples tópicos de la revisión curricular. En especial, conversaban, discutían, bromeaban o se burlaban, respecto de la viabilidad de las reformas educativas y sobre el impacto que producirían en la práctica cotidiana de la docencia por venir.

INFORMANTES NATURALES Y CLAVES.

Descritos los escenarios en los que se dieron las actividades y las interacciones observables y caracterizadas las personas que desempeñaban algún papel en el proceso de la innovación educativa de la licenciatura en derecho, toca ahora comentar la forma en la que se produjo la selección de los informantes naturales y los “clave”.

La recopilación de datos no se ciñó a un cartabón previo que por sus exigencias perfilara la clase de informantes deseados. Durante la observación del proceso y habida cuenta la pregunta de la investigación, se fueron reconociendo dentro de los espacios descritos, aquellos individuos y grupos de individuos que debían ser observados con mayor detenimiento y que a su vez, podrían proporcionar la información pertinente que respondiera a las interrogantes de la indagación y por lo tanto, describir sus comportamientos ante la innovación y desentrañar los significados generados en la interacción.

En particular la información que tocaba a las acciones de conducción, las directrices, las actitudes y otras manifestaciones de autoridad, la transmisión institucional de las indicaciones, la aplicación específica de ellas en los campos concretos, las tareas encargadas, la operación de las indicaciones, entre otras.

Informantes Clave.

De la observación hecha, se fueron destacando como profesores e informantes clave quienes tenían las siguientes cualidades:

a) Poseían antigüedad de más de quince años como empleados del ITESO. Desplegaban un conocimiento amplio y hondo de la institución: los mecanismos de operación política, las personas con renombre y actividad institucional (Sus historias, deficiencias y virtudes) los lugares claves, los modos y costumbres docentes y los de gestión laboral y escolar. Conocimientos indispensables para desenvolverse en el medio universitario del ITESO con soltura, suficiencia y eficacia y por ende en los quehaceres de la revisión curricular.

b) Eran componentes de grupos internos de poder más o menos identificables. Pude percibir que, en ocasiones, ejercían presión e influencia en la toma de determinaciones dentro de los cuerpos colegiados, ya que algunas de estas decisiones se aprobaron como consecuencia de la obstinación en sus posturas.

c) Al mismo tiempo, desempeñaban cargos, precisamente en alguna instancia específica de la estructura institucional de la innovación con potestad para coordinar acciones oficiales. Fueron informantes relevantes, tanto por la cantidad y calidad de sus comentarios y afirmaciones, como por sus actitudes, ya que, con ellas contribuyeron a determinar significados en el grupo al que pertenecían y dentro de las instancias de la revisión.

d) Procesaban la información diaria de las autoridades superiores; eran los que intercambiaban puntos de vista en las instancias colegiadas superiores y con las autoridades intermedias; y al mismo tiempo, quienes, a su manera, comunicaban a sus coordinados, instrucciones, criterios, procedimientos y entregaban documentos oficiales

de la revisión, acompañados de sus propias y variadas críticas, comentarios y conclusiones.

Estos informantes clave departían, regularmente, con otros profesores y autoridades, al final de las sesiones de trabajo en comisiones y consejos, o simplemente porque se daba la ocasión, en corrillos informales para platicar sobre los tópicos de la revisión curricular.

Estos profesores fueron fuente de material para la indagación. Tanto en hechos como en lenguajes y signos con los cuales poder interpretar el sentido de los comportamientos de ellos mismos y de otros profesores que formaban el grupo objeto de estudio. De ellos y su interacción se recabaron datos relevantes en las notas de campo y en las entrevistas informales y con algunos de ellos, con entrevistas más estructuradas.

Algunos profesores de otras carreras y departamentos abrieron y profundizaron más el panorama institucional, ya que tenían vinculación directa y próxima con las autoridades superiores o formaban parte de los cuerpos colegiados dotados de autoridad que proporcionaron información destacada para comprender, en algunos casos, las interpretaciones de los profesores nativos del entorno que se observó.

En efecto, hubo profesores ajenos al Departamento de Estudios Sociopolíticos y Jurídicos que me comentaron críticamente, situaciones generales sobre los modos, procedimientos, conceptos y metas de la revisión curricular de la institución, lo cual me preparó y capacitó para mirar con mayor penetración los sucesos y para dar sentido genuino a los significados construidos y a algunos comportamientos observados.

Naturales.

También aportaron datos importantes algunos profesores integrantes de la Unidad Académica Básica Jurídica que no eran informantes claves y algunos profesores de asignatura interesados en el proceso. Estos recibían información de “arriba” la procesaban, la discutían y generaban estudios y documentos que orientaban el camino futuro del programa educativo de la licenciatura en derecho. Algunas veces, también participaron en los corrillos que se formaban al terminar las reuniones de trabajo.

A manera de resumen:

El grupo que mayor tiempo fue observado lo constituyó el de 11 docentes: dos mujeres y nueve hombres.

Estas personas se desempeñaban en los cuerpos colegiados de decisión. En uno, en otro, o en todos. También eran de los asiduos que se juntaban en un mismo lugar y tiempo formando los corrillos. Se podría decir que se repetían y se reafirmaban en los cuerpos colegiados y se retroalimentaban en los corrillos, quizá la fuente más rica de interacción edificadora de significados de la revisión curricular.

También aportaron información clave y relevante el grupo formado por entre 20 y 28 profesores de asignatura en activo, de tiempo variable. La mayoría perteneciente a la academia de Derecho Civil.

Para proteger la identidad de los informantes, es preciso decir que algunos comentarios puestos en este texto los obtuve en un entorno pero, los registré como si hubieran sucedido en otro, ya que por el contenido, estilo, tono y otros rasgos peculiares podrían ser reconocidos y ligados con personas específicas lo cual se quiere evitar. Esto a pesar que el registro de los comentarios en las notas de campo no fueron literales sino escritas de memoria según lo entendido por el autor.

Por lo que se ha escrito en este capítulo se podría afirmar que la población en estudio es homogénea porque:

- a) era personal docente de la universidad ITESO;
- b) realizaba sus actividades laborales profesionales diarias en el campus de dicha universidad;
- c) era parte integrante de un departamento académico de la institución denominado “de Estudios Sociopolíticos y Jurídicos”

d) conocía y estaba involucrada, de alguna manera, con la operación del programa educativo de la licenciatura en derecho;

e) participó, en alguna medida y forma, de principio a fin, en la dinámica de la revisión curricular de la licenciatura en derecho;

f) formuló comentarios, juicios de valor, críticas, opiniones, informes oficiales e interactuó con sus pares respecto de éstos y

g) asumió y exteriorizó comportamientos observables, frente a la puesta en marcha, desarrollo y culminación de la revisión curricular de la licenciatura mencionada.

Los eventos observados y registrados en las notas de campo, provinieron exclusivamente de los sujetos que integran la población estudiada, así como, de los informantes claves externos.

UNIDAD DE ANÁLISIS Y DE OBSERVACIÓN.

Foco del interés del autor fue el grupo de profesores cuyas características quedaron asentadas en los párrafos anteriores. El punto de atracción se centró en los diversos comportamientos individuales aislados o interactuando con los demás de las mismas características, respecto del movimiento de la revisión curricular y con motivo de sus papeles y desempeños como docentes y gestores del programa educativo de la licenciatura en derecho. La unidad de la realidad que enfocó mi investigación fue este grupo de profesores. Mi aproximación y participación en este grupo también tuvo como propósito observarlo en relación con la revisión curricular.

RECOPIACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.

Recopilé datos primordialmente por medio de la observación participante completa y el registro de notas de campo, también realicé entrevistas informales y entrevistas más estructuradas.

Los principales requisitos de la observación son, naturalmente, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria. (Woods, P. 1989,58).

Los datos característicos de la problemática de la investigación guiaron la actividad de la observación; determinaron el registro de la información apropiada; y me llevaron de la mano para realizar las entrevistas. Los límites de la problemática planteada fueron la criba que me permitió discriminar, depurar, seleccionar y clasificar la información obtenida.

Desde la perspectiva de una visión más deliberativa del trabajo de campo, no obstante, la cuestión metodológica fundamental es asegurar una relación constante aunque dinámica, entre las preguntas de investigación y recopilación de datos. El hecho de encuadrar explícitamente las preguntas de investigación y de buscar datos pertinentes en forma premeditada posibilita y refuerza la intuición en lugar de entorpecerla. (Wittrock, M. 1989, 248).

La recopilación de los datos, no fue un proceso en el que veía los sucesos y los registraba maquinalmente, sino un proceso que al mirar los comportamientos heterogéneos dados en los escenarios distintos que ya puntualicé, enfoqué mi atención en aquellos relacionados con la problemática planteada.

En el ensayo "Ontological Assumptions" se explica que observar no es registrar, ni abrir meramente los ojos y ver las cosas. La observación está guiada por los problemas o intereses del investigador que activamente, selecciona y discrimina lo que es observado. (Mead 1938) FORNI, Pablo, 2003. Las metodologías de George Mead y Herbert Blumer. Similitudes y diferencias. Consulta 10 de noviembre 2006.
<http://www.salvador.edu.ar/csoc/idicso/docs/>

Después de los registros, hice una depuración para que de las anotaciones recopiladas en las notas de campo y las entrevistas, quedaran sólo aquellos datos que realmente contribuían a dar una descripción de los comportamientos seleccionados y de los significados construidos.

Para esto, se elaboraron párrafos sintéticos que daban cuenta de la experiencia recogida y útil para el objeto del trabajo emprendido. Por ejemplo:

A.20. La pugna se centraba en que el proceso de revisión curricular no tenía ni sentido ni objetivos, se sentía, un cambiar por cambiar; un cambiar para generar y aprovechar el ruido y los movimientos para correr profesores... (Notas de campo)

La mecánica para recopilar los datos fue de la siguiente manera:

a) Anotaciones de campo que registraron las opiniones, comentarios y actitudes de los profesores seleccionadas:

1. En las reuniones de trabajo de las comisiones de revisión curricular departamental y de la licenciatura; Ejemplo:

A.11. Con esto quiero decir que la confusión llegó al grado de confundir el objeto socioprofesional de una licenciatura, con el objeto de estudio del Departamento. Se bromeaba diciendo que era una licenciatura en estudios sociopolíticos y jurídicos (La cual, de pronto y sin mayor análisis, resultaba atractiva y realizable... en veinte semestres) Estas inconsistencias abonaban al desprestigio del proceso y a su inutilidad.

2. En las reuniones de la Unidad Académica Básica Jurídica; Ejemplo:

D.2. Se hacían varias preguntas: ¿La UABJ como unidad qué va a hacer? ¿Que nos corresponde hacer a cada uno? ¿Debemos trabajar sobre la revisión además de nuestras tareas de docencia? No hay tiempo.

3. En los corrillos informales; Ejemplo:

7. Las guías de aprendizaje son una verdadera pérdida de tiempo y no sirven para nada. Hacerlas es todo un rollo. Hemos ido a varios talleres de guías pero su elaboración está muy complicada.

4. En las reuniones de academia con profesores de asignatura. Ejemplo:

A.13. Estimo que el texto del objeto socioprofesional - por cierto olvidaba comentar que fue un concepto polémico que varios profesores de tiempo fijo y de asignatura, equivalían al de perfil profesional, sin examinar a fondo y meditar el contenido y alcance del primero...

b) Para ampliar y ahondar sobre algunos temas, actitudes o interpretaciones, establecí diálogos más puntuales con profesores relevantes, seleccionados por su mayor antigüedad en el ITESO, su poder e influencia en el grupo y por su alta capacidad crítica.

Ejemplo:

Más bien se percibía la sensación de que todo estaba prefabricado por la DGA, que los resultados estaban establecidos de antemano...

Es oportuno manifestar que los profesores no sabían que yo estaba realizando este trabajo de investigación. Lo hice así para no afectar la confiabilidad y espontaneidad de las respuestas y opiniones expresadas, habida cuenta que en el informe final, no se indicarían los nombres de las personas con quienes dialogué y porque no todas pertenecen a la licenciatura en derecho.

Los datos surgidos de la observación participante y de los diálogos los registré en el diario de campo hasta que consideré que la información y los datos que recolectaba eran más y más de lo mismo pues volvían aparecer de continuo una y otra vez.

Al final del proceso de recolección de los datos, hice algunas entrevistas más estructuradas con algunos profesores de planta y de asignatura, con el fin de refrendar o

refinar algunas posibles conclusiones. Elegí a profesores de planta más jóvenes y con menor antigüedad, que tuvieran la mejor voluntad de colaborar conmigo. A los de asignatura con el mismo criterio. Juventud y menor antigüedad para darles voz y comparar opiniones con los de mayor antigüedad. En la inteligencia que a ambos se les previno acerca de los fines de esta investigación.

Estas entrevistas las hice después de haber transcurrido dos semestres en el programa de la licenciatura en derecho, bajo el plan de estudios revisado e innovado. Consideré que este transcurso, permitió asentar y aclarar más las ideas de los actores de la innovación hecha y por ende ratificar o modificar actitudes y significados tenidos al fragor de la creación, implantación y puesta en marcha del nuevo programa.

3. LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO: LA REVISIÓN CURRICULAR DEL PROGRAMA EDUCATIVO DE LA LICENCIATURA EN DERECHO.

3.1. Revisión innecesaria.

Antes de iniciar formalmente con el movimiento curricular, el ITESO por conducto de los jefes de los departamentos, los consejos de departamentos y programas, los coordinadores de programas educativos y luego de manera especializada con las comisiones de revisión curricular departamental y de programas, mantuvo acercamientos con los profesores de tiempo fijo y asignatura de la licenciatura en derecho, con la finalidad de conocer y recuperar sus puntos de vista en relación a los cambios y modificaciones que se habrían de establecer en el plan de estudios a propósito de la renovación de los programas académicos de la institución.

Al inicio las autoridades realizaron actividades y trabajos encaminados a que los docentes y la comunidad universitaria en general se acercaran, conocieran y comprendieran la reforma educativa que empezaba. Tal vez con la expectativa de conseguir la adhesión voluntaria de los docentes. Hubo avisos específicos con los que inauguraron el movimiento, también organizaron actos académicos públicos relacionados con la innovación educativa, expidieron comunicaciones oficiales, dieron indicaciones a los diversos jefes con autoridad académica, escolar o administrativa y a su vez éstos las extendieron a sus equipos. Fijaron comunicados en los lugares de difusión general, distribuyeron los documentos básicos –que enseguida se refieren- entre la comunidad universitaria para ser analizados y comentados en reuniones de trabajo. La reforma curricular, finalmente, arribó en la universidad como un fenómeno nuevo e inevitable.

Con relación al marco conceptual en que se colocaba la reforma, las autoridades universitarias dieron a conocer públicamente dos documentos: uno titulado *“Revisión Curricular: Resumen Ejecutivo”* suscrito por el Director General Académico el día 3 de diciembre del año 2001. Y el otro *“Marco de la Revisión Curricular”* elaborado y emitido por la comisión de revisión curricular del Consejo Académico, el día 7 de marzo del año 2002. En ambos documentos se podían leer una serie de preguntas sobre este nuevo movimiento tales como: *¿Cuáles son los antecedentes?, ¿Qué incluye y cuál es el*

*alcance de la revisión curricular?, ¿Por qué y para qué revisar el currículum? ¿Qué principios y criterios educativos guían el proceso de revisión?*³⁶ Las respuestas a estas preguntas las dieron las autoridades. Pusieron al alcance de la comunidad universitaria una declaración de lo que era la revisión curricular, en especial los datos y los hechos que a su juicio sustentaban la necesidad del cambio y las principales directrices que la guiaban.

La divulgación del movimiento fue percibida como un mensaje oscuro y vacío. La comunidad universitaria intuyó suspicacias de diferente índole. Se tenía poca certeza y seguridad sobre la verdadera causa y razón que asistía a los directivos para sustentar la promoción de la reforma. Se consideraba que los verdaderos fines de las innovaciones estaban poco claros puesto que, según opiniones, el movimiento había surgido de los móviles e intereses particulares de una sola persona o un pequeño grupo, en lugar de un impulso colectivo generado desde la comunidad universitaria.

La revisión no era considerada como algo propio de la comunidad docente, sino ajena a ella. Así pude interpretar el siguiente segmento de las notas de campo:

...otros comentaron que había síntomas que algunas autoridades, buscaban la fama y la gloria de una revolución educativa muy avanzada, que no se conseguiría en la práctica, “mucho ruido y pocas nueces” pero que sí aprovecharía para los fines del cultivo de la personalidad y edificación de prestigios. (A. 20).

En acercamientos con los profesores pude advertir que estaban convencidos que los programas de estudios eran los idóneos para la formación de profesionales en derecho. Desde su punto de vista, las aspiraciones y contenidos curriculares no requerían de modificaciones sustanciales. Lo ya establecido era suficiente para que los alumnos en formación pudieran ejercer su profesión de manera exitosa o medianamente exitosa; el currículo aplicado y las tareas docentes facilitaban el aprendizaje que los proveía de los

³⁶ 1) Luna, C. *Revisión Curricular: Resumen Ejecutivo*. ITESO/DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA. 3 de diciembre de 2001. 2) Luna, C. “Revisión Curricular. Resumen Ejecutivo. ITESO/Dirección General Académica. de diciembre de 2001.

conocimientos, destrezas y relaciones necesarias para competir en los mercados profesionales de la localidad. Ante estas posturas no se advertía algún indicio que permitiera suponer que sentían la necesidad de cualquier innovación educativa. Por el contrario, en sus discursos se establecía una barrera que impedía dialogar sobre la posibilidad de cambio.

Los profesores al calificar al programa de la licenciatura en Derecho como apropiado e idóneo se negaban abiertamente a emprender una reforma curricular como la que se estaba proponiendo desde la dimensión institucional. En su defensa ante cualquier cambio, el énfasis lo colocaban en cuestiones externas al programa curricular, una muestra de ello se aprecia en la siguiente viñeta:

No se entiende para qué la revisión, basta con que los alumnos estudien; que los elijan bien (El ITESO) y no sólo apliquen un criterio económico (colegiaturas). Se sabe lo importante que es ese aspecto pues habla del sustento material. Lo importante, la mejor revisión sería que todos los alumnos se pusieran a estudiar... (D.15).

Para los profesores era claro que lo que se debía revisar era la selección de los alumnos, a lo mucho, estarían dispuestos a que se agregaran otras asignaturas a las ya existentes cuyos contenidos, dada la dinámica de la realidad, se convertían en novedosas y por ello no estaban incluidos en el currículo vigente. Había necesidad de actualizar los contenidos y sumar nuevos sin que ello representara una reforma radical.

(...) Es cierto que hay necesidad de ver otros derechos nuevos que el programa anterior no contempla porque no existían como derecho ambiental o propiedad intelectual y otros más... pero es cuestión de agregar esas materias y ya. (D.19).

De los análisis hechos por los profesores a la realidad escolar de ese momento, no se deducía ninguna necesidad de transformación del currículo de la licenciatura en Derecho, no se evidenciaba la urgencia de alguna otra exigencia de cambio. Estaban convencidos que en el ámbito de la carrera había un ambiente y un clima propicio, además de una disciplina aceptable que favorecía e impulsaba una formación ética para los alumnos que

reforzaba sus principios para conducirse en la vida y en la profesión según los valores superiores promovidos por el currículo en vigor y por el ejemplo profesional de los propios docentes.

Para fundamentar su renuencia al cambio, el grupo de profesores utilizaba la estadística como prueba fehaciente del éxito del programa; entre sus argumentos destacaba el número de estudiantes que culminaban satisfactoriamente la carrera, el porcentaje de ellos que presentaba informes de investigación y la buena defensa que hacían de sus tesis durante el examen profesional.

Para demostrar que la mayoría de los egresados de la carrera estaban bien preparados y formados, reseñaban el número importante de sus éxitos profesionales en los diferentes campos de trabajo, en actividades del litigio y consultoría jurídica con muy buen prestigio; como empleados privados apuntalando a despachos, notarías, corredurías públicas o en las áreas jurídicas de empresas privadas y públicas de diversa índole.

Daban noticias de egresados de la carrera de derecho ocupando puestos de nivel medio en la administración pública, centralizada y descentralizada, municipal, local o federal. Egresados actuando como diputados federales y alguno como candidato a gobernador de una entidad federativa³⁷. Egresados que eran aceptados, de muy buen grado, para colaborar en los diferentes tribunales del Poder Judicial de la Federación.

También hay muchos, los menos, profesionistas egresados del ITESO que han tenido mucho éxito en su profesión. Hay algunos litigantes como XXX, hay diputados federales como xxx hay funcionarios públicos como xxx hay quienes ocupan buenos puestos en los tribunales locales y federales; hubo quien ya fue candidato a gobernador y perdió en el estado de XXXX. Pero también hay otros, un buen número, de egresados con un éxito satisfactorio que les permite vivir bien, lo que quiere decir que las cosas de la enseñanza del derecho en la facultad van caminando. (D.12).

³⁷ Actualmente se desempeña en el gabinete del Presidente de la República en un segundo nivel de responsabilidades en la Administración Pública Federal Centralizada.

Estos ejemplos constituían para ellos una muestra irrefutable del cumplimiento del ITESO, de la carrera, del currículo y de los profesores, pues finalmente se alcanzaban las metas educativas.

Inferencia necesaria de estos argumentos era que, en general, los profesores de tiempo fijo y de asignatura estaban convencidos que prestaban los servicios de docencia, en mayor o menor medida, con las elevadas calidades exigidas por la institución.

Se opinaba que la generalidad de las acciones de enseñanza aprendizaje que se daban en el programa educativo de Derecho, no acusaban obsolescencias, irregularidades o deficiencias, debidas a la carencia o a la oscuridad o a desviaciones en los fines y los medios pedagógicos que los propios docentes aplicaban para cada asignatura, en las aulas. (D.22).

Cualquier intento por persuadir al grupo de docentes para sumarse a la innovación era infructuoso, finalmente ellos encontraban y esgrimían argumentos a favor de lo establecido y operante.³⁸

3.2. Cambio injustificado. Contradicciones discursivas.

Lo paradójico de esta actitud ante el cambio estribaba en que antes del movimiento curricular estos mismos profesores expresaban en sus discursos la inconformidad con el alumno que se estaba formando como profesional de Derecho. La bonanzas que ahora se resaltaban para demostrar que no había necesidad de cambios, eran opuestas a lo que

³⁸ En el mes de marzo del año 2006, el periódico MURAL que se publica en la ciudad de Guadalajara, dio a conocer en el "Suplemento. Universitarios" el "ranking universitario" 2006 elaborado por el Departamento de Investigación del diario en la Zona Metropolitana de la ciudad de Guadalajara. Según el diario, con base en la percepción de los empleadores de la iniciativa privada y sector gubernamental y de los profesores externos de las universidades la licenciatura en Derecho del ITESO obtuvo el primer lugar. El promedio final fue de 8.68 (Ocho punto sesenta y ocho) Independientemente de las críticas que se hicieron a la metodología aplicada a este "ranking" y por lo tanto, a su validez, esta noticia concuerda con la creencia de los profesores de derecho del ITESO en el sentido que la carrera funcionaba bien.

manejaban en otros tiempos. Un ejemplo de estas inconsistencias, puede apreciarse en las siguientes viñetas:

Como dicen los de servicios escolares: los de derecho son prepotentes e ignorantes cuando van por sus papeles o quieren tramitar algo. Así son los alumnos de derecho, en la coordinación XXXX ninguno de los profesores los aguantamos. Siempre están de mal humor y quejándose de todo. Reclaman sus derechos en forma arrogante y grosera. Son indisciplinados y no hacen su quehacer. Al final quieren buenas calificaciones y siempre están tratando de negociarlas. (E.4).

Nadie hace nada por revisar a fondo los sistemas de admisión de nuevos alumnos. Especialmente en derecho. Entran todos los que lo piden. Y como a veces creen que es la carrera más fácil, tenemos de todo tipo de alumnos. Los profesores tenemos que aceptar a los grupos de estudiantes tal y como vienen. Sin preparación, sin educación, sin ganas para estudiar. Esto hace más difícil la labor del profesor en cada clase, porque además son indisciplinados e irrespetuosos... (D.16).

El rechazo del grupo ante cualquier posibilidad de cambio era evidente, aferrarse a una tradición y estilo implicaba que en más de las veces surgieran contradicciones en sus propios discursos. Por un lado podían defender férreamente los resultados obtenidos con los alumnos, pero ante los cambios concretos, como en el caso de las opciones terminales surgían evidencias que podían contradecir lo que vigorosamente se había defendido en otros momentos. Para mostrar esta situación de contradicción se expone el siguiente ejemplo:

“Es una pendejada quitar los exámenes profesionales. Los pinches chavos van estar felices. Lo mismo las tesis. Esta, los ponía a trabajar un poco más. No a todos pero es indispensable que un abogado haga tesis. Es como se puede decir que se hace egresado de derecho. Ahora sin tesis no saldrán abogados.” (E.2).

Estimaron que era un desacierto suprimir la investigación como requisito de titulación del plan curricular³⁹. Para ellos el trabajo de investigación constituía una base necesaria en la formación del estudiante. Sin la tesis, sostenían, no era posible acceder a la actividad de abogado puesto que era una prueba vital y trascendente para convertirte en un profesional asentado, juicioso, medurado y prudente en el desempeño de la profesión. Para ellos, cada caso a resolver en la vida profesional era en realidad la elaboración y defensa de una tesis

Los argumentos expresados para defender sus posturas ante el cambio curricular eran los mismos que usaban, en otros momentos anteriores a la reforma, sólo que ahora resaltaban bonanzas, situación que difería del pasado en el que los mismos docentes consideraban que, a pesar de que había trabajos de tesis de elevada calidad académica éstos no eran frecuentes, se generalizaba la apreciación de los profesores en cuanto que las tesis autorizadas no eran trabajos de alta o mediana calidad académica.

A cualquier precio había que defender lo ya instaurado, el cambio no tenía sentido pues para ellos el programa curricular y la docencia del derecho en el ITESO era una obra de calidad probada.

A cada uno de nosotros el coordinador nos da la materia que vamos a impartir, nos aconseja como debemos hacerlo y las reglas que nos obligan. Luego te vas a tu casa y allí preparas la materia. Hemos dado clase hace varios años; también las recibimos de muchos maestros muy buenos que nos enseñaron y que sirven de ejemplo. Sabemos dar clases. ¿En qué estamos fallando o haciendo mal? ¿Para qué una reforma universitaria? ¿Para qué en derecho? (D.19).

Es importante poner en relieve que durante los semestres en que transcurrió el desarrollo de la revisión curricular, la matrícula de la carrera de derecho se mantuvo estable o experimentó un ligero aumento⁴⁰ mientras que en otras carreras de esta misma

³⁹ Desde los inicios de la revisión curricular –incluso se podría decir que desde antes- circulaba en el medio el rumor que las tesis iban a eliminarse.

⁴⁰ De acuerdo con el documento “Orientaciones Estratégicas 2007-2011” expedido por la Rectoría del ITESO en el mes de septiembre de 2006, se afirmaba que: “El incremento de la demanda de

universidad, sufrieron decrementos que llegaron a inquietar a sus directivos. Estos datos estadísticos confirmaron la percepción que tenía el grupo en el sentido de afirmar que la carrera de derecho cumplía su cometido en el servicio educativo. Datos destacados si se mira que en esos tiempos de los años de 2001 al 2004, en el entorno social, la oferta universitaria creció y la demanda disminuyó. Los profesores observados conocían muy bien la estadística y la hacían valer como una manera de refutar el cambio educativo.

3.3. Revisión importuna e incómoda.

Pese a los esfuerzos por impedir la reestructuración del plan de estudios, la reforma curricular se fue imponiendo paulatinamente. El cambio parecía inexorable.

Para explicar la postura de rechazo abierto de los profesores al cambio vale la pena retomar aspectos clave que ponen de manifiesto las dificultades que entraña cualquier movimiento cuando propone dejar lo establecido e irrumpe en lo habitual para dar paso a la incertidumbre y desasosiego.

Después de los movimientos de reformas y transformaciones sociales registrados en los dos últimos siglos en las sociedades del mundo, y en particular en la sociedad mexicana, la experiencia humana ha reconocido la lección que toda perspectiva de cambio no sólo es incierta, sino que en muchas ocasiones también intimida por los enigmas que encierra, sacude las estructuras sociales, provoca inquietud dónde estaba quieto, agita lo que estaba inmóvil, revuelve lo estable, arremete contra lo pacífico, presagia contradicciones, desacuerdos e incomodidades, desequilibra lo equilibrado, paraliza el curso de la normalidad, oscurece el horizonte del futuro inmediato, turba los ánimos; confronta las

licenciatura llegó a un máximo en 2001. Y esto ya se reflejó en las inscripciones (por ejemplo, en el periodo Otoño de 2003 hubo menos alumnos en licenciatura que un año antes). Y menos inscritos significa menos ingresos. El descenso de la demanda ha sido generalizado en las licenciaturas que ofrece el ITESO, y en casi la mitad de ellas, el máximo número de candidatos fue antes de 2001.” (P. 3) Sin embargo, puedo comentar que la matrícula de la carrera de Derecho en el semestre de “Otoño 2006” en lugar de bajar, se incrementó: 130 nuevos alumnos. (Subdirección de Servicios Escolares, ITESO. Lista definitiva 040906) De un promedio aproximado de 90-100 alumnos cada semestre de otoño se elevó hasta 130. La percepción era que la carrera de Derecho iba muy bien.

conciencias y a los amigos; genera indicios inminentes de algo malo y desagradable; amenaza lo realizado y los privilegios; es señal ominosa de situaciones inesperadas.

En suma, el cambio trae trastornos en la vida ordinaria individual y colectiva de una sociedad. Las perturbaciones pueden ser graves y afectar más allá de lo previsible.

En sentido contrario se escuchan voces teóricas que sostienen que el cambio trae oportunidades para avanzar y que es inevitable; que es lo único seguro y verdadero en este mundo.

La reforma curricular que propuso el ITESO, por sus alcances y finalidades, se caracterizó por las intenciones de un cambio amplio y hondo. Desde el momento de su divulgación afectó la vida ordinaria universitaria y en particular trastocó las estructuras, los modos laborales, los logros, los privilegios, la estabilidad, la paz, la cultura y el clima reinante en la esfera universitaria del grupo de profesores observado.

...el proceso de revisión curricular no tenía ni sentido ni objetivos, se sentía, un cambiar por cambiar... otros opinaron que había en el fondo un “gatopardismo” inútil que simulaba el cambio sólo para consolidar lo que ya estaba establecido...
(A. 20).

Una interpretación de la postura y actitud asumida por los profesores de Derecho es que el mensaje del emisor no fue recibido por el receptor adecuadamente. Observé que no se estableció comunicación. El emisor y el receptor no se enlazaron por medio del mensaje. Las autoridades no lograron hacer que los receptores conocieran el proceso de la revisión como si lo hubieran formulado ellos, ni lograron que tomaran parte y asumieran el reto como propio.

En este contexto de inconformidad sobrevino un evento menor que en lugar de restablecer la comunicación entre agentes y actores del currículo con la autoridad que delineaba la política curricular la enrareció más.

En efecto, algunos de los profesores observados fueron testigos de una broma gastada por persona investida de autoridad académica, cuya cuestión giró alrededor de la posibilidad que la carrera de Derecho desapareciera como programa educativo en el ITESO.

Más o menos a la mitad del transcurso del proceso de alineación de las carreras a la revisión curricular, un día ordinario por la mañana, en uno de los pasillos exteriores entre los jardines del campus universitario, el grupo de profesores, incluyéndome, comentaba en corrillo algunos tópicos de la revisión curricular.

Entonces, al caminar como si se dirigiera hacia el grupo, con paso rápido, un directivo hizo contacto visual y el grupo con él. Al hacer contacto, de inmediato se hizo silencio. Todos lo miramos directamente y él a nosotros. Lo miramos callados y a la expectativa. El directivo y algunos de nosotros intercambiamos una sonrisa forzada de apariencia amable.

Se aproximó más y más. A distancia cercana, mientras pasaba frente al grupo, el directivo dictó con voz de autoridad condescendiente, pero con un dejo de ironía mal contenida, una sentencia: “No se preocupen tanto por hacer la revisión curricular, la carrera de derecho va a desaparecer”

A los profesores nos causó sorpresa y desagrado. En las interacciones sociales que se dieron en el seno del grupo después de la broma se discutieron diversos significados.

Los docentes de mayor antigüedad, con serenidad pero con firmeza, sostuvieron que si bien era cierto que los directivos no habían tomado la determinación de desaparecer la carrera, sí era una posibilidad, aunque remota, latente. Otros admitían además, que lo sucedido había sido una broma inoportuna, descompuesta, y nada más.

Otros más, sostuvieron que la desafortunada declaración directiva había sido una real amenaza de cierre; o la demostración de que “los de arriba” tenían la intención o estaban dispuestos a cerrar la carrera de derecho, aunque los docentes no encontraban motivo alguno que justificara dicho cierre.

Al mismo tiempo, el grupo suponía que, en realidad, había sido una manifestación de poder ante la ya conocida resistencia pasiva del grupo de profesores de derecho opuesto a la reforma. Postura que desde hacía tiempo, había generado cierto desafecto de las autoridades a los académicos de la carrera de Derecho.

Finalmente, comentaron que era muy difícil entender que la supuesta “broma” había sido sólo una inocente metida de pata; o un intento frustrado de divertir el humor de los profesores testigos o ejercitar el ingenio.

El incidente aludido provocó que los profesores revisaran y analizaran las relaciones de ellos con los factores directivos. Especularon con la intención de explicar el desafecto de las autoridades. No se pusieron de acuerdo sobre las causas o motivos. Sólo se conjeturó con insistencia que la distancia de las autoridades universitarias con los abogados era crónica y de varios años atrás.

En la literatura actual sobre los movimientos de innovación educativa, algunos autores registran y comentan este tipo de situaciones relacionales con una perspectiva de “micropolítica” y sobre todo cultural, destacando la importancia que tiene la toma de decisiones como proceso político.

Desde esta perspectiva micropolítica, se considera a las escuelas, al igual prácticamente a todas las organizaciones sociales, como “campos de lucha”, divididas por conflictos entre sus miembros, coordinadas pobremente y muy diversas ideológicamente. La dinámica social de la organización escolar se presenta como la interrelación entre lo profesional y lo personal. En este sentido, la estructura de las relaciones en la escuela es el resultado de las tensiones, conflictos, posicionamientos y rivalidades reales, que pueden manifestarse de diferentes maneras, según sea en contextos formales o informales. (Grande, B. Pemoff, J. 2002. p. 87).

Es posible que con motivo de la revisión y estos sucesos asociados a ella, los profesores observados se sintieran metidos dentro de un campo de lucha para disputar el rumbo y

mando de lo que debía hacerse con el programa educativo de derecho. Campo en el que además de sufrir las tensiones de una posición asimétrica y desventajosa frente a las autoridades, debían sobrellevar bromas del talante como la que se describió, situación que impactaba negativamente en el ánimo de los profesores hacia la reforma educativa puesto que calificaban al movimiento como ocasión y pretexto de los directivos para asestar rudezas innecesarias.

3.4. La jerga oscura de lo educativo.

Antes y después del incidente, el contenido de las relaciones estables y permanentes entre profesores y autoridades se atiborró, repentinamente, de nuevos conceptos educativos, planteamientos escolares y puntos de vista sobre el aprendizaje, novedosos y pesados.

Quizá el mensaje emitido por las autoridades respecto de la reforma, adoleció de las características de comunicación necesarias para que fuera debidamente captado por los profesores observados, quienes lo comprendieron como pudieron y como sus intereses y expectativas personales y de grupo los condicionaban. Se podría decir que no hubo intercomunicación productiva entre las autoridades y los profesores para construir coincidencias sobre la reforma. No hubo diálogo. Ninguno se puso en los zapatos del otro. Las autoridades ordenaban; los docentes se defendían cubriéndose lo mejor que podían frente a lo oscuro e incierto. Un ejemplo de esta situación se muestra al tenor del siguiente fragmento.

Las autoridades debieron habernos capacitado para aplicar la revisión curricular. No lo hicieron porque tampoco ellos la entendían. Lo importante era ponerla a huevo (Sic) para lucirse y pasar como pedagogos. Nadie entendía nada de lo que querían y nadie nos preparamos para aplicarla. (E. 14).

En este párrafo, advierto dos elementos que los docentes subrayan a partir del reconocimiento de su incapacidad para manejar la reforma: el primero, calificar a las autoridades sin luces y desorientadas, como ellos, al no tener idea clara de lo que

deseaban y de lo que ellas mismas habían puesto en marcha; y segundo, la reiteración de la idea que la revisión había sido impuesta.

Por lo que toca al primer elemento, se puede volver a comentar que fueron significados sociales contruidos desde la emocionalidad de los docentes quienes eran apáticos y escépticos respecto de los aspectos teóricos y prácticos de la revisión y desde el aislamiento e incomunicación de los directivos quienes carecieron de fuerza comunicativa contundente e influyente. Por lo que toca a la idea del origen autoritario de la revisión curricular es una afirmación recalcada en este trabajo.

Para los profesores, no sólo existía la necesidad de preparar las sesiones de clase, impartir las asignaturas, atender a los alumnos y despachar los asuntos escolares; ahora, por el movimiento de reforma había necesidad de atender y dedicar tiempo extraordinario a lecturas no deseadas, asistir a reuniones para discutir lo que se había rechazado y elaborar documentos en los que no creían. Se quedaron atrás las satisfacciones por la actividad docente practicada y recreada de manera distinta a la sugerida por el movimiento; las nuevas propuestas del aprendizaje podrían disminuir los beneficios que implicaba diseñar y manejar el servicio docente como cada cual lo sentía, comprendía y lo había experimentado. Ahora, había que someterse a modos renovados, extraños y poco confiables; intimidaban las propuestas de reforma y las formas de imponerlas; El nerviosismo y la anormalidad sustituyeron a la serenidad vespertina que había envuelto la convivencia cordial en los espacios universitarios.

La revisión curricular con sus propuestas desajustó la vida y su normalidad del grupo de profesores, promovía entre ellos el cambio de actitudes, el avance de las ideas, la modificación de la cultura docente, tanto en sus concepciones teóricas sobre el aprendizaje como en sus prácticas. El movimiento curricular era uno que tenía como propósito la innovación de los currículos, por ello las autoridades intervenían y decidían, por ello, en apariencia, se alteraba la convivencia y la colaboración institucional.

La innovación educativa es una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar

actitudes, ideas, culturas, contenidos y modelos y prácticas pedagógicas...
(García, A., et alios 2004: p. 4).

3.5. Las resistencias.

La vida laboral diaria de los profesores universitarios se trastornó a causa de la reforma curricular. Los esquemas y habituaciones con los que desempeñaban su función docente debían cambiar. Tan sólo los previos rumores y el hecho de anunciar la posible reforma, desató inquietudes y reacciones que desajustaron las prácticas personales.

Comparto un segmento de texto que da cuenta de los impactos que en muchas ocasiones generan los procesos de innovación en las instituciones educativas:

Pero los procesos de innovación también reexperimentan subjetivamente y en este plano los diversos aspectos del cambio pueden percibirse de una manera difusa e incoherente, pues su sentido está siempre en construcción. La participación en los procesos de innovación pone a las personas en los límites de sus competencias, los aleja de la zona segura de los hábitos aprendidos y repetidos cotidianamente para trabajar en una zona de incertidumbre (García, A., et alios 2004, p. 7).

Las observaciones arrojaron como dato empírico inmediato que los profesores se oponían al cambio inminente, precisamente porque la nueva propuesta significaba renunciar a lo habitual, a lo familiar y seguro, a lo que por años ellos venían dominando.

Es frecuente que sin haberlo gustado antes, rechazamos un platillo o una bebida y decir que no nos agrada. Sin base alguna nos pronunciamos respecto de algo. Este es un comportamiento usual, conocido y vivido por todos. Ya sea porque lo hayamos aplicado y lo apliquemos nosotros mismos en nuestras vidas personales, ya sea que lo hayamos visto aplicar por otros en las suyas propias, ya sea que lo advirtamos en ambos eventos, el caso es que los seres humanos, a veces, rechazamos de inmediato algo que se presenta ante nosotros para ser aceptado, asumido, bebido o ingerido, sin más motivo que el rechazo mismo. Sin haber conocido sus cualidades o defectos, sin apreciar su olor o sabor, sus bondades o inconvenientes, a veces, sólo por el aspecto, a veces, sin razón

o motivo alguno, al menos en apariencia. Se podría decir que es una conducta que omite la reflexión antes de actuar debiéndolo hacer.

Si esto acontece en nosotros mismos o en otros individuos, lo mismo podría suceder con grupos de personas que, gracias a una comunidad de fines, intereses y gustos, rechacen en colectivo algo o a alguien al momento de presentarse ante ellos.

El significado común convenido en forma colectiva respecto de algún objeto, funge como guía de los comportamientos comunes o individuales frente a tal objeto. En este acomodo social de ideas, el sentido construido puede ser por un intercambio de opiniones racionales o no racionales es decir, las posturas de los integrantes del grupo pueden inferirse de premisas conocidas y comprobadas o basarse en el sentimiento y las emociones, la intuición o un supuesto conocimiento directo de las cosas. Por eso también los grupos pueden rechazar en común algo que no han conocido o gustado.

Los propósitos de la reforma curricular implicaban una mudanza del contexto universitario habitual. Implicación que fue presagiada por la perspicacia y la amplia experiencia de los docentes del Departamento de Estudios Sociopolíticos y Jurídicos. Este vaticinio puso en alerta y a la defensiva al grupo.

A partir de esta percepción se activó entre los profesores de derecho un proceso permanente de intercambio de opiniones, posturas conceptos, visiones y horizontes en relación con la educación universitaria y sus múltiples implicaciones. En el seno de esta interacción se fueron edificando los significados del grupo con respecto a los diferentes aspectos de la revisión curricular.

Una de las maneras de proceder por parte del grupo, orientada y conducida por los significados construidos socialmente fue la de oponerse a la propuesta institucional, de iniciar, promover e instrumentar una reforma a los programas educativos y universitarios que estaban bajo la gestión del Departamento de Estudios Sociopolíticos y Jurídicos, en particular el programa educativo de Derecho, en el que ellos participaban directamente.

Los docentes integrantes del grupo intercambiaron, en forma muy intensa, puntos de vista sobre el movimiento y este intercambio sirvió no sólo para generar sino para consolidar un significado de animadversión generalizada frente a las posibles reformas aunque no tuvieran argumentos lógicos. Estos significados fruto acabado de la interacción entre ellos, también orientaron las conductas particulares de varios profesores.

La reforma curricular llegó a movilizar lo que estaba quieto. Trajo consigo una nueva forma de conceptualizar y operar el currículo universitario. Hubo variadas alteraciones, entre otras, apareció una novedad: que la función del docente debería ser otra diferente a la que prevalecía en ese momento. Del papel de enseñador, conferenciante, predicador u orador, debía convertirse en un algo confuso, en algo vago e inasible denominado guía, mediador o facilitador del aprendizaje de los estudiantes.

La reforma rechazaba la idea, figura y acción del expositor erudito y brillante que desplegaba sus conocimientos y los ofrecía verbalmente a los estudiantes para que ellos los captaran de su discurso. La función de la enseñanza, la del papel del docente perdía su centralidad para colocar al aprendizaje en el eje de todo el proceso educativo universitario. Esto conmocionó a más de alguno enraizado en la enseñanza como factor total.

Una vez que la autoridad académica dio la orden de ejecutar los trabajos de la reforma, los profesores de la Unidad Académica Básica Jurídica⁴¹, o sea el grupo observado, no dio muestras de interés o curiosidad por conocer el contenido de las propuestas de la innovación educativa. Más bien la orden despertó en algunos oposición a las tareas de leer lo que no se deseaba leer. A otros les movió la necesidad de criticar, de hacer señalamientos y censuras. Solo tres o cuatro profesores hicieron lectura de los documentos básicos entregados por las autoridades y se preocuparon por enterarse de sus contenidos.

⁴¹ Pág. 81.

Con o sin previa lectura y comprensión de los conceptos básicos y de las propuestas de reformas, cada profesor universitario tomó postura frente a dichos planteamientos. Los hubo de diversa clase.

La lectura omitida de los documentos que contenían la información básica por parte de los profesores, fue un dato que mostraba la distancia de ellos con el marco teórico y conductor de la revisión curricular. Esta distancia deliberada era un indicador de que no aceptaban la reforma o al menos no tenían interés en ella.

El siguiente fragmento de texto muestra, a manera de ejemplo, cómo los docentes asistían a las reuniones de divulgación y comprensión de la reforma sin haber hecho la lectura previa de los documentos pertinentes.

Era evidente, (con sólo escuchar los comentarios) que la mayoría no había leído los documentos básicos y subsiguientes (Se entiende los complementarios) de la RC (Revisión curricular) Había un manifiesto desinterés por la RC y por participar en ella. Había docentes que tenían la voz cantante sobre estos temas y eran seguidos por los demás. (D.5)

Se distinguían los profesores que con mucha frecuencia enderezaban críticas contra los documentos. Como ejemplo de esas voces puedo recurrir a la que se repetía constantemente:

...la revisión curricular es muy confusa. No se entiende... (D.1.)

Observé que estas voces provenían de profesores específicos del grupo que se distinguían por ser relevantes y significativos para los demás. Sus opiniones, respecto de los sucesos y los documentos de la revisión, eran escuchadas con atención, respetadas por el poder social de quienes provenían y asumidas como propias por compañeros de ellos. La opinión más aceptada y divulgada por el grupo era la que proclamaba que el acervo teórico que sustentaba al movimiento era confuso e ininteligible.

No fue que los profesores relevantes supieran y comprendieran a ciencia cierta lo que era la reforma educativa naciente, pues hasta ese momento habían hecho poco por comprenderla. Simplemente no se habían interesado en indagar para conocerla. Se estima que en ese tiempo carecían de elementos para calificarla de confusa e ininteligible.

Era explicable que los profesores más jóvenes hicieran caso a los consejos de los más experimentados, en particular cuando advertían la necesidad de defensa ante los riesgos provenientes de las llamadas por ellos “ocurrencias” de las autoridades. Éstas no habían convencido a los profesores de la revisión, éstos no creían en ellas. Este fue el clima que en ocasiones condicionaba la actuación defensiva de los docentes jóvenes y experimentados.

En el grupo había profesores muy experimentados debido a su antigüedad, que habían acumulado información importante y vivencias aleccionadoras de la misma universidad, con motivo de otras dos o tres reformas educativas previas. Esa experiencia daba, entre sus pares, credibilidad a sus presagios, aunque unas y otra reformas educativas no tuvieran relación alguna entre sí.

La oposición a la lectura de los documentos más bien encubría otro significado respaldado por los sentimientos y las emociones del grupo: lo inadmisibles de la revisión curricular, el desacuerdo con ella y el desacuerdo a que se realizara. La descalificación fue un recurso utilizado para enfrentar lo indeseable.

Los profesores la recibieron como algo ajeno a sus intereses personales y profesionales; reaccionaban ante los trabajos impuestos con enfado y falta de interés; no había afinidad con ella; ningún atractivo los jalaba; no había incentivos para sumarse al movimiento; no creían en ella; desconfiaban, sus pronósticos eran ominosos.

Observé que para ellos esta tarea de la revisión curricular era una tarea ardua y desinteresada. No creían en ella, ni de sus resultados futuros. (A. Cuarto párrafo)

Creo que la explicación estribaba en el hecho de que la experiencia vivida en el ITESO desde hacía más de diez años le había enseñado que este tipo de

movimientos, no llegaban a algún lado y sin embargo quitaban mucho tiempo a lo que normalmente realizaba... esta nueva actividad alteraba el ritmo de la existencia. (A. Quinto párrafo)

Estos fragmentos de las notas de campo pueden indicar que, en efecto, los docentes querían ser indiferentes, no procuraban tener un acercamiento con los textos de la nueva política curricular, ni tampoco algún afán por conocerla y comprenderla.

La omisión de las lecturas retrasaba el avance del conocimiento y adecuación de las reformas, en particular, repercutía en el desarrollo de las reuniones de trabajo, pues los profesores asistentes no estaban en posición de participar, aportar y enriquecer las discusiones planeadas por los coordinadores de dichas reuniones.

Tales reuniones no lograban sus propósitos de intercambiar ideas y compartir una postura asentada y cuerda o en su caso, la elaboración correcta de algún documento relacionado que registrara puntos de vista diferentes a las propuestas autoritarias.

En el comienzo del movimiento, se percibía una resistencia sistemática por participar tanto en los trabajos de la revisión en general, como en las tareas de ordenar y ajustar las orientaciones teóricas básicas de la reforma, al programa educativo de la licenciatura en Derecho.

El contenido de los documentos de la innovación educativa, compelió a los profesores a realizar un esfuerzo intelectual y un intercambio de puntos de vista, para comprenderlos y para adaptar los aspectos básicos de la revisión a los nuevos horizontes de la carrera de Derecho dados los nuevos contextos socioeconómicos y políticos nacionales e internacionales. Empero, no se hacía así. Tampoco se levantaba un frente visible y formal de oposición crítica directa y contundente a dichos documentos; era una oposición furtiva.

En estas reuniones era frecuente que los profesores emitieran juicios subjetivos en torno a la reforma: "La revisión es una jalada" Las opiniones y puntos de vista que compartían se hacían sin conocimiento de causa y con el ánimo alterado. De alguna manera, expresaban su emocionalidad, puesto que sus intervenciones no reflejaban un

acercamiento a los contenidos de los textos sino que evidenciaban su sensibilidad. Se estima que los siguientes segmentos de las notas de campo denotan esta actitud:

Alguien se quiso adornar y por ello se impuso el nuevo modelo. Por supuesto que para ello no fueron tomados en cuenta ni los profesores ni los alumnos. Tampoco se hizo una evaluación seria y adecuada para determinar cómo estaba el modelo que teníamos. Sólo recibimos una andanada de nuevos y ampulosos términos nuevos para apantallar a los tontos... (E.13.).

Los profesores sostenían un rechazo impensado, primario y elemental al movimiento educativo por el solo hecho que representaba una innovación. Mostraban una tendencia a juzgarla sin siquiera conocerla. Prueba de esta afirmación son los comentarios que se hacían en los corrillos cuando se preparaba la puesta en marcha de los planes revisados y autorizados. Los profesores platicaban entre ellos y reconocían su poco o nulo conocimiento acerca del movimiento de la revisión curricular, consecuencia de su rechazo constante y su poco interés por enterarse de los tópicos del movimiento de reforma:

Las autoridades debieron habernos capacitado para aplicar la revisión curricular. No lo hicieron porque tampoco ellos la entendían... Nadie entendía nada de lo que querían y nadie nos preparamos para aplicarla. (E. 14)

En ese tiempo y contexto, el problema no consistía en la falta de tiempo para leer, entender, asimilar y comprender los textos, sino de voluntad laboral y académica para leerlos, comprenderlos, discutirlos, enriquecerlos, adaptarlos y poner en marcha las innovaciones en el programa educativo a su cargo.

Tampoco se notó una actividad institucional deliberada para aliviar las tensiones y malos entendidos; o para crear condiciones indispensables favorables para las explicaciones mutuas, la toma de acuerdos y estimular la indagación y comprensión de los aspectos teóricos y operativos de la revisión; para conversar cara a cara sobre los planteamientos básicos, hacer adecuaciones y llegar a consensos colegiados, eficaces y aplicables.

A pesar que fue divulgado mediante documentos escritos el contenido teórico de la revisión, a pesar de varios actos colectivos organizados por la institución para despejar dudas o recibir explicaciones más puntuales, de ninguna nota de campo pude colegir la disposición específica de la institución para comunicar con claridad y persuadir con eficacia a los agentes de la revisión curricular del programa de la licenciatura en Derecho para lograr su convicción de interesarse en el estudio y marcha del movimiento.

Es oportuno aclarar que los documentos básicos que contenían la plataforma teórica de la revisión fueron redactados y dados a conocer usando terminología técnica y conceptos que los directivos presuponían que toda la comunidad universitaria los conocía o les eran familiares. Por ejemplo: objeto socio-profesional; aprendizaje significativo, aprendizaje transferible, desempeños y competencias profesionales, conocimientos vs. saberes, transversalidad de los saberes y otros más.

Observé que los docentes eran ajenos a los contenidos de los documentos básicos. Sin embargo, este desconocimiento no los detuvo para hacer las críticas y pronunciarse en contra las transformaciones propuestas.

La interacción social entre los profesores configuró claros significados de los diversos aspectos de la revisión curricular. Para los profesores se caracterizó como un embrollo y una molestia que no merecía la adhesión a ella. El desinterés como reacción fue respuesta transitoria pero contestataria. Confrontaron la revisión como un conjunto de actividades ajenas a su posición y calidad de docentes.

En el siguiente fragmento de texto se destaca la relevancia que importa y consecuencias que generan las actitudes y la situación particular en la que se encuentran los individuos con respecto al compromiso personal que deben asumir con los movimientos de innovación:

De ahí que las condiciones internas personales para involucrarse en procesos de innovación tienen una importancia singular. Entre ellas, la disposición a participar en la comunidad de aprendizaje y poner en la superficie sus creencias, exponer su práctica e involucrarse en los procesos reflexivos para el análisis y la

reconstrucción de ambos aspectos de las actividades docentes. No se trata tan solo de la capacidad de innovar sino también del deseo y la pasión para hacerlo (Hargreaves, 1996, 2003). Citado en: (García, A., et alios 2004: p. 8)

Si bien el grupo no mostró interés inmediato en la innovación, mucho menos “deseo y pasión” por ella. Empero, algunos individuos se subordinaron a la institución, acataron y obedecieron sus mandatos y realizaron actividades bajo instrucciones precisas.⁴²

Después se fueron sumando en forma paulatina todos los demás docentes hasta integrarse al movimiento, aportando durante unos catorce meses, aproximadamente, una gama diferenciada de colaboraciones.

Merced al trabajo de ellos, fue posible determinar y elaborar el objeto socio-profesional; discutir, defender y estructurar el Plan de Estudios bajo las nuevas directrices y recibir la aprobación de las autoridades universitarias y la de la Secretaría de Educación Pública. Gracias a este esfuerzo el programa educativo de la licenciatura en derecho se reformó y fue puesto en operación el segundo semestre del año de 2004.

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

Como puede apreciarse estos hechos y los comentarios en torno a ellos, dan cuenta de otro de los comportamientos originales del grupo observado. Ante la revisión curricular impulsada por las autoridades los profesores se opusieron, en primer término, con una descalificación maquinal de la concepción de la revisión y luego con la omisión de las lecturas de los documentos básicos de la reforma. Sin lecturas se entorpecían los avances hacia la comprensión y el convencimiento porque se ignoraron los aspectos teóricos de la reforma.

⁴² Dado el número limitado de los miembros del grupo observado y para no romper la confidencialidad debida se omite la evidencia.

El significado grupal que lo orientó fue considerar a la reforma como un trastorno inútil y cargado de nuevas tareas que no debían hacerlas; los aspectos teóricos de la reforma se estimaron como algo vago y confuso, alejado y ajeno al grupo, como un enredo y una contrariedad que no merecía la atención de los docentes.

Ante los pocos resultados que la oposición lograba respecto del cambio que se gestaba desde la dimensión institucional, los profesores, en esos momentos externamente inducidos, tuvieron que involucrarse. Como respuesta ante lo infructuoso de su oposición y ante la inminente transformación que sufrían los planes de estudio se empezaron a integrar, pero hubo un rápido acto reflejo generalizado que expresó la molestia de los docentes debido a que se sintieron ignorados y desplazados de las previas tareas de la universidad para elaborar el diagnóstico de la realidad institucional en lo educativo y del diseño de las propuestas de cambio educativo.

Para mostrar la conflictividad que puede surgir cuando los implicados en el cambio no se sienten incluidos se trae a colación la siguiente cita:

Fullan (2002) señala tres características inherentes a la innovación: complejidad, lentitud y fragilidad. Ante estas características del proceso de innovación es necesario no caer en posiciones ingenuas y estar alertas ante las resistencias y el conflicto. Estos se generan cuando no se ha construido colaborativamente (Sic) el sentido del cambio “pues una innovación no puede ser asimilada, si su sentido no se comparte” (Fullan, 2002: p. 62) (García, A. et alios 2004: p. 3).

Los docentes, lejos de sentirse incluidos y tomados en cuenta, se sintieron manipulados y forzados para admitir innovaciones consideradas por ellos como confusas y enigmáticas.

Constantemente se mencionaba en hecho de que la RC era un proyecto nacido desde arriba sin haber sido consultado para nada, a quienes todos los días están en el aula tallándose el lomo. Que estos sí sabían cuáles eran las necesidades reales de la enseñanza... (D.13).

En las reuniones de los profesores, se afirmaba también que tales modificaciones eran decididas e impuestas desde la superioridad (desde arriba) sin que se hubiera tomado en cuenta las peculiaridades de cada contexto universitario y cada programa educativo (D.24).

Los profesores insistían en que ellos eran los que poseían autoridad y eran pieza clave para realizar las innovaciones educativas, puesto que ellos eran los protagonistas de la enseñanza, la mano de obra de la docencia y por lo tanto, conocían a fondo y con precisión los problemas que se suscitaban en el espacio en que se daban los actos educativos. Se incomodaban con el cúmulo de ajeteos que los traían de un lado a otro y con órdenes contrapuestas para el mismo propósito.

Consideraban que su experiencia y bagaje educativo construido en el trayecto de varios años, podrían desmoronarse. Aseguraron que la reforma complicaba lo sencillo del servicio docente y su organización. En el proceso de cambio se suscitaron pugnas y enfrentamientos con las autoridades y entre ellos mismos. El activismo innovador de la institución estorbaba y a veces impedía el desarrollo de las actividades habituales, lo que despertó predicciones negativas y a veces suscitó burlas sangrientas contra algunas decisiones de la revisión.

Para mostrar la ironía de los profesores, a veces cruel, con algunos temas de la reforma, se presenta una situación en específico, cuando las autoridades de la revisión ordenaron que los profesores investigaran y describieran un objeto socio-profesional para cada una de los programas educativos adscritos al departamento.

La elaboración de tales objetos socio-profesionales tenía como propósito identificar y describir el escenario socio-económico y profesional del entorno, desde la perspectiva de cada uno de los programas educativos, para determinar el tipo y el perfil de los egresados que era necesario formar en cada cual y así dar respuesta a la demanda social. Estos escenarios identificados y descritos eran la base para estructurar el plan de estudios de los programas según sus circunstancias peculiares.

En el curso de estos trabajos, alguien investido de autoridad que no era docente en el programa de Derecho, propuso que mejor se hiciera un solo objeto socio-profesional del Departamento de Estudios Sociopolíticos y Jurídicos que abarcara los tres programas educativos y que fuera referencia para las tres carreras en conjunto (Derecho, Relaciones Internacionales y Política y Gestión Pública).

Los profesores consideraron que esta propuesta no tenía base alguna, que parecía sólo una ocurrencia porque para realizarla se necesitaban por lo menos la duración de dos carreras. Por ello era excesivamente peculiar; provocaba risa. Los docentes replicaron que mejor se hiciera una sola licenciatura con el nombre del departamento, o sea, la licenciatura en estudios sociopolíticos y jurídicos en la que se aglutinaran en una sola las tres carreras: la de Derecho, la de Relaciones Internacionales y la de Política y Gestión Pública y dado esto, entonces elaborar un solo objeto socio-profesional que diera cuenta de una carrera que abarcara tres objetivos. Desde luego, la iniciativa de los docentes era sarcástica porque simulaba dar valor que no tenía a un error inexcusable y evidente.

En dicha confusión y aparente falta de seriedad, hubo quien, con autoridad jerárquica, se lanzara a hacer la propuesta de un OSP (Objeto socio-profesional) de Departamento, a pesar que dicho departamento estaba conformado con licenciaturas de relaciones internacionales, de una futura de Política y Gestión Pública, con su maestría y varios doctores trabajando en diversas investigaciones de ciencias sociales. (A.10)

Con esto quiero decir que la confusión llegó al grado de confundir el objeto socioprofesional de una licenciatura, con el objeto de estudio del Departamento. Se bromeaba diciendo que era una licenciatura en estudios sociopolíticos y jurídicos (La cual, de pronto y sin mayor análisis, resultaba atractiva y realizable... en veinte semestres) Estas inconsistencias abonaban al desprestigio del proceso y a su inutilidad. (A.11)

Elaborar el Objeto Socio-profesional era un aspecto relevante y fundamental para la estructuración de los planes de estudio, sin embargo, la tarea se tomaba con ligereza y osadía lo que generó desconfianza entre los docentes.

Para ilustrar las dificultades que se experimentan entre los impulsores del cambio y los directamente aludidos, se comparte un fragmento del pensamiento de un autor que es especialista en el tema de los cambios educativos:

El estudio de la innovación educativa, durante los años sesenta, se enfocaba al análisis de las resistencias que presentaban docentes, escuelas, sistema educativo al cambio educativo. La cuestión terminaba planteándose como una pugna entre quienes pretenden introducir innovaciones y quienes se resisten u oponen a las mismas. (Rivas, M., 2000: p. 99).

Las oposiciones del grupo de profesores fueron de distinto origen y condición. Por un lado estaban convencidos que ellos eran factores indispensables para lograr la reforma; que de ellos, como protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje dependía el rumbo y destino de las innovaciones; que ellos como autores de los planes de estudio específicos que aplicaban a diario en cada asignatura eran autoridad puesto que sabían a ciencia cierta lo que debía o no cambiarse; que ellos como responsables directos de los alumnos conocían las soluciones a los problemas de formación; que ellos como organizadores y conductores de lo que ocurría en el salón de clases estaban informados para impulsar, si fuera el caso, las modificaciones a los sistemas escolares; que ellos eran depositarios de una cultura universitaria propia y distinta, acumulada a lo largo de los años que los autorizaba a contribuir en el modo de hacer las reformas para evitar desviaciones.

Para entender el papel que tiene la oposición en un proceso en que se intenta modificar algo, se hace uso del siguiente fragmento de texto:

“(...) los profesores pueden impedir y de hecho impiden la introducción de innovaciones que perciben como impracticables y aquellas en las que no confían” (Brown y McIntrye, 1982:35). Se trata de un hecho natural, que incluso pudiera considerarse recomendable. Debe evitarse que unos propongan y otros acometan proyectos innovadores que resultan impracticables en determinados contextos eludiendo los costes que implican: tiempo esfuerzos, frustraciones y predisposición negativa para emprender otras innovaciones. (Rivas, M. 2000: 48).

La inminencia de las innovaciones en los procesos de enseñanza aprendizaje percibidas por los profesores, también conjeturaba sacudimientos en la estabilidad, el desempeño laboral y la estructura de organización de la gestión educativa. Como muestra de esta predicción se menciona el aumento de trabajo que se sumaría al ordinario, por la exigencia de instalar, operar y aprender otros y nuevos modos del quehacer docente, circunstancia que ponía en predicamento la confiabilidad y seguridad de la actuación habitual.

Para entender lo difícil que puede ser aceptar y asumir un cambio en el modo habitual de hacer las cosas, se muestra la siguiente cita:

“El docente tiende a reproducir, con pocas variaciones, el mismo modelo didáctico utilizado por sus antiguos profesores, que reiteradamente observó en sus años de estudiante, logrando un consolidado aprendizaje de aquel modelo, que le proporciona seguridad en el control de la clase y mayor dominio en el desarrollo de las tareas docentes .Generalmente no se les ha proporcionado la oportunidad de observar, analizar y practicar otros procedimientos docentes. (Rivas, M. 2000 P. 101).

La literatura del cambio educativo nos muestra cómo los indicios encubiertos de los proyectos de reformas generan una respuesta contraria a las reformas, firme y directa, en particular cuando amenazan con producir daños como por ejemplo, el de perder el empleo, el salario, las prestaciones y el agradable clima laboral.

Si antes de las reformas, los docentes se sentían razonablemente estables y seguros, fuera de peligro o del riesgo de perder el empleo y sus consecuencias, porque no existía algún suceso o condición para ello; ahora, el grupo sufría por la inminencia de recibir el daño del despido o la disminución de su contrato laboral. Así se manifestaban los profesores, como se puede advertir en los siguientes textos de las notas de campo:

La pugna se centraba en que el proceso de revisión curricular no tenía ni sentido ni objetivos, se sentía, un cambiar por cambiar; un cambiar para generar y aprovechar el ruido y los movimientos para correr profesores; (...) (A.20)

Desde el principio había un temor ya que sospechaban los profesores que podría ser pretexto para liquidar a varios profesores. O sea la revisión curricular sería el pretexto (D.3).

Los correrían de dos modos: suprimiendo las asignaturas o arguyendo la no necesidad del servicio docente por las nuevas formas de impartir las clases (D.4).

Entre otras incertidumbres preocupantes, estaba la que, quizá, las asignaturas que algunos de estos profesores atendían, ya no se volverían a impartir; o se impartirían con otro enfoque y didáctica. Estaba en peligro la permanencia de la relación laboral con el ITESO. Hecho que suscitaba nerviosismo y natural rechazo (D.26).

Esta manera de entender el mensaje de la revisión curricular colocó a este movimiento como una excusa institucional disimulada y con doble propósito. Uno de esos propósitos - se dijo- era precisamente tomar como argumento los resultados previsibles de la revisión curricular, para justificar la rescisión los contratos de trabajo de varios docentes de planta y de los que no eran de planta.

Conjeturaban que los nuevos aires traerían cambios en la estructura laboral docente. Este signo fue amenazante. La respuesta entendible era la de impugnar la RC, en la medida de lo posible, para dejar las cosas como estaban o al menos estorbar para que no se produjera un reajuste de mayor tamaño.

Sintieron la amenaza y expresaron su temor. Incluso anticiparon las dos formas en las que la institución esgrimiría los argumentos y los dos procedimientos para ejecutar sus propósitos velados. Una de ellas señalaría que ciertas asignaturas desaparecerían con los nuevos planes de estudio resultantes y por lo tanto, ya no habría necesidad de prestar el servicio docente de tales asignaturas. Se daría, necesariamente, recorte de personal.

Pude ser espectador y protagonista de jornadas de trabajo en las que se discutió la inclusión, supresión o reacomodo de las asignaturas del currículo de la licenciatura en Derecho. A estos forcejeos se les llamaba con mordacidad “El materialismo” porque la lucha se libró materia por materia. Es fácil suponer que nadie deseaba que su “materia” fuera suprimida. En especial, los profesores de asignatura que prestaban su servicio docente en una sola asignatura. Podrían separarse del ITESO. Esta situación podría ser una de las causas por las que la RC no tuvo mejor recepción.

La otra forma de eliminar puestos de trabajo sería la de argüir que el nuevo modelo y estilo de enseñanza aprendizaje reclamaría un prototipo de profesor que podría desplazar a ciertos tipos de enseñadores, en particular, aquellos que practicaban el tradicional sistema magisterial centrado en la enseñanza. Otra incertidumbre se daba ante la posibilidad que las asignaturas conocidas como “clínicas procesales” se sustituyeran por los denominados “Proyectos de Aplicación Profesional”.

El mensaje emitido por las autoridades sobre el movimiento educativo significó, para algunos profesores, una grave advertencia que amagaba con suprimir su puesto de trabajo, o la ocasión para cambiar forzosamente sus hábitos y usos de enseñanza universitaria.

Para los docentes, las afectaciones previsibles eran muy graves. Podrían hacer perder la estabilidad familiar y por tanto la ecuanimidad y la entereza personal. La defensa en contra de las amenazas debía ser dada sin cuartel. Esto puede explicar, en parte, la oposición a las reformas institucionales.

La resistencia irracional es la que tiene sus raíces en sentimientos y emociones, como sugiere Barnes (1967) está relacionada con formas de dependencia afectiva de las prácticas habituales, vinculada a sentimientos de inseguridad respecto a nuevas tareas, a la fuerza del hábito, la inercia o refuerzos negativos derivados de experiencias anteriores.” (Rivas, M. 2000 p. 119).

Ante estas percepciones de amenaza los profesores rechazaron el cambio mediante dos acciones: la primera desconfiando y censurando la racionalidad de las propuestas de innovación y la segunda, desechando las formas de implantarla, pues vaticinaban la pesada carga intelectual de instruirse y entender las innovaciones, apropiarse de ellas y luego aplicarlas en su práctica docente.

Como ejemplo de esta desconfianza, transcribo las notas de campo que registran lo siguiente:

Se decía entonces que lo importante no eran los resultados sino el proceso mismo. (O sea, las actividades de la Revisión Curricular, se hicieran como se hicieran) Esta manera de proceder generó desconfianza e incertidumbre. ¿A dónde quieren que lleguemos? (A. 4).

Entonces, la pregunta obligada: ¿Qué finalidad tenían en mente los directivos cuando se dio el anuncio a los docentes que lo importante de la revisión curricular estribaba en el “proceso mismo” sin puntualizar lo que se quería alcanzar con ella y sin fijar el alcance de lo que era el “proceso mismo”? Con mayor necesidad de aclarar la orientación nueva cuando los docentes no habían impulsado la reforma, ni la estimaban necesaria.

La reacción natural y lógica fue la perplejidad de los docentes involucrados. Consideraron la afirmación de las autoridades irreflexiva y aturdida y causó desconfianza y desmoralización.

Los docentes de derecho al conocer el anuncio, conjeturaban que había una discrepancia fundamental, además de otras, en la revisión curricular. Por un lado, estaba la meta que ya se les había impuesto: arribar a un nuevo plan de estudios de la licenciatura en derecho que recogiera las ideas novedosas de la reforma propuesta por las autoridades.

Por otro lado, sin embargo, con la pauta aludida se estableció como meta que lo importante era el “proceso”. Por lo tanto, la finalidad de la revisión pensada por los docentes, perdió su importancia como el último lugar al que debía llegar la innovación educativa.

Si para las autoridades lo sustantivo de la reforma era que los docentes recorrieran el camino señalado por ellas mismas e “hicieran camino al andar” constituyendo ese “hacer” como lo más importante de la reforma, entonces los docentes observados ya habían cumplido con su cometido, pues aunque fuera a regañadientes, el camino ya había sido recorrido durante los meses en los que se trabajó para ese propósito.

Los profesores habían sido inducidos por la institución para situar lo sustantivo de la reforma en la estructuración y aprobación de un plan de estudios nuevo apegado a las directrices impuestas por la autoridad. El punto culminante de la reforma era entonces la puesta en marcha de dicho plan de estudios.

En ninguna circunstancia los profesores observados limitaron sus esfuerzos a realizar sólo intentonas de una innovación educativa en derecho vaga e indefinida, pese a que no estaban convencidos de su oportunidad y bondad.

No acotaron su intervención a sólo recorrer el camino sinuoso de la reforma instruida, sino que optaron por conseguir el propósito implícito de la revisión y que habían entendido como la estructuración y aplicación de un nuevo plan de estudios.

Pero de pronto ya no era así. La superioridad salió con una nueva manera de pensar la revisión curricular, distinta a la que había manifestado originalmente. Ahora lo importante era recorrer el camino y no llegar a la meta o llegar a cualquier parte, puesto que lo trascendente era caminar, caminar... lo importante era el proceso mismo... como proceso.

Tal vez, la credibilidad de la reforma quedó otra vez cuestionada y quebrada; el desaliento por la reforma se reafirmó; las leves esperanzas del grupo de obtener beneficios con los resultados de la reforma se vieron muy menguadas.⁴³

⁴³ “Se podría decir que la innovación es el proceso, el camino para llegar a cierto punto en el que se alcanza la reforma y por lo mismo, el énfasis de la innovación está puesto en el proceso, más que en el producto; en el camino más que en el punto de llegada (Carbonell, 2001) Para lograr verdaderas reformas, lo importante es cuidar los procesos, es decir los caminos por los que se

Por otra parte y pese a estas discrepancias, los docentes no dejaron de trabajar en las tareas que la institución ordenaba, sin embargo, estas mismas tareas contribuían al desconcierto dado su desarreglo; así se puede desprender de la lectura de la siguiente nota de campo:

Enseguida, ya más precisos los tópicos a entender, trabajamos sobre esa intelección, discutíamos, elaborábamos y generábamos el producto correspondiente, sólo para después tirarlo al cesto de la basura, porque de repente, aparecía otro escrito rectificador y orientador que en alguna medida, complementaba, aclaraba, expandía o modificaba al anterior y por lo tanto, las actividades de revisión curricular, sufrieron alteraciones ostensibles en diversos momentos, como por ejemplo, en el diagnóstico de la sociedad para construir el OSP, la sociedad deseable, el mercado de la carrera profesional, los servicios profesionales que prestan actualmente los abogados, los saberes, etcétera. Estos elementos agregaron incertidumbre y desconfianza y quizá desprestigio del movimiento, el cual se prolongó hasta la puesta en marcha de sus resultados. (A. 5.1).

La institución se negó a proveer los recursos que algunos docentes del grupo consideraron indispensables para cumplir con la tarea de elaborar el objeto socio-profesional del abogado. Lo indispensable de los recursos se justificó por el hecho de que quienes trabajaban en la elaboración del documento no confiaban en los métodos, mecanismos, herramientas y acciones que se realizaban al interior de la universidad para dar certidumbre a los datos obtenidos para dicho objeto.

puede innovar. Estos caminos tienen más posibilidades de éxito cuando parten desde las bases, que cuando se instrumentan desde la cúpula. Es decir, cuando parten de las necesidades de los actores, docentes, asesores, colaboradores, que actúan en un momento dado como agentes del cambio. El origen de los procesos innovadores es la conciencia de un desajuste en el sistema educativo. Tal desajuste puede ser percibido por las autoridades del sistema o por los actores educativos directamente implicados en los procesos enseñanza – aprendizaje, por lo que la innovación puede ser externamente inducida o internamente generada. (Navarro, 2000)” García, A. et alios. *UAB: TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS INSTITUCIONALES. MARCO CONCEPTUAL. MARCO CONCEPTUAL.* 28 de octubre 2004. Departamento de Educación y Valores. ITESO. México. (P: 2 y 3)

Para poder estructurar con validez deseada el objeto socio-profesional de la carrera de derecho los profesores estimaron necesarios recursos para aplicar métodos probados y con ellos, obtener resultados también confiables respecto del entorno.

La institución no consideró necesario la dotación de recursos para esos propósitos. Esto pudo haber generado entre los profesores la sensación de que algunos aspectos de la reforma de la licenciatura en derecho no eran tan importantes. Esta negativa también acrecentó la incertidumbre acerca de lo que realmente deseaba la institución. Así se puede considerar de los siguientes textos:

También se dio el caso que el documento rector ordenó la realización de estudios y diagnósticos cuya realización reclamaban la intervención de expertos y la aplicación de instrumentos especializados para hacer un trabajo profesional, serio y verificable con la realidad y sobre todo, que sirviera de apoyo confiable, sólido, relevante y científico para cimentar las afirmaciones y propuestas subsiguientes, en particular lo que sería el escenario y la estructura curricular de la licenciatura en Derecho. La negación de los recursos apropiados, crearon suspicacias acerca de las intenciones de las autoridades, acerca de la seriedad del movimiento de revisión... (A. 6).

Lamentablemente no se contaron con los expertos, ni con los instrumentos o herramientas que ellos las aplicaran, para que obtuviéramos un resultado verificable con la realidad, por lo que el documento de la OSP fue elaborado con los recursos al alcance y también con la clarividencia, imaginación, suposiciones, el genio de algunos y el talento de otros, que sí estuvieron a la mano. (A. 8).

Ya dije antes que los docentes rechazaron el cambio curricular mediante dos acciones: la primera desconfiando y censurando las propuestas de innovación y la segunda, desechando las formas de implantarla, pues significaban una pesada carga intelectual de instruirse y entender las innovaciones, apropiarse de ellas y luego una carga material que consistía en aplicarlas en su práctica docente.

Estas cargas implicaban tiempo y esfuerzo que el grupo consideró innecesarios para seguir prestando sus servicios, pues su experiencia adquirida y probada, era suficiente para atender la docencia con calidad. Sin embargo, también se sintieron constreñidos a aceptarlas ya que advirtieron que asumir estas nuevas “cosas” era condición necesaria para mantener su contratación laboral y las bondades implícitas.

Ni durante, ni después de la reforma se registraron entre los profesores de Derecho rescisiones de contrato del personal docente de planta a causa directa de la revisión. Quizá la manera de proceder de los profesores para conservar sus condiciones laborales consistió en obedecer puntualmente las indicaciones de las autoridades aunque no estuvieran de acuerdo con ellas. Así se puede inferir del texto de la siguiente viñeta:

(...)Que nos digan qué informe, opinión o evaluación dar y lo hacemos. Que nos digan cómo hacerlo y así lo hacemos. Que le cambiemos, pues lo cambiamos. Que siempre no, pues no... Que ya termine esto... (E.11).

Al hacer una división conceptual de los factores que constriñen una innovación educativa, Rivas M. (2000) distingue entre los factores racionales e irracionales. Respecto de los primeros afirma que

“La primera está fundada en previos análisis y racionalizaciones. Unas son de tipo técnico, como la estimación de la calidad de la innovación específica propuesta y su pertinencia para determinada institución escolar, en un momento dado. Otras son de índole personal, sea que la innovación o reforma merme el prestigio personal, incremente el propio trabajo, reduzca ciertas ventajas, etc.” (P. 119).

Del panorama general descrito pude inferir que al interior del grupo yacían varios y vigorosos sentimientos que orientaron la construcción colectiva de significados frente a la reforma: la inseguridad y las molestias que implicaba el aceptar la reforma debido a las graves incertidumbres laborales y los nuevos y engorrosos papeles que iban a desempeñar. La angustia debida a la pesada carga, anticipada e imprevista, de las nuevas y tediosas tareas de capacitación, actualización e implantación de nuevos modos, no deseados, de vivir y practicar la docencia. La tristeza que embargaba por la posibilidad

de abandonar y olvidar las acostumbradas y recreadas maneras de operar los servicios docentes. La irritación por la acumulación y agudización de estos sentimientos.

Podría resumir que otros de los sentidos construidos socialmente, atribuidos a la reforma educativa por los profesores observados y que en alguna medida guiaron sus comportamientos colectivos e individuales frente a ella, fueron: a) Un miembro de la directiva, en el contexto y la dinámica de la reforma, insinuó ante algunos docentes de la carrera de derecho que ésta podía desaparecer. Ante estas demostraciones era necesario defender el programa de derecho como se pudiera, incluso admitiendo la revisión curricular; b) Las autoridades cambiaron las directrices de la reforma. Primero se estableció como finalidad llegar a construir un nuevo plan de estudios para operarlo de inmediato. Después se fijó como propósito el que los profesores sólo transitaran el camino de la reforma sin necesidad de poner acento en los resultados que se obtuvieran. Esta mudanza en las orientaciones directivas, puso otra vez, en tensión a los docentes y generó incertidumbre; y c) Por no haber destinado los recursos para elaborar de mejor manera el objeto socio-profesional de la carrera de derecho, las autoridades dieron bases a los docentes para considerar que la solidez y seriedad de los soportes de los nuevos planes de estudio que se elaboraban, no era tan importantes como ellas lo proclamaban.

3.6. La burocracia.

Por otra parte, algunos de los problemas de la aplicación de la reforma educativa eran atribuidos directamente a la estructura de organización departamental en la que estaba demarcada y articulada la actividad docente y escolar del programa de Derecho.

En el curso de la implantación de la reforma curricular se escucharon opiniones de los profesores acerca del sistema departamental adoptado por la institución desde tiempo pasado, en el sentido que sobrellevaba complejidades, deficiencias y vicios que dificultaban las tareas universitarias sencillas. Sistema departamental que, a mayor razón, enredaría las aplicaciones del proceso innovador, de suyo ya muy embrollado.

Esto debido a la actuación de muchos órganos operando sin concierto las mismas cosas escolares y educativas: asistentes escolares, asesores educativos, los coordinadores de

academia, el coordinador del programa educativo, las unidades académicas básicas, el consejo del programa educativo, el consejo del departamento, el jefe del departamento, el comité académico de la dirección general, el director general académico y los colegios de profesores.

Según los profesores, todas estas dependencias abordaban o trataban de atender y despachar los asuntos del programa de la licenciatura en Derecho, algunos de los cuales no se resolvían, se resolvían parcialmente, o se postergaba su solución; se mezclaban con otros para enmarañarlos, provocaban conversaciones y debates interminables sin poder cerrarlos y se suscitaban conflictos de competencias y pugnas de poder.

“Se apuntó que por otra parte teníamos un sistema departamental medio incipiente y confuso legalmente. Lleno de instancias y dependencias con funciones que se duplican, triplican, se revuelven y se estorban entre sí. Allí tienen a la UABS, los consejos de departamento y de carreras, los colegios de profesores, los coordinadores de academias, los directores de las carreras, los asesores educativos, los asistentes escolares, los profesores de cada materia y todo ello para dar clases a los alumnos.” (D.11).

Los profesores, que pulsaban la oportunidad, se dieron a la tarea de analizar y censurar la organización del sistema universitario departamental que ya tenía varios años de instalada y que ellos mismos hacían funcionar con las deficiencias silenciadas antes, reprochadas ahora.

Veían con claridad que en algún momento se podría entorpecer en la burocracia, la operación diaria del proceso de revisión curricular, por la previsible intervención multiplicada de los diversos y variados órganos del sistema departamental.

Los inconvenientes de esta forma de organización que señalaban con claridad, proporcionaba a los profesores un argumento con el que se oponían a la reforma curricular, por lo que a veces parecía más una especie de pretexto que era usado por los docentes para fortalecer su oposición.

3.7. Administración de la crisis.

La experiencia social acumulada a lo largo de los años ha adiestrado a las sociedades y a sus miembros para la gestión intuitiva y espontánea de los procesos de cambios. Sean grupos o sean individuos, cada cual, de acuerdo a su instinto, hará lo necesario para impedir que los cambios lo dañen y si es posible, procurarán que los beneficien. Es el sencillo e inobjetable buen sentido de supervivencia humana ante la adversidad.

El grupo de profesores también manejó la situación de modo que no los dañara; ya dije que fueron hábiles para esgrimir defensas y resistencias contra las innovaciones, aunque en esa maniobra se contradijeran. Pero también estarían preparados, si se presentaban circunstancias favorables, para aprovechar la oportunidad de los cambios y beneficiar sus intereses.

Hubo un momento en el que el impulso institucional se dejaba sentir y el movimiento cada vez adquiría mayor vigor. El movimiento colmó los intelectos, los espacios y los tiempos universitarios; era tema del momento, sólo se hablaba de él, se discutía, se opinaba, había actividad generalizada de diversos tipos en torno a los temas educativos y sus cambios. La reforma avanzaba inexorable y se hacía irreversible.

Ante una realidad abrumadora y sin otra opción los profesores se vieron empujados a participar en el proceso de innovación educativa. Ya había reseñado en este capítulo que los profesores optaron por aceptarla con el fin de mantener su situación laboral.

Transitado el primer intervalo del movimiento innovador y después de resistirlo y oponerlo, la actitud del grupo de profesores ante la reforma no fue de rebeldía sino sólo de desacuerdo. Para manifestarlo, asumieron posturas multiformes.

Una de ellas fue la de desafiar a la institución para que proporcionara el modelo, el ejemplo o el punto de referencia de hacer las cosas para conforme al modelo, imitarlo procurando igualarlo ajustándose a los afanes autoritarios.

“Otra vez mañana tenemos reunión. Estamos cansados de tanta burocracia y trámites y juntas y lecturas largas, farragosas que no dicen nada. Que nos digan qué informe, opinión o evaluación dar y lo hacemos. Que nos digan cómo hacerlo y así lo hacemos.” (E.11).

Se puede apreciar por este párrafo que el grupo de profesores observados, a veces, se impacientaba y deseaba que se acabara el cúmulo de decisiones, encargos, tareas y quehaceres encomendados a ellos mismos, respecto de los cuales sólo les atribuía el sentido de labores forzosas, carga obligada ineludible, sin algún otro significado reformador. Lo que los docentes hacían, lo hacían sólo para salvar con éxito lo mandado. Nada que ver con los fines de la reforma y las innovaciones.

Los profesores agrupados se quejaban con dureza y severidad. No se resignaban a acatar ciertas decisiones, no obstante las obedecían. Con maneras poco afables, pero con intención y disposición sumisa.

“Han sido varias las ocasiones en que se han dado comentarios de profesores de tiempo fijo, secundados y reforzados inmediatamente por otros de diversos programas educativos, en el sentido que hay una falta de sensibilidad de las autoridades superiores a lo que sucede realmente en el salón con los estudiantes. Que era muy fácil ordenar y opinar desde las alturas (Búnker)⁴⁴ sin conocimiento de las cosas, ni experiencia práctica actualizada. Que ya se les habían comentado varias situaciones y sin embargo seguían en lo mismo. Que esas actitudes hacían que la parte escolar dejara mucho que desear y que algunas decisiones no tenían ni pies ni cabeza. Señalaban que de todas maneras era mejor así, desde lejos, en lugar de tenerlos cerca (A las autoridades)” (E.5).

El grupo de profesores criticaba la conducta de algunas autoridades puesto que para ellos desconocían las circunstancias específicas del servicio docente de la licenciatura en Derecho. Suponían que eran incompetentes para proponer cambios congruentes con la

⁴⁴ Término coloquial para denominar al edificio sede de las autoridades máximas: la Rectoría, la Dirección General Académica, la Dirección de Administración y Finanzas, la de Integración Comunitaria y la de Relaciones Externas.

realidad. Pensaban que las autoridades ignoraban las circunstancias peculiares del contexto del programa de Derecho...*sin conocimiento de las cosas, ni experiencia práctica actualizada.*, o si las conocían, eran insensibles a los problemas reales que surgían dentro del aula durante el trato con los estudiantes.

El grupo se irritaba porque pese a que planteaban la problemática a resolver, las soluciones adoptadas por los superiores, a veces, no correspondían a las cuestiones manifestadas, como por ejemplo el tema de la admisión de los alumnos de Derecho. En este asunto la institución no tenía ningún plan para seleccionar de la mejor manera, a los candidatos a estudiantes de Derecho. No había criba, se admitía sin filtrar, sin diferenciar. No advertían voluntad institucional para corregir lo que consideraban como una deficiencia. Para el grupo parte de algunas imperfecciones en el servicio docente eran atribuidas a la baja calidad de los estudiantes por la matrícula indiscriminada fomentada y sostenida por la directiva. Por esta actuación que ellos sentían desdeñosa, declaraban y hacían lo posible por mantener una relación con las autoridades lejana y limitada a lo estrictamente necesario.

También criticaban al movimiento de reforma porque no tomaba como punto de partida los verdaderos problemas de gestión escolar, de planeación curricular, de mejora educativa, de insuficiencia de apoyo docente y otros más que, al decir del grupo, despuntaban al interior del departamento en el que estaba adscrita la carrera de Derecho.

Esta atmósfera irritante fue caldo para cultivar un proceder dual, asentado en el acatamiento a los mandatos de la autoridad reformadora, pero de una obediencia aparente. Los docentes realizaron todo lo que la institución ordenaba, sin embargo, en la práctica previsible para el futuro, postergaron o vedaron los resultados queridos por la autoridad.

Los docentes del grupo observado elaboraron los documentos básicos necesarios según las pautas ordenadas, celebraron reuniones de trabajo, fomentaron las discusiones sobre los temas señalados, organizaron y asistieron a cursos de capacitación, presentaron individualmente las tareas documentales impuestas y leyeron largos o cortos escritos conteniendo información de los superiores; sin embargo, a pesar de efectuar todas esas

labores, en la mayoría de los casos y durante la implantación de las reformas, meses después, los profesores optaron por no aplicar en su práctica docente ni los objetivos, ni los propósitos de renovación curricular, con excepción de algunas acciones que implicaban el acto de exhibir ante las autoridades y en plazo perentorio, documentos puntuales e individuales como por ejemplo las “Guías de Aprendizaje”.⁴⁵

El hecho de no aplicar en sus prácticas docentes ni los propósitos, ni las recomendaciones de la revisión curricular elaborada y aprobada por ellos mismos y las autoridades correspondientes, puede corroborarse en las siguientes viñetas recogidas en una reunión de los docentes de tiempo fijo del programa educativo de Derecho, celebrada después de más de dos años de culminada la revisión curricular.

Se insistió en que se elabore y distribuya un glosario de términos técnico-educativos para entender mejor las innovaciones del ITESO por parte de los profesores que se consideraron legos en materia curricular. (G.4.2).

Este registro lo puedo calificar como el indicio más probable de que los profesores de tiempo fijo después de dos años, ni siquiera los conceptos básicos los habían entendido en su cabalidad. Transcribo la siguiente:

Se aceptó de buen grado solicitar y recibir asesoría y asistencia por parte de la DGA⁴⁶ (Desarrollo Educativo) para comprender mejor algunos conceptos y la operación de la revisión curricular y para instrumentar y aterrizar, en forma

⁴⁵ Los profesores de tiempo fijo o de asignatura sin haber comprendido o asumido las premisas y consecuencias de la revisión curricular en su práctica docente ordinaria, cada semestre optaban por cumplir con el requisito de elaborar las guías de aprendizaje exigidas por las autoridades superiores, presentando el documento correspondiente con los requisitos debidos. Empero, las guías de aprendizaje no se aplicaban en el aula. En ella, seguían las mismas prácticas y modalidades pedagógicas de antaño. Aunque se señalaban en las guías de aprendizaje los objetivos generales y particulares de cada asignatura y estos últimos en clave de competencias, con la descripción de las actividades para lograr dichos objetivos, en las sesiones de clase reales, no se facilitaba el aprendizaje al modo promovido por la revisión, sino continuaba el estilo magisterial, no se tomaban en cuenta las competencias específicas de la carrera, ni se daba seguimiento puntual a los trabajos independientes de los alumnos, previstos en la guía respectiva.

⁴⁶ La Dirección General Académica del ITESO y su cuerpo de asesores para los proyectos de desarrollo educativo de la universidad.

práctica, en aula, los atributos del aprendizaje propios del modelo educativo del ITESO. Entre otros temas. (G.4.3).

De esta viñeta se desprende el reconocimiento por parte de los profesores que la revisión curricular no había sido cabalmente entendida por ellos y por tanto, solicitaban una asesoría apropiada. Este reconocimiento mostraba que, si bien trabajaron en las tareas de la reforma, también confirmaba la evidencia que las innovaciones sólo quedaron en el papel y no habían sido enteramente aplicadas:

Ya había apuntado con anterioridad que el movimiento curricular fue acatado con desaprobación, obedecido sin convicción y colaborado a la fuerza. Esta situación explica con claridad que después de un tiempo largo, los profesores pidieran se les auxiliara con un catálogo de palabras técnicas sobre las reformas educativas con sus definiciones, porque los profesores asistentes a la reunión se sentían inhábiles para elaborarlas después de dos años de implantadas.

Estas viñetas corroboran lo que los profesores reconocieron: no haber entendido todavía algunos conceptos de las reformas. Tampoco habían asumido la operación diaria de las innovaciones, ni tampoco habían podido dilucidar y por lo tanto aplicar en el salón de clase los atributos del aprendizaje que se habían identificado, explicado y convenido en la revisión curricular.

Alcanzar estos atributos fue objetivo nuclear de la reforma educativa y lugar al que debían llegar todos los docentes en su práctica docente. Empero, después de dos años, ellos mismos reconocieron la necesidad de asesoría y apoyo teórico y práctico para lograr un aprendizaje con esas cualidades.

(...) Cada maestro hace lo que quiere invocando la libertad de cátedra. (G. 6. 1).

Este registro recalca lo que he comentado hasta ahora: la revisión curricular como movimiento innovador fue tomado por los profesores para cumplir con las autoridades pero, no para hacer realidad en su servicio docente los fines de ella. Cada cual hacía en el aula, lo que deseaba, sin importar las reformas. Aunque como he comentado, cumplían

ante las autoridades lo que estas les exigían respecto de documentos que debían exhibir o entregar: informes, seguimientos, evaluaciones, guías de aprendizaje y demás exigencias similares.

Los profesores no se han preocupado por asumir las innovaciones curriculares, ni atender el plan de estudios que se derivó de ellas. Existe resistencia para asumirlo y aplicarlo (G. 6. 2).

Este fragmento no tiene equívoco. Señala sin rodeos que los profesores de derecho de tiempo fijo, que durante algún tiempo participaron directamente aunque de una forma peculiar, en la preparación de los estudios, análisis y elaboración de documentos que constituyeron el plan de estudios de la licenciatura en Derecho, ahora no hacen lo que supuestamente habían planeado.

3.8. Nueva actitud.

Considero importante agregar que los fragmentos de texto que se analizaron en la parte final del inciso 3.6., “Administración de la Crisis” en los que se mostró la buena disposición de los profesores para mejorar su conocimiento de la revisión curricular y poderla aplicar en forma apropiada, también pueden interpretarse como un punto de inflexión a partir del cual se experimenta y registra un cambio de dirección en la actitud y comportamiento del grupo de profesores. Este cambio de rumbo en el sentido de que después de dos años, los docentes hicieron suyo el concepto y asumieron las innovaciones de la revisión curricular.

También expresaron su mejor disposición de comprenderla mejor y mostraron las intenciones de aplicar las innovaciones en el salón de clase, en cada asignatura. En efecto, más allá de la aceptación de la reforma por parte del grupo, hubo quien se manifestó elogiando la reforma

Se expresó la idea que la innovación educativa emprendida por el ITESO se inscribía en un movimiento general y moderno que se observaba en la realidad

universitaria actual. Que el lenguaje y conceptos utilizados los consideraban apropiados y actuales (G. 4.1).

Por las maneras en que trataron los asuntos de la revisión curricular, algunos profesores comentaron que era un movimiento en continua evolución y adaptación a los tiempos

Se comprendió que la revisión curricular era permanente y que podrían hacerse las adecuaciones y actualizaciones conforme a los principios rectores y los cauces que procedieran (G. 4.4).

Fue una larga reunión en la que se trataron diversos asuntos largamente postergados que tenían que ver con la revisión curricular desde la perspectiva peculiar de profesores que se habían opuesto a ella desde su inicio; que ahora la aceptan después de haber transcurrido cuatro años en el proceso y más de dos años de conformada y puesta en marcha.

Esta experiencia revelaba el interés del grupo por revisar el plan de estudios de la licenciatura y enfrentar y resolver lo que para algunos era el problema de las deficiencias en los saberes profesionales; intervenir para modificar las denominaciones de las asignaturas del plan de estudios porque el cambio había sido demasiado drástico para la oferta educativa; se volvió a lamentar el hecho de la desaparición de las tesis profesionales, se comentaron los Proyectos de Aplicación Profesional que sustituirían a las tesis, y se hizo una crítica sobre el contenido de la primera competencia prevista en el plan de estudios y se comentó la conveniencia de conversar sobre el contenido de la cinco competencias profesionales registradas en el plan mencionado. En suma, una nueva actitud del grupo más allá de la sola aceptación de las reformas educativas.

Es posible que esta nueva actitud sea el presagio que anuncia una postura diferente de los profesores ante la realidad del programa de la licenciatura en derecho del ITESO. Descubre un punto de partida para renovar la carrera mediante el examen puntual y el análisis detenido y hondo acerca de sus debilidades y potencialidades como carrera de alto nivel en el entorno en el que está inserto.

Para ello será necesario actualizar en el proceso enseñanza aprendizaje los conceptos y prácticas docentes modernos apropiados a Derecho si los hubiera, para remozar y consolidar tales procesos, las técnicas y los materiales didácticos y los usos pedagógicos que hayan sufrido deterioro o ya no sean eficientes, ni eficaces.

Con la aplicación de estas soluciones habría posibilidad de poner la carrera de Derecho al día y adecuarla a la realidad, respecto de los añejos y nuevos problemas humanos, políticos y sociales. Esta actitud positiva de los profesores podrá ser el arranque para que con el apoyo de las autoridades sea instalada una reforma permanente que surja y se mantenga por la conciencia, inteligencia, acción y convicción de los propios actores y protagonistas de la docencia en Derecho.

4. A MANERA DE RECAPITULACIÓN INTERPRETATIVA.

Una vez que he informado acerca de los resultados de esta investigación cualitativa, vuelvo a formularme la pregunta que la suscitó: ¿Cuáles son los significados dados por los profesores de tiempo fijo y de asignatura del programa educativo de la licenciatura en Derecho al proceso de la revisión curricular (2000 - 2004)?

En este texto he informado de lo que pude identificar, describir y dilucidar como significados respecto a la conceptualización, planeación, desarrollo y puesta en marcha de dicha revisión curricular. Significados construidos en la interacción dinámica que se produjo entre los profesores observados durante este el proceso.

Apegado al plan metodológico de la investigación acaté y reflejé la realidad empírica observada respecto del proceso de la revisión curricular. Propuse explicaciones desde la perspectiva del interaccionismo simbólico a las distintas respuestas, posturas, acciones y reacciones observadas, así como, a sus comportamientos de los profesores objeto del estudio, con el sólo propósito, ya expresado al inicio, de refrendar aciertos y evitar los mismos errores, en las actividades de revisión curricular permanente y continua del programa educativo de la licenciatura en derecho del ITESO.

También traigo a este párrafo las consideraciones básicas acerca del interaccionismo simbólico que aportó el esquema analítico de la sociedad y del comportamiento humano para esta investigación. Hago recordar que esta teoría trata de comprender el proceso social de asignar símbolos con significado al lenguaje y al comportamiento que se dan en el proceso de intercambio de ideas, razones, sinrazones, conductas, actitudes, sentimientos, emociones y demás elementos, en la interacción social.

Para esta postura la sociedad es el conjunto de personas que actúan. Por ello, la universidad ITESO sería el conjunto de personas, entre ellas los profesores, que actúan. Para esta postura la vida de la sociedad es el conjunto de acciones que las personas realizan. Por ello, la vida universitaria del ITESO sería el conjunto de acciones que sus miembros realizan, entre ellos, los profesores observados.

De acuerdo con esta teoría: a) los profesores observados orientaron sus actos hacia la revisión curricular en función de lo que ésta significaba para ellos. b) Los significados de la revisión curricular surgieron como consecuencia de la interacción social que cada profesor mantuvo con cada cual y con el grupo. c) Los significados los manipularon, cada uno de los profesores, mediante un proceso personal interpretativo que desarrollaron en cada momento en el que enfrentaron las situaciones nuevas que surgieron durante la evolución de la revisión curricular.

Los comportamientos de los profesores no fueron generados por factores causales precedentes internos o externos como por ejemplo: estímulos, actitudes o compulsiones individuales; posición social, preceptos culturales, o normas morales o religiosas. El verdadero impulso para la acción lo recibieron de los significados que construyeron mediante el intercambio social. Los significados interactuados socialmente fueron las herramientas para orientar y configurar los comportamientos de los profesores.

En este capítulo ofrezco un resumen de los que considero más importantes significados atribuidos a la revisión curricular por los profesores observados, a los que acompaño con algunos comentarios interpretativos.

Acomodo la enumeración de los significados y sus comentarios respectivos con el auxilio del resumen denominado "Innovación educativa" localizado en el documento elaborado por los integrantes de la Unidad Académica Básica del Departamento de Educación y Valores del ITESO. En él se recoge y sistematiza con puntualidad, diversas ideas provenientes de la bibliografía actual que versa sobre las transformaciones educativas y que, en mi opinión, expone con precisión y claridad lo que son los movimientos de innovación educativa como el de la revisión curricular que tratamos, y que a la letra señala:

La innovación educativa es una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas contenidos y modelos y prácticas pedagógicas. Este proceso se distingue de cambio y de reforma. Su origen se encuentra en la conciencia de un desajuste en el sistema; pretende incidir en las dimensiones de

materiales, enfoques didácticos y creencias de los profesores; se caracteriza por su complejidad, lentitud y fragilidad. Para promoverlo es necesario construir comunidades de aprendizaje que permitan enfrentar de forma continua el conjunto de problemas y dificultades que acarrea el proceso de cambio innovador así como encontrar continuamente el sentido y mantener la coherencia a través de la colaboración y el diálogo. (García, A. Et alios. 2004, P. 4)

La síntesis que hace este párrafo del fenómeno de las innovaciones, contiene varias ideas torales respecto de las cuales se harán comentarios acerca de los diversos significados que los profesores en observación construyeron colectivamente respecto a la revisión curricular.

En efecto, aludo ahora a la parte que identifica a la innovación educativa –revisión curricular- como una

...serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar... Su origen se encuentra en la conciencia de un desajuste en el sistema...

Puedo comentar que los docentes de la licenciatura en derecho expresaron sus dudas acerca de la oportunidad y conveniencia de echar andar el movimiento de revisión, así lo puedo deducir del siguiente fragmento, mismo que ya había sido examinado bajo otra perspectiva:

Los más tranquilos se preguntaban acerca del porqué la RC ahora. Se comentaba que la carrera iba bien que había matrícula, que había prestigio, que había gente que se recibía constantemente o sea que su número era satisfactorio. Entonces se preguntaban para qué la RC en Derecho. (D.6)

Si un movimiento de innovación, como lo señala el párrafo transcrito, tiene su origen en el conocimiento reflexivo de un desajuste en el sistema; entonces, dadas las declaraciones de los docentes, éstos no habían descubierto, o no se habían apropiado de datos reveladores o indicadores de que “el sistema educativo de Derecho en el ITESO” hubiera

sufrido o estuviera experimentando algún tipo de desarticulación o descomposición. En consecuencia, no había por qué tener conciencia de algo que no existía.

La carencia de esta conciencia del desajuste puede explicar el conjunto de dudas y rechazos de los profesores a cualquiera actividad que significara “ajustar” era decir, arreglar, componer, transformar por diversos medios lo que estaba desarreglado o descompuesto. En este contexto, la pregunta que se hicieron los docentes acerca de porqué la revisión curricular en Derecho, era una interrogante pertinente y lógica.

Ahora bien, si no existía desajuste en el sistema educativo de la licenciatura en Derecho y por lo tanto, conciencia de algún desarreglo, no podría pensarse y adaptarse alguna innovación.

No es que el sistema de la licenciatura en Derecho estuviera perfecto, o no fuera perfectible, esto no lo habían dicho los docentes, simplemente para ellos no había algún desajuste de consideración que les quitara el sueño y los constriñera a activar alguna compostura. Ni tampoco sentían apremio por hacer un examen y averiguación puntual de lo que ocurría en el programa de Derecho puesto que ya lo hacían, aunque no metódicamente.

Pese a que los docentes estaban convencidos de la normalidad y estabilidad del programa educativo, no pudieron sustraerse a la necesidad de resolver el dilema de efectuar o no la revisión curricular que proponían los directivos universitarios.

Por ese motivo se dieron a las tareas de indagar, reflexionar, analizar y discutir entre ellos y adoptar una postura frente a la propuesta institucional de aplicar transformaciones en las entrañas del programa educativo de Derecho, aunque éste no sobrelleva ningún desajuste o falla. Esta interacción social los llevó a construir significados respecto de los diversos elementos de la reforma educativa que entraban en juego.

Algunos de los significados que los docentes atribuyeron a algunos elementos de la revisión curricular inicial, tuvieron que ver directamente con aspectos subjetivos –

examinados antes desde otro enfoque- y con la omisión de la directiva de no haberlos tomado en cuenta para la planeación de la revisión.

Alguien se quiso adornar y por ello se impuso el nuevo modelo. Por supuesto que para ello no fueron tomados en cuenta ni los profesores ni los alumnos. Tampoco se hizo una evaluación seria y adecuada para determinar cómo estaba el modelo que teníamos. Sólo recibimos una andanada de nuevos y ampulosos términos nuevos para apantallar a los tontos: paradigma, holístico, competencias, guías de aprendizaje sin que en realidad hubiera nada nuevo... (E.13).

Además de que las autoridades los tuvieron en poco y les negaron participación en el diagnóstico y en el diseño de la reforma, los docentes también pusieron su atención en el lenguaje usado por los teóricos revisionistas en los textos doctrinarios de los documentos oficiales. En este fragmento, se aprecia el sentido que para los profesores tuvieron los vocablos o conceptos utilizados.

Para ellos no fueron otra cosa que palabras vanas y presuntuosas, por un lado; y por el otro que tales palabras no daban noticia de nada novedoso. No es exagerado pensar que para el grupo de profesores la revisión significaba un movimiento jactancioso y vacío, sin novedad alguna.

Es conveniente mencionar que no propongo que los docentes tuvieran razón en estos sus juicios de valor respecto de la revisión. O que hayan ofrecido argumentos racionales, lógicos, específicos y relevantes para descalificar con sustento a la revisión. Sólo doy cuenta que tales profesores le atribuyeron al movimiento de revisión estos sentidos.

Agrego a lo anterior el siguiente párrafo que alude en forma directa al lenguaje utilizado en el documento original y básico que encauzó los aspectos teóricos de la revisión.

El comentario generalizado, que comparto en cierta medida, fue que era un documento (El básico de la Revisión Curricular) poco entendible, dados los términos crípticos y especializados que, en lugar de dar luz, para orientar la realización del proceso, obscurecieron alguna parte del camino iniciado, o acotó

*los alcances de la revisión, limitándola a cambios insustanciales. Como por ejemplo, los vocablos, **saberes** versus **conocimientos**, **aptitudes**, **competencias**, **desempeños**, los cuales de ningún modo tuvieron, una definición clara y distinta, ni se adoptó una postura convenida frente a ellos, ni tampoco interés deliberado por dilucidarlas en la comisión de revisión. En consecuencia las personas que nos estábamos familiarizados con dichos términos caminamos el itinerario a nuestro leal saber y entender. (A.4).*

El contenido de esta viñeta puede explicar la génesis de los veredictos de los profesores respecto a la terminología usada en la revisión, puesto que tales términos aparecieron por primera vez al inicio de la reforma, en el primer documento rector divulgado y los teóricos reformistas poco hicieron para esclarecerlos entre los profesores de Derecho y éstos, a su vez, poco por comprenderlos y apropiarlos.

En esta ocasión los profesores calificaron a los vocablos de ser crípticos y especializados y dieron ejemplos: “saberes” “competencias” “holístico” “desempeños” y otros más. A mi entender, los profesores sostenían la postura que los términos eran a lo menos oscuros y por ello ininteligibles.

Pudo haber ocurrido que dada la oscuridad de los conceptos, cada profesor haya tomado parte en la reforma desubicado, desorientado, sin una guía y conforme a su propio saber y entender, al margen de las inteligencias directivas.

Quizá el uso de ese lenguaje causó que la implantación y operación de la reforma curricular a cargo de los docentes, haya sido insuficiente. Así lo han reconocido los mismos profesores de la licenciatura en Derecho después de dos años de haberla implantada y operada.

Llamo también la atención sobre los comentarios que aparecen en los dos fragmentos ya transcritos y que juzgo tienen conexión entre sí y del siguiente del que doy cuenta:

...Algunos docentes consideraban que no había nada novedoso y atendible en la revisión curricular. O mejor dicho, nada se aportaba de innovador y de avance positivo al plan de estudios vigente... (D. 21).

Por un lado, los profesores de Derecho indicaron que los términos usados además de confundirlos, no aportaban innovación educativa alguna, ya que en realidad no había nada nuevo. En consecuencia la revisión la entendieron como un evento que solo traía cambios insustanciales –a su decir- que se puede interpretar como cambios sólo en el lenguaje y nada más.

No tengo elementos para afirmar que los profesores hayan tenido razón y autoridad para justificar su postura frente a dicho lenguaje, ya que, por una parte, algunos de ellos confesaron desconocer los textos o si los conocían eran ininteligibles; si los textos eran desconocidos o incomprensibles ¿cómo es que los entendían y luego los censuraban como innovaciones insustanciales? Este juicio exigía cabal comprensión del objeto juzgado para poder emitirlo con racionalidad.

Hubo una persona docente ajena a la profesión del abogado, compañera cercana de los profesores de Derecho con quienes compartía opiniones, que me comentó directamente en una entrevista no estructurada, que el concepto “competencias” y los “atributos del aprendizaje” promovidos por la innovación educativa, no eran otros que una burda y confusa copia de la “Taxonomía de objetivos de la educación” del autor norteamericano Benjamín Bloom (1913-1999).

Incluso durante la entrevista, me hizo recordar que por indicaciones de su superior inmediato, para ilustración de varios profesores del departamento se distribuyó, en esos tiempos, un documento conteniendo la información doctrinal de Benjamín Bloom.

Este tipo de opiniones y documentos actuaban de manera eficaz en el ánimo de los profesores para moldear los significados sociales sobre la reforma curricular. Es comprensible que ciertas innovaciones fueran entendidas por algunos sólo como redundancias y desafortunadas evocaciones del pasado.

Por lo expuesto se podría entender que los profesores de la licenciatura en Derecho construyeron en su interacción social dos significados más acerca de la revisión curricular, el primero: que era un movimiento de contenido teórico ininteligible porque el lenguaje que utilizó para divulgarlo e introducirlo en la comunidad fue un lenguaje confuso y oscuro para ellos. El segundo: que algunos elementos del lenguaje entendible no constituían novedad alguna, sino eran redundancias de teorías ya conocidas. Sólo era un cambiar por cambiar para que todo quedara igual.

Estimo que estos dos significados conformaron las orientaciones para el comportamiento de los profesores de alegar y probar que, ante lo oscuro y reiterado, para ellos, del lenguaje revisor utilizado por la directiva, se daba la reacción natural y lógica de hacer imposible la participación racional y convencida en el movimiento de reforma.

Estrechamente ligado a lo anterior, comento que la ausencia de capacitación que, en opinión de los docentes, debieron dar las autoridades a ellos para entender, operar y gestionar la revisión curricular, sumada al hecho de la imposición de ella, los hicieron suponer que tal revisión era un movimiento que tampoco entendían las autoridades, que el movimiento sólo eran acciones sin concierto. Si a lo anterior se agrega la confusión consistente en que lo importante de la revisión curricular no eran sus resultados sino el proceso mismo de revisar el currículo, sin más, tal cual, se reafirmaban los significados construidos. Estos significados podrían explicar el desaliento y el desinterés por participar en ella.

El hecho que alguna autoridad hubiera sugerido la posibilidad del cierre del programa de la licenciatura en Derecho, desató un intercambio muy activo que les permitió conformar un significado probable en el sentido que la revisión curricular podría ser un pretexto para estropear de alguna manera la continuidad del programa.

No era claro para los profesores si la autoridad podría cerrar la carrera de inmediato o en forma paulatina. No era claro si el amago había sido un desatino personal. Lo claro fue que los profesores asumieron una actitud defensiva, preparados para repeler cualquiera situación adversa; comportamiento que entorpeció el proceso de asimilación y puesta en marcha de tal revisión curricular.

La viñeta de inicio (P. 140 - 141) señala que un movimiento de innovación educativa tiene como propósito modificar, entre otras cosas, las actitudes las ideas y las prácticas pedagógicas; incide en los enfoques y en las creencias de los profesores. Este fue el caso, ya que uno de los primeros significados que interactuaron los profesores observados respecto de la revisión curricular, fue precisamente que era un suceso que alteraría su vida profesional cotidiana, los obligaría a nuevas y no deseadas tareas intelectuales y materiales y a trastocar sus conceptos y convicciones como docentes. Constituyó desde el comienzo un peligro inminente a la seguridad y tranquilidad de los profesores. A partir de éste sentido se podrían explicar algunas resistencias de ellos al movimiento.

Pero además, el peligro se extendía a otros aspectos de la vida profesional. El significado atribuido era que el movimiento de innovación no sólo amenazaba la seguridad y la tranquilidad de la vida universitaria, también ponía en peligro la estabilidad laboral, pues advirtieron que las consecuencias de tal revisión curricular podrían ser despidos o reducciones de los contratos laborales. Con ello aumentaba la animadversión hacia la revisión.

Como fruto acabado del movimiento de innovación, se aprobó en el año 2004 el nuevo plan de estudios de la licenciatura en derecho. La revisión curricular culminó. Ahora vendría su aplicación y operación diaria.

Como los significados construidos por los profesores respecto de movimiento habían sido de censura, desaprobación y de inutilidad, la aplicación no ha sido cabal. Se cumplen con las formas, los informes y los seguimientos institucionales, pero la aplicación de algunas de las propuestas específicas de cambios de conceptos, de creencias y de procedimientos de enseñanza aprendizaje se han postergado.

En el año de 2007 en el ciclo de otoño se han efectuado actos y cursos que tienen la finalidad de actualizar a los profesores en los antecedentes, conceptos, objetivos, estructura curricular y procedimientos del proceso enseñanza aprendizaje del Derecho y la regulación social.

Estos actos han sido recibidos con interés y dedicación. El significado sobre la revisión curricular que en los últimos tiempos han interactuado y construido los docentes, alude a la necesidad de ponerla en marcha con todas sus consecuencias por lo que no debe postergarse más. Significado que presagia impulsos favorables para avanzar en la innovación educativa del programa educativo de Derecho en el ITESO y para mantener viva la revisión permanente de dicho currículo.

5. CONCLUSIONES

Un movimiento de revisión curricular institucional constituye un mecanismo de enseñanza aprendizaje coordinado por la autoridad, entendido como la incorporación de nuevos conceptos educativos en la estructura de conocimiento del grupo de docentes y de cada sujeto. El grupo y los individuos bajo su propia percepción, interiorizan los planteamientos del movimiento y gracias a ello opinan, interpretan y construyen los significados.⁴⁷ Los significados son construidos por los docentes en diversos espacios universitarios respecto de la revisión curricular que les afecta, mediante el intercambio social, activo y comunicativo de opiniones, visiones y sentimientos generados en los grupos y en el intercambio con el entorno cultural de la institución a la que pertenecen.

De los hechos relatados y los significados identificados y descritos en este trabajo, pude deducir con intención prospectiva las siguientes conclusiones:

1. La eficacia de un movimiento de reforma curricular en una institución educativa de gestión particular que se inicia desde la autoridad se logra cuando antes de anunciarla e impulsarla, se reconoce y se toma en cuenta la opinión y la experiencia de todos los académicos que en la vida cotidiana vivencian el proceso enseñanza aprendizaje. La inclusión y participación de los docentes-agentes en las tareas de planeación y conceptualización de una revisión curricular trae como consecuencia el respaldo y la implicación en el proyecto. Ignorarlos equivale a condenar todo movimiento de cambio a un ideal difícil de concretar en el plano de la acción.

⁴⁷ Desde el punto de vista del enfoque sociocultural los procesos psicológicos son concebidos como el resultado de la interacción mutua entre individuo y la cultura. En este proceso de desarrollo la clave del funcionamiento psicológico está en la construcción de significados, concretamente, en los significados que le atribuimos a los objetos, a las palabras, y a las acciones de los demás. También se considera que la elaboración individual de los significados, es parte de una construcción activa y social del conocimiento que compartimos con los demás miembros de nuestro contexto social y cultural en el que nos desenvolvemos. Martínez, M. (1999) P. 18.

2. El inicio y la continuidad de una reforma educativa adquieren mayores y mejores posibilidades de alcanzar sus metas cuando los docentes-agentes responsables de los programas educativos sienten y perciben la necesidad de un cambio. Imponer un cambio sin tomar en cuenta las necesidades sentidas del docente, conlleva a que toda reforma, por mejor que sea su diseño, se perciba como ajena y carente de sentido.

3. Si las reformas se perciben imprescindibles, si hay una propuesta de las autoridades o de los docentes o de ambos y si las diseñan, planean y ejecutan los mismos docentes, las posibilidades de que funcionen en la realidad de los espacios educativos son muchas, simplemente por ser un proyecto común, conocido, sentido y cumplido como propio.

4. Cuando un proyecto de reforma educativa es reservado, sigiloso, ignorado o ajeno, es muy difícil que los docentes lo asuman, lo analicen o lo emprendan, precisamente porque lo que se comparte es el resultado de un proceso que no vivencian y por tanto no lo experimentan como propio. Este desconocimiento del proceso suscita en el ánimo de los docentes, suspicacias acerca de los verdaderos motivos por los que se impulsa un movimiento de cambio. Las suspicacias minan la confianza, separan las voluntades e impiden la cooperación social.

5. En las instituciones educativas se distinguen con claridad dos niveles o aspectos de lo educativo: el primer nivel lo componen las directrices básicas, objetivos, finalidades y modelos educativos que son consustanciales a ellas (Política curricular). El segundo nivel lo conforman las particularidades de cada programa académico. Desvincular un nivel de otro, comporta que se intencione un fin y se llegue involuntariamente a otro, precisamente por la falta de articulación y comunicación entre los niveles macro y los niveles intermedios. Una reforma que

ignora o conoce parcialmente los pormenores de los programas educativos es una reforma ajena al espacio educativo y a sus integrantes, condenada a la inacción, a la confusión, a la dispersión o con riesgos de desviación.

6. Las innovaciones educativas genuinas son de fácil asunción por parte de los programas para los que fueron diseñadas porque son conocidas como verdaderas. Son innovaciones provenientes de un movimiento nativo, real, confiable y auténtico. Este tipo de reformas se construyen al interior de cada espacio educativo sin sumisión a recetas, calendarios y fechas improrrogables, pero con gran dinamismo en la interacción social de sus miembros que propicia la identificación y descripción de cambios apropiados, funcionales y efectivos; que al mismo tiempo introduce condiciones para una evolución educativa inacabada y permanente.

7. Cuando en instituciones de gestión particular no existe conciliación de posturas entre la autoridad y los académicos respecto de una innovación educativa, el cambio o reforma se reduce a dejar las cosas como estaban puesto que queda intocado un espacio de libertad. Lo que suceda en las aulas cada día, será del exclusivo designio de los profesores.

8. Es un desacierto dar por sentado que por el sólo hecho de haber circulado y difundido la política curricular de una reforma, los académicos las asumieron. Una comunicación complicada, ambigua e incompleta del iniciador o el emisor de la reforma, auspicia un escenario indeseable en el que los docentes actúan según sus propios designios, sin coordinación, con metas diferentes o confusas, con procedimientos discordantes, sin un sistema de solución de diferencias, y un ámbito de actitudes suspicaces, unilaterales y defensivas.

9. La viabilidad y sustento de una reforma educativa también depende de una comunicación en términos, palabras, giros, conceptos científicos y técnicos

apropiados e inteligibles. Con claridad en el lenguaje se puede arribar más fácilmente a los objetivos y a las metas trazadas, entendidas y gestionadas. El uso de un lenguaje inteligible, es condición para que los docentes la asuman, participen y apliquen las innovaciones, de lo contrario, el uso de una jerga rebuscada genera rechazo a las reformas dada su complejidad lingüística y las obvias dificultades para su comprensión.

10. Comprender las verdaderas innovaciones como ciertas y positivas requiere un lenguaje nuevo que comunique con claridad, precisión y fluidez las cualidades de sus planteamientos renovadores. Sólo de esta manera se da el concurso concertado de la autoridad con el cuerpo docente para identificar y describir las innovaciones. Si la jerga fuera indescifrable la institución puede ser tachada de interlocutora oscura y embrollosa, o ser señalada como simuladora de cambios aparentes que no transforman, ni avanzan nada; o ser exhibida como usuaria de neologismos para una misma y añeja realidad o una teoría ya superada. Si así ocurriera, frustraría el trabajo de colaboración y los resultados efectivos.

11. Lo arraigado y habitual de la docencia instalada es más poderoso que la racionalidad y fuerza innovadoras.

ANEXO 1.

Entrevista no estructurada.

Entrevistador: Enrique Ochoa Ramírez.

Entrevistado/a: Docente con antigüedad en el ITESO mayor de 25 años.

Cargo: Docente.

Lugar: Campus de la universidad.

Fecha: 12 de septiembre de 2005.

Esta entrevista se realizó para conocer el punto de vista de un docente con mucha experiencia en el ITESO y en los movimientos curriculares.

Entrevistador: ¿Cómo te ha ido con lo de la revisión?

Docente: Como a todos, de la fregada. Ya los sabes para qué lo preguntas. ¿Es para lo de tu maestría? (la entrevista)

E. Sí.

D. Todo es lo mismo. Ya lo sabemos hace tiempo que así sucede en el ITESO. No es la primera vez, ni será la última. Ya he pasado por muchas revisiones y reformas. Todas son lo mismo. Es pura perdedera de tiempo. Juntas vienen juntas van. Ya lo sabes, nomás pura verborrea.

E. ¿Entonces tú crees que no es necesaria?

D. Para nada ¿O sí, tu que crees?

E. No sé... a lo mejor es bueno y sirve para algo.

D. Cómo se ve que eres nuevo en esto. Hasta ingenuo. Pero si a ti te llama la atención pues síguete sólo vas a perder tiempo. Te veo activo... quedando bien.

E. Pero, de veras, dime por favor que piensas de lo del aprendizaje nuevo.

D. No hay nada nuevo sólo son repeticiones de lo mismo de siempre. Lo que debían es dejarnos en paz para dar clases como siempre la hemos dado. Sin inventos de cosas que ni siquiera saben lo que es. Te compruebo que mis alumnos sí estudian y sí aprenden. Hasta los relajientos. Tengo muchos años en esto.

E. Pero...

D. Ya sé lo que me vas a decir... que esa nueva forma de aprender es una novedad, pero nada, ya existía...

E. Bueno, pero aunque ya existía este es un nuevo enfoque.

D. No, no es un nuevo enfoque, es lo mismo que ya existía. Competencias y cualidades del aprendizaje ya son cosas manejadas desde antes. Hay un autor que tú también conoces que se llama Bloom. Y desde hace muchos años sabemos lo de los niveles de conocimiento, él los llamaba como objetivos de la enseñanza, de la educación o sea lo que ahora son las competencias. Son muy claros: la comprensión, el análisis, la síntesis... los alumnos pueden hacerlos sin necesidad de fumadas.

E. Pero hay otro punto de vista. La enseñanza ya no está centrada en el profesor...

D. Tú también con esas cosas. Te digo te hace falta experiencia en la universidad. Lo del aprendizaje es una fumada que sólo dice lo mismo que Bloom. Lo significativo es lo que siempre hemos hecho los profesores, lo de situado o en situación o algo así, es lo que siempre hemos dicho que lo que se aprende se debe aplicar, primero a regañadientes, pero después los alumnos hacen bien las cosas, para qué queremos otros términos rimbombantes si ya lo hacemos en el salón todos los días.

E. Entonces de plano no estás de acuerdo...

D. De que sirve, de todos modos van a hacer lo que quieran. No es que no esté de acuerdo. Lo que pasa es que no nos chupamos el dedo. Eso lo pensamos varios de nosotros. Vamos a hacer lo que nos digan pero vamos a poner las cosas en claro. Ya repartí entre nosotros las copias de lo de la "Taxonomía de Bloom" para que no los sorprendan con datos raros, con jaladas.

E. Bueno gracias...

D. Lo que quieras ya sabes...

ANEXO 2.

Entrevista No. 1

Tema: Resultados Revisión Curricular Derecho

Entrevistador: Enrique Ochoa Ramírez

Entrevistado: Docente del programa de la licenciatura en Derecho.

Cargo: Docente

Lugar: Biblioteca de la universidad.

Fecha: 11 de Octubre de 2005

Simbología

E: entrevistador

Eo: entrevistado

INTRODUCCIÓN

La entrevista se realizó con el propósito de conocer la opinión del maestro sobre la ejecución de la revisión curricular de la licenciatura en Derecho, particularmente en los tres últimos semestres en que se ha aplicado ya el programa. Se trata de un profesor joven y con una antigüedad en el ITESO no mayor a diez años. No se especifica más para guardar la confidencialidad.

INICIO DE LA ENTREVISTA

E: Gracias A. te pediría que me dieras a conocer tus puntos de vista y tus experiencias respecto a la ejecución y puesta en marcha de la revisión curricular, ¿cuáles son tus experiencias?

Eo: Fíjate que no podría hablar de la riqueza que podría tener la ejecución o la implementación sino hablara del proceso de diseño, me parece que es fundamental porque solamente quien vivimos el proceso podemos creer en el proyecto y reconocerlo como algo importante y de aporte innovador, que enriquece, incluso que nos diferencia de algunas universidades o de escuelas de derecho, de ahí que bueno, tal vez valga la pena retroceder un poco para ver la riqueza que nos dejó el diseño, el diseño me parece que

fue fundamental, porque lo hicieron expertos en la materia y a los que nos tocó estar dentro de la comisión de revisión curricular, pudimos junto con, en su momento, con SGP, contigo Enrique, trabajar, este, pues lo que, hoy se conoce como el plan tres D, y que fuimos trabajando durante varios meses y que posteriormente debido a la salida y jubilación de Salvador, bueno, se incorporó el maestro M. (.....), tomando el proceso a la mitad, poco más, y, bueno, trabajando y aportando. Yo creo que el proceso como vuelvo a mencionarte, me parece que fue muy rico en términos de que, no holgamos peritos en la materia, expertos en la materia y que nos permitió reconocer, y, y entrar al mundo de la abogacía para reconocer precisamente, cuales serían como las competencias, lo que le llamamos en un principio, este, o sea todos aquellos conjuntos de habilidades, conocimientos y actitudes, que permitirían la, este, la, un trabajo eficiente en los abogados. Pero fue un trabajo muy rico porque pudieron participar egresados, egresados de la licenciatura a través de un estudio que se hizo en una encuesta, grupos de trabajo donde si bien no estuve en todos pero bueno, salieron, muy, muy, ricos, porque fue con algunos magistrados, jueces, eh, profesores de derechos, yo creo que aportaron mucho, este, la experiencia misma desde el interior del departamento también fue importante, este, si bien comprometidos, algunos más otros menos en el diseño, pero bueno aportando desde la (.....) jurídica, que en ese momento yo estaba como responsable, esa parte me parece muy significativa porque nos permitió, este, ponerle nombre y apellido a lo que queríamos en términos de formación de los abogados y de diferenciación y de surgen las competencias, bueno, una formación basada en los procesos de a partir de un aprendizaje situado y significativo como modelo del Iteso, y que me parece que nos diferencia, yo creo que esta experiencia para mi fue muy rica, muy, muy rica, este, porque pude conocer cosas de educación, este, que yo en mi vida había buscado, y porque pude darme cuenta que era importante una visión más amplia, incluso el campo profesional y a la hora de que pudimos ir ejecutando, bueno no ejecutando, estructurando el plan de estudios, a través, este, de lo que sería la estructura curricular, pues se limitó, se limitó, debido a que nosotros tenemos como 70 materias que de alguna forma respondían a esas competencias y se tuvieron que reducir a cuarenta y tantos, no recuerdo exactamente, por ahí anda, pero por ahí alguien decía que teníamos un vestido de novia... continúa...

ANEXO 3.
NOTAS DE CAMPO
UNIDAD ACADÉMICA BÁSICA JURÍDICA
Diversas reuniones.

(D)

1. Los comentarios más frecuentes eran: la revisión curricular es muy confusa. No se entiende. ¿Qué va a hacer el profesor de asignatura? ¿Cómo se va a incorporar?
2. Se hacían varias preguntas: ¿La UABJ como unidad qué va a hacer? ¿Que nos corresponde hacer a cada uno? ¿Debemos trabajar sobre la revisión además de nuestras tareas de docencia? No hay tiempo.
3. Desde el principio había un temor ya que sospechaban los profesores que podría ser pretexto para liquidar a varios profesores. O sea la revisión curricular sería el pretexto.
4. Loas correrían de dos modos: suprimiendo las asignaturas o arguyendo la no necesidad del servicio docente por las nuevas formas de impartir las clases.
5. Era evidente, con sólo escuchar los comentarios, que la mayoría no había leído los documentos básicos y subsiguientes de la RC. Había una manifiesto desinterés por la RC y por participar en ella. Había docentes que tenían la voz cantante sobre estos temas y eran seguidos por los demás.
6. Los más tranquilos se preguntaban acerca del porqué la RC ahora. Se comentaba que la carrera iba bien que había matrícula, que había prestigio, que había gente que se recibía constantemente o sea que su número era satisfactorio. Entonces se preguntaban para qué la RC en Derecho.
7. Algunos más adelantaban que ahora la carrera iba ser más fácil. Que se disminuirían los semestres y si así fuera nos íbamos a salir del mercado y la UP nos iba a adelantar como ya lo estaba.

8. Hubo una gran divergencia de opiniones en torno a la realidad social que rodeaba el ejercicio de la profesión en Jalisco y en el país. Sin embargo la mayoría coincidía que la poca preparación y la corrupción eran factores que hacían de la profesión un ejercicio muy difícil. Pero también comentaban que la RC que iba a hacer frente a estos problemas.... Continúa.

REFERENCIAS Y DOCUMENTOS.

- Álvarez-Gayou J., (2003) *Cómo hacer Investigación Cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Paidós Educador. México.
- Basdresch P., M. (1998) "La Metodología cualitativa y el análisis de la práctica educativa" en *Tras las Vetas de la Investigación Cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. ITESO. México.
- Blumer, H. (1982) *El Interaccionismo Simbólico: perspectiva y método*. Hora, S. A: Barcelona. España.
- Carbonell, J. (2001) *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Morata: Madrid.
- Coulon, A. (1995) *Etnometodología y educación*. Paidós. Barcelona.
- Elliot W. E., (1998) *El Ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador. México.
- Gather, M. (2004) *Innovar en el seno de la institución escolar*. GRAO: Barcelona.
- Goetz, J y Le Compte, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en la Investigación Educativa*. Madrid. Morata.
- Grande, B. y Pemoff, J. (2002) *Innovación Educativa Institucional*. Buenos aires, Argentina. Editorial Magisterio Río de la Plata.
- Hommersley, M. y Atkinson, P. (1994) *Etnografía y Métodos de Investigación*. España. Paidos.
- Miranda, N. (1994) *Teoría Sociológica Contemporánea*. Editorial UCA: Managua. Nicaragua.

Martínez, M. (1999) El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 1 (1) Recuperado el día 8 del mes de febrero de 2007 en: <http://redie.ubac.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>

Rivas, M. (2000) *Innovación Educativa. Teoría, procesos, estrategias*. Madrid. Editorial Síntesis.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe: Archidona. Málaga. España.

Wittrock, M. *La Investigación de la Enseñanza: Métodos cualitativos y de observación* Barcelona, España. Paidós.

Woods, Peter. (1989) *La Escuela por Dentro*. España. Paidós.

DOCUMENTOS.

Forni, P. (2003) *Las metodologías de George Herbert Mead y Herbert Blumer. Similitudes y diferencias*. Documento de trabajo número 14. (2003) Instituto de Investigación en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad del Salvador. Buenos Aires, Argentina. <http://www.salvador.edu.ar/csoc/idicso>. Recuperado el día viernes 10 de noviembre de 2006.

García, A. et alios. (2004) *MARCO CONCEPTUAL. Documento de Trabajo. 28 de octubre de 2004*. UAB: Transformación de las prácticas educativas institucionales. Departamento de Educación y Valores. ITESO. Guadalajara, México.

Luna C. Carlos E. (2001) *Revisión Curricular: Resumen Ejecutivo*. Documento de la DGA-ITESO. 031201

Luna, Carlos, Ortiz, Gabriela y Sagastegui, *Marco de la Revisión Curricular (Documento de trabajo)* 7 de marzo de 2002.

Martínez Míguélez, Miguel. (2006) *La etnometodología y el Interaccionismo Simbólico. Sus aspectos metodológicos específicos.*

<http://prof.usb.ve/miguelm/laetnometodologia>.

Recuperado el día 20 de octubre de 2006.

Prospectiva 2002-2011 del Sistema Educativo UIA-ITESO. Documento aprobado por el Consejo de Educación Superior de la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús. Septiembre de 2001.

Objeto Socio-profesional. Licenciatura en Derecho (20 de junio de 2003) Departamento de estudios Sociopolíticos y Jurídicos. ITESO. Tlaquepaque, Jalisco.

Plan de Estudios 2004. Programa de la licenciatura en Derecho (Julio 2004). Aprobado por la Secretaría de Educación Pública de la Administración Pública Federal. Departamento de Estudios Sociopolíticos y Jurídicos. ITESO. Tlaquepaque, Jalisco.