

# *Curriculum y actores. Diversas miradas*

CONCEPCIÓN BARRÓN (COORD.), LETICIA CANALES,

ELISA LUGO, LILIA MARTÍNEZ Y MIGUEL MONROY

México, CESU-UNAM (Pensamiento Universitario núm. 97), 2004

•  
POR PATRICIA COVARRUBIAS PAPAHIU\*

Y MÓNICA DÍAZ PONTONES\*\*

Este libro no sólo propone cinco diversas miradas sobre el currículo y los actores, sino que también organiza estas miradas a partir de un eje temático. Así, dos grandes temas estructuran el texto, uno relacionado con el campo del currículo, en el que se desentrañan los modelos curriculares para la formación de profesionales en el contexto de la globalización, y el otro, relacionado con los actores de dicho currículo, donde se analizan las arenas en que juegan los interactuantes, sus motivos, sus intenciones y sus estrategias. Desde esta mirada temática, la coordinadora, Concepción Barrón, convierte el texto en un inter-texto o universo de significaciones, de discursos y de representaciones.

Este trabajo representa un gran aporte en el campo educativo. Documenta no sólo aportaciones teóricas que contribuyen a la reflexión

\* Investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México. Iztacala

\*\* Ejecutiva Académica del Posgrado del IMP

obligada y necesaria, sino que ofrece experiencias derivadas de investigaciones realizadas en nuestro país, abriendo posibilidades para nuevos trabajos. El conjunto de ensayos ofrece al lector múltiples posibilidades de ver y analizar el currículo desde heterogéneas miradas y posturas, y de plantearse ante ellas diversas interrogantes. “Formación profesional: modelos, perspectivas y orientaciones curriculares”, de Concepción Barrón, nos ofrece los marcos normativos y reguladores internacionales que, traducidos en políticas construidas en el llamado contexto de la globalización, conforman los nuevos requerimientos de formación profesional y los diversos enfoques o tendencias curriculares que desde la década de los noventa guían las reformas estructurales de las instituciones de educación superior.

En efecto, sabemos que en esa década uno de los puntos centrales de debate en los países industrializados fue la formación de recursos humanos para lograr la tan

anhelada reorganización industrial y la competitividad. Con este marco, en América Latina se debatía dicha formación, centrándose en la duración de la escolaridad, la creciente demanda social de educación y los mecanismos y fuentes de financiamiento. Sin embargo, era el criterio de pertinencia lo que sustentaba el proceso de cambio y desarrollo de la enseñanza superior.

“¿Cuál es la relación entre economía, educación y flexibilidad?” es uno de los puntos centrales del primer apartado de este trabajo. Para la década de los noventa la relación entre educación superior y trabajo se convirtió en uno de los temas medulares y recurrentes de cualquier proyecto educativo. Las nuevas exigencias del ámbito laboral —trabajadores con mayor capacidad de adaptación, de rotación y flexibilidad para desarrollar distintos puestos y funciones— imponían nuevos modelos de formación. Por ello, la economía de variedad necesitaba recursos humanos con mayor

versatilidad y movilidad laboral. De esta manera, era necesario redefinir el perfil profesional del trabajador. Mientras esto ocurría en un proceso global de reconversión económica —en la lógica de un contexto de globalización— la flexibilidad en el campo educativo, entendida como una traslación, suponía propósitos adicionales, tal como afirma la autora. Incorporaba la necesidad de nuevos perfiles de egreso, en los que la versatilidad para enfrentar las nuevas demandas del mundo laboral era el sello distintivo. Los proyectos educativos asumieron la necesidad de formar profesionales en función de los requerimientos de la globalización. Reformas estructurales en las instituciones de educación superior, nuevos planteamientos curriculares y nuevas metodologías de enseñanza y de aprendizaje se gestaron para dar respuesta a dichas necesidades. Al mismo tiempo, desde otras perspectivas críticas se debatía el mejoramiento de la calidad de los procesos y resultados educativos, la sustitución de los modelos escolarizados por otros modelos de aprendizaje en marcos no presenciales, la necesidad de reorganizar las estructuras académico-administrativas de las instituciones, la exigencia de desarrollar capacidades intelectuales en los estudiantes para enfrentar el cambio tecnológico, económico y cultural. En consecuencia, la década de los noventa estuvo marcada

por proyectos de reforma curricular a gran escala y por la búsqueda o adaptación de modelos académicos que respondieran a las nuevas exigencias derivadas del contexto de la globalización de la economía. Diversas tendencias, modelos y perspectivas curriculares, tales como la flexibilidad curricular, la educación basada en competencias, las tutorías o calidad total, la reingeniería educativa, la planeación curricular estratégica, entre otras, enfatizaban las ideas de eficiencia, de calidad y de excelencia en la formación de un capital humano competente y competitivo. La autora nos proporciona en un recorrido sintético, las definiciones conceptuales, metodológicas y operativas de diversas orientaciones, tendencias y modelos curriculares para la formación profesional, que han intentado rebasar visiones fragmentarias de los conocimientos, la rigidez y la desvinculación con la realidad y las metodologías de enseñanza y de aprendizaje mecánicas y repetitivas. Para ello, es preciso apuntar, como lo hace la autora, que toda propuesta curricular exige una formación distinta de docentes, con la capacidad no sólo de interpretar y aplicar el currículo, sino de recrearlo y reconstruirlo.

“Formación profesional: modelos, perspectivas y orientaciones curriculares”, nos ofrece a los lectores la posibilidad de reflexionar sobre la llamada innovación curricular, lo que implica desde

la gestión pedagógica y desde el orden constituido de los actores educativos, y además nos invita a tener una visión más crítica respecto a las prácticas institucionales y curriculares de las instituciones educativas donde laboramos. Lilia Martínez Lobatos en su texto “Currículo flexible. Retos ante una formación para la innovación” aborda la polémica actual sobre la flexibilidad curricular que se promueve desde los organismos internacionales y nacionales para la educación superior acorde con los procesos de globalización económica. La autora pone en la mesa de la discusión varios temas relacionados con las exigencias, retos y riesgos de los planes de estudio flexibles, que en todo caso pretenden formar profesionistas para la innovación tecnológica dadas las condiciones de competitividad e innovación tecnológica internacional en la que se encuentra inmerso el sector productivo de nuestro país.

Según Martínez, las exigencias del actual mundo del trabajo plantean a las instituciones de enseñanza superior varios problemas, entre los que destaca: la dificultad de transcribir las demandas ocupacionales en términos de objetivos curriculares y operaciones intelectuales, pues además de una formación especializada privilegian competencias personales y rasgos de personalidad que, sin distinción de disciplinas o actividades profesionales,

respondan a criterios de empleabilidad en contextos internacionales; la necesidad de buscar formas académicas alternas que garanticen el desarrollo de estas habilidades desde una formación flexible y, según ésta, la necesidad de reformular la labor del profesor en tanto no sólo se espera flexibilice y modifique su actuación pedagógica, sino que sea interlocutor y gestor entre las necesidades del sector productivo y los nuevos procesos de enseñanza que permitan a la educación superior alcanzar la añorada vinculación entre educación y empleo.

Con base en las exigencias de los planes de estudio flexibles, Lilia Martínez llama la atención sobre la necesidad de reorientar, documentar e informar sobre los cambios que implican los múltiples procesos académicos, de reasignación de funciones y actividades, y de coordinación entre las diversas unidades académicas para la buena operación de la flexibilidad de los currículos, especialmente porque la función docente se trastoca y cobra una dimensión muy diferente a la tradicional; ahora se espera que preste una atención prácticamente individualizada que permita a cada alumno trazar su propio plan de estudios.

La autora también marca algunas inconsistencias en la conceptualización y operación de los currículos flexibles, pues mientras éstos suponen una amplia variedad de modelos de organización curricular, es la

organización por asignaturas la que se adopta predominantemente por su facilidad de operación y control, con las consecuencias ya conocidas con relación al conocimiento fragmentado y descontextualizado que promueven y que, paradójicamente, se contrapone a la pretensión de la flexibilización curricular de formar profesionales que se adapten y resuelvan multitud de problemas en diferentes áreas y contextos laborales. Advierte así del problema de traducir sólo en aspectos técnicos la flexibilidad curricular, en tanto que la mera actualización de los contenidos de los programas deja pendiente una real reestructuración integral y global en la que participen todos los actores del proceso educativo.

Asimismo detalla otros riesgos potenciales en la operación actual de los planes flexibles, como son la burocratización, la pérdida de identidad institucional, la estandarización de los procesos educativos y su consecuente despersonalización docente, la promoción del individualismo, la excesiva optatividad de asignaturas como único recurso de la innovación curricular, la tendencia a copiar las estructuras organizacionales de las grandes corporaciones y su sentido operativo, descuidando los procesos internos para el cumplimiento de objetivos educacionales, el énfasis en la especialización profesional y la formación profesionalizante en

oposición a una formación más humanista y general: La autora bosqueja que no todos los planes de estudio puedan unificar criterios de trabajo y procesos curriculares flexibles debido a la heterogeneidad profesional y disciplinar existente. Por último, Lilia Martínez señala que los proyectos de flexibilidad curricular en el país parecen haberse quedado sólo en el diseño de planes de estudio, al no atender una reestructuración curricular integral a partir del diagnóstico preciso de las demandas del entorno laboral. No obstante, queda manifiesto que desde el sector empresarial se presiona y subordina a las instituciones de educación superior para satisfacer sus necesidades inmediatas tecnológicas y de innovación que les permitan certificarse según la estandarización de normas de calidad, por lo que esperan profesionistas con habilidades que al mismo tiempo se conviertan en normas de competencias generalizables. Indica que aunque la flexibilidad curricular aún no sea una realidad, muchas universidades públicas promueven ya un enfoque de educación más centrado en los resultados que en los procesos, y sus perfiles profesionales se definen mayormente en términos de competencias laborales.

Con relación al futuro inmediato de los currículos flexibles, la autora previene sobre los retos administrativos y financieros que enfrentarán las instituciones, especialmente

las públicas, para hacerse cargo de la organización y control de los planes flexibles por el tipo de programas tutorales y de orientación educativa requeridos, y por la necesidad de un conocimiento más puntual de las demandas del trabajo según los modelos económicos vigentes. Expresa su preocupación sobre el discurso de flexibilidad curricular que emana y se traslada del mundo empresarial al mundo educativo, con connotaciones eminentemente económicas y empresariales donde lo que importa son los resultados, pero sin ninguna conceptualización educativa descuidándose el análisis y anticipación de los procesos internos de enseñanza y aprendizaje, las necesidades cognoscitivas de los estudiantes, y sus estilos y ritmos de aprendizaje. En síntesis, el texto es muy sugerente y bien trabajado pues lleva al lector desde los aspectos técnicos y los problemas conceptuales y metodológicos sobre el tema hasta la polémica actual sobre los alcances y limitaciones de la flexibilidad curricular, con lo que le queda muy claro al lector la problemática con respecto a la formación profesional en México, al tiempo que da oportunidad a la reflexión y promueve la motivación para seguir leyendo sobre el tema.

“*Implicaciones del diseño curricular ante la nueva construcción del conocimiento*”, de Elisa Lugo Villaseñor, nos plantea algunos

de los principales factores relacionados con la nueva construcción del conocimiento en una sociedad de constantes transformaciones en todos los ámbitos sociales y los desafíos que en particular la universidad tiene en la nueva sociedad del conocimiento. No nos son ajenos estos conceptos, y sin embargo, cada uno de nosotros los vive desde diferentes arenas de actuación, desde diversas concepciones del mundo-en-que-vivimos, desde heterogéneas aproximaciones no sólo disciplinares, sino también biográficas. La acción de ajuste y cambio han caracterizado a la universidad durante siglos, lo que le ha dado su estatus social de permanencia. Sin embargo, en la complejidad de esta nueva era, denominada “sociedad de la información y del conocimiento”, caracterizada por el contexto de la globalización, el auge y la velocidad con la que se produce el conocimiento y la disponibilidad a su acceso desde diversas y nuevas tecnologías, imprimen necesariamente nuevas funciones y organizaciones. El eje que da sentido a estas transformaciones, afirma la autora del texto, es el conocimiento mismo y sus aplicaciones en correspondencia con las necesidades del entorno social, tanto en los contextos locales como en los internacionales. La autora hace un recorrido interesante al retomar a ciertos autores, para comunicar cómo las universidades o las

instituciones de educación superior han tenido que hacer frente a nuevos retos, sobre todo ante la aparición de nuevas formas de construcción del conocimiento. En particular, se centra en el caso de las universidades de América Latina, y en las diversas adaptaciones que han tenido que efectuar en conformidad con los recientes cambios del contexto mundial. Afirma que las actividades académicas disciplinarias tradicionales se ven desbordadas por nuevas prácticas del conocimiento, en las que participan de modo preponderante identificadores y arbitradores del conocimiento. Por ello, ante las transformaciones que emanan de la globalización, las instituciones educativas se ven forzadas a replantear sus organizaciones y adoptar nuevas posturas respecto de las profesiones que imparten. Se han asumido nuevas concepciones sobre la formación, la producción del conocimiento y la investigación, la organización del currículo y sobre las estructuras de participación, dando lugar, como afirma la autora, a adoptar la flexibilidad como paradigma que da sentido al conocimiento. Es en este contexto que la comunicación de saberes a partir de la incorporación de las nuevas tecnologías revoluciona y exige a las universidades modificar sus estructuras organizativas, sus planteamientos curriculares, sus formas de entender la enseñanza y el aprendizaje; en

síntesis, las obliga a ver y entender a los actores y sus acciones desde otros ángulos. Las nuevas tecnologías que caracterizan a esta sociedad de la información crean exigencias educativas y culturales emergentes, al poner en disposición nuevos conocimientos, nuevas formas de transmisión y nuevas formas de interacción. De esta forma, el texto nos permite explorar analíticamente cómo las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento imponen y exigen a la vez una redefinición del papel y la función social de la universidad, obligando al mismo tiempo a redefinir el papel y la función de los actores que la constituyen y que le dan vida. Siguiendo a Gibbons, a Machado y a otros autores, introduce eficazmente la dimensión central de la pertinencia para abordar el eje central, desde mi punto de vista, del texto, el currículo flexible, sus características, sus desafíos y sus diversas formas de entenderlo. Desde una óptica de la conformación de currículo flexible y transdisciplinar, los niveles internos que se vinculan con la pertinencia institucional y los niveles externos centrados en lograr la pertinencia social, constituyen un sistema en el que uno y otro se complementan, retroalimentan y renuevan. Sin embargo nos señala la autora, el camino recorrido hasta el momento aún representa un gran reto de imaginación para los gestores, los planificadores, los

diseñadores del currículo, los profesores y los propios estudiantes, que viven y enfrentan día a día los cambios, los requerimientos y las nuevas necesidades de esta llamada “nueva sociedad del conocimiento”. Leticia Canales Rodríguez se aproxima a la problemática de “La formación de tutores académicos en la educación superior”, papel que se espera desempeñen los docentes a partir de las reformas educativas que desde los noventa se vienen impulsando por organismos nacionales e internacionales para mejorar la calidad de la educación, y como una vía alterna que permite resolver el problema de la desvinculación entre el mercado de trabajo y la formación universitaria de acuerdo a la realidad económica del país y a su dinámica actual de competitividad y globalización en el trabajo. A partir de las acciones realizadas en la formación de tutores de varias universidades públicas del país, la autora hace un recuento de los problemas comunes encontrados en su instrumentación, con lo que destaca la dificultad de generar un cambio real en la cultura institucional para la atención personalizada de los estudiantes, en tanto supone una serie de modificaciones en la organización del trabajo de los docentes que trastocan la forma en que tradicionalmente han desempeñado su papel, y que les exigen su comprensión y adecuación a las nuevas

formas de ser y pensar de los estudiantes, cuya finalidad es promover en ellos el aprendizaje reflexivo y autónomo. Nos detalla que las experiencias registradas en la formación de tutores develan que no han logrado sensibilizar a los docentes sobre la importancia y beneficios de cambiar su relación pedagógica con los estudiantes, y que tampoco han logrado capacitarlos en las nuevas habilidades que se requieren para actuar como tutores. Los programas de formación de tutores no sólo han constituido acciones aisladas y descontextualizadas de las necesidades particulares de cada institución con base en sus recursos humanos, materiales y administrativos, sino también adolecen de fundamentos teóricos psicopedagógicos que sustenten y esclarezcan al docente las formas de orientar en el nuevo proceso de aprendizaje de sus estudiantes; contienen mayormente criterios técnicos en subordinación a criterios académicos y humanistas necesarios para las exigencias que suponen las prácticas de tutelaje encaminadas a dar soporte escolar y afectivo a los estudiantes con responsabilidad, lo cual implica cambio de actitudes, adquisición de nuevas estrategias de aprendizaje, de comunicación y de supervisión, así como el desarrollo de competencias administrativas; además de no contemplar la diversidad de profesiones y

trayectorias académicas de los docentes que participan en ellos, que permitan adecuarlos a sus necesidades personales, disciplinares y profesionales y contrarresten la carga académica adicional que significa para los docentes tutorar a sus estudiantes; todo ello, señala Leticia Canales, parece generar más bien confusión, desconocimiento y desconcierto entre los docentes sobre la conceptualización, atributos e impacto esperado de la modalidad de tutoría en la enseñanza superior, que impiden una real modificación de las prácticas educativas. Asimismo, acota la autora, la inexactitud de los indicadores para evaluar los resultados hasta ahora obtenidos en algunas instituciones que han emprendido acciones tutelares impide valorar con precisión sus alcances y sin embargo parecen haber instituido prácticas de simulación, ya que se privilegian los datos estadísticos en los que la asistencia a cursos de formación y el número de alumnos tutorados conllevan efectos importantes en los estímulos económicos de los docentes, en los apoyos financieros por diferentes organizaciones o instancias evaluadoras y acreditadoras para las instituciones, y en la imagen social de las mismas, no obstante se olvida el propósito real de la formación de tutores. La importancia de conocer los paradigmas que subyacen en los programas de formación de docente es señalada por la

autora como algo indispensable para adoptar una posición más crítica acerca de la formación de tutores, es decir, si se quiere lograr congruencia entre el perfil del docente y del alumno con los propósitos que se pretenden alcanzar a partir de los programas institucionales de tutorías, como sería el aprendizaje autodirigido, continuo y permanente. En resumen, el texto de Leticia Canales Rodríguez revela los retos que significan para las instituciones de educación superior la formación de tutores, y evidencia la necesidad de un trabajo de planeación más sistemático, interdisciplinario e integral en el que participen todos los actores, y a partir de un diagnóstico de cada institución educativa en particular, se definan las estrategias más adecuadas para reorientar la labor de los profesores que los lleven a modificar su forma de pensar y actuar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Miguel Monroy Fariás en su texto “El pensamiento didáctico del profesor: Colegio de Bachilleres y Colegio de Ciencias y Humanidades”, aborda uno de los problemas ya señalados precisamente por Leticia Canales, que es la importancia de tomar en cuenta la forma en que piensan y conciben los profesores el proceso educativo, así como sus creencias y valores para las innovaciones educativas, ya que éstas son la base de sus acciones y prácticas docentes,

y como algo indispensable en la planeación de la enseñanza, las estrategias de aprendizaje y los procesos de evaluación. A partir de una revisión conceptual de los elementos que conforman el pensamiento didáctico del profesor, como son las representaciones, las teorías implícitas, juicios, creencias, nociones, expectativas, etcétera, Miguel Monroy explica cómo éstas median la actuación de los docentes en las aulas y afectan la forma en que los estudiantes se acercan y construyen el conocimiento. Las creencias de los profesores, sus expectativas o sus juicios de valor sobre los alumnos, el aprendizaje, la escuela, la enseñanza, la evaluación o su función como docentes tamizan las prescripciones curriculares y pueden influir en grados variables el desempeño de los estudiantes, por lo que conocerlas, nos indica, posibilita proponer cambios para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El autor expone los resultados encontrados en una investigación que realizó con profesores de educación media superior del área de ciencias sociales del Colegio de Ciencias y Humanidades (cch) de la UNAM y del Colegio de Bachilleres (cb), en la que usó el método clínico a partir del estudio de casos, como la mejor vía de acceso al estudio del pensamiento docente, y mediante entrevistas obtuvo sus representaciones didácticas con las que, argumenta, se pueden anticipar ciertas acciones

probables en los escenarios educativos en los que desempeñan su labor. Entre los hallazgos más significativos, Monroy Fariás contrasta las situaciones laborales de las dos instituciones investigadas, en las que el cch ofrece mejores condiciones de promoción y reconocimiento institucional a los profesores, y a diferencia del Colegio de Bachilleres, no todas sus horas contratadas son frente a grupo; sin embargo, en ambas, la carga académica exige a los profesores horas extras de trabajo. En cuanto a la formación profesional y didáctica recibida, ésta no parece haber incidido en la práctica educativa de los profesores en ninguna de las dos instituciones, al ser su contenido pedagógico y psicológico muy pobre y no haber logrado un impacto real en las formas en que conciben se construye el conocimiento en las materias que imparten. Concluye que la experiencia o práctica docente parece ser la que más ha incidido para que los profesores superen algunas deficiencias en la enseñanza y en su participación en los procesos de aprendizaje, más que los cursos que ofrecen las instituciones. En el análisis que Miguel Monroy hace del pensamiento docente devela las inconsistencias o disonancias entre éste y la práctica didáctica de los profesores, por ejemplo, señala que entre las posturas teóricas que eligen para interpretar los contenidos de la disciplina que enseñan y

las técnicas didácticas que usan en el aula existe una profunda distancia, pues escasamente promueven la crítica y la participación activa de los estudiantes, como se esperaría de acuerdo a la visión marxista elegida para analizar los hechos históricos. El autor también nos advierte de la distancia entre lo que se planea o se quiere lograr y lo que realmente sucede en el aula. Los discursos de los profesores revelan una brecha entre los objetivos que pretenden lograr y los que logran alcanzar, entre los contenidos de aprendizaje que eligen y los métodos pedagógicos para aproximarse a ellos. Este alejamiento entre lo pensado y lo actuado, nos explica Miguel Monroy, parece derivarse de la falta de mecanismos de autorregulación de los profesores por un lado, y por otro, por las condiciones del contexto educativo en que desarrollan su práctica docente; distanciamiento que se presenta con todo y el tipo de planeación creciente y flexible que prevalece en el cch y el tipo de trabajo colectivo entre los profesores, que contrasta con la planeación cerrada con un único plan de estudios del Colegio de Bachilleres, que les permite concertar acuerdos homogéneos en la selección de los contenidos. Resulta también interesante observar las concepciones de algunos profesores con relación a la historia como disciplina científica, que como nos señala el autor, al no asignarle

un carácter de ciencia, connota una baja estima de los profesores por los contenidos sociales con amplias repercusiones para su enseñanza, su aprendizaje y los procesos de evaluación usados para su acreditación. Los datos de Monroy Fariás revelan que no hay claridad conceptual entre los profesores, y en algunos casos son contrapuestos, para promover y evaluar la construcción del conocimiento de los estudiantes en esta disciplina. Sin embargo, aunque estos hallazgos corresponden a ambas instituciones, los profesores del cch establecen relaciones más cercanas con los estudiantes y utilizan métodos de evaluación más flexibles. Estudios como los de Miguel Monroy tienen gran importancia en la investigación educativa en tanto nos descubren que no basta planear, actualizar o innovar los planes de estudio bajo ciertas exigencias o políticas educativas según el escenario político y económico del país, sino que también es necesario conocer las necesidades y expectativas de los actores encargados de realizarlas, pues son los profesores, justo ellos, los que interpretan las prescripciones formales de los currículos y los llevan a la práctica, por lo que no son suficientes las buenas intenciones o la capacitación formal mediante cursos para que se superen algunas deficiencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La reflexión sobre el propio

sentido y significado de la labor docente es indispensable si se quiere cambiar creencias y prácticas educativas obsoletas y arraigadas que en nada ayudan a promover el aprendizaje significativo y necesario para las necesidades sociales actuales.

En este sentido, conocer el pensamiento didáctico del profesor permite entender el modo en que interpretan, valoran y llevan a la práctica sus posturas pedagógicas, en que se comprometen y se acercan a los objetivos educativos, a sus contenidos, a las actividades de aprendizaje y evaluación; con ello que se recupera la dimensión pedagógica y psicológica de un currículo, y no sólo la técnica o instrumental.

Miguel Monroy Fariás en su texto “Representaciones pedagógicas de los estudiantes universitarios sobre los profesores”, nos permite conocer no solo las representaciones, las creencias y los valores que tienen los estudiantes sobre los profesores, sino cómo y desde dónde han construido estas visiones. El texto de Miguel Monroy Fariás, síntesis de la tesis para obtener el grado de doctor en Pedagogía, nos permite entender, como dice Geertz, que pequeños hechos hablan de grandes cuestiones. Logra internarse en el mundo conceptual de los estudiantes y conversar con ellos, para desentrañar las estructuras de significación y explicarlas. Para ello, el autor trabaja desde la perspectiva teórica de las representaciones,

entendidas como construcciones realizadas en un contexto social e internalizadas de manera individual. Las representaciones que los estudiantes tienen sobre el mundo escolar se han construido con base en la acumulación de experiencias personales obtenidas en la interacción social: los estudiantes realizan una síntesis de conocimientos, construyen su pensamiento pedagógico, que actúa como un marco de referencia, para conferir significado y sentido a sus acciones y a las de sus profesores, por medio de una serie de representaciones, teorías implícitas, expectativas, creencias y valores. Si bien, el mundo de las representaciones puede ser explicado desde la psicología, la sociología, la antropología, o desde la neurolingüística, el estudio de Monroy Fariás está basado en los principios fundamentales que la sociología y la psicología ofrecen. Las representaciones son el conjunto de conocimientos individuales gracias a la experiencia personal por medio de las pautas socioculturales presentes en la interacción social. Las representaciones, nos dice Monroy Fariás, han sido entendidas como el sentido común, teorías legas, conocimiento del hombre de la calle, teorías ingenuas o teorías implícitas. Con base en ellas el actor teoriza de manera espontánea su mundo físico y social mediante un entramado de creencias cotidianas, gobernadas por un vago

conjunto de leyes y principios. Los 40 estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México, del sexto semestre de la Licenciatura de Psicología en Iztacala que participaron en la investigación, ofrecen una diversidad de representaciones sobre su mundo escolar. Analiza este mundo desde cuatro arenas de representaciones simbólicas: la motivación de los profesores, la función de los docentes, los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la evaluación del aprendizaje. El estudio de las representaciones escolares nos proporciona las pistas de cómo el autor re-construyó los sentidos y los significados que los estudiantes han construido, a través de su trayectoria como escolares, o parafraseando a Goffman, a través de su carrera como “pacientes de la institución escolar”. Esta reconstrucción interpretativa que hace el autor intenta relacionar las estructuras conceptuales que informan de los actos de los sujetos y documentarlas o plasmarlas en un lenguaje que pueda expresar la acción simbólica. Nos proporciona a la vez un acceso a la organización intelectual de los actores. Cuáles son las creencias de los estudiantes respecto a las formas en que los docentes motivan el aprendizaje, cómo se representan como aprendices y cómo miran la función docente, cuáles son los sentidos y significados que les otorgan a los métodos de enseñanza y a los de

aprendizaje y cómo, y desde dónde, califican la evaluación escolar son las arenas que con fronteras difusas aborda el autor, desde una perspectiva interpretativa. Nos es de extrañarse que una gran mayoría de estudiantes expresa que los docentes no muestran interés por motivarlos, y que la mayoría de los profesores desconocen la complejidad de conducir la enseñanza y el aprendizaje en un clima democrático. Los estudiantes viven en un entorno educativo poco propicio para el aprendizaje. Sin embargo, son relevadores los datos, de que 50% de estudiantes estudia por agradar a la familia y continúa la escuela para no defraudarla. Los motivos son extrínsecos. Tan solo la quinta parte de los estudiantes expresa que estudia para tener un desarrollo personal y profesional, y solo 10% prosigue los estudios para conseguir un empleo y mejorar sus condiciones económicas. Los estudiantes han construido diversas representaciones sobre lo que un profesor o docente debe ser. Muchas de ellas tienen que ver con

aquellas que la sociedad ha encomendado a los profesores. Otras, en cambio, tienen que ver con las construcciones realizadas a partir de la ausencia o falta: “quisiera que los docentes ayuden a los estudiantes a construir valores que eleven el crecimiento personal”, “que apoyen a la formación individual y que enseñen a pensar”, “que formen una conciencia crítica, y que fomenten la interacción con los estudiantes”. Es interesante ver que una gran mayoría manifiesta que no les gustaría ser docentes. Por otra parte, ¿qué representación tienen de ellos mismos como aprendices?, ¿cómo y desde dónde han construido el papel de aprendiz?, ¿cuáles han sido los escenarios y los papeles que se les han asignado, y cómo los han representado? El autor ofrece resultados, que como docentes, no deberíamos de ignorar. Lo que dicen los estudiantes sobre los métodos de enseñanza, sobre las técnicas que se emplean, sobre las prácticas que se dan dentro de cada aula, sobre las estrategias que se ponen en marcha para

el aprendizaje, debiera ser objeto de estudio para todos los que estamos dentro de la docencia: indagar, conocer y reflexionar sobre nuestra propia práctica, tomando como fuente central las representaciones de los estudiantes, posibilitaría la transformación como afirma el autor, de la práctica docente y facilitaría la construcción de ambientes con mayores posibilidades de enseñanza y de aprendizaje. La evaluación, entendida como una de las zonas de sentido compartida casi siempre, entre profesores y estudiantes, nos habla de un proyecto-meta, cuya intención es la de sancionar al estudiante: reprobación o aprobar; continuar o desertar; permanecer o ser excluido; pertenecer o dejar de pertenecer. El autor nos ofrece a través de los resultados obtenidos, piezas de interpretación que nos hablan de la urdimbre de significaciones de los actores, no sólo en este caso de los estudiantes, sino también de los profesores y de las instituciones como órdenes instituidos.