

# La persona **del maestro** *una presencia lejana*



**Carolina Domínguez Castillo**

8



La persona del maestro:  
**una presencia lejana**  
***Un estudio sistémico** en un  
contexto de formación docente*





La persona del maestro:  
**una presencia lejana**  
*Un estudio sistémico en un contexto  
de formación docente*

**Carolina Domínguez Castillo**



**La persona del maestro: una presencia lejana.**  
***Un estudio sistémico en un contexto de formación docente***

Carolina Domínguez Castillo  
Colección mástextos. Número 8

DIRECTORIO UPN

Marcela Santillán Nieto

**Rectora**

Tenoch E. Cedillo Ávalos

**Secretario Académico**

Arturo García Guerra

**Secretario Administrativo**

Abraham Sánchez Contreras

**Director de Planeación**

Juan Acuña Guzmán

**Director de Servicios Jurídicos**

Fernando Velázquez Merlo

**Director de Biblioteca y Apoyo Académico**

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

**Director de Unidades UPN**

Javier Olmedo Badía

**Director de Difusión y Extensión Universitaria**

**Coordinadores de área académica:**

Andrés Lozano Medina. *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Ernesto Díaz Couder Cabral. *Diversidad e Interculturalidad*

Cuauhtémoc Gerardo Pérez López. *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Carlos Ramírez Sámano. *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Julio Rafael Ochoa Franco. *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Anastasia Rodríguez Castro

SUBDIRECTORA DE FOMENTO EDITORIAL

Diseño de portada e interiores: Margarita Morales Sánchez

Formación: Fabiola Franco González

1a. edición 2005

©Derechos reservados por la autora Carolina Domínguez Castillo

©Derechos reservados para esta edición por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional

Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, c.p. 14200, México, D.F. www.upn.mx

ISBN: 970-702-161-6

LB1719	Domínguez Castillo, Carolina
M6	La persona del maestro: una presencia lejana. Un estudio sistémico
D6.6	en un contexto de formación docente / Carolina Domínguez Castillo.
	-- México: UPN, 2005.
	136 p. -- (Colección mástextos; núm. 8)
	ISBN 970-702-161-6
	1. MAESTROS EN SERVICIO, FORMACIÓN DE- MÉXICO. 2. EDUCACIÓN- ASPECTOS SOCIALES. I. t. II. ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Impreso y hecho en México.

# Índice

- 9 Agradecimientos
- 11 Introducción

## Capítulo I

- 15 **Aproximaciones a la persona del maestro**
- 15 Antecedentes: génesis de la temática
- 37 Planteamiento del problema
- 39 Justificación
- 42 Limitaciones y delimitaciones

## Capítulo II

- 43 **Constructivismo y narrativa: fundamentos teóricos referenciales**
- 43 Marco teórico referencial: Constructivismo y narrativa

## Capítulo III

- 77 **De la epistemología personal al método de indagación**
- 77 Epistemología de investigación
- 80 Método de investigación

Capítulo IV

92 **Encuentro con los datos: análisis e interpretación de resultados**

93 Análisis de resultados

113 Síntesis e interpretación del análisis de resultados

115 Aproximación sistémica de los intercambios entre el asesor y el estudiante en un contexto de formación de docentes

116 Alternativas desde el constructivismo

Capítulo V

121 **Comentarios finales**

125 **Bibliografía**

131 **Anexos**

*El constructivismo contiene una ética de convivencia,  
en cuyo centro se encuentra la tolerancia.*

Roberto López Pérez

*La capacidad de vivir con verdades relativas, con preguntas para las que no hay respuesta, con la sabiduría de no saber y con las paradójicas incertidumbres de la existencia, todo esto, puede ser la esencia de la madurez humana y la consiguiente tolerancia frente a los demás.*

Watzlawick, 1992.

*A Silverio, mi esposo, por su amor, apoyo incondicional y respeto.*

*A Silverio y Diana Carolina, mis hijos, por existir e iluminar mi vida.*

*A Carlos y Ramón, mis hermanos.*

*A Rafaela y Ramón, mis padres +.*

*A Gabriel mi entrañable hermano +.*

## AGRADECIMIENTOS

**A**gradezco infinitamente a la MTF Josefina Hernández Bernardet por la dirección de mi tesis, por la manera profesional de respeto y consideración que distinguió su asesoría; por sus conocimientos, observaciones y comentarios que fueron de gran ayuda; por el estímulo e interés que siempre manifestó por mi trabajo.

Al maestro Silverio Tlapapal Rascón, mi esposo, le agradezco sus comentarios, sugerencias, estímulos y el compartir su entusiasmo por la investigación como recurso humano para conocer y comprender nuestras realidades.

Un agradecimiento especial al Instituto Regional de Estudios de la Familia, a cada uno de mis maestros y maestras, por sus conocimientos y apoyo.

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional, institución de educación superior, siempre preocupada por estar a la vanguardia en el terreno educativo, por su interés en llevar a lo largo y ancho del país los avances en educación en beneficio de la sociedad y de los sectores marginados y donde he llevado a cabo gran parte de mi experiencia y desarrollo profesional.

Tengo presentes en mis agradecimientos a mis amigas y amigos, compañeros y compañeras, quienes estimularon en mí el trabajo que aquí presento; una mención especial a mis amigas: MTF María de la Luz Hernández y la MC María del Rosario Piñón, por su escucha y palabras de estímulo y apoyo constante.

Mi agradecimiento al doctor Ángel Díaz Barriga, por sus comentarios y estímulo en el trabajo académico.

Un reconocimiento siempre presente a la psicoanalista, doctora Arlin Calderón, por la lectura y comentarios a mi trabajo.

Tengo presentes y les doy la gracias a cada uno de los asesores y asesoras, profesores-alumnos y profesoras alumnas, que participaron desinteresadamente en esta investigación, sin cuya palabra esto no hubiera sido posible.

## INTRODUCCIÓN

**E**sta investigación plantea la necesidad de un acercamiento sistemático desde un paradigma sistémico que contribuya a introducir alternativas viables hacia la persona del maestro, desde la premisa de que el maestro, en su persona, es el primer instrumento con que cuenta para llevar a cabo el trabajo en materia de educación en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La persona del maestro se constituye a través de su subjetividad en relación con los otros en un contexto determinado; sin embargo, este aspecto ha sido soslayado por la educación formal o tangencialmente considerado o mencionado en ocasiones por los estudiosos.

Fueron diversos los caminos que llevaron a esta investigación: la cercanía con los profesores de educación básica, con sus inquietudes personales, que no sólo se referían a cuestiones de trabajo, sino a sus diferentes relaciones con los niños que atendían durante el año escolar, con las autoridades y con los compañeros de trabajo, sus preocupaciones y problemas personales y familiares, y observar que el espacio de estudios de formación les permitía establecer lazos con otros compañeros y otros asesores, con quienes intercambiaban reflexiones, mor-

tificaciones y problemas de tipo personal y que, sin embargo, ante las cargas emocionales no contaban, y no cuentan, con un espacio que les facilitara trabajarlos o aclararlos o, por lo menos, ubicarlos en una perspectiva que les permitiera manejarlos y vincularse de otra manera con esas problemáticas.

En cuanto a los estudios que cursaban, era de llamar la atención que, en general, les preocupara y ocupara constantemente el “cómo quiere el asesor el trabajo”, en lugar de ocuparse del trabajo en sí mismo; la pregunta que surgía era ¿por qué mostraban una clara dependencia del asesor y no se conducían más como profesores de educación primaria con experiencia?

Por otro lado, los estudios de Terapia Familiar Sistémica permitían otra perspectiva acerca de las cuestiones personales y relacionales en las que se inscriben las personas, con una perspectiva sistémica y no lineal de causa-efecto, frente a los conflictos humanos y, en especial, la importancia que le otorgan a la persona del terapeuta como principal herramienta para trabajar las tribulaciones humanas.

Aunada a estas dos vertientes hacia la investigación, estuvo la búsqueda de información en el terreno de la formación de docentes, en la que se inscribían las observaciones, y a partir de la pregunta ¿qué se ha dicho o estudiado acerca de la persona del maestro?, la sorpresa fue que el énfasis se ha puesto en otros aspectos del trabajo de docente: los contenidos curriculares, los métodos de enseñanza e, inclusive, las relaciones humanas, todo esto en el rubro de las actualizaciones para el maestro; las investigaciones y explicaciones teóricas se han perfilado en diversos ángulos, en algunos casos sí hay mención sobre la persona del maestro como, por ejemplo, desde el psicoanálisis, pero los argumentos son más de orden intra psíquico y no interaccional. También se encontraron datos sobre la materia en los cuales se enfatiza la actividad docente como una de las profesiones que produce mayor estrés, además de que el profesor realiza su trabajo cotidiano, principalmente, desde lo afectivo y con algunas otras consideraciones de esa índole, y en menor medida con cuestiones técnicas, como sería basarse en exámenes o en determinada técnica.

Al conjugar las experiencias, intereses y preocupaciones de quien llevó a cabo este trabajo con las indagaciones pertinentes acerca de lo que se había planteado, señalado, encontrado o dicho en el ámbito de la formación de docentes, fue que se consideró la temática de la persona del maestro como un campo problemático; esto es, la reflexión de los hallazgos arrojados por la realidad fueron delineando la temática, es decir, no estaban preestablecidos teóricamente ni estáticos, de tal manera que se fue conformando un campo problemático en el cual es posible inscribir diversos objetos de estudio.

El contraste entre los hallazgos o reflexiones acerca de una realidad en un contexto determinado y la teoría o trabajos antecedentes fue lo que llevó a plantear el problema ¿cómo construyen su forma de relacionarse los maestros y alumnos, en un contexto de estudios de la Licenciatura en Educación Plan 94, en una de las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional?

Por otro lado, como agente de salud, existe un compromiso social al respecto, el cual se manifiesta cotidianamente en las diversas actividades que como persona y desde la persona emprende uno; así se plantearon el reto y la alternativa de llevar la perspectiva, el lente del enfoque sistémico, hacia otro campo, más allá del consultorio: al de la educación como uno de los agentes principales de la sociedad en el desarrollo de los niños y adolescentes como personas.

El trabajo fue satisfactorio y de mucho aprendizaje tanto personal, como acerca de la tarea propuesta sobre el acercamiento a la persona del maestro, sus intercambios y sus contextos desde la terapia familiar y en concreto desde el constructivismo y la narrativa.

Cabe señalar que esta introducción se complementa con las conclusiones expuestas al final.

La organización de este trabajo, producto de la investigación realizada, se dividió en cinco capítulos que a continuación se describen brevemente:

El capítulo I presenta la génesis de la temática desde las consideraciones empíricas, los antecedentes encontrados alrededor de la formación de docentes, cuyo contraste con la realidad a examinar fue delineando la formulación del problema.

Los fundamentos teóricos referenciales indispensables para guiar la investigación se examinan en el capítulo II y comprenden, principalmente, en el marco del enfoque sistémico, el constructivismo y la narrativa.

En el capítulo III se exponen los planteamientos epistemológicos desde los cuales se proponen el método de investigación y los elementos de procedimiento que ello implica; se optó por el paradigma de la complejidad o sistémico, que se inscribe en una metodología cualitativa donde el método de investigación se adecua a la realidad estudiada y no de manera contraria: inscribir la realidad en una teoría que guía y ayuda a comprender el fenómeno, sin el olvidar que el fenómeno es más complejo y una teoría no lo puede agotar.

En el capítulo IV se presentan el análisis y la interpretación de los resultados desde un examen particular, por subsistemas, hasta llegar a las consideraciones finales de su integración como un sistema.

El capítulo V expone los comentarios finales que vienen a ser las respuestas, en general satisfactorias, a la pregunta formulada en esta investigación.

## APROXIMACIONES A LA PERSONA DEL MAESTRO

**E**l presente capítulo busca fundamentar el problema seleccionado a partir de los antecedentes del tema de estudio, desde su génesis hasta la aproximación al campo temático; de ahí se selecciona y formula el problema, se plantea una hipótesis y los objetivos, todo ello apoyado con una justificación, para finalmente explicitar algunas de las limitaciones y delimitaciones del estudio.

### **ANTECEDENTES: GÉNESIS DE LA TEMÁTICA**

#### **Primeros acercamientos a la persona del maestro**

Es indudable que el núcleo del ámbito educativo lo constituyen las personas; sin embargo, de manera tradicional sólo una parte de ellas, tanto de maestros como de alumnos, es considerada dentro de la educación formal. En este trabajo se busca conocer y acercarse a la persona del maestro, quién es él o ella y qué tipo de relaciones establece o entran en juego a través de sus vinculaciones.

¿Por qué un acercamiento a la subjetividad del maestro? Se considera que, si bien el maestro enseña a niños, a adolescentes y a adultos, el punto de contacto con los contenidos escolares y con las estrategias de enseñanza es su persona, el cómo percibe a los otros y a partir de ahí establece sus relaciones y sus intercambios.

En el campo de la formación docente, es decir, en la actualización de maestros en ejercicio, se advierte su preocupación por lo que quiere el asesor del grupo de profesores cuando dicen: “¿cómo le gustaría los trabajos al maestro?” Llama esto la atención porque tal expresión viene de un profesional de la educación, en este caso profesor de primaria o preescolar, de un adulto.

Al aplicar más énfasis a “lo que al maestro le gusta” y menos al cómo hacer el trabajo, en sus alcances, su organización, etc. confirma que en el camino del aprendizaje de la educación formal están las personas y sus percepciones; es decir, las significaciones que dan tanto al comportamiento de otros como al propio.

Como se sabe, los comportamientos admiten significados diversos; una misma acción puede tener significado diferente para quien la lleva a cabo como para quien la observa y, de acuerdo con ellos, hay consecuencias y cadenas de significados. Por ejemplo, en el ámbito de secundaria un muchacho lleva a la escuela su balón de fútbol americano, un maestro al verlo se lo recoge, están al inicio del año escolar y le dice que se lo devolverá al final del mismo. Si apenas están en septiembre, qué significa esperar un año; ¿cómo podría interpretar cada uno este encuentro? Para el maestro fue justo, para el alumno no, porque la única falta que cometió fue llevar a la escuela el balón, no rompió un vidrio, ni le pegó a nadie, ni siquiera estaba jugando. Aquí, el profesor aplicó un castigo desproporcionado a la falta, él considera haberle enseñado al alumno a cumplir con las reglas, pero en realidad demostró en su interacción que cuando se tiene autoridad ésta se puede ejercer como se quiera.

Otro ejemplo de “qué hago y qué logro realmente”, donde entra en juego la subjetividad del maestro, es el caso de un maestro de primaria quien todos los días escribe a sus alumnos de quinto año la fecha en el pizarrón. Al preguntarle por qué lo hace, contesta que “quiere que sus alumnos se ubiquen en el tiempo y no puede lograrlo”. Pero es él, el

maestro, quien los ubica, sus alumnos no lo hacen porque no son ellos quienes ponen la fecha; aquí hay un doble mensaje, en el sentido de que hagan esto, pero no los dejen porque lo hago yo.

Lo anterior lleva a plantear que son los diversos espacios perceptuales de los sujetos los que dan significado a la realidad donde se inscriben y permanecen ocultos al currículo formal y al mismo sujeto.

La educación formal separa el ser maestro de la persona del maestro, sin embargo es esta totalidad, la de su persona, la que entra en juego en sus relaciones cotidianas, lo cual conlleva consecuencias para él, pero especialmente para los alumnos.

De ahí el interés por llevar el lente y los alcances de los estudios de terapia familiar hacia la formación del docente, es decir hacia los maestros cuya responsabilidad es atender a niños y jóvenes, sobre todo en lo que respecta a su desarrollo emocional en proceso de formación.

La preocupación por realizar esta investigación se debe a que poco o nada se propone hacia el docente como persona, o mejor dicho, hay un gran desconocimiento sobre estos aspectos que definitivamente ocupan un lugar central en la formación de docentes, desconocimiento que, sin embargo, el mismo sistema educativo formal oculta o le es ajeno.

¿Cómo se llegó al interés por esta temática? Fue a través de los estudios de la Maestría en Terapia Familiar, al advertir la importancia del adecuado funcionamiento de una estructura, en el sentido de que un buen funcionamiento puede evitar conflictos o manejarlos de forma adecuada, de tal manera que no impidan a los sujetos su desarrollo armónico. Un ejemplo es el niño cuyos padres, como autoridades al mismo nivel, no logran funcionar en acuerdos hacia él, creándole confusiones o alteraciones. En un salón de clases esto también es importante, en una institución, en las relaciones maestro-alumno, donde muchas de las reglas están implícitas y poco claras.

La preocupación surgió, especialmente, a raíz de los talleres denominados *La persona del terapeuta*, que forman parte de los estudios de Maestría en Terapia Familiar, pues el terapeuta interviene con su persona y es necesario que tenga un acercamiento a su historia, a su subjetividad. Estableciendo una analogía, jamás se había escuchado algo semejante a “la persona del maestro”. ¿Por qué ese extrañamiento?, pues

porque el maestro juega un papel muy importante en el bienestar del niño, en su proceso de escolar y su desarrollo, inclusive influye en las acciones de los padres hacia el niño.

Muchos trabajos de titulación de los profesores así lo demuestran; por ejemplo, en una investigación titulada *El interés de los padres en las actividades escolares de sus hijos*, en ellos los alumnos explican racionalmente la necesidad de que los padres coadyuven en la tarea escolar, pero al mismo tiempo sienten la responsabilidad y la presión de llevar a buen término los procesos escolares de los niños.

Interesa abordar el tema desde el enfoque sistémico porque, como señala Hoffman: “Como dicen los chinos, ‘sólo los peces no saben que en lo que nadan es agua’. Los seres humanos también tienen cierta incapacidad para ver los sistemas de relaciones que los mantienen” (Hoffman, 1992:26); es decir, que en el contexto donde se establecen los intercambios entre maestros se producen interacciones que van dando lugar a ciertas estructuras en las cuales se desarrollan epistemologías entre los sujetos, desde las cuales se reestablecen los intercambios; esto es dinámico, circular y dialéctico. Como en toda relación humana, entre los maestros se establecen redes sociales que afectan sus comportamientos y percepciones, pero que, de manera especial, impactan en los educandos.

Es muy probable que el terapeuta familiar pueda apreciar, desde la perspectiva sistémica, lo que la educación formal no; surge entonces la pregunta: ¿cómo se ha visto al maestro desde la terapia familiar? Mara Selvini Palazoli, graduada en medicina, fundó en 1967 el Centro para el Estudio de la Familia de Milán, y en 1972 formó un grupo de investigación con sus discípulos, quienes laboran en establecimientos educacionales y asistenciales de varias provincias de Italia. En uno de sus textos señala, entre los pedidos que se hacen al psicólogo en la escuela, lo siguiente: “No debe interpretarse que cada psicólogo recibe la totalidad de estos pedidos, ni que todos ellos sean pertinentes”.

Entre los pedidos que hacen los maestros a los terapeutas familiares se distinguen tres tipos: 1) intervención con fines de diagnóstico y tratamiento en casos concretos, 2) asesoramiento sobre temas psicológicos, y 3) prestaciones como experto en relaciones interpersonales, de éstos

destaca: coordinación de grupos de docentes y promoción de intercambio de informaciones dentro de la estructura escolar.

Ahora bien, la respuesta del psicólogo a estos pedidos es: "... lleva a primer plano la función del psicólogo como experto en relaciones sin descuidar por ello los aspectos terapéuticos y psicopedagógicos... presta atención a los problemas de relación internos del grupo de docentes y procede con miras a lograr una toma de conciencia por parte de ellos que limite, en la medida de lo posible, toda repercusión negativa sobre el grupo-clase" (Selvini, 1996:46).

En lo anterior hay dos cuestiones que refuerzan el interés de esta investigación; la primera, el enfoque sistémico de la terapia familiar se ha llevado a la institución escolar, se ha requerido en ella; la segunda plantea que se establecen como punto importante las interacciones que en ella se generan; sin embargo, se considera al maestro como una parte del sistema o en relación con los problemas escolares de los alumnos, y aquí interesa como un sistema en sí mismo y en sus intercambios.

Un punto importante es el de la terapeuta familiar Diana Rodríguez de Ibarra (Rodríguez, 2002), quien formula los siguientes comentarios acerca del maestro: que es la persona más importante de una institución escolar y que su estado de ánimo determina la disposición de los alumnos para aprender. Afirma también que, dada la influencia que tiene en el niño o niña, no basta una vocación, debe ser también una persona ajustada y mentalmente sana. Esto es de llamar la atención, pues por estudios internacionales se sabe que hay dos profesiones que alcanzan un grado muy alto de estrés: la de madre y la de maestro(a). Estos últimos sufren la presión de alumnos, de padres y de directivos (Rodríguez, 2002:3).

Se sabe que la tensión emocional se contagia y cuando el maestro o la maestra se encuentran desajustados van a tratar mal a sus alumnos.

Rodríguez cita un informe de la Asociación Educativa Nacional de California que indica que uno de cada cinco maestros sufre de salud mental deficiente, teniendo como causas principales: dificultades económicas, impotencia y frustración por el bajo rendimiento de sus alumnos, problemas de disciplina en el salón de clase, problemas conyugales y preocupación por los hijos.

La asociación realizó una encuesta entre un grupo de niños de 9 y 10 años que respondieron de manera anónima “¿qué es para ti una mala maestra? y ¿cómo es una buena maestra?”; en el primer caso las respuestas fueron: es de mal carácter, hostil, ridiculiza, grita, hace sentir que no los quiere, es injusta, no tiene paciencia, tiene prisa o ansiedad, y dice “no vuelvo a explicar”; en el segundo caso, sobre cómo es un buen maestro: “desde el primer día me sentí a gusto, feliz con ella, tiene paciencia y me explica bien, siempre está contenta y hace bromas cuando estamos cansados” (Rodríguez, 2002:3).

Lo anterior corrobora que la terapia familiar es importante porque puede incidir o revisar y formularse interrogantes acerca de un grupo muy relevante de nuestra sociedad, el de los maestros.

### **La formación de docentes y la persona del maestro**

Desde la perspectiva de la formación docente se encontró que los planteamientos se han ido ampliando hacia el sujeto, pero aún es débil el acercamiento a la persona del maestro y a sus relaciones. El campo de la formación docente, nos dice Abraham Naziff (1994), ha pasado por varias etapas desde el surgimiento de la preocupación por la formación docente en México, la cual inicia en los años setenta, ante la demanda de masificación de la enseñanza y las reestructuraciones de los planes y programas de estudio:

*Primera etapa:* se caracteriza por propiciar cursos aislados de temáticas como sociología, psicología de la educación, teorías del aprendizaje, evaluación, o en relación con diversas disciplinas como biología, matemáticas, etc. La idea central fue la del mejoramiento y eficacia en el trabajo.

*Segunda etapa:* a mediados y fines de la década de los setenta las propuestas se encaminan a la elaboración de programas estructurados que se vinculaban a la promoción del maestro.

*La tercera etapa:* la década de los ochenta fue de crítica y análisis frente a la tecnología educativa. Surgen propuestas para la reflexión y el análisis de la práctica docente; se abordan temáticas como concepciones del aprendizaje, contenido escolar, métodos de enseñanza, papel del maestro y el alumno; reconocimiento de la academia como instancia

importante de discusión de los maestros y cuestionamiento de la institución escolar como formadora de cuadros profesionales.

Sin embargo, sobre la problemática de la formación docente, Abraham Naziff plantea: “Sostener básicamente la noción de mejoramiento del trabajo docente ha colocado al profesor en la posición de sujeto carente, que requiere ser capacitado en métodos y técnicas didácticas... (al) situarlo en un lugar de necesidad y carencia, el maestro... es observado permanentemente desde la imagen que se tiene de él, la cual es reforzada por las expectativas propias que él tiene de sí mismo” (Abraham Naziff, 1994:15-16).

Hasta aquí se advierte acerca del lugar que se le ha dado al maestro en las inquietudes educativas.

Para 1971 ya había atisbos de preocupación por las relaciones entre los maestros desde la perspectiva del propio docente, como lo señala Donald R. Cruickshank, aunque siguiendo una línea que enfatiza la eficiencia del maestro es de llamar la atención el planteamiento ante el encuentro de maestros con experiencia y maestros jóvenes, y dice “en cada caso deben formarse relaciones nuevas y satisfactorias, si el maestro indudablemente ha de funcionar como ser humano maduro y como un maestro eficaz. Lamentablemente dedicamos poco tiempo o poco esfuerzo consciente a la tarea de ayudar a unos y otros... a conocerse, entenderse y a trabajar unos con otros” (Cruickshank, 1978:185-186).

Marcel Postic, uno de los iniciadores en el empleo de la observación en educación, dice: “El docente, en su papel de mediador, se compromete en la situación pedagógica con lo que él cree, lo que él dice y hace, lo que él es. Su acción pedagógica se encuentra inscrita en una serie de vivencias particulares que se reflejan en su actitud ante los alumnos” (Postic, 1994: 109).

En 1999 aparecen trabajos más preocupados por el maestro como sujeto. Tlaseca ha organizado varios seminarios internacionales en México sobre el saber de los maestros en la formación docente, y nos dice: “Es indudable lo poco que sabemos al finalizar este milenio acerca de quién es el maestro y menos aún, acerca del acontecimiento del ser docente” (Tlaseca, 1999:5).

También señala que la mirada hacia el maestro recién ha iniciado, “... sin embargo predominaban aún ideas instrumentales sobre el trabajo del maestro, y se asimilaba el proceso de formación al de aprendizaje dejando de lado la persona del maestro y sus modos e historias de vida... nos parecía que el maestro había sido expulsado de la historia y con ello de su propia historia” (Tlaseca, 1999:32).

Se veía al profesor como “... un concepto, una imagen fijada siempre de incompletud o falta de conocimientos”, ¿a qué se debía este no ver al maestro? [...] Era expresión de una relación de omisión con el ser docente y su acontecimiento, expresión y condición de existencia actual en el mundo contemporáneo del maestro”. Existe “... desconfianza y falta de credibilidad en los conocimientos del maestro o en el maestro como sujeto de conocimiento” ( Tlaseca, 1999:32-33).

Sin embargo, la propuesta de Tlaseca se dirige al rescate de “... el maestro como sujeto de saberes y el lugar de sus saberes en el proceso de formación de docentes... el maestro realizaba en su acción una propuesta pedagógica que debía explicitar y fue en este sentido que perfilamos nuestra intervención en la formación de profesores” (Tlaseca, 1999:33).

Aquí ya se vislumbra el interés por el maestro mismo, pero en cuanto a sus saberes hacia la acción pedagógica. En nuestro trabajo interesa el maestro, su persona y sus interacciones personales, tanto afectivas como racionales, y cómo estas cosmovisiones son mediadoras en su formación docente y en su trabajo como maestro.

### **Diversos planteamientos acerca del maestro**

La información aquí revisada abarca autores de varios países y comprende desde 1914 hasta 2002; con este panorama puede apreciarse que desde principios del siglo pasado hay pensamientos, reflexiones e investigaciones que consideran al maestro desde diversos ángulos; de los trabajos citados sólo el 57% se desprende de una investigación; en todos se plantea la importancia y preocupación por la persona del maestro, los aspectos que abordan van desde los eminentemente personales hasta los relacionales y acerca de su influencia en la vida de otros seres humanos. Se agrupan aquí de acuerdo con la línea que siguen.

*Desde la perspectiva psicoanalítica*

En este apartado se incluyen algunas formulaciones de los psicoanalistas, así como investigaciones realizadas desde este marco referencial, todo en orden cronológico.

Sigmund Freud (1914), en su texto *Sobre la psicología del colegial*, que escribiera con motivo de los cincuenta años del colegio en el que cursó sus estudios secundarios, enfatiza los aspectos afectivos que se establecen a través de la relación maestro-alumno, donde el alumno deposita en el profesor una serie de sentimientos ambivalentes de amor y de odio cuyo origen está en la familia; hace hincapié en las huellas que esos afectos dejan en los alumnos a lo largo de la vida, considerando que probablemente sean más fuertes que los conocimientos adquiridos, y dice:

“... no sé qué nos embargó más y qué fue más importante para nosotros: si la labor con las ciencias que nos exponían o la preocupación por las personalidades de nuestros profesores. En todo caso con éstos nos unía una corriente subterránea jamás interrumpida, y en muchos de nosotros el camino de la ciencia sólo pudo pasar por las personas de los profesores: muchos quedaron detenidos en este camino y a unos pocos –por qué no confesarlo– se les cerró así para siempre” (Freud, 1914:1893).

En este escrito, Freud plantea el impacto que la persona del maestro tiene para los alumnos, así como las huellas afectivas que deja; se observa también el vínculo que establece entre la educación y la familia a través de sus relaciones personales; de ahí que sea importante considerar al maestro como persona y con sus afectos. Cabe aclarar que estos planteamientos son producto de la reflexión y de la investigación que sobre el inconsciente llevó a cabo Freud.

Theodor Adorno (1965) trata, como punto importante, la ambivalencia de la profesión y, por ende, la repercusión en la persona del docente, desde la perspectiva psicológica, psicoanalista y desde su inscripción en lo social, considerado a través del devenir de la profesión en el desarrollo sociohistórico. Cabe aclarar que se refiere al docente universitario alemán de los años en que escribe el artículo; entre los puntos que trata están: la aspiración a un estatus intelectual, por un lado, y la pobreza económica

que la profesión conlleva; socialmente despierta respeto y al mismo tiempo desprecio, por el lugar que ocupa al lado de otras profesiones; el poder del conocimiento y el lugar que ocupa en comparación con sus alumnos; ambos inmersos en una sociedad donde se ejerce el poder como fuerza, pero donde nadie se quiere responsabilizar, el profesor resulta un verdugo bondadoso, el profesor se ve condenado a la frustración. La persona del maestro se constituye como una figura narcisista y, por otro lado, un ser castrado, pues debe encantar a los alumnos hacia el conocimiento y al mismo tiempo negar su erotismo siempre presente en toda relación. El autor también lo considera como un ser encerrado en el mundo de la escuela, donde confunde la realidad externa con ese espacio.

Las reflexiones de Adorno, planteadas desde la perspectiva de la ambivalencia, refieren una serie de condiciones de vivencias paradójicas del maestro en el ejercicio de su profesión que empíricamente pueden extrapolarse al contexto mexicano. Aunque aclara que "... se trata aquí de consideraciones hipotéticas, no de resultados de una investigación" (en Glazman, 1986:23), se consideran aquí, sin embargo, relevantes, por la trayectoria y autoridad de Adorno en el ámbito de las ciencias humanas y sociales.

Rodolfo Bohoslavsky (1975) abunda en el punto de "la relación interhumana entre los que en la universidad enseñan y aprenden"; establece tres tipos de vínculo que definen las relaciones: el de dependencia, aprendido desde la familia; el de la cooperación o mutualidad, proveniente del modelo de pareja y fraterno, y otro de competencia que se descompone en competencia o rivalidad intergeneracional, competencia o rivalidad sexual y competencia o rivalidad paterna; pero aclara:

si bien sus contenidos varían de una situación a otra, ellas (se refiere a los vínculos como estructuras básicas de relación) se mantienen latentes en la medida en que son estructuras arcaicas; muchas veces sólo una lectura profunda las revela ocultas tras el aspecto externo, manifiesto, de la interacción social (en Glazman, 1986:56).

"En la enseñanza... el vínculo que se supone 'natural' es el vínculo de dependencia. El vínculo de dependencia está presente siempre en el acto de enseñanza y se expresa siempre en supuestos tales como: 1) que el pro-

fesor sabe más que el alumno; 2) que el profesor debe proteger al alumno de cometer errores; 3) que el profesor debe y puede juzgar al alumno; 4) que el profesor puede determinar la legitimidad de los intereses del alumno; 5) que el profesor puede y/o debe definir la comunicación posible con el alumno. Definir la comunicación con el alumno implica el establecimiento del contexto y de la identidad de los participantes: el profesor es quien pauta el tiempo, el espacio y los roles de esa relación”. (Bohoslavsky, en Glazman, 1986:57)

Plantea este autor como problemática central en las relaciones maestro-alumno las comunicaciones empleadas, donde enfatiza el doble mensaje de una comunicación cuando se dice o se comunica algo al alumno sin decirlo y cómo esta serie de comportamientos son reproducciones de la cultura y la sociedad en que la institución escolar y, por ende, los individuos están inmersos; la teoría de la reproducción social está presente a lo largo de su escrito y, aunque se pronuncia por un cambio social y político que está más allá de la escuela, es de llamar la atención este esclarecimiento de los dobles mensajes en las comunicaciones, sus repercusiones en los individuos y la importancia de las relaciones humanas en el ámbito educativo.

Ejemplos concretos de lo anterior son los siguientes: en cuanto a lo que se dice sin decirse, habla de las buenas intenciones del profesor al buscar que sus alumnos sean críticos y reflexivos, al pronunciarse por un aprendizaje creador, por una enseñanza activa, pero los vínculos profesor-alumno están inscritos en un vínculo de sometimiento, donde es muy difícil que estos propósitos puedan realizarse; tenemos otro caso en las preguntas de la profesora ante una visita y ante una clase regular, *maestra*: “¿Cuál de estos niños buenos y corteses quiere tomar el abrigo del observador y colgarlo?”, los niños levantan la mano y es ella quien escoge al que lo recogerá; para el autor esto introduce al niño a pensar que lo absurdo es la existencia; otra pregunta, *maestra*: “¿Quién quiere darnos la respuesta del próximo problema?”, esto plantea, según Bohoslavsky, una invitación a participar y no un reto al conocimiento como hubiera sido preguntar ¿quién sabe la respuesta al próximo problema?

Ada Abraham (1982) es profesora en la Universidad Hebrea de Jerusalén, su formación es de origen rogeriano y psicoanalítico, además es

psicoterapeuta. Aborda desde el enfoque rogeriano y el psicoanalítico la subjetividad del profesor y plantea los llamados talleres de autoaprendizaje para liberar, desde su perspectiva, las actitudes inconscientes hacia la autoridad y el niño, ayudando también al profesor a tomar conciencia de su funcionamiento profesional.

Abraham llevó a cabo, para ello, una investigación centrada en la imagen que el profesor tiene de sí mismo. Emplea un cuestionario de aplicación grupal y preguntas cerradas; también aplicó cuestionarios a alumnos, encontrándose una diferencia significativa entre cómo se ve el maestro a sí mismo, en forma muy favorable, y cómo lo ve el alumno, que es menos favorable. El tratamiento de los datos es estadístico.

A través de los grupos de autoaprendizaje, los maestros discuten temas que les perturban de su vida profesional cotidiana. Se trata de una propuesta que enfatiza el apoyo a la persona del maestro como sujeto real y que da la señal de alarma ante la falta de atención hacia el profesor en su subjetividad y problemáticas personales.

Daniel Gerber (1981), psicoanalista y profesor universitario de origen argentino radicado en México, plantea en una ponencia, desde un enfoque psicoanalítico, el papel del maestro; en ella, el maestro como tal está inscrito culturalmente en una imagen ideal de poder, autoridad y sabiduría, y para llevar a cabo mejor su tarea deberá renunciar a este papel que deviene desde las estructuras ínter subjetivas e inconscientes propias y compartidas.

La solución, propone, es que el maestro se reconozca, se inscriba en esta verdad, pues de otra manera puede colocarse, como sujeto, en un poder ilusorio, de poseedor de la verdad, del saber y, por ende, de autoridad; ilusorio porque no depende de sí mismo, sino de una estructura subjetiva; si el maestro se mantiene en un espejismo narcisista, intentará mantener un deseo de constante reconocimiento del alumno, ahí puede estar el origen, según Gerber, de muchos problemas de la relación maestro-alumno:

“Los lugares de maestro y alumno son pues indisolubles, uno define al otro y nadie podrá ser maestro si no existe otro que se coloque en posición de ser su alumno y lo invista como su enseñante. La relación maestro-alumno se establece en un campo

caracterizado por la necesidad de un mutuo reconocimiento.” (Gerber, en Glazman, 1986:45).

Gerber pone el acento en la relación maestro alumno y en las mutuas percepciones, así como en la lectura que el maestro hace sobre su lugar dentro de la enseñanza.

José Romero Rangel (2001), investigador mexicano radicado en la ciudad de Toluca, realizó una investigación cualitativa a través de entrevistas a maestros de primaria sobre la temática de la vocación magisterial, con un marco referencial interpretativo desde el psicoanálisis; dice que “... la vocación que presentan los maestros de educación primaria revela la existencia de algunas relaciones entre fuerzas antagónicas, y que ubica la vocación como fenómeno psíquico entre el narcisismo y el ideal del yo” (Romero, 2001:1).

El autor confirma esta tesis mediante su trabajo de indagación. Encuentra que estas fuerzas antagónicas están presentes en todos los entrevistados, independientemente de su grado de estudios o preparación magisterial, que oscilaba entre normal elemental y grado de maestría.

En un ejemplo de entrevista, advierte lo siguiente: “Nótese, reitero, que Clemente define su labor profesional en términos del ideal del yo, no la define por lo que es y por lo que hace, y en ese sentido está tomando el riesgo de no estar alcanzando el ideal, de no estar haciendo su trabajo” (Romero, 2001:4). Así, uno de sus objetivos fue “destacar las condiciones psíquicas que pueden ser traducidas como determinantes inconscientes del hecho de que los maestros muestren su vocación” (Romero, 2001: 5).

Romero demuestra la importancia, especialmente la repercusión, que tiene la lectura que cada maestro hace acerca de su vocación y su actividad docente; este trabajo es relevante porque tiene que ver con la historia que cada maestro se cuenta acerca de la elección de profesión y desempeño, lo cual estará ligado, de alguna manera, con sus comportamientos y relaciones, y también por proporcionar una analogía con las historias de los maestros que cursan estudios de actualización.

*Desde la investigación cualitativa en educación*

Philip W. Jackson (1975). Este autor, de la universidad de Chicago, es clásico dentro de los estudios etnográficos cualitativos en educación y fue de los primeros en develar el interior de la vida escolar. En su libro *La vida en las aulas*, cuyo texto original en inglés apareció en 1968, sorprende y confirma la necesidad de un acercamiento al mundo del maestro. Dice:

“La tesis de este último capítulo es que algunas de las fuentes a las que han acudido tradicionalmente los educadores en busca de orientación y consejo no hacen que la educación avance tanto como se esperaba... un nuevo enfoque de la enseñanza, si es que lo hay, tendrá que acercarnos a los fenómenos del mundo del profesor. Pero este paso, aunque ya hace mucho tiempo que se necesita, sería sólo el comienzo” (Jackson, 1975:185).

Esta cita confirma que una fuerte problemática educativa está más allá de los métodos y técnicas de enseñanza y que la dirección es el mundo del profesor.

La investigación aporta indicios acerca de la importancia de la relación humana que el profesor establece con sus alumnos y con su trabajo, y esta dimensión humana, donde su persona está en contacto, es lo que permite ubicar a muchos profesores como excelentes maestros.

Jackson se enfoca a entrevistar a profesores mejor dotados para la enseñanza, plantea que la observación es buena pero no siempre revela lo que se quiere indagar. “Las actitudes de ocupación, los sentimientos de satisfacción o desengaño que acompañan al éxito y al fracaso, el razonamiento que respalda la acción de éstos y otros muchos aspectos de un oficio son difíciles de percibir, excepto por medio de conversaciones con las personas que los han experimentado” (Jackson, 1975:140). Con esto se apoya la necesidad de ir más allá de un trabajo cuantitativo en las indagaciones sobre las construcciones de los maestros.

Destacan en su trabajo tres aspectos: cómo saben que están realizando un buen trabajo en clase, el profesor frente a la autoridad de los planes y los del director y, por último, a las satisfacciones personales en su práctica de la enseñanza. El objetivo de Jackson era solamente descubrir qué actitud tenían ante la vida los maestros que se consideran notables y

especular sobre sus consecuencias. Por ejemplo, en cuanto a los resultados de su enseñanza los profesores decían que eran muy visibles:

E: ¿Cómo sabe que está realizando un buen trabajo?”

P: ¡Ah!, mirando sus caras.

E: ¿Puede ampliar esto?

P: Claro que sí, tienen la cara alerta

Otro profesor decía que el “enseñar y aprender, si no se disfruta y resulta divertido, es un trabajo difícil”.

El investigador quedó sorprendido de que los maestros no recurrieran a los exámenes, como es lógico, sino que “uno de los aspectos más interesantes del material de las entrevistas fue la ausencia de referencias a las evidencias objetivas del aprendizaje... el entusiasmo de los alumnos y su participación parecen tener más importancia que el resultado de los exámenes”. En cuanto a la relación con la autoridad, “desean compañía y ayuda pero también desean conservar la sensación de ser libres en su propia clase” (Jackson, 1975:148).

Hay evidencias de que el profesor, al dirigir las actividades de 25 o 30 niños durante 4 o 5 horas al día, 5 días de la semana, 40 semanas al año, sostiene diariamente 200 o 300 intercambios interpersonales, por lo que su fuerza y capacidad reside más en su estructura personal, en su preparación. Pero su acción cotidiana, plasmada en sus interacciones, está en su persona, como un todo, y donde, como se observa a lo largo del trabajo de Jackson, lo que predomina son sus dimensiones humanas, afectivas, emocionales a partir de sus percepciones y reflexiones propias.

Dan C. Lortie (1975) inicia su texto *Las condiciones de trabajo en el aula* diciendo: “Los maestros trabajan con personas, pero lo hacen bajo condiciones un tanto especiales” (Lortie, 1975, en Glazman, 1986:93). Éstas condiciones son: su relación no es voluntaria, debe lograr que trabajen jóvenes y niños, él no escoge su grupo, le es asignado. Su tiempo de trabajo lo enfrenta en dos dimensiones: el “tiempo potencialmente productivo” y el “tiempo inerte”, éste último da lugar a problemas e irritaciones, pues ahí entran el papeleo administrativo, interrupciones, presiones de tiempo y trabajo adicional. En cuanto al tiempo, hay dos

cuestiones: de su uso depende la eficacia y satisfacción del maestro y, por otro lado, le es difícil decir que la enseñanza a los alumnos se ha terminado.

Si bien estos aspectos sobre las condiciones de trabajo se han examinado, surge la pregunta: ¿se ha indagado sobre estos aspectos en su dimensión personal y relacional, qué oportunidad tiene el maestro de “poner sobre la mesa” estas cuestiones y examinarlas en relación a sí mismo?

Andrew Pollard (1980) reporta en su trabajo acerca de las percepciones de los maestros sobre su vida en el aula, donde están, como él los llama, los “intereses primarios” o “necesidades básicas de los maestros” y las “necesidades pragmáticas”, que se crea constantemente una tensión entre idealismo y pragmatismo, cuya diferencia radica entre lo que debe hacer y lo que puede hacer, debido a las cargas de trabajo.

Entre las “necesidades básicas” destacan: la imagen de sí mismo, donde resalta la prioridad de mantener un compromiso con su “yo ideal”; la salud física es otro aspecto que preocupa al maestro, pues el aumento de tensión afecta al trabajo, la tensión es, entonces, un problema de salud del maestro. El disfrutar del trabajo es otra necesidad; los maestros disfrutaban con la risa y la relación directa con los niños y desean hacer placentera su actividad diaria. La autonomía es otra de las necesidades básicas.

Estos factores intervienen en la supervivencia del maestro, por tanto, debe mantener el orden y, al mismo tiempo, enseñar, de otra forma habría una derrota personal y profesional. Como dice Woods, los riesgos son altos, pues “lo que está en juego no es solamente el bienestar y la seguridad emocional, mental y física del maestro, sino también su continuidad en la vida profesional, sus propósitos futuros, su identidad profesional, su modo de vida, su estatus, su autoestima...” (Woods, 1977, en Pollard 1980, y éste en Rockwell, 1985:136).

Pollard plantea que el punto de partida, y básico para el maestro, radica en el logro de cierta estabilidad en las relaciones pues “... refleja una creciente aceptación de un sistema negociado de acuerdos, de comportamiento, para varios tipos de situaciones” (Pollard, 1980, en Glazman 1985:137).

Surge una cuestión importante: ¿qué hace el maestro para mantener, buscar y satisfacer estas necesidades básicas? Por lo que plantean los

autores, este aspecto es fundamental y debe ser considerado, de alguna manera, a través de la formación docente.

Respaldada por su sólida trayectoria como investigadora de la vida cotidiana escolar desde una perspectiva etnográfica-cualitativa (la investigación cualitativa sobre las escuelas mexicanas se inició en los setenta), Elsie Rockwell (1985) refiere de manera sintetizada la condición de la actividad del maestro, al señalar que la docencia requiere de un esfuerzo sostenido.

De acuerdo con ella, algunas de las características del maestro, desde el ángulo de su profesión, serían: que se hace en la práctica; que hay poca relación entre su formación y las exigencias del trabajo real; que la pertenencia al magisterio es lo que da lugar a las concepciones y valores comunes que identifican a los maestros; que es un trabajo “visible”, por lo tanto, las imágenes de maestro se van formando desde temprana edad.

Sostiene, además, que el ingreso a la actividad profesional es una continuidad en el mundo escolar: no hay periodo de “aprendiz” de otro maestro, hay un aislamiento en el aula, de donde se sugiere que se forma a sí mismo; la carrera docente es, principalmente, horizontal, y sus estímulos, tanto económicos como sociales, son escasos, por lo que la satisfacción deriva de su propio trabajo. El reconocimiento social de su esfuerzo frente a grupo es mínimo, las imágenes sociales del maestro están distantes de lo real; por el poco conocimiento que hay de su trabajo, se le quiere ver como el maestro-rural y a la maestra como la mujer-madre.

Observa al maestro como trabajador, sin idealizarlo o devaluarlo.

En otro de sus trabajos, Elsie Rockwell (1995) plantea otros aspectos del maestro, como su relación con sus problemáticas inscritos en el ámbito escolar o en la actividad escolar. Ella encontró que las relaciones y prácticas escolares dentro de las que se inicia el profesor contribuyen de manera fundamental a su formación como docente:

“Dentro del ámbito escolar, principal espacio de reunión permanente, los maestros tienen también acceso a información y a opiniones relativas a sus propias condiciones de trabajo y a la defensa y mejoría de su situación personal y colectiva. Aprenden cómo lograr un cambio de ubicación o bien cómo construir una carrera dentro del magisterio... frente a los escasos espacios institucionales de encuentro, la escuela es

también el contexto natural del proceso de toma de conciencia laboral y social por parte de los maestros". (Rockwell, 1995:27-28)

Los maestros reclaman la poca participación que tienen en su trabajo; rechazan que los planes y programas sean planteados sin su participación directa; suelen atribuir a los padres el fracaso escolar de los hijos, por su falta de participación, así como a la desnutrición y a la pobreza del medio. En sus formas de enseñanza aparece "la imitación, no siempre consciente, de los maestros que tuvieron en la propia experiencia escolar", lo que "explica en parte la repetición de prácticas de generación a generación de docentes" (Rockwell, 1995:29).

En cada escuela conviven docentes de diversas formaciones y generaciones, y la influencia de los mayores sobre los jóvenes es notable. El maestro se encuentra frente a un abanico de tradiciones pedagógicas en una escuela, lo cual le abre posibilidades en su trabajo. Existe poco control dentro del aula, de ahí la diversidad en la forma de trabajar de dos maestros aunque tengan el mismo grado escolar. Otro punto que interesa rescatar es que "en general en la escuela no hay (salvo en los concursos de deportes, bailables y poesía) estímulos institucionalizados para premiar la excelencia o la innovación en la función pedagógica del docente" (Rockwell, 1995:30).

A través de este acercamiento al maestro y a su vida cotidiana dentro de la actividad escolar, pueden leerse también las limitaciones de los satisfactores personales al realizar el trabajo y que la privacidad de su salón de clases es una fuente de independencia, su convivencia está centrada, por obligación, en la vida escolar, no hay, por ejemplo, otra forma de organización del trabajo académico más independiente.

Beatriz Calvo Pontón (1989), investigadora mexicana del norte del país, realizó en la ciudad de México un trabajo sobre el magisterio, durante año y medio, empleando estudios de caso, entrevistas, observaciones, cuestionarios y recopilación de documentos; y, aunque su estudio se inscribe en una perspectiva política de este grupo social, llaman la atención algunos puntos que indagó sobre la profesión del profesor urbano del nivel primaria.

Los datos que reporta respecto al rubro “¿por qué estudia la carrera de maestro?” son de interés, porque resaltan la importancia que tiene la persona del maestro, su familia y sus circunstancias.

Más del setenta por ciento de los alumnos supieron de la carrera por la familia: padres, hermanos, cuñados o amistades. Entraron a estudiar por tratarse de una profesión corta, donde obtenían doble diploma, de maestro y de bachiller, lograban una plaza y sueldo seguro más prestaciones, “...muchos alumnos dicen haber ingresado a esa carrera por decisión de sus padres, quienes no les permitieron alguna otra opción” (Calvo, 1989:145).

Fueron pocos los alumnos (4.3%) que deseaban dedicarse exclusivamente al trabajo de maestro en educación primaria; la mayoría (71%) quería realizar estudios superiores. La autora termina diciendo: “Vemos que vocación y necesidad no son términos opuestos; vivir para el magisterio y vivir del magisterio pueden converger dentro de la práctica magisterial, la vocación del maestro podrá desarrollarse en el transcurso de su formación profesional” (Calvo, 1989:169).

Esta investigación plantea apenas un atisbo de la historia familiar que subyace en la elección de carrera y que es un punto importante en el desempeño de cualquier profesión, como la de ser maestro, y en las relaciones del docente con su familia de origen.

Gil Antón y otros (1992), investigadores mexicanos de la Universidad Autónoma Metropolitana, del Área de Sociología, justifican su trabajo *Académicos: un botón de muestra* porque durante dos décadas, que van de 1970 a 1990, se generaron aproximadamente un total de 100 mil puestos laborales en instituciones de educación superior. Señalan que las investigaciones sobre los académicos son incipientes y se preguntan ¿quiénes son los académicos mexicanos?, ¿cómo arriban a esta condición y de qué modo han desarrollado sus carreras?, ¿cómo podemos aproximarnos a la reconstrucción de estos procesos tan diversos y complejos?

Aunque estos autores se ocupan de los académicos de sociología, su interés se centró en dimensiones como: origen social y situación social, formación, experiencia laboral, producción, actividades y condiciones

de trabajo; este abanico da cuenta de un sesgo estadístico sobre una población laboral sin llegar a acercarse a la persona del maestro.

Ángel Díaz Barriga, investigador mexicano con más de 20 años de experiencia y una trayectoria de trabajo a nivel nacional y de toda América Latina, preocupado siempre por la actividad docente, por las instituciones educativas y por los planes y programas de estudio, desde el nivel básico hasta el superior, presenta en su libro *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial* un punto central que preocupa en educación: la frustración docente (el término frustración es empleado como una extensión del expresado por Freud, la insatisfacción o privación de una demanda pulsional) como consecuencia de los procesos imbricados en la profesión. Este hecho, descubierto mediante la reflexión e intercambio con otros estudiosos, inicia refiriéndose al docente: "... no pudo percibir, en su momento, que luchaba contra la burocracia de una institución. No se dio cuenta cuándo se perdió como docente, cuándo se perdió como persona. A estos profesores dedico esta reflexión" (Díaz Barriga, 1993: 9).

"Se muestra como paradójico que siendo una profesión en la que está presente el desarrollo de una multitud de habilidades humanas, uno de sus términos se concrete en un proceso de frustración que deteriora la actividad profesional del profesor y anula su propia personalidad... es necesario distinguir entre frustración y angustia. La tarea docente produce ambas. Pero mientras la segunda puede ser productiva, la primera puede desencadenar el deterioro personal del docente". (Díaz Barriga, 1993:13 y 73)

Señala las condiciones que en el maestro contribuyen al deterioro de la imagen de sí mismo, las cuales tienen que ver con procesos como la retribución económica de su trabajo, el reconocimiento social del trabajo y con los espacios de autonomía profesional que se dan; el contacto afectivo permanente incide en la constante carga emocional...

"... estos afectos suscitados, al no ser elaborados, sólo pueden tramitarse mediante la represión, negación o frustración de los mismos. Esta frustración produce un agotamiento personal, del cual sólo es posible salir reprimiendo y negando todo ese

afecto ligado a su actuar cotidiano. Así, la tarea docente es objeto de múltiples frustraciones que, en última instancia, acaban por anular de cierta forma la dimensión humana de la tarea educativa y del profesor, lo que provoca rutina, conformismo e incapacidad académica” (Díaz Barriga, 1993:73).

De tal manera que la dinámica de estos procesos de frustración es circular, pues afecta al sujeto, a la persona del maestro y a su vez al contexto donde se inscribe. Así, el maestro que no vive con placer su actividad no puede reconocerse en los resultados, viviendo de manara alienada, enajenada. Las imágenes poco favorables del docente, aunque latentes, se diluyen bajo un proceso de racionalización, donde aparece la imagen de un maestro que no tiene sentido del fracaso, de ahí que al no existir para él éste, no hay posibilidades de cambio.

Las condiciones laborales y la falta de autonomía en su trabajo traen como consecuencia que “muchos profesores, después de varios años de ejercer en el sistema educativo, acaban resignándose a una rutina que necesariamente los empobrece en su mundo interior, una rutina de supervivencia que los agota como profesionales y como personas” (Díaz Barriga, 1993:84).

Resumiendo, la problemática afectiva del maestro a partir del concepto central de la frustración en la tarea docente, es examinada desde tres grandes dimensiones: la histórica, de donde surgen las ideas sociales e imágenes de la profesión, que influyen de manera notable en la imagen que el maestro tiene de sí mismo; la dimensión dada por la institución escolar, sus intercambios profesionales y sus encargos sociales hacia el maestro; y la dimensión constituida por los intercambios afectivos del maestro.

La conclusión de Díaz Barriga es que no existen espacios de profilaxis para la elaboración de todas estas cargas afectivas por las que es atravesado el docente. En cuanto a la última dimensión planteada por el autor, las frustraciones del docente generadas en la interacción e intercambios en sus relaciones, destacan algunas ideas importantes: a) el profesor no cuenta con condiciones específicas para tratar “... todo el conjunto de emociones que surgen en la relación educativa ...”, por lo que hay una carga afectiva con necesidad de ocultar, dando lugar a mecanismos de

represión o de catarsis, como cuando comenta que está harto de algún alumno. “En estas condiciones insanas tiene que desarrollar su trabajo profesional”; b) “En la tarea docente se mueven múltiples emociones; sin embargo no existe ningún espacio donde el docente las pueda elaborar psíquicamente” (Díaz Barriga, 1993:94). Una última cita:

“Lo agotador de la tarea docente no sólo pasa por el esfuerzo físico para estar frente a un grupo, o por el esfuerzo intelectual para mantenerse actualizado y dominar ciertas temáticas o por el esfuerzo pedagógico para construir diversas propuestas de trabajo, sino que el esfuerzo emocional que significa es enorme, sin que, en apariencia, nadie se dé cuenta de ello. Quizá su efecto se percibe cuando la desidia, la rutina, la despersonalización, la falta de ideales se expresan en la forma de actuar del docente. Pero entonces también parece demasiado tarde para intentar algo... toda esta descripción es asombrosa en sí misma si se toma en cuenta que el profesor, como ningún otro profesional, encuentra en su propia tarea elementos que le permiten tener una dimensión humana y desalineada de la misma.” (Díaz Barriga, 1993: 95-96)

Las citas que se han presentado se consideran necesarias por el tipo de planteamientos que formula el autor, que coinciden con la temática del trabajo.

¿Qué se puede concluir de esta revisión de los antecedentes? La información se recabó desde dos grandes campos que se pretende confluyan hacia la problemática del maestro (figura 1): el enfoque sistémico y la educación, y, dentro de ésta, especialmente, la dimensión de la formación de docentes y de la investigación cualitativa; la búsqueda se hizo a través de Internet y en fuentes bibliográficas físicas.

Sin embargo, a pesar de que en las investigaciones se destaca principalmente la figura del docente, son pocos los que, en forma directa, tocan en sí la persona del maestro. Los trabajos presentados evidencian que la tarea del maestro pasa, antes que nada, por su persona y desde su persona, aunque este aspecto no ha sido de interés en los trabajos de investigación. Por ello, se considera que la persona del maestro puede y debe llegar a plantearse como un campo problemático donde se inscribe una serie de problemas de investigación que requieren ser planteados, y donde se necesita un trabajo sistemático de acopio de evidencias e intervenciones que coadyuven en la educación y, en especial, que sean de

utilidad para el docente. Es aquí donde el enfoque sistémico puede ser una aportación importante.

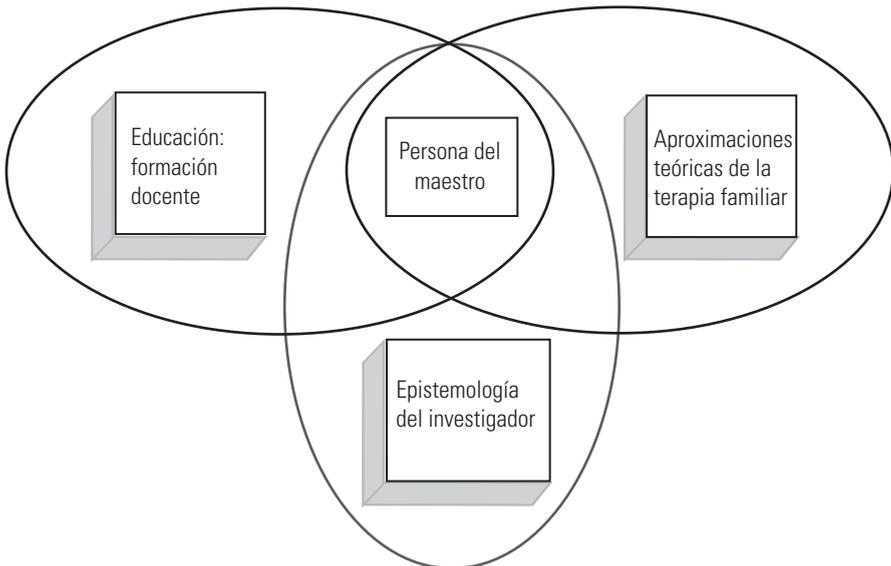
## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **Hacia el planteamiento del problema**

Con base en el punto anterior, puede concluirse que en el ámbito de la educación formal el maestro es visto de muchas maneras, como mediador en los aprendizajes escolares, como alguien que siempre está en falta, con carencias, etcétera, pero difícilmente se ha considerado su persona, el maestro como persona, como punto central.

Persona es una palabra que denota a un hombre o a una mujer de la especie humana, pero ¿qué es lo que nos hace humanos?, es precisamente ese mundo interior y exterior de la persona, un mundo afectivo y racional, un mundo del que se puede dar uno cuenta en ciertos aspectos, aunque ignorando otros.

**Figura 1.** Aproximación a la persona del maestro desde los tres ángulos de conocimiento considerados



La persona del maestro(a), en términos de investigación, remite a un campo de conocimiento poco, tangencial o nulamente explorado, es por ello que se debe hacer un recorte artificial en esta aproximación.

Por otro lado, al hablar de persona, cuya conformación y manifestación se da a partir de los otros, es insoslayable remitirnos a la persona en sus relaciones; pero estas relaciones se inscriben en un contexto determinado, bajo ciertas condiciones que marcarán sus interacciones. Es así como el interés se centra en la participación de los maestros en un contexto de formación docente, por lo que la aproximación investigativa se perfila hacia la percepción e interacción de los maestros involucrados en la puesta en marcha de la Licenciatura en Educación, Plan 94, que se imparte en una de las unidades la Universidad Pedagógica Nacional.

La atención se fue despertando a partir de las manifestaciones especialmente afectivas de los maestros y maestras y a través de los años de ejercicio profesional en este campo de la educación. Es de llamar poderosamente la atención que profesoras y profesores demandaran siempre una calificación máxima de 10 –diez–, independientemente de su aprovechamiento académico, que lo exigieran, que lo llorarán inclusive, que no aceptaran una nota baja y, menos aun, reprobatoria, por ningún motivo; que buscaran para ello a las autoridades superiores, sin otro argumento que la sola nota o calificación; todo esto contrastaba con otras experiencias universitarias donde los alumnos están, por decirlo de algún modo, más conscientes de su esfuerzo o desempeño académico y aceptan desde un seis hasta una calificación reprobatoria, aunque en ello estén de por medio sus estudios profesionales.

Finalmente, se consideró que una aproximación a la persona del maestro consiste, en alto grado, en rescatar la importancia de lo subjetivo, pues las acciones educativas se producen con frecuencia a través de su “propio mundo interior” y que a través del trabajo tan sólo se tuviera un acercamiento a uno de los muchos planos de manifestaciones de la persona del maestro.

Se pretende la aproximación al maestro de adultos, tanto al que trabaja en la Universidad como docente, como al maestro-alumno que asiste a la institución y que, al mismo tiempo, ejerce su profesión en alguno de

los niveles escolares del sistema educativo básico: preescolar, primaria, educación especial o secundaria, principalmente.

Inclusive, se pretende considerar a las cuestiones curriculares sólo como vehículo de aclaración de las vicisitudes de interacción entre los maestros y maestras, y no como un eje central, por lo que se formula la pregunta: ¿Cómo construyen su forma de relacionarse los maestros y alumnos en el contexto de estudios de la Licenciatura en Educación, Plan 94, en una de las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional?

### *Hipótesis y objetivos*

Hipótesis: Hay una fuerte correspondencia entre las percepciones y auto percepciones de los maestros y el tipo de interacciones que establecen, dando lugar a una determinada estructura y sistema.

Objetivos:

- a) Esclarecer los atributos de ínter percepción que se dan entre sujetos adultos en un contexto de estudios de formación.
- b) Caracterizar de una manera sistémica las relaciones que se establecen entre los sujetos adultos involucrados en los estudios de formación docente.
- c) Delinear las auto percepciones de los sujetos adultos involucrados en función de su entrada en el contexto dado.
- d) Considerar otros elementos personales de los sujetos que puedan aportar información valiosa para comprender las circunstancias en que se da su interacción.

## **JUSTIFICACIÓN**

¿Por qué iniciar un acercamiento a la persona del maestro? El trabajo que desempeña, el lugar que ocupa en la sociedad, son factores eminentemente humanos y de coparticipación, no sólo en la educación, sino también en la formación de otras personas, además, establece vínculos, tanto profesionales como de repercusión afectiva y racional, los cuales

constituyen modelos de comportamiento; es una profesión inmersa en una red de contradicciones, presiones psicológicas y del contexto.

Como se revisó en el apartado de antecedentes, el tema propuesto no ha sido considerado desde los planteamientos de la educación formal. En algunos casos, la subjetividad ha sido considerada teóricamente, pero no se plasma en la realidad o a partir de ella. Este acercamiento al maestro requiere de un marco referencial que puede darse desde el enfoque sistémico, tanto para ayudar a explicar y comprender el fenómeno como para generar alternativas de solución y aportes a la(s) problemática(s); en este renglón el maestro necesita apoyo psicológico más que pedagógico.

También es cierto que no puede pagar de manera constante una terapia o apoyo psicológico particular, éstos suelen ser costosos y no están al alcance de la mayoría.

Los maestros no cuentan con espacios donde puedan examinar las cargas afectivas a las que están sometidos por su tipo y condiciones de profesión.

Por otro lado, en muchos casos es muy posible que requieran de una breve orientación, recomendación o apoyo, como se ha podido constatar en los casos que se han atendido psicológicamente; a continuación se mencionan algunos casos:

- Una maestra sufría porque no podía salir por la noche, ni siquiera al patio de su casa a tirar la basura, ya que le daba mucho miedo; su esposo trabajaba fuera durante la semana, por lo que los hijos adolescentes no podían salir a fiestas o de paseo porque ella no podía llevarlos ni recogerlos. Se trabajó con ella en varias ocasiones la técnica de los monstruos y su poder y, finalmente, salió adelante. Después de más de un año, al encontrarla, recordó cómo superó todo aquello.
- Otra maestra, de preescolar, tenía una hija de tres años que se masturbaba todo el tiempo, especialmente por la tarde. En las indagaciones se vio cómo la niña estaba triangulada con sus padres y erotizada por ellos. Con las indicaciones pertinentes, en 15 días se resolvió el problema que angustiaba a la mamá. De acuerdo con sus palabras, llevaba esta angustia al trabajo, a sus estudios, etcétera.

- O el caso de los maestros que participaron en un curso sobre el sistema abierto de enseñanza donde, mediante una técnica derivada de la terapia familiar, pudieron darse cuenta y transferir que aplicaban la forma en que trataban a un oso a sus alumnos.
- Está el caso de un maestro que busca ayuda porque se encuentra, dice, en un problema: su padre está muy grave y vive en otra ciudad, por lo que se ausenta durante unos días, pero al regresar su esposa está muy enojada con él, y esto lo hace sentir mal e incomprendido; se le sugiere escribir a su esposa y a su padre una carta para externar sus sentimientos y pensamientos sin culpar a nadie.
- Un ejemplo más es el de aquellas madres cuyos hijos pequeños de dos y tres años aún no tienen control de esfínteres y están presionadas porque en la guardería ya no se los quieren recibir, esto es muy angustiante pues deben trabajar y no hay quien les cuide a los hijos, algunas son madres solteras; en todos los casos bastó una breve revisión de los involucrados y sus comportamientos para orientarlas y en ocho o quince días máximo, el problema estaba resuelto.

Muchas son las formas en que la Terapia Familiar Sistémica puede ayudar a la educación, y en especial a los maestros; no necesariamente llevando la terapia a su centro de estudios, sino apoyando, orientando y principalmente abriendo un espacio, una oportunidad para que los maestros examinen, quizá con casos de terceras personas, no necesariamente de ellos, aspectos no explicitados, estructuras de relación no evidenciadas, problemáticas que no tienen salida y que, sin embargo, perturban su funcionamiento personal y profesional.

Los resultados de esta investigación pueden ser canalizados mediante grupos de discusión y dinámicas que salvaguarden la integridad de cada persona; este trabajo también puede abrir las posibilidades de indagación en un campo poco estudiado donde se necesitan referenciales que al mismo tiempo hagan contribuciones reales a las problemáticas estudiadas.

Más concretamente, esta investigación permite un acercamiento al maestro en servicio en su papel de alumno, a una relación entre adultos, como es el caso de los estudios de formación y actualización de maestros;

este primer conocimiento podrá, en un momento determinado, ayudar al maestro a verse frente a sus estudiantes y en sus relaciones con sus superiores y, al mismo tiempo, abrir las puertas a la temática propuesta.

## **LIMITACIONES Y DELIMITACIONES**

*Limitaciones.*- La investigación cuenta con algunas limitaciones o restricciones, entre otras: la disponibilidad de los sujetos. Los alumnos que participaron corresponden a las primeras generaciones de la licenciatura y pudieron ser entrevistados en otros momentos a su paso por la licenciatura. A su vez, los asesores o maestros de la licenciatura estaban en una dinámica constante, como jubilaciones o cambios de adscripción, lo que modificaba sus condiciones de trabajo; por ejemplo, de ser contratados pasaron a tener contratos sin límite de tiempo. Además, en el momento de aplicar los instrumentos y de las entrevistas, tanto los alumnos de la licenciatura como los maestros se enfrentaban a una nueva licenciatura, a un nuevo plan de estudios. También los datos con que se contó pueden no ser tan completos o exhaustivos como se quisiera, aunque sí acercan a los aspectos afectivos de los sujetos.

*Delimitaciones.*- La investigación se realizó con una población de maestros-alumnos de la ciudad de Chihuahua, tanto del sistema federalizado como del estatal; los alumnos entrevistados y cuestionados cursaban diferentes semestres que se ofrecían en el momento de la solicitud, y las indagaciones se realizaron durante su estadía en la Universidad. Los asesores y asesoras entrevistados fueron aquellos que en ese momento impartían clases en la licenciatura de interés.

En este capítulo se presentó un panorama de las consideraciones y experiencias empíricas que dieron lugar a la conveniencia de realizar la investigación, asimismo se indagó acerca de lo que se ha escrito al respecto desde el ángulo de la formación de docentes, del maestro. Con las consideraciones extraídas, más los estudios y experiencias que desde el enfoque sistémico se han obtenido, fue que se llegó a la certeza de plantear la problemática y una hipótesis a considerar, como los objetivos expuestos.

## CONSTRUCTIVISMO Y NARRATIVA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS REFERENCIALES

**E**n este capítulo se presenta el marco de referencia a partir del cual se fundamenta el trabajo de investigación, el enfoque sistémico, con una perspectiva desde el Constructivismo y la Narrativa. Se estudian las aportaciones teóricas de los precursores de esta perspectiva: Jerome Bruner, Gregory Bateson, Humberto Maturana y Paul Watzlawick, y, para presentarlas, se las ubica en el contexto de la Terapia Familiar, así como las contribuciones del constructivismo, para plantear hacia el final del capítulo una síntesis que integra los conceptos y, de ahí, llegar a una caracterización del término persona y su importancia para el estudio que se presenta.

### **MARCO TEÓRICO REFERENCIAL: CONSTRUCTIVISMO Y NARRATIVA**

Este punto cumple la función de proporcionar las perspectivas teóricas para el examen de la información recabada, de tal manera que se ha organizado en cuatro apartados: la ubicación del constructivismo en el marco del enfoque sistémico; los planteamientos de los estudiosos que fueron

conformando la perspectiva constructivista para las ciencias de la complejidad; algunas consideraciones del constructivismo para la Terapia Familiar que se consideran como lineamientos o aportaciones de principios epistemológicos para la terapia y, por último, el apartado donde se pretende vincular lo examinado con la temática propuesta para establecer sus alcances y pertinencia.

### **El constructivismo y la narrativa en la terapia familiar**

A reserva de ampliar y precisar los términos constructivismo y narrativa en el siguiente apartado, el primero se refiere al proceso mental de construcción de una realidad propuesta; la narrativa es una de las formas que puede asumir la construcción de una realidad.

La Terapia familiar Sistémica surge de la interdisciplinariedad de una concepción epistemológica de la complejidad y de la necesidad de enfrentar problemas de bienestar psicológico en familias y en individuos. Los trabajos de Gregory Bateson y el equipo de investigación de Palo Alto, California, constituyen estudios pioneros. Se llevaron a cabo en 1952 y se publicaron en 1956 junto con Jackson, Haley y Weakland, donde se plantea y analiza el llamado “doble vínculo” que consiste en los mensajes que pueden ser verbales y no verbales, pudiendo ser que se envíen más de dos mensajes al mismo tiempo y que, a la vez, sean contradictorios. El libro se llamó *Hacia una teoría de la esquizofrenia*.

A la Terapia Familiar Sistémica van a ir contribuyendo varias disciplinas que la llevaron de lo intra psíquico a lo interpersonal y del porqué al cómo; estos campos fueron: la Teoría General de Sistemas; la Cibernética y la Teoría General de la Comunicación, así como los enfoques evolutivos como el de Haley y el estructural de Minuchin.

Entre los conceptos más importantes están: el de totalidad, donde un sistema es más que la suma de sus partes; circularidad, donde la causa y el efecto dependen de la perspectiva del observador, ya que en un sistema no es posible establecer la causalidad, más bien observamos las interacciones; la equifinalidad, donde los mismos efectos que observamos en un sistema pueden tener orígenes diversos, de ahí que el interés esté en acercarse a la organización estructural y funcional de los sistemas.

Otros elementos importantes son: el principio de que es imposible no comunicar, todo acto es una comunicación para otros. Los aportes de Haley y de Minuchin están en la concepción evolutiva de la vida familiar; para el primero, la familia tiene su génesis en el noviazgo y pasa por varios ciclos como el matrimonio y la procreación, adolescencia, maduración y emancipación de los hijos, para concluir con el nido vacío. Minuchin plantea conceptos como estructura, subsistema y límites, entre otros, pertinentes en el análisis de los sistemas.

Los planteamientos quedan englobados en un modelo sistémico, estos es, que todo fenómeno, entre ellos la vida familiar y sus miembros, no son partes desintegradas o juntas, sino que conforman un sistema que viene a ser la composición de elementos, integrados e interrelacionados, relacionados también con el medio exterior y el comportamiento global que resulta. Ludwig von Bertalanffy, biólogo alemán, difundió sus ideas al respecto desde 1930 y las escribió en 1940. En los sistemas humanos, las personas son parte de un sistema del que participan y en el que están integrados, así, los comportamientos no pueden ser entendidos si no se conciben dentro de un sistema donde las relaciones entre las personas y su entorno se influyen mutuamente.

Otra consideración importante que ayudará a ubicar al constructivismo y a la narrativa son las llamadas escuelas o modelos, en psicoterapia, entre los más importantes, están: el modelo estratégico, el estructural y el ahora llamado constructivista; en todos ellos se focaliza el problema o queja, pero la manera de abordarlo y la secuencia a seguir es diferente, desde la concepción teórica en que se sustentan.

En el modelo estratégico es importante la redefinición del problema, las tareas asignadas y las prescripciones paradójales donde se brinda a la persona o a la familia la ilusión de dos alternativas o algo contrario a sus demandas, por ejemplo: “por ahora no cambien”.

En el modelo estructural son relevantes los límites, las relaciones entre subsistemas y el reencuadre, entre otros elementos.

Un modelo constructivista trabaja desde la visión del mundo, la narrativa de los relatos vitales, las vivencias de las personas y la resignificación de la problemática, entre otros aspectos.

Cronológicamente se observa que el constructivismo y la narrativa constituyen tendencias actuales y en prospectiva.

**Precursos del constructivismo y la narrativa: bases y conformación**

El constructivismo, y por ende la narrativa, se han venido conformando desde los griegos, aunque su formalización es de creación reciente. Su fundamentos y configuración proceden de una postura epistemológica contraria a la empirista, donde la consideración de los fenómenos es lineal, de causa-efecto, y ajena o independiente, entre comillas, a la observación del observador y deriva en una atomización del conocimiento. Por el contrario, el constructivismo proviene y se enriquece a partir del estudio y trabajo interdisciplinario y, por ende, de una epistemología de la complejidad de los fenómenos en general, en especial aquellos de los seres vivos y, sobre todo, de los humanos.

Para este punto se seleccionó parte del trabajo de los precursores teóricos del constructivismo, cuyas cosmovisiones y planteamientos conceptuales son importantes para la interpretación e intervención desde una perspectiva constructivista. Los autores son: Jerome Bruner, Greory Bateson, Humberto Maturana y Paul Watzlawick. A su presentación se dio una estructura cronológica conforme surgieron y paulatinamente contribuían al desarrollo del trabajo subsiguiente; al final se incluye un apartado donde se consideran algunos otros aspectos sobre la narrativa en particular.

*Jerome S. Bruner*

Es uno de los psicólogos de mayor influencia en diversas esferas del conocimiento por sus aportaciones e investigaciones. Como antecedentes de su trabajo: entre 1940 y 1954 realiza sus estudios y primeros trabajos sobre percepción, interesándose por la educación. En los años sesenta escribe el libro *Hacia una teoría de la instrucción*, donde muestra su preocupación por la forma en que los niños aprenden y la mejor manera de ayudarlos a hacerlo. En otro de sus libros, *El proceso de la educación*, expresa su preocupación y planteamientos acerca del pensamiento y la estructura del conocimiento. Bruner trabajará desde la perspectiva de Piaget y más tarde desde la de Vigotzky, dos investigadores importan-

tes dentro del desarrollo humano y del aprendizaje, generando una obra muy amplia.

En su libro *Realidad mental y mundos posibles* formula sus planteamientos acerca de la narrativa desde la perspectiva cognitiva, como una construcción de realidades; para ello organizó su trabajo, entre 1980 y 1984, donde apoya, mediante diversos ensayos respaldados con investigaciones y experimentos, sus puntos de vista y formulaciones teóricas.

Bruner estudia la narrativa a través de lo que él llama el máximo producto cultural de ésta, que es el arte de los grandes escritores; desde ahí lleva a cabo sus análisis y conclusiones para finalmente enlazar la narrativa a la naturaleza humana.

Parte de la premisa de que “el lenguaje es nuestra herramienta más poderosa para organizar la experiencia y, en realidad, para construir realidades” (Bruner, 1988:20); de ahí la necesidad de llevar a cabo su estudio, que se posibilitó ante los cambios de paradigma en la investigación en los años setenta, investigación que se inclinó hacia una postura interpretativa con lo cual el significado pasó a ser el elemento central.

Este autor plantea la narrativa como una de las dos modalidades de funcionamiento cognitivo, la otra es la paradigmática o lógico-científica; en el siguiente esquema o mapa conceptual se elaboró una posible estructura del trabajo de Bruner al respecto, de acuerdo con el tema de interés. En las siguientes dos páginas aparecen los mapas conceptuales que se han elaborado a partir del estudio de la obra de Bruner.

Así, la narrativa es definida como aquel proceso que “se ocupa de las vicisitudes de la intención” (Bruner, 1988:29), ésta da cuenta de lo subjetivo, que se integra a partir del sistema cultural, donde integralmente se tienen las emociones, las cogniciones y las acciones en una interdependencia estructural, por lo que no deben plantearse como regiones de la mente o abstracciones cuyo costo es elevado; estos tres elementos constituyen un todo unificado (Bruner, 1988:123).

Los elementos fundamentales de la narrativa son: personaje, ambiente y acción. El relato es el producto de la narrativa, el cual queda inscrito en los discursos; el “relato” se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de los sucesos de la experiencia, en el tiempo y en el espacio”(Bruner,

1988:25). La intención, demuestra, es fácilmente reconocible como causalidad, la cual, de acuerdo con Kant (1724-1804), constituye una forma de conocimiento apriorístico inherente a la naturaleza humana.

Kant plantea que hay elementos a priori, independientes de la experiencia, que son la base del conocimiento científico y que corresponden a la forma de la razón; el pensamiento es el que pone orden y yuxtapone los elementos de la experiencia para ordenarla. Estas formas son para Kant las “categorías”: cantidad, causalidad, calidad, relación, tiempo, espacio realidad, dependencia, reciprocidad, entre otras. “De tal manera que la cosa en sí es incognoscible. Nuestro conocimiento permanece limitado al mundo fenoménico. Éste surge en nuestra conciencia porque ordenamos y elaboramos el material sensible con arreglo a las formas a priori del entendimiento y de la intuición” (Ferro Gay, 1981:340). De ahí que, como dice y demuestra Bruner, veamos las cosas de acuerdo con nuestras expectativas, pues los estudios demuestran lo limitado de nuestro sistema perceptivo (Bruner, 1988: 29 y 56).

Otra de las características del relato es que se hace elocuente por la manera de contar los acontecimientos que se conectan con el receptor, pues cuenta con dos planos: uno de la acción y el otro el de la conciencia; elementos externos e internos que se manifiestan a través de los personajes, quienes tienen metas e intenciones, situados en un ambiente y con determinados medios. Los personajes con sus conciencias saben, sienten, piensan y actúan, son imanes para el receptor, pues aportan una representación del mundo que denomina subjetificación (Bruner, 1988: 40).

En cuanto al lenguaje como un elemento importante del relato, presenta, por un lado, diferentes niveles, el primero es la selección de palabras (eje vertical) y el segundo la combinación (eje horizontal). El eje vertical cumple la función de preservar y modificar el significado, el cual puede llegar hasta el nivel de metáfora; el horizontal o combinación de palabras dependerá del contexto y objetivo que se persiga. Por otro lado, el lenguaje pasa a ser o a conformarse en un hecho psicológicamente desarrollado a través del modo, la intención, el resultado, la manera, el aspecto y el estado del relato.

Ya en el plano de los intercambios humanos, mediante el relato y la narrativa como modalidad del funcionamiento cognitivo, se construyen

mundos posibles o modelos con los cuales llevamos a cabo transacciones con otros seres humanos en la vida cotidiana. Bruner dice: “Me refiero a esos tratos que se basan en una serie de supuestos y creencias comunes respecto del mundo, el funcionamiento de la mente, las cosas de que somos capaces y la manera de realizar la comunicación” (Bruner, 1988:67). Al construir modelos:

“Con la experiencia, nuestros modelos se especializan y se generalizan a la vez: desarrollamos teorías sobre tipos de personas, tipos de problemas, tipos de condiciones humanas; las teorías populares sobre la condición humana están contenidas en la metáfora y en el lenguaje que cumple las finalidades de la narrativa.” (Bruner, 1988:58)

Estas teorías, nos dice, tienen tanto derecho como las teorías psicológicas al estatus de realidad, así “el objetivo de comprender los acontecimientos humanos es sentir las alternativas que tiene la posibilidad humana” (Bruner, 1988:62).

Surge entonces la pregunta: ¿cómo construimos los seres humanos la realidad? Bruner se apoya en el filósofo moderno Nelson Goodman, quien defiende una filosofía constructivista cuya tesis central es el constructivismo, “es que, en contraposición al sentido común, no existe un ‘mundo real’ único preexistente a la actividad mental humana y el lenguaje simbólico humano e independiente de éstos; que lo que nosotros llamamos el mundo es producto de alguna mente cuyos procedimientos construyen el mundo” (Bruner, 1988:101).

“El mundo de las apariencias, el mundo mismo en el que vivimos, es creado por la mente. Ningún mundo es más real que todos los demás, *ni es más privilegiado como único mundo real*” (Bruner, 1988:105).

La aportación de Goodman consiste en explicar que la mente es un instrumento para producir mundos; así, la ciencia y el relato son dos de las innumerables formas que la realidad puede adoptar; de tal manera que las verdades contradictorias son verdaderas en mundos diferentes.

Los seres humanos se explican sus propias acciones y los acontecimientos humanos principalmente bajo la forma de una narración, relato o drama. Nuestra sensibilidad a la narrativa puede ser el principal vehículo para relacionarnos con nosotros mismos y con los demás, pero

la cultura nos provee de las formas de narrativa que empleamos (Bruner, 1988:78-79). La figuras 2 y 3 muestran mapas conceptuales que se proponen a partir de las formulaciones de Jerome Bruner.

*Gregory Bateson (1904-1980)*

Su formación inicial fue como zoólogo; para 1925 se centra en la antropología dejando atrás la zoología. Junto a Margartet Mead se interesa por la comunicación no verbal. Para 1942 se propone introducir los conceptos de la cibernética en las ciencias sociales; así, en su libro *Comunicación: la matriz social de la psiquiatría* (1951) sostiene que la comunicación es la matriz en la que encajan todas las actividades humanas. Se asocia al hospital psiquiátrico en Palo Alto y formula su teoría del doble vínculo que expondrá en su libro *Hacia una teoría de la esquizofrenia*, en 1956; para 1962 se separa del grupo de Palo Alto y en la Universidad de California publica su libro *Pasos de una ecología de la mente* y en 1979 *Mente y naturaleza*.

Las contribuciones de Bateson se inscriben en la imbricación de los conceptos sistémicos, cibernéticos, de comunicación y ecológicos con la psicología, en particular enriqueciendo de manera significativa la Terapia Familiar Sistémica, de manera que las interacciones humanas quedan enmarcadas en un contexto que les da sentido. Bateson va a enriquecer el campo de la comunicación humana donde el lenguaje adquiere un lugar importante como “constructor de mundos”; señala que los problemas de la mente son problemas de la comunicación, de tal manera que la mente es concebida como un sistema construido por los comportamientos reglados y entendidos como lenguaje.

Bateson se abocará al ámbito de la Comunicación Humana, especialmente en cuanto a la forma en que la comunicación funciona entre las personas. Como investigador le interesa examinar las técnicas del examen microscópico de las relaciones interpersonales y su hipótesis es que “lo microscópico reflejará lo macroscópico, es una de las principales justificaciones de la mayor parte de nuestros procedimientos de tests” (Bateson, 1994:149).

Se apoyó en algunas premisas, tanto freudianas como de la psicología de la forma, que eran dos de las influencias más importantes antes de

la segunda guerra mundial en el campo del comportamiento; algunas de ella prevalecerán en sus trabajos y otras no, pues en conjunto servirán para dar el salto hacia sus importantes innovaciones para la Terapia Familiar Sistémica en particular y para las ciencias del comportamiento en general.

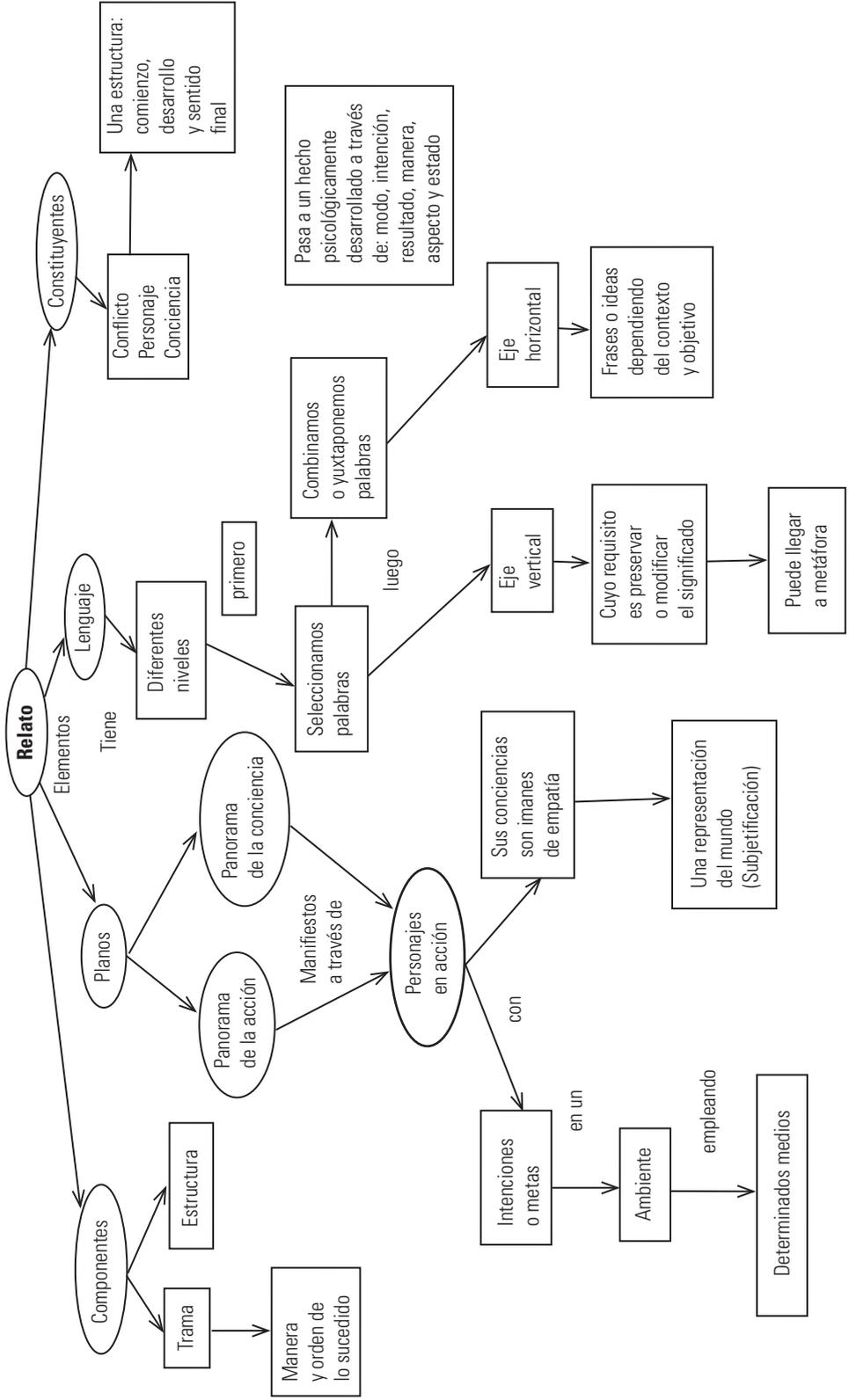
De entre las premisas freudianas que señala están:

- a) “De la teoría freudiana aceptamos la premisa de que sólo ciertos aspectos del proceso de comunicación humana pueden acceder a la conciencia de los participantes” (Bateson, 1994:123), de ahí que en adelante se considere que los procesos mentales están sometidos a un orden jerárquico, donde “la inconsciencia es una necesidad de la economía de las organizaciones jerárquicas” (Bateson, 1994:124).
- b) Todo lo que sucede tiene una significación, nada es fortuito o al azar, de ahí que en las investigaciones se consideren tanto las palabras como las entonaciones y los movimientos corporales.
- c) Desde la teoría freudiana en los mensajes verbales y no verbales se encuentran elementos manifiestos e implícitos.
- d) La transferencia generalizada también es importante: toda persona que emite señales supone que son comprendidas por el receptor, supone que el interlocutor presente se parece psicológicamente a algún interlocutor del pasado.
- e) La proyección, es decir: “Cuando A se proyecta sobre B, simplemente postula que las señales de B deben ser interpretadas como A las interpretaría si las hubiera emitido él mismo. Es decir, A postula que B opera en función de sistemas de codificación similares al suyo” (Bateson, 1994:126).
- f) La identificación que se da cuando A modela sus actos de acuerdo a lo que considera que son los principios de los códigos de B.

Bateson aclara que todos estos principios operan inconscientemente en las personas.



**Figura 3.** Mapa conceptual sobre el relato a partir del texto de Jerome Bruner realidad y mundos posibles



De la psicología de la forma retomará:

- a) Que la experiencia es punteada, lo que da lugar a la premisa de que “nunca ocurre que no ocurra nada”, pues en la comunicación los interlocutores deben apoyarse en elementos que no están siempre presentes y tienden a completar, por lo que ningún silencio está ausente de significado. La percepción está parcelada, de ahí la hipótesis de figura y fondo.
- b) Un material comunicativo es susceptible de múltiples subcomposiciones.
- c) La psicología de la forma plantea también una jerarquía de subdivisiones en los procesos de percepción, pero con este trozo de elementos construimos imágenes de elementos que podemos identificar y que se integran en conjuntos más amplios que le otorgan significado. De ahí que un mensaje tenga múltiples interpretaciones, o sea, codificaciones múltiples. Conforme los diferentes niveles de las gestalten se decodifican, se van aclarando en su contexto.

Con las consideraciones anteriores Bateson se planteará una pregunta: ¿Sería modificada la significación por un cambio dado en la secuencia o en el contexto? De ahí que va a depender del contexto.

Para él la comunicación es interaccional, éste es el marco en el que se determinará la significación de lo que se diga.

Desde esta perspectiva se ocupará de la distorsión de códigos de los aprendizajes y patogénesis y de los contextos patógenos.

La distorsión de códigos se refiere a la deformación y pérdida de los mensajes, sobre las reglas de codificación ya sea explícitas o implícitas, insiste en el carácter inconsciente de casi toda comunicación.

*Aprendizaje y patogénesis.*- Sobre este punto, Bateson parte de varias consideraciones: el fracaso en la comunicación es doloroso; los aprendizajes en la comunicación se generalizan a partir de la experiencia, en el contexto de las culturas las formas de comunicarse, los códigos se generalizan y se transmiten, las operaciones o formas de darse la comunicación

constituyen un aprendizaje permanente, pues tanto los códigos como los lenguajes son dinámicos y van dándose en contextos de aprendizaje, y más del aprendizaje de premisas de la comunicación.

De ahí que se aboque a las consideraciones sobre los procesos de aprendizaje, con la finalidad de facilitar los análisis de los intercambios entre personas. Hablará, en principio, de los grados de aprendizaje, mismos que después cambiará por el concepto de categorías de aprendizaje; donde plantea como:

*Aprendizaje cero.*- La recepción de una información o una orden, siendo el más simple.

Aprendizaje I, “aprender a recibir señales”.- Se refiere al cambio en la capacidad de reaccionar a las percepciones o a las señales que se reciben, que se observan en los cambios de comportamiento.

Aprendizaje II, “aprender la manera de aprender a recibir señales”.- Es el aprender a aprender, que significa el desarrollo de las estrategias para recibir información.

También pueden darse el aprendizaje III y subsecuentes dependiendo de la estructura cerebral, diría Bateson, los cuales irían encaminados a la ampliación de la Gestalt, donde toda experiencia inferior sería enmarcada en el nuevo grado y reorganizada. De esto se desprende que entre más amplia sea la masa de datos aumentará la certeza de la interpretación, aunque nunca se estará seguro de que con el aumento de los datos se podrá exigir una nueva interpretación, dándose posiblemente “una analogía entre las jerarquías de la gestalten que determinan la significación y la jerarquía de la gestalten que llamamos aquí contextos de aprendizaje” (Bateson, 1994:143).

Dice que los psiquiatras se interesan más por el aprendizaje II, pues, por ejemplo, no les interesa que una paciente aprenda mecanografía sino las condiciones que explican cómo se dio ese aprendizaje, con la finalidad de dar un diagnóstico o cambiarlo mediante la terapia. O aquel otro paciente que aprendió a considerar sus experiencias de manera fatalista.

*Los contextos patógenos.*- “Un contexto de aprendizaje es un segmento estructurado de manera bien determinada de la corriente de intercambio entre dos personas” (Bateson,1994:149). Parte del hecho

de que en la comunicación los sujetos actúan de acuerdo con premisas de comunicación; esto es, si una persona considera que todo el mundo es su amigo emitirá mensajes y actuará significativamente en función de esa premisa; en casos patológicos ocurre lo mismo.

Otra consideración importante es que las premisas autojustificadoras lo son en el presente, de ahí que no es necesario remontarse al pasado en el caso de una familia y su forma de comunicarse.

Esta perspectiva de los intercambios interpersonales como una serie de contextos de aprendizaje da lugar a que patológicamente se den dos resultados: el aprendizaje de un error particular, que se generaliza, y la distorsión o ruptura de ese proceso de aprendizaje. La distorsión “se refiere a todos los casos en que un individuo puntúa la corriente de comunicación de una manera diferente a la de su interlocutor, pero que, no obstante, son reforzados por el sufrimiento resultante de su visión idiosincrásica de la relación” (Bateson, 1994:148).

Desde esta perspectiva se puede hablar, según Bateson, de una teoría de la estabilidad y de la inestabilidad en las relaciones humanas.

#### *Humberto Maturana Romesín*

Científico chileno en el campo de la biología, especialmente de la “biología del conocimiento”; sus ideas y teorías han encontrado eco e influencia en diversos campos, entre ellos el de la psicología.

El punto de vista de Maturana acerca de los seres vivos como sistemas complejos se inscribe en el ámbito de las ciencias de la complejidad, las cuales se han enriquecido a través del trabajo interdisciplinario de diversos campos, postura que difiere de los paradigmas empiristas.

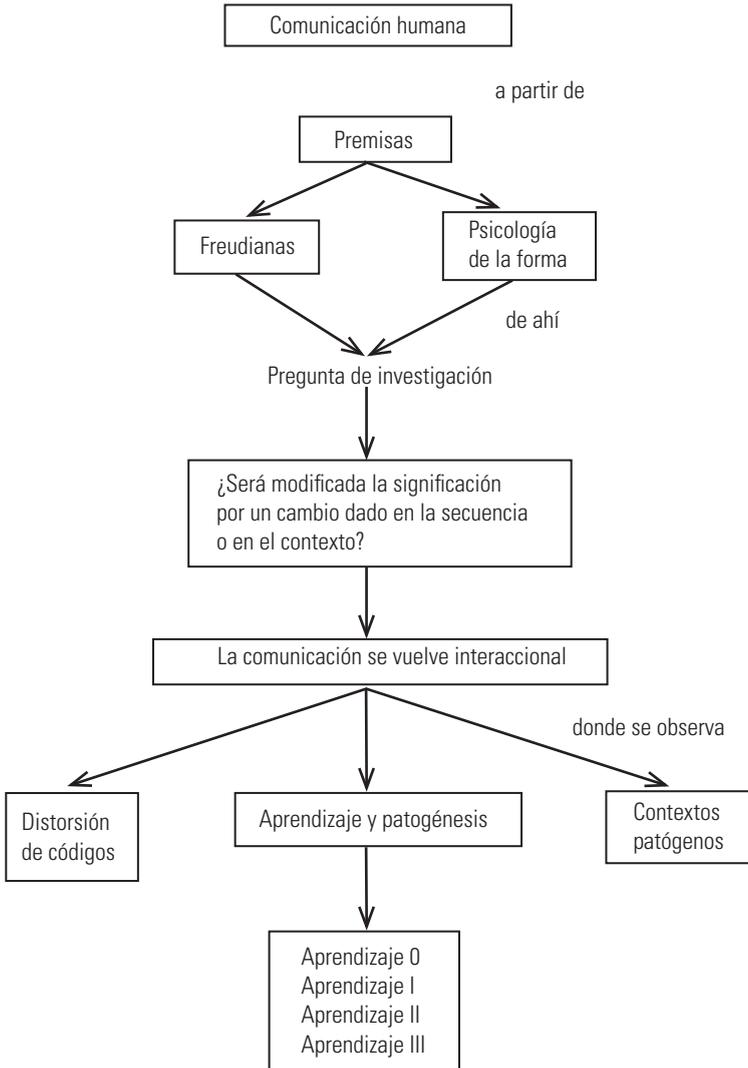
Para Maturana “lo vivo tiene que ver primariamente con la conservación, no con el cambio. Los seres vivos son sistemas moleculares, redes de elaboración y transformación de moléculas. La organización, los procesos no cambian; lo que cambia son las moléculas particulares, los componentes que entran en el proceso. Esto que se modifica se llama estructura. Los seres vivos son máquinas que se definen por su organización y que se distinguen de las otras máquinas por su capacidad de autoproducirse” (Maturana, en entrevista de Serrás, 2002:2).

Los seres vivos se caracterizan por su organización y estructura, la primera es la relación entre sus componentes y se mantiene a lo largo de la vida; así, la organización es: circular, autorrefencial o recursiva y cerrada, por lo tanto autónoma. La estructura apunta a los componentes actuales y es variable y determina los cambios para la unidad; así, los organismos son los que modifican su estructura de tal manera que los elementos externos no pueden modificarlas, éstas varían a través de los cambios desde el interior del organismo; el ejemplo que nos proporciona Maturana es el siguiente: alguien enferma y enflaquece, pierde moléculas; luego se mejora, recupera su peso, su musculatura; ahí ha ocurrido una serie de cambios estructurales, pero se ha conservado la organización, el vivir, de tal manera que un concepto central en los planteamientos de Maturana es la “autopoiesis”.

Autopoiesis: “Los seres vivos son verdaderos remolinos de producción de componentes, por lo que las sustancias que se toman del medio, o se vierten en él, pasan participando transitoriamente en el interrumpido recambio de componentes que determina su continuo revolver productivo. Es esta condición de continua producción de sí mismos, a través de la continua producción de recambio de sus componentes, lo que caracteriza a los seres vivos, y lo que se pierde en el fenómeno de la muerte. Es a esta condición a la que me refiero al decir que los seres vivos son sistemas autopoieticos, y que están vivos sólo mientras están en autopoiesis” (Maturana, 1992:5).

La existencia humana se va a explicar desde el principio de la complejidad, donde dos puntos centrales son la realidad como explicación y la ontología del observador, donde “lo real es un argumento explicativo. Cada vez que uno habla de lo real, lo que está haciendo es explicar la experiencia. Lo que uno explica es la experiencia y no lo real. Uno inventa nociones explicativas en función de tiempo, de energía, de materia. No son cosas sino coherencias de la experiencia; enlazado a la explicación está el observador, el observador siempre está implicado en lo que observa. Lo real lo construimos” (Maturana, 1992), entonces no hay una realidad, ni una verdad, sino un multiverso, donde “hay tantos dominios de realidades como

Figura 4. Breve esquema de los planteamientos de Gregory Bateson



hay dominios de coherencias de la experiencia del observador” (Ruíz, Alfredo, 2002:12).

La vida es, para Maturana, un proceso de conocimiento, donde la vida y la mente son sistemas estructuralmente determinados o sistemas “autoiéticos”, capacidad de un sistema para organizarse de tal manera que el único producto resultante es él mismo. No hay separación entre productor y producto. El ser y el hacer de una unidad autopoiética son inseparables y esto constituye su modo específico de organización. “Nuestra experiencia está amarrada a nuestra estructura de una forma indisoluble. No vemos el espacio del mundo vivimos nuestro campo visual” (Maturana, Varela y Luhman, 1995).

Aporta, además, una serie de elementos explicativos de la existencia humana: el lenguaje, la experiencia humana en sí misma, la cultura y la biología del amor, donde la emoción tiene un lugar importante.

El lenguaje es un fenómeno de la vida y tiene una doble dimensión: la emoción y la explicación, donde el término *lenguajear*, constituido por la emoción y el lenguaje, entra en relación con la dinámica y función de la experiencia inmediata y la coordinación de acciones con otros, “... todo quehacer humano se da en el lenguaje, y lo que en el vivir de los seres humanos no se da en el lenguaje no es quehacer humano; al mismo tiempo, como todo quehacer humano se da en una emoción, nada humano ocurre fuera del entrelazamiento del *lenguajear* con el emocionar y, por lo tanto, lo humano se vive siempre en un *conversar*”, (Maturana, 1988:28-29). De tal manera que las emociones “son cambios internos de configuración que transforman la reactividad del ser vivo, de modo que ese ser vivo en el espacio relacional es distinto” (Maturana en: Serrás, Jaudve, 2000:2).

Así, la experiencia humana en sí misma tiene lugar en el espacio relacional del *conversar*, que aparece en nuestra manera de relacionarnos uno con otro y con el mundo que conformamos a través de *conversar*.

Este entrar en relación con otros es denominado cultura, que es “una red cerrada de conversaciones y que el cambio cultural ocurre cuando se produce un cambio de conversaciones en esa red; cambio que surge, se sostiene y se mantiene en el emocionar de los miembros de la comunidad” (Ruíz, 2002:5). Maturana plantea que en nuestra vida cotidiana, a

través de los distintos sistemas de convivencia, se van a diferenciar por “la emoción que es específica el espacio básico de las acciones en que se dan nuestras relaciones con el otro y con nosotros mismos” (Maturana, 2002:31). Así tenemos: sistemas sociales que se constituyen bajo la emoción del amor, “que es la emoción que constituye el espacio de acciones de aceptación del otro en la convivencia”; sistemas de trabajo, que se conforman sobre la emoción del compromiso; sistemas jerárquicos o de poder, constituidos bajo la emoción de la autonegación y negación del otro en la aceptación de sentimiento en una dinámica de orden y obediencia” (Maturana, 1988:31).

En el marco de las relaciones está lo que Maturana denomina la biología del amor, que no aparece como un don, sino como una cualidad, como “fenómeno relacional biológico”, y dos son sus componentes esenciales: legitimidad del otro y respeto por el otro, así “nos enfermamos al vivir un modo de vida que niega sistemáticamente el amor” (Maturana, 2002:4).

Algunos de los enunciados de validez sistémica que señala en sus exposiciones son:

- a) “Cada vez que un conjunto de elementos comienza a conservar ciertas relaciones, se abre espacio para que todo lo demás cambie”.
- b) “Nada ocurre en el curso de la historia porque sea necesario que ocurra”.
- c) “El curso de la historia, el curso que sigue la historia, es el curso de los deseos; vamos a ver que siempre lo que está detrás, en el fundamento de todo, son los deseos porque definen lo que se conserva” (Maturana, Conferencia Salud y sociedad).

En educación encontramos dos enunciados sistémicos empleados por Maturana:

- a) “Cuando un conjunto de elementos comienza a conservar ciertas relaciones, se abre espacio para que todo lo demás cambie en torno a las relaciones que conserva.”

- b) “La historia humana y de los seres vivos en general sigue el curso de las emociones (en particular de los deseos) no el de los recursos o de la tecnología.”
- c) “Las emociones afectan a la conducta inteligente. Concretamente el miedo, la ambición, el enojo, la competitividad, reducen la inteligencia humana... La única emoción que amplía a la conducta inteligente es el amor. El amor es aceptar al otro como otro; al aceptar la legitimidad del otro y sus circunstancias, uno ve al otro.” (Maturana, *¿Qué queremos de la educación? s/d*)
- d) “Lo que guía la conducta humana son las emociones o confianzas básicas. Las emociones son las clases de conductas relacionales.” (Maturana, *¿Qué queremos de la educación?*)

Los planteamientos de este autor se inscriben en una visión sistémica; así, plantea que las comunidades son sistemas, son entes interconectados y las equipara a una red al señalar:

“Imagínense una red con una malla definida, por ejemplo: si pone un peso en un punto particular, ¿qué se deforma en la red?, todo, absolutamente todo, aquí se deformará un poco más en este entorno, pero si ustedes miran... y quieren medir, están todos deformados, eso pasa con los sistemas, siempre; hacen una acción aquí en esta comunidad, y tiene consecuencias acá, allá, en todas partes. No sabemos tratar a los sistemas porque pensamos solamente en relaciones locales.” (Maturana, 2002:6-7)

Las figuras 5, 6 y 7 representan mapas conceptuales elaborados con base en las ideas de Humberto Maturana.

### *Paul Watzlawick*

Las investigaciones y trabajos de este psicoterapeuta se han centrado en la comunicación, aunque su producción es amplia se ha seleccionado una parte de ella que puede vincularse con la investigación presente, los puntos seleccionados son los siguientes: la vinculación entre comunicación y realidad; algunas consideraciones alrededor de los procesos de la comunicación, desde su perspectiva hasta algunas características,

y, finalmente, su relación y perspectivas acerca del constructivismo, en especial su importancia para la psicoterapia.

Watzlawick reconoce que su trabajo se ha nutrido de las contribuciones del antropólogo y epistemólogo inglés Gregory Bateson y de investigaciones del Mental Research Institute de Palo Alto, en California, especialmente la base conceptual de sus propuestas, que denomina Modelo interaccional o pragmático de la comunicación humana, está centrada en el estudio de la interacción tal cual se da de hecho entre seres humanos (Watzlawick, 1997:12).

Plantea como premisa:

“El hecho de que lo que llamamos realidad es resultado de la comunicación... que el desvinculado andamiaje de nuestras cotidianas percepciones de la realidad es, propiamente hablando, ilusorio, y que no hacemos sino repararlo y apuntalarlo de continuo, incluso al alto precio de tener que distorsionar los hechos para que no contradigan a nuestro concepto de realidad, en vez de acomodar nuestra concepción del mundo a los hechos incontrovertibles... que la más peligrosa manera de engañarse a sí mismo es creer que sólo existe una realidad... que se dan de hecho innumerables versiones de la realidad... que todas ellas son el resultado de la comunicación.” (Watzlawick, 1979:7)

Para este autor la comunicación es todo comportamiento en presencia de otra persona; se ha interesado por la comunicación desde su perspectiva en la patología, de tal manera que considera que la distorsión de la realidad de una persona está en sus procesos de cohabitación y de información compartida; es decir, en sus interacciones, “se describe la interacción humana como un sistema de comunicación, caracterizado por las propiedades de los sistemas generales: el tiempo como variable, relaciones sistemas-subsistemas totalidad, retroalimentación y *equifinidad*” (Watzlawick, 1997:139), de tal manera que los procesos psicóticos o esquizofrénicos son compartidos, por lo que la patología se comparte de manera interaccional, así fue como se abocó a las formas o mecanismos comunicativos que dan lugar a las patologías.

Watzlawick parte de un supuesto, que la mayor parte de la comunicación humana es un proceso de definición, confirmación, rechazo y rede-

finición de la naturaleza de las relaciones con los demás y mínimamente de un intercambio de información; para que se dé una relación satisfactoria se requiere de la metacomunicación, la cual se entiende como “comunicar a propósito de la misma comunicación. Todavía hoy no se conoce gran cosa sobre los procesos de comunicación que se desarrollan en el dominio de la metacomunicación, en que la validez depende de la creencia” (Watzlawick, 1994:253).

Las hipótesis acerca de los mecanismos a partir de los cuales se puede presentar una comunicación psicótica son las siguientes, denominadas estructuras de la comunicación psicótica:

**Figura 5.** Mapa conceptual aproximativo de las aportaciones de Humberto Maturana al constructivismo y la narrativa

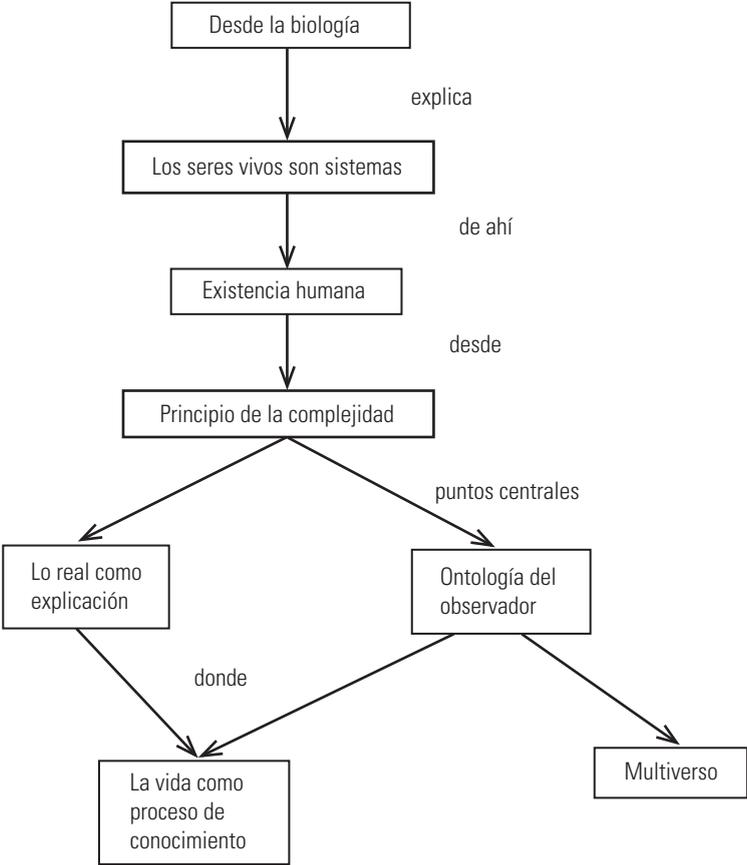


Figura 6

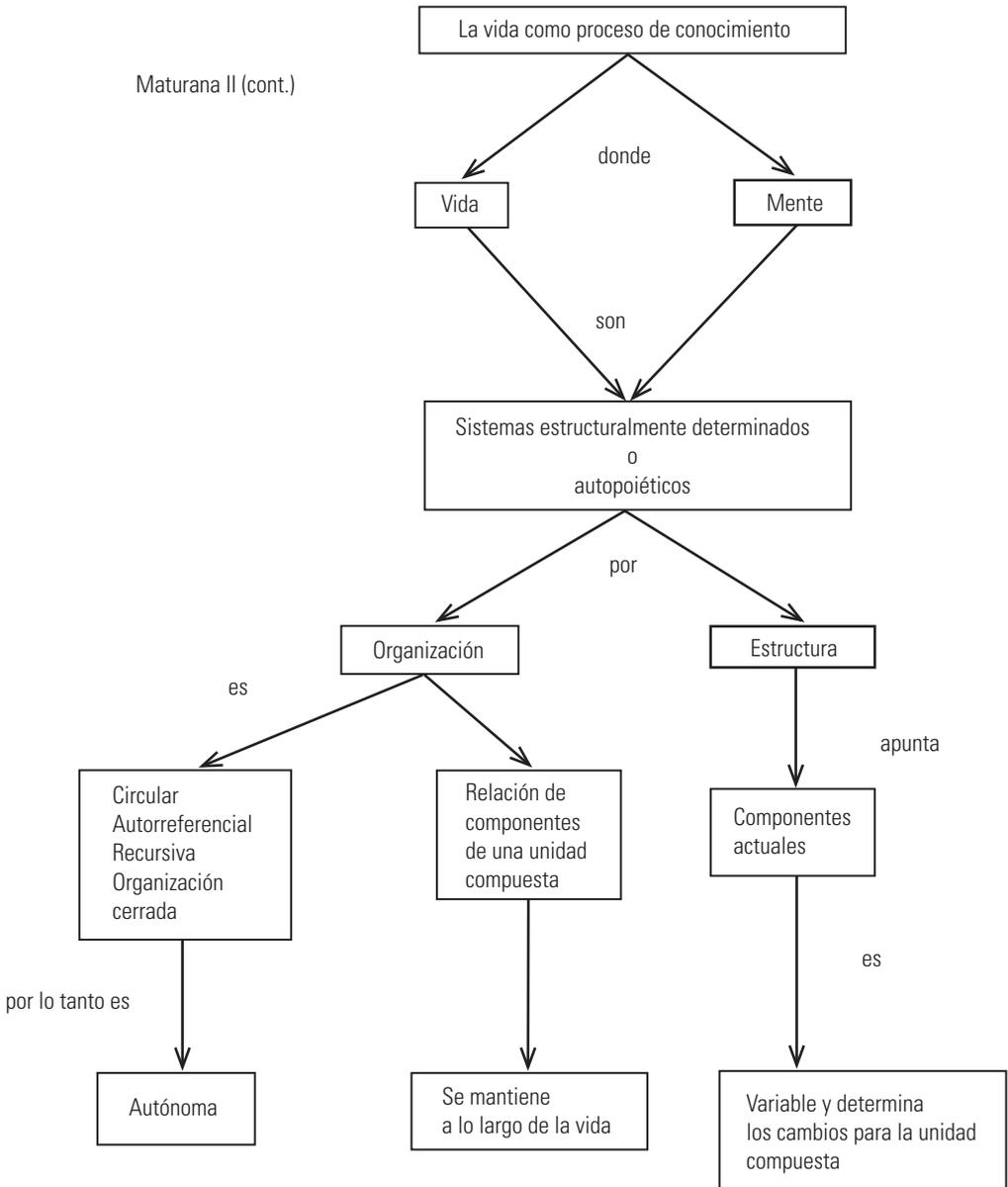
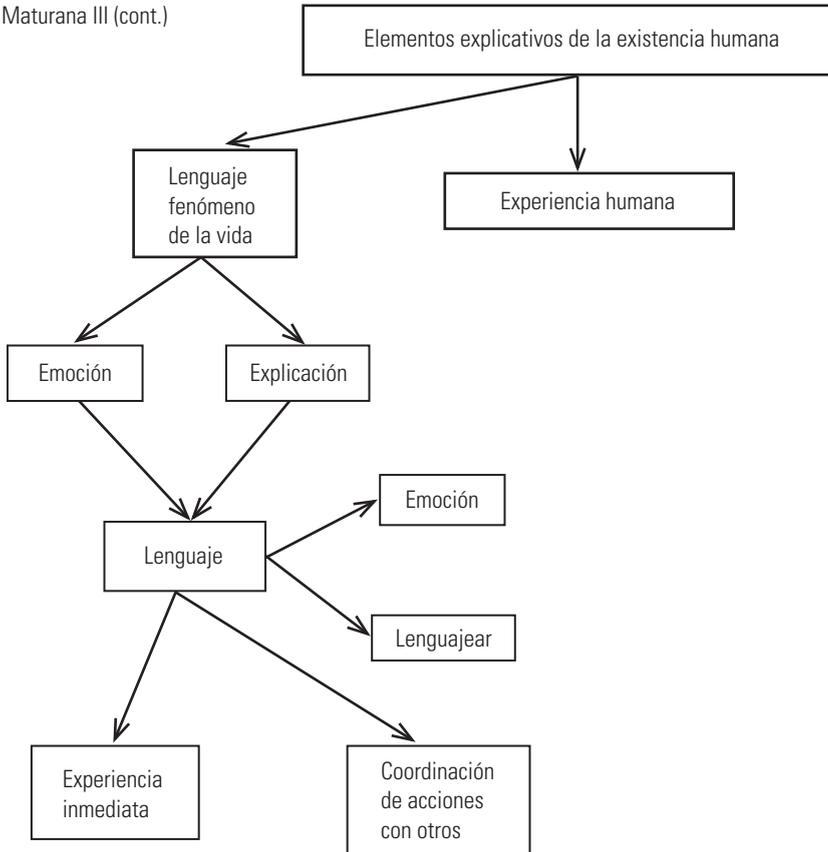


Figura 7

Maturana III (cont.)



- a) La tangenzación y la descalificación.- En este caso un individuo es castigado por sus percepciones correctas por parte de una persona importante para él, generalmente los niños; por ejemplo, cuando el papá está enojado y el niño lo externaliza, pero el papá lo niega.
- b) La mixtificación.- Cuando un individuo tiene sentimientos diferentes a los de otro que es importante para él o que ejerce influencia sobre él y dice que deberían ser de otra naturaleza esos sentimientos, el primero se sentirá culpable por sentir diferente de lo que dice el otro que debería sentir para ser aprobado.

- c) La paradoja.- Se observa cuando un individuo recibe órdenes de una persona significativa para él, órdenes que a la vez le exigen y prohíben ciertas acciones, y donde no puede obedecer más que desobedeciendo, un concepto relacionado es el doble vínculo. Cabe aclarar que Watzlawick ha desarrollado los efectos terapéuticos de la paradoja.

Otro de sus grandes aportes son los axiomas de la comunicación:

- a) La imposibilidad de no comunicarse o, de otra manera dicho, no es posible dejar de comunicarse; es decir, esto hace que todas las situaciones en las que participan dos o más personas sean interpersonales y comunicacionales.
- b) Hay una relación entre los niveles de contenido y relaciones de comunicación. Hace referencia a la relación entre los aspectos referencial y connotativo, donde el primero se refiere a los datos que se transmiten y el segundo, a cómo debe entenderse esa comunicación.
- c) La puntuación de la secuencia de hechos.- Se refiere al intercambio de mensajes entre dos comunicantes, donde se establecen patrones de intercambio y constituyen las reglas de contingencia, donde se da la iniciativa, predominio, dependencia, etcétera.
- d) Comunicación digital y analógica.- En toda relación humana se dan ambas características de la comunicación; lo que se dice y cómo se dice, incluyendo el dominio gestual.
- e) Interacción simétrica y complementaria.- “Todos los intercambios comunicacionales son simétricos o complementarios, según estén basados en la igualdad o en la diferencia”. (Watzlawick, 1997:70)

A partir de la comunicación, Watzlawick nos plantea que hay una realidad de primer orden y otra de segundo; la primera se refiere a la distinción de los objetos y sus propiedades puramente físicas, la otra al sentido, al significado y al valor que les atribuimos, donde ya no existen criterios objetivos. “La realidad de segundo orden es más bien el resultado de procesos de comunicación muy complejos” (Watzlawick 1992:60).

Para la psicoterapia estas contribuciones son muy importantes, pues los conflictos de pareja dejan de presentarse como parte de las propiedades de los individuos para situarse como resultado de realidades incompatibles de segundo orden; es decir, la perspectiva es interaccional, circular y sistémica. De hecho Watzlawick plantea que una realidad real no será jamás accesible; dice que vivimos con interpretaciones y con imágenes las cuales aceptamos como reales, así la pregunta ¿qué conocemos? hay que cambiarla por ¿cómo conocemos?, pues lo que se conoce depende del observador y no de lo observado, de ahí que lo real sea una convención interpersonal. Por ende, “el propósito del constructivismo radical deja de lado las pretendidas verdades idénticas para todos, inmutables y eternas, y trata con el mundo de la experiencia, como la única realidad a la que tenemos acceso” (López Pérez , 2002:7).

Esta perspectiva constructivista implica una propuesta a favor de la diversidad y de la tolerancia, “el constructivismo contiene una ética de la convivencia, en cuyo centro se encuentra la tolerancia”, (López Pérez 2002:8).

“La capacidad de vivir con verdades relativas, con preguntas para las que no hay respuesta, con la sabiduría de no saber y con las paradójicas incertidumbres de la existencia, todo esto, puede ser la esencia de la madurez humana y de la consiguiente tolerancia frente a los demás.” (Watzlawick, 1992:122).

### *Narrativa e identidad*

Los seres humanos estamos constituidos por el lenguaje, somos seres simbólicos y como tales damos significados a las experiencias.

La atribución de significado a la experiencia está vinculada con el hecho de que sea inteligible para otros, por lo que las experiencias ínter subjetivas implican un sistema de creencias compartido.

La experiencia así planteada y dada se inscribe en una forma discursiva e implica la dimensión temporal, pues la vida misma transcurre y se vive en una temporalidad. Para Carr (Carr, 1986, citado en Botella y Pacheco, 2002:4), “las narrativas existenciales se cuentan al ser vividas y se viven al ser contadas”.

La narrativa se define “como la interconexión de, al mismo tiempo, dos acontecimientos o situaciones en una secuencia temporal” (Botella y Pacheco, 2002:4). También, “secuencializar los eventos en imágenes y escenas significa interpretarlos, significa darles una trama narrativa” (Ruíz, 2002:4).

Dado que la narrativa existencial es un posicionamiento en el mundo, la alusión a la realidad lo es al mundo intersubjetivo, de ahí que la narrativa no sea una descripción, y que esté anclada a convenciones sociales, culturales, lingüísticas, históricas; así toda experiencia puede ser incluida en un número mayor o menor de discursos narrativos disponibles. Mair (Mair:123, citado en Botella y Pacheco, 2002:5) dice: “Nuestras vidas se configuran en las historias que vivimos y nuestra experiencia se teje con las historias que narramos y las formas en las que nos es permitido narrar”.

En cuanto a la identidad, podemos decir que el individuo como sistema se mantiene y es a lo que se llama identidad, la identidad es una construcción. Para Guidano, “la construcción de la identidad personal significa la tarea de individualizarse y de diferenciarse respecto a un mundo, lo que siempre implica una manera de ver el mundo y, lo que es más importante: una manera de sentirse en él” (Guidano citado en Ruiz 2001:4).

Juan Luis Linares, quien plantea la relación entre la identidad y la narrativa en el ámbito terapéutico, dice: “La identidad es el espacio donde el individuo se reconoce a sí mismo como tal; es extraordinariamente resistente al cambio” (Linares, 1996:27). Sin embargo las narrativas se pueden negociar, aunadas a una nutrición emocional, la cual se da cuando el individuo se siente reconocido, valorado y requerido, y pueden contribuir al cambio.

### **Contribuciones del constructivismo a la comprensión de las interacciones humanas**

La aportaciones de Bateson fueron fundamentales, planteó una forma de trabajo interdisciplinario desde la antropología, disciplina que fue su formación, aunque antes lo fue la zoología, y al incorporar los conceptos y principios de la cibernética a las realidades humanas, entre las que destacan:

- a) La mente como un conjunto de pautas de organización y autorregulación de cualquier sistema, de ahí que el individuo se constituya como un sistema y vaya de lo intra psíquico a lo interpersonal y a las familias como sistemas y sus interacciones.
- b) La interacción como fuente de la información y, por lo tanto, como forma de comunicación (quién hace qué cuándo).

Desde la perspectiva de Humberto Maturana encontramos las siguientes:

- a) Los cambios de la persona tendrían que visualizarse como una reorganización de su experiencia, determinada por ella misma y no por otra persona.
- b) La persona cambiará solamente en la medida en que su organización como sistema viviente no esté en riesgo, así los límites de una intervención estarán puestos por la misma persona y no por otro.
- c) Los cambios por parte de la persona se darán en la medida en que ésta cambie sus premisas aceptadas emocionalmente, a través del emocionar implícito en sus relaciones con otra persona en particular, durante sus conversaciones lógicas y racionales. Cabe recordar que para Maturana la emoción está en el fondo de las acciones y que éstas son impredecibles.
- d) Nadie se ve como portador de la verdad; se pasará a considerar el mundo de cada quien bajo sus circunstancias presentes. Frente al sufrimiento se tratará de que cada persona vea su mundo y genere una alternativa para superarlo.
- e) Maturana dice que el éxito frente al sufrimiento está en que cada persona abandone una negación sistemática de sí mismo y de otros a través de recobrar la biología del amor como el hilo central de su vivir.

Otros elementos a considerar desde el constructivismo están en relación con los procesos cognitivos, por ejemplo:

- a) Los sujetos establecen distinciones y diferencias ante el caudal de información y estimulación de su medio ambiente físico y social,

de ahí que con base en estos procesos va construyendo modelos que le explican los fenómenos; cuando se enfrenta a una situación conflictiva que está en desorden es que se halla ante la imposibilidad de encontrar un modelo que le explique lo que ocurre. El proceso va entonces desde las distinciones, las diferencias y la categorización, hasta la construcción de un modelo, así contamos con mapas los cuales no son el territorio.

- b) Lo que deviene en la persona es, entonces, el peso de la subjetividad en la construcción del mundo que habita.
- c) Comprendemos la distorsión en las interpretaciones, pues la visión de los acontecimientos es tomada como una certeza, por lo que se dificulta la inclusión de la visión de otras personas.
- d) La consideración de la función de los pensamientos polares, con los que se juzga a los demás y a uno mismo. La categorización en absolutos excluyentes puede impedir vivir la experiencia dentro de un continuo, generándose opiniones extremas que pueden llevar al sujeto a cambios abruptos de humor en sus estados de ánimo.
- e) Nos lleva a comprender las autorreferencias; por este mecanismo el sujeto infiere o deduce que todo lo que está ocurriendo es en relación con él para provocarle algo; aparece como mecanismo de interpretación en los psicóticos, aunque no está ausente en las personas en general.
- f) Otros mecanismos que pueden comprenderse desde el constructivismo son: las visiones catastróficas; las falacias de la justicia, donde el sujeto juzga lo justo o injusto en función de que le satisfaga a él o no; la falacia del cambio, cuando se espera que alguien cambie por las expectativas que otro tiene y su felicidad parece supeditada a que esto ocurra; el razonamiento emocional, o sea la creencia de que lo que se siente es verdadero sólo por el hecho de sentirlo; la falacia de la recompensa, el pensar que el sacrificio y la abnegación recibirán un beneficio con creces; tener razón, donde el sujeto considera que sólo él tiene razón y su posición es inamovible; el pensar que los demás tienen la culpa de lo que el sujeto siente o le pasa; las exigencias, donde la persona se vuelve

juez implacable con los demás y consigo mismo y, por último, la imposición de etiquetas-prejuicios.

- g) Finalmente, la perspectiva constructivista conlleva una visión de la vida en un proceso continuo en el cual cada uno es participante activo.

### **Consideraciones finales respecto al marco teórico**

La revisión de las diversas perspectivas estudiadas con respecto al constructivismo permite contar con una visión más amplia y sistémica acerca del constructivismo y la narrativa.

Los autores revisados son los precursores de este replanteamiento en el seno del enfoque sistémico, que abre mayores perspectivas epistemológicas y de acción concreta, no sólo en la psicoterapia, sino también en todo quehacer humano. Retomando algunos puntos relevantes de cada autor se propone una estructura amplia de esta perspectiva que va de la mente hasta la comunicación, dando lugar a la construcción de mundos posibles.

Jerome Bruner aporta, desde la psicología, elementos fundamentales de explicación que nos permiten comprender el constructivismo como un proceso psicológico, en principio, donde la narrativa es una de las modalidades del funcionamiento cognitivo y el relato viene a ser el producto; por lo tanto, la realidad la construye cada sujeto inmerso en una cultura en la que desarrolla los diferentes componentes de su subjetividad: las emociones, las cogniciones y sus acciones. Para Bruner, un elemento importante es el lenguaje desde el cual pueden darse diferentes niveles de construcción de la realidad. Bruner contribuye con elementos teóricos explicativos y fundamentados.

Gregory Bateson, como antropólogo, y a partir de un trabajo con otros colegas de orden interdisciplinario, llevará los problemas de los trastornos mentales al plano de los problemas de orden de interacción humana; ahí la comunicación juega un papel central y las diferentes formas o esquemas de comunicación se aprenden, y donde los contextos de aprendizaje son importantes, pues pueden darse contextos patógenos. Bateson plantea una nueva perspectiva sobre la importancia de las interacciones y la comunicación en la construcción de realidades y de funcionamiento personal.

Humberto Maturana plantea la existencia humana inmersa en una cultura o red de relaciones en la que se lleva a cabo el conversar, en un espacio relacional donde el lenguaje como fenómeno de la vida tiene una doble dimensión: la emoción y la explicación, de tal manera que a través de la existencia humana se va construyendo una realidad. Es decir, una explicación del acontecer donde el observador es parte de lo que observa y cada organismo es autónomo y, en consecuencia, cada sujeto construye un mundo tan válido como otro.

Un elemento central de la propuesta de Maturana es la emoción como base de la existencia humana, donde la experiencia emotiva no está predeterminada.

Paul Watzlawick plantea que la construcción de la realidad se da a través de la comunicación, en una interacción cuyos intercambios van dando lugar a determinadas estructuras de comunicación; las realidades se van construyendo y lo que se inicia en el exterior se vuelve interior en los sujetos. A partir de esta visión constructivista pone énfasis en la tolerancia hacia las construcciones y realidades de cada persona.

A continuación se presenta una aproximación a la conjugación de componentes provenientes de los autores arriba expuestos que, en conjunto, podrían aportarnos una visión más amplia y concertada sobre el constructivismo y la narrativa.

### *El término persona*

El constructivismo remite al sujeto como un sistema; sujeto en su subjetividad, pero en su cotidianidad refiere a la persona. El término, aunque es ampliamente empleado tanto por sentido común como por algunos estudiosos, ha recibido poca atención con respecto a su caracterización y menos a su definición, de tal manera que es necesario una aproximación a su caracterización; para ello se irá de lo sencillo hacia una propuesta más integrada.

En el libro *Vocabulario de terapia familiar* (Simon, Stierlin y Wynne 1993) no aparece registro de la palabra persona, y para el *Diccionario de la Real Academia Española* persona (del latín Persona) es el “individuo de la especie humana, hombre o mujer, cuyo nombre se ignora o se omite (Diccionario De la Real Academia Española (1970:1020).

En el diccionario de filosofía “persona la unidad concreta de los actos” (Runes, 1960:289). Para la educación es un término complejo cuyo uso tiene una fuerte tradición en la religión, pero también lo considera adecuado “solamente pertenece a aquellas que poseen naturaleza racional” (Runes, 1960:289) y también dice: “Hoy, la persona es definida como una realidad que está por hacerse, y en ese hacerse de modo continuo manifiesta la dinámica que le es característica”, para concluir que “el individuo sería pues la persona, pero analizada desde sus aspectos concretos según condiciones en las que está insertada. La personalidad sería ‘resultante provisional’” (*Diccionario de las ciencias de la Educación*, 1990:1115-1117).

En el ámbito de los estudiosos encontramos a Henry Wallon, psicólogo francés, quien plantea el desarrollo humano del niño en términos de funciones donde la persona es la cúspide. Para Wallon, la base del desarrollo humano es la emoción; él fundamenta su propuesta en la filigénesis y el devenir histórico de la sociedad, en cuyos intercambios dialécticos se va conformando hasta llegar al desarrollo de la persona, llegando así a la culminación de la preparación para la vida.

Aunque no caracteriza el término, puede decirse que lo va construyendo a través de su explicación del desarrollo del niño y sus características. Con esta consideración fundamentada e investigada por Wallon, puede decirse que la persona, su constitución y su funcionamiento constituye un sentido pleno del devenir del niño en una persona plena.

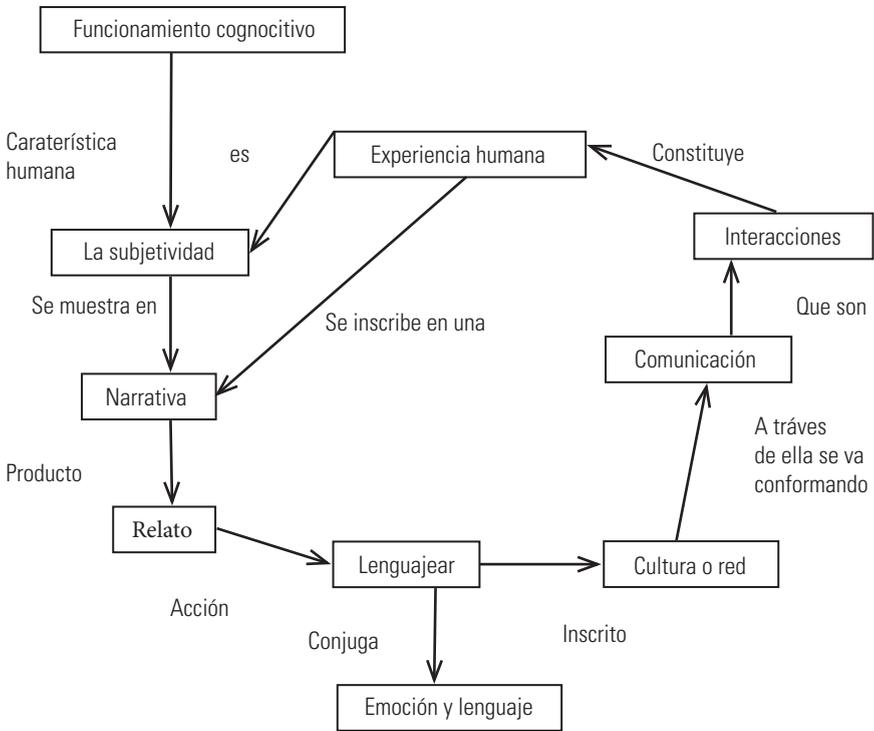
Carl Rogers, psicólogo norteamericano también preocupado por el sujeto y sus circunstancias, llevó sus propuestas terapéuticas a la educación, planteando que “ninguna persona servirá para ilustrar por completo todas las características... pero sobre la base de haber vivido una relación terapéutica con muchos clientes, puedo formular algunas generalizaciones” (Rogers, 1975:109).

Estas características son: la apertura a la experiencia, lo cual significa el extremo opuesto a una actitud de defensa; él ha encontrado que “no podemos asimilar toda la información que nos brindan nuestros sentidos, sino sólo la que corresponde a nuestra imagen”. La confianza en el propio organismo: “Al parecer, el individuo descubre paulatinamente que su propio organismo merece confianza, que es un instrumento adecuado

para hallar la conducta más satisfactoria en cada situación inmediata. En la medida en que esa persona puede captar toda su experiencia, tiene acceso a todos los datos relacionados con la situación y puede utilizarlos como base para su conducta” (Rogers, 1975:112).

Un foco interno de evaluación es otra de las tendencias “que se manifiesta en el proceso de convertirse en una persona; se relaciona con la fuente o centro de las relaciones y decisiones de los juicios de valor. El

Figura 8



individuo llega progresivamente a sentir que el foco de evaluación se encuentra en él mismo. Cada vez acude menos a los demás en busca de aprobación o reprobación de pautas y elecciones” (Rogers, 1975:113).

Finalmente está el deseo de ser un proceso. Al parecer, dice Rogers, el individuo está más satisfecho de convertirse en un proceso que en un producto; es decir, de un proceso en transformación.

Habla también del poder de la persona y de las comunidades que ha cambiado, donde personas que confían en su propio poder, que no sienten la necesidad de tenerlo sobre alguien y quienes están dispuestos a promover y a felicitar el desarrollo latente en otra persona (Rogers, 1980, introducción).

El proceso de convertirse en persona es una lucha por descubrirse y llegar a ser ella misma, reconocer “que el potencial para aprender y el poder para actuar está dentro de la persona y no en un experto que lo controle ni en un sistema de control” (Rogers, 1980:105).

Estos planteamientos de Rogers remiten al fenómeno de la persona en términos dinámicos y dialécticos, donde la flexibilidad, la apertura y el poder en sí mismo son elementos centrales del proceso de convertirse en persona.

Dentro de la Terapia Familiar se plantea la importancia del estudio y examen de la persona del terapeuta, pues ésta se considera como el instrumento fundamental de la terapia, de ahí que el mismo terapeuta se vea en ese accionar y sea observado por otros en el ámbito de su ejercicio profesional. Desde ese aspecto Estela Troya y Flora Aurón plantean algunos puntos importantes que pueden trasladarse al escenario de la actividad docente, donde podría hablarse de la persona del docente y su desarrollo en la posibilidad de mirarse a sí mismo en su contexto y no el contexto frente a él.

Las autoras plantean que cada terapeuta tiene su propio sistema de constructos acerca de la familia, de la terapia familiar y de su propio papel y desempeño profesional. En el contexto educativo puede decirse que cada docente tiene también sus constructos acerca de los alumnos, de la docencia, de su propio papel y de su desempeño profesional, y que son escasos los estudiosos que se han acercado a ello.

Las autoras plantean que “el constructivismo postula que la relación entre el conocimiento y la realidad no es independiente de la experiencia ni del experienciador, sino que todo conocimiento es una construcción, es decir, un ordenamiento y organización del mundo armado, elaborado por nuestra experiencia. Se evidencia, así, el circuito de retroalimentación entre el sujeto que conoce, el objeto conocido, la organización que el sujeto hace de esa experiencia y la manera en que ese conocimiento reinfluye en el objeto” (Troya y Aurón, 1994:7).

Con el apoyo de las diversas construcciones, cuyos orígenes están en campos disciplinarios diversos que van desde la antropología, la psicología cognitiva, la biología y la experiencia psiquiátrica y de Terapia Familiar, puede plantearse un acercamiento a la caracterización de la persona en general y de la persona del docente en particular; de tal manera que la persona, desde la perspectiva epistemológica de la complejidad, es un sujeto que a través de sus experiencias y especialmente sus intercambios inmersos en una cultura va construyendo narraciones de su existencia humana, las cuales conforman su realidad, sus modelos, formándose así perspectivas (lentes) desde las cuales examina los acontecimientos y cuya base serán las emociones ligadas a su lenguaje; de tal manera que es a través de su accionar y emocionar en sus interacciones e intercambios que se va conformando su subjetividad (su realidad).

Así, la subjetividad será la construcción de realidades; pero, como el mismo Bateson plantea, será imposible conocer completamente esa construcción de la realidad de la persona, habrá aspectos no accesibles a los otros por el mismo sujeto, como no accesibles a él mismo, pues en esa construcción se van dando jerarquías y niveles del lenguaje.

Es por eso que en el estudio propuesto interesan las explicaciones de los docentes acerca de sus intercambios y acontecimientos, donde las palabras y el lenguaje empleado provienen de su subjetividad y de su historia.

## DE LA EPISTEMOLOGÍA PERSONAL AL MÉTODO DE INDAGACIÓN

**E**n este capítulo se describen los elementos que conforman la epistemología considerada para el desarrollo de la investigación, acorde con el problema planteado, y con el marco de referencia elegido; además de constituir un paso previo explícito o no de toda investigación, el siguiente aspecto considerado fue el método de investigación y los componentes necesarios desde una estrategia de investigación de corte cualitativo.

### **EPISTEMOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

Un paso anterior a la elección del método de investigación lo constituye la aproximación epistemológica desde la cual se pretende guiar u orientar el trabajo; ésta constituye el paradigma elegido, pues desde ahí es que se plantean los parámetros de conocimiento, el trabajo científico, verdad y método, etcétera.

El paradigma elegido fue el de la complejidad o sistémico, esto es, examinar las diferentes dimensiones del objeto de estudio de manera multidimensional.

“La investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo” (Lincoln y Densin, 1994, citado en Rodríguez y otros 1996:31-32).

Esta aproximación contempla en sus fundamentos el acercamiento a la estructura y al sistema de los fenómenos, “... lo más típico y peculiar de estos procesos es la interacción... que la actividad de una parte es a su vez causa-efecto de la posición, estructura y función de cada uno de los otros constituyentes, ... la estructura es la organización de esos elementos con su dinámica y resultado” (M. Martínez, 2000:31). También este método confía en las expresiones subjetivas, escritas y verbales, de los significados de los propios sujetos; así, el investigador cualitativo puede adentrarse en cada situación o sujeto (Rodríguez y otros, 1996:62-66).

El conocimiento es, entonces, el resultado de la interacción dialéctica o diálogo entre el conocedor y el objeto conocido, de ahí que la metodología elegida fue la etnográfica; etimológicamente, etnografía significa (*grafé*) descripción del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (*ethos*); el *ethos* “sería la unidad de análisis para el investigador... cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos” (Martínez, 2000:29).

Desde este planteamiento las “tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo adecuada” (Martínez, 2000:30).

Por lo tanto, es así como en las realidades humanas lo más típico de sus procesos es la interacción y que la actividad de una parte es la causa-efecto de la posición, estructura y función de cada uno de sus componentes, por lo que la perspectiva fundamental es la de una estructura y un sistema. Köhler decía: “En la estructura cada parte conoce dinámicamente a cada una de las otras” (citado en Martínez, 2000:31); la estructura es la organización dinámica y el significado de los elementos que la constituyen.

Así se desprende del estudio de la investigación etnográfica la nueva realidad que surge o se construye a partir de la interacción de las partes que la constituyen; es la búsqueda de esa estructura con su función y significado lo que se pretende desde esta perspectiva; esas propiedades que surgen, por ejemplo, del agua y que no están ni en el oxígeno, ni en el hidrógeno por separado, o el significado de las palabras a partir de sus relaciones, o la tercera dimensión en la visión binocular.

“Lo esencial de una estructura o sistema es que pueden crecer, diferenciarse de manera progresiva, autorregularse y reproducirse, y que conservan su red de relaciones aun cuando se alteren, sustituyan e incluso, en algunos casos, se eliminen partes; es decir, que manifiestan propiedades similares a la de los seres vivos” (Martínez, 2000:35).

Entonces, los actos o acciones humanas se ubican en contextos, pues es ahí donde este acto humano tiene una intención que lo hace aparecer; para el sujeto tiene un significado, tiene un propósito y una meta. Todo esto dará como resultado una función en el sistema.

En las consecuencias metodológicas se puede comprender el sistema, su dinámica, el todo y sus partes al mismo tiempo. Las estructuras no pueden ser definidas externamente, sino en términos de conocimiento, pues son objetos de percepción y no realidades físicas y consisten en una red de relaciones percibidas, que más que conocida es vivida, y es esta realidad la que se debe captar, pero a través de un proceso de construcción de la misma, de tal manera que “el proceso de análisis debe ser completado continua y sistemáticamente con el proceso de síntesis e interpretación, aplicando la técnica del círculo hermenéutico” (Martínez, 2000:38); es decir, leer los datos como textos a descifrar.

Por lo tanto, la realidad se concibe “como una articulación de procesos heterogéneos con innumerables direcciones posibles de desarrollo y no a partir de observables derivados de una teoría” (Zemelman, 1968:34), de ahí que la realidad debe reconstruirse para no quedar limitada por una teoría.

Algunas implicaciones consisten, entonces, en criterios metodológicos donde es importante considerar que el significado de los datos estará dado más por la relación entre los mismos que de manera aislada. La determinación de los puntos de articulación se dará más por la lectura

articulada de los contenidos, de manera que surja el contenido concreto al ser confrontado con los demás.

A partir de lo anterior, el método se conforma y adecua a la realidad y no al revés: la realidad supeditada a una teoría. Así, diferentes formas de abordar los fenómenos conforman la estrategia metodológica; las técnicas y herramientas dependen de su adecuación a la realidad en estudio, como señala Cohen, Marion, quien plantea que “la triangulación puede ser definida como el uso de dos o más métodos en la recogida de datos a propósito de un fragmento de la conducta humana” (Cohen, en Portous y otros: 62-63), y su empleo puede cumplir la función de verificar colusiones que se van formulando.

## **MÉTODO DE INVESTIGACIÓN**

La metodología cualitativa enmarca los criterios empleados, el proceso de indagación intentó conformar un diagnóstico con el fin de llegar a propuestas plausibles de orden social, como el trabajo presente.

### **Tipo de estudio**

El tipo de estudio realizado es cualitativo, de corte etnográfico, ya que el interés fue de orden interpretativo, pues a “la etnografía la entendemos como método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. A través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado” (Rodríguez, Gil y García 1996:44).

### **Contexto de la indagación**

#### *La Universidad Pedagógica Nacional*

El 9 de octubre de 1970 el SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación), durante la Conferencia Nacional de Educación efectuada en Oaxtapec, Morelos, propuso la creación de una Universidad Pedagógica Nacional para la profesionalización del magisterio; es decir,

para que el maestro del sistema educativo básico pudiera acceder a una profesionalización que lo llevara a un nivel de licenciatura. Para el 25 de agosto de 1978 se crea la Universidad Pedagógica Nacional por decreto presidencial publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 29 de agosto del mismo año; así se fincaron las negociaciones y conflictos SEP-SNTE; el personal adscrito a la universidad comprendió tanto universitarios como maestros con alguna licenciatura como segundo sistema de estudios.

La nueva institución inicia sus funciones en marzo de 1979 con sistema escolarizado en la ciudad de México, en la ahora llamada Unidad Ajusco. Para noviembre de ese mismo año se abre la Licenciatura en Educación Básica, Plan 79, en la modalidad a distancia, creándose así las primeras 64 Unidades del Sistema de Educación a Distancia (SEAD) a lo largo de todo el país. La oferta educativa ofrecía la nivelación de los profesores de educación básica en servicio al grado de licenciatura, mediante un proyecto institucional para la formación de docentes y la generación de una cultura pedagógica de calidad.

Las licenciaturas que se han ofrecido en las 75 unidades UPN actuales a lo largo del país han sido: Licenciatura en Educación Básica, Plan 79; Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, Plan 85; Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, Plan 90 y la Licenciatura en Educación, Plan 94, estas dos últimas aún vigentes; en todas ellas se atiende exclusivamente a profesores(as) de preescolar y primaria con estudios de normal básica o con bachillerato no terminal.

El 18 de mayo de 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa Básica, donde se comprometió también a la Universidad Pedagógica. Este acuerdo se concretó en la transferencia de los recursos humanos, materiales y financieros de las unidades, así como las relaciones laborales a las entidades federativas, lo cual afectó el comportamiento académico de la Institución, a pesar de que la normatividad académica seguiría siendo sancionada y emitida por la SEP a través de la Rectoría Nacional.

En su historia más reciente, el impacto nacional para las Unidades UPN lo produjo el acuerdo de la SEP publicado en el *Diario Oficial de la Federación* con fecha del 25 de junio de 2001, en el que se ubica a la Uni-

versidad Pedagógica Nacional en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica; esto significa transitar del nivel de servicios en educación básica al planteamiento de ofertas a nivel superior como una Institución de Educación Superior, sin abandonar los servicios a la educación básica y al magisterio en general, pues en el Decreto de Creación y en el Proyecto Académico se establece: “La Universidad Pedagógica Nacional tiene por finalidad, prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país” (Poder Ejecutivo Federal, Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional. 1980:8).

*La Licenciatura en Educación, Plan 94. Ámbito de formación de docentes*  
Esta licenciatura se inscribe en la perspectiva de los modelos de formación de docentes; en ella se consideraron las experiencias de los planes de estudio anteriores y el estado que guarda la formación de maestros en el país, además de considerar otros conocimientos de orden interdisciplinario y de otros países.

El proceso de construcción obedeció a la reformulación del Proyecto Académico, y desde ahí una de sus prioridades fue la “Reformulación de las Licenciaturas para Maestros en Servicio”.

La Licenciatura en Educación, Plan 94, está dirigida a maestros de los niveles de preescolar y primaria principalmente.

Dentro de su justificación encontramos la siguiente expresión:

“A pesar de que no se ha hecho hasta la fecha una sistematización rigurosa y completa sobre las necesidades docentes de los profesores de preescolar y primaria, sí se pueden apuntar algunos problemas relacionados con la formación inicial de docentes: la insuficiencia de maestros para satisfacer la demanda en la educación básica, la formación precaria e insuficiente con una inadecuada incorporación de la dimensión práctica, la desarticulación entre las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes, la falta de reconocimiento formal de la experiencia práctica y de la formación autodidacta de los docentes.” (Licenciatura en Educación, 1994:7)

El propósito general de la licenciatura es:

“Transformar la práctica educativa de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular de acción.” (Licenciatura en Educación 1994:15)

De ahí que la característica de la población estudiantil sea de maestros en servicio de los niveles de preescolar y primaria, principalmente.

Un elemento importante en la operatividad de la licenciatura, que al mismo tiempo es un centro de intercambio entre los sujetos involucrados, es el uso de antologías y guías de estudio, las primeras conformadas por textos, artículos o partes de libros que delinear teóricamente las unidades y temas de los cursos; las segundas, las guías de estudio del estudiante, incluyen las actividades preliminares, de desarrollo y finales del curso o trabajos que deben elaborarse.

### **Población**

La población que interesa está conformada por maestros y alumnos de la Licenciatura en Educación, Plan 94, de la Unidad del estado de Chihuahua, donde la mayoría de los profesores pertenece originalmente a la educación básica, tanto los docentes de la institución como los estudiantes. Algunos datos característicos de la población son los siguientes:

Los alumnos de la licenciatura son a su vez maestros en servicio, hombres y mujeres que laboran en el ámbito de preescolar, primaria o secundaria inclusive, aunque la mayor parte trabaja en preescolar y en primaria, y oscilan entre los 23 y los 49 años de edad, con un promedio de entre 30 y 35 años y con una antigüedad en servicio de entre 11 y 15 años: el mínimo es 2 y el máximo 26.

El 72% (60) de los sujetos están casados y conforman familias con un promedio de 2 hijos; se trata de “familias con hijos en edad escolar o adolescentes”.

Por lo tanto, son maestros-alumnos, aunque en adelante se identificarán solamente como estudiantes.

En cuanto a los maestros de la universidad o asesores, la mayoría cuenta con antecedentes laborales en el ámbito de educación básica; es decir, han sido profesores de primaria; llegaron a ser maestros de la universidad por invitación de las autoridades de la Institución, ya que algunos  *fueron alumnos de la misma* en alguno de los planes de estudio. Otros asesores son universitarios y profesores de carrera, pero son los menos. El número total de asesores era de 67, de ellos 41 impartían clases en la licenciatura y el resto laboraba en otro programa o licenciatura de la universidad.

El estado civil de los asesores es diverso, aunque en su mayoría están casados(as) y tienen hijos, otras son madres solteras y tienen dos hijos en promedio, los menos están divorciados.

Cabe aclarar que, de acuerdo con el reglamento de trabajo, el personal de base debe presentar un examen de oposición ante la Comisión Académica Dictaminadora, cuya sede se encuentra en el Distrito Federal.

En cuanto a su estatus laboral los asesores son de base, de tiempo completo, de medio tiempo y de horas; otros son comisionados procedentes del sistema estatal o del federal, con algunas horas de base o con todo su tiempo comisionado a la universidad.

El cuerpo de asesores es heterogéneo en cuanto a sus condiciones de trabajo, con antecedentes académicos comunes en su mayoría y diferentes en su minoría. En adelante se denominaran asesores.

Estas características poblacionales son importantes, pues refieren elementos de identidad y situacionales de los sujetos involucrados, que pueden ayudar a la comprensión de los resultados arrojados a través de la indagación.

### **Delimitación del objeto de estudio**

El objeto de estudio se determinó a partir del campo problemático conformado por la persona del maestro, que como campo admitía un número amplio de problemas, como la familia de origen del maestro y su repercusión en su desarrollo, sus relaciones laborales, la situación de su familia nuclear, el maestro y sus experiencias en la comunidad donde trabaja, etcétera, pero dado el contexto de interés donde participa y a partir de la pregunta, formulación del problema, de la hipótesis inicial y de los objetivos, se determinó el objeto de estudio:

Interrelaciones personales, afectivas y racionales de los sujetos. Interesa indagar cuáles son algunas de las construcciones que tienen unos de otros y cómo es que se relacionan entre sí, además casi todos sus intercambios están mediados por el contexto en el que se inscriben, que es la puesta en marcha de la licenciatura en Educación, Plan 94, como un ámbito de formación de docentes

En el caso que nos ocupa las relaciones asesor- estudiante no solamente están mediadas por el conocimiento disciplinario o teórico, sino por factores “extraescolares” que proceden de la sociedad donde se desenvuelven los actores, y que se consideran constituyentes primarios de esta relación.

Los indicadores considerados que dieron pauta a la indagación fueron:

**Cuadro 1.** Indicadores formulados que guiaron la investigación

<b>Asesor</b>	<b>Estudiante</b>
Percepción de la institución.	Auto percepción
Auto percepción como asesor.	Percepción del asesor
Percepción de los alumnos.	Relación con el asesor
Percepción de los asesores.	Percepción de los compañeros
Percepción de las relaciones.	Relación con los compañeros
Percepción de los estudios y contenidos de la licenciatura.	Relaciones familiares y vida cotidiana

## **Sujetos**

Los sujetos participantes fueron seleccionados deliberada e intencionalmente, de acuerdo con ciertas características según la población.

### *Los estudiantes*

Criterios de selección:

- Que fueran estudiantes de la licenciatura en Educación, Plan 94.
- Que participaran en la modalidad semiescolarizada que ofrece la licenciatura; es decir, que acudieran a la institución una vez por semana y que permanecieran en la misma por un lapso de seis horas.

- Que estuvieran inscritos en alguno de los grupos.
- Que interactuaran con un mínimo de cuatro asesores por día de estudio, y también con los compañeros de grupo.
- Que participaran estudiantes tanto del sexo femenino como del masculino.
- Que tuvieran una disposición abierta a colaborar en la investigación.

Cumplidos estos criterios, los sujetos estudiantes contaron con las siguientes características: sus edades oscilaban entre los 28 y 41 años de edad, con una antigüedad laboral entre los 7 y 20 años. Acudían a la institución en cualquiera de los tres días en que se ofrecían los estudios y pertenecían a grupos de los diferentes semestres que en ese momento estaban en curso: 2º, 4º, 6º y 8º.

#### *Los asesores*

Los criterios para su participación en la investigación fueron:

- Contar con experiencia docente dentro de la institución de aproximadamente dos años como mínimo.
- Ser asesor de la Licenciatura en Educación, Plan 94.
- Que tuvieran como antecedentes estudios de Normal; es decir, que fueran profesores de educación básica y que tuvieran experiencia en ese nivel.
- Que cumplieran con alguno o varios de los criterios de pertenencia al cuerpo de asesores: de base a partir de un examen de oposición, comisionado y con base, o únicamente comisionado.
- Que fueran docentes tanto de sexo masculino como femenino.
- Que tuvieran disposición abierta a colaborar.
- Que tuvieran cierta capacidad como informantes para realizar una descripción.
- Que tuvieran buenas relaciones, es decir, que no tuvieran conflictos dentro de la institución.
- Que tuvieran la disposición de tiempo suficiente para realizar la indagación: de 30 minutos a una hora, o más.

Los sujetos participantes cumplían con las características señaladas.

### Fuentes de datos e instrumentos

A lo largo de la puesta en marcha de la licenciatura se fue recopilando información por diversos medios y mediante varias técnicas e instrumentos, siempre con el objetivo de conocer los intercambios entre los maestros, no sólo en el terreno académico, sino en el personal y de convivencia cotidiana.

A continuación se presenta un cuadro donde aparecen las diferentes fuentes de datos, todos correspondientes al marco de la licenciatura.

**Cuadro 2.** Fuentes de datos considerados en la investigación

Fuentes de datos		
Instrumento	Sujetos	Funcion de la Fuente
Observación participante	Investigadora	Proporciona información empírica y de apoyo.
Entrevista grupal video grabada	Alumnos del sistema abierto.	De apoyo y de comparación.
Cuestionario	Alumnos de la Lic. en Ed. Plan 94 de 2º, 4º, y 6º semestres.	Exploratorio y de apoyo
Autobiografía temática: ¿Cómo llegaron a ser maestros?	Alumnos del curso introductorio.	De apoyo y de comparación.
Entrevista semiestructurada	Alumnos de los semestres 2º, 4º, 6º y 8º. Central en el análisis de los datos.	
Entrevista a profundidad	Asesores	Central en el análisis de los datos.
Diario de investigación	Investigadora	Apoyo: registros de reflexión y del proceso.

A continuación se presenta una descripción de las fuentes empleadas.

*Observación participante.* Es una técnica de la investigación cualitativa que consiste en recabar información a partir de la interacción del investigador y los informantes en el medio de estos últimos, de tal ma-

nera que los intercambios con los sujetos pertenecientes al contexto de estudio fueron constantes y de apoyo la recopilación de información.

*Cuestionario.* En el contexto de una investigación cualitativa el cuestionario “es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad. Se considera como una técnica más, no la única ni la fundamental, en el proceso de recogida de datos” (Rodríguez, Gil y García, 1996:185).

La selección de los sujetos fue aleatoria, de un total de 508, que equivalen al 100%, se seleccionó una muestra de 83 sujetos que correspondían al 16.33%; de ellos, 70 (84.3%) fueron mujeres y 13 (15.6%) fueron hombres. La administración del cuestionario no produjo rechazo alguno entre los participantes.

*Autobiografía temática, ¿cómo llegaron a ser maestros?* La autobiografía fue otra de las fuentes de datos para descubrir “cómo estos sujetos dan significado subjetivo a sus experiencias de vida. Este método se apoya en las expresiones subjetivas, verbales y escritas del significado dado por los individuos que se están estudiando, siendo estas expresiones ventanas a la vida interna de la persona” (Cortés, 1993:269).

*Entrevista.* Se aplicaron dos tipos de entrevista, una semiestructurada y otra a profundidad. La entrevista semiestructurada se aplicó a los estudiantes, y consistió en preguntas abiertas referentes a su contexto de estudios; fueron diez las entrevistas a estudiantes con las que se trabajó en esta investigación.

La entrevista a profundidad se aplicó a los asesores. Este tipo de entrevista “consiste en crear condiciones para que los sujetos entrevistados expresen, bien por escrito o verbalmente, una serie de valoraciones, relatos y significaciones en relación con una experiencia vinculada con un suceso, objeto de investigación. Utilizamos el término profundidad a partir de la concepción psicoanalítica y al mismo tiempo en un sentido extensivo de la misma. Con ello queremos señalar que a través de este tipo de entrevistas buscamos acceder a datos que vayan un poco más allá de lo que habitualmente se reconoce como lo objetivo, lo dado, lo que forma parte del mundo real” (Díaz Barriga, 2000).

Para la entrevista a los asesores se estableció una lista de temas, como guía, donde se daba libertad y flexibilidad al entrevistado, orientándolo hacia preguntas relacionadas con los temas.

Se trabajó sobre diez entrevistas que se grabaron y luego se transcribieron para su análisis.

El diario de investigación cumple la función de registrar las reflexiones, anécdotas, hipótesis, que van surgiendo en cualquier momento por parte de quien investiga, o bien para registrar comentarios o sucesos sobre lo que se indaga.

### **Procedimiento**

El procedimiento se hizo desde un enfoque etnográfico al llevar a cabo la investigación, el cual no fue lineal, sino dinámico y dialéctico; es decir, se fue de lo empírico a la teoría y de ésta se regresaba al terreno empírico y de nuevo a la teoría; por otro lado, el funcionamiento del pensamiento no es lineal: en un momento se está frente a los datos, pero al mismo tiempo se van dando conclusiones, formulando nuevas hipótesis, relacionando lo ya examinado, lo que dice tal o cual autor. A continuación se presenta la secuencia.

- A través de la observación participativa se fue recabando información, datos empíricos del espacio donde la autora realiza su principal actividad.
- Empezaron a surgir preguntas y con ellas se fue recabando información.
- Se contrastó la experiencia de la autora con el campo de estudio donde se podían inscribir los datos hasta entonces recabados; es decir, en la formación de docentes.
- Se planteó la posibilidad de llevar la Terapia Familiar a la Formación de Docentes y la manera en que la Terapia Familiar podría auxiliar en la explicación de los diferentes aspectos o interrogantes encontrados. El proceso hasta aquí hace referencia a una problematización de la realidad.
- Se llevó a cabo la revisión bibliográfica recabada, con respecto a un campo problemático en términos de la persona del maestro,

desde el cual se optó por plantear un problema, al considerar el contexto de las observaciones realizadas.

- De ahí se planteó una posible hipótesis y objetivos plausibles.
- Se seleccionaron los datos del banco de información con los que se contaba sobre los estudios de la licenciatura que fueron recopilándose durante un tiempo. De ellos se decidió trabajar con las entrevistas que la autora había hecho a estudiantes y asesores.
- Se seleccionaron las primeras diez entrevistas a los asesores y diez entrevistas de los alumnos, las primeras, que cubrieran además los diferentes semestres de la licenciatura.
- Se consideró también que los sujetos participantes tuvieran la disposición de tiempo suficiente para realizar la indagación: de 30 minutos a una hora, o más.
- Esta decisión se hizo bajo el criterio de que las entrevistas presentaban mayor riqueza de información directamente de los sujetos; éstas conformaban textos, narraciones que podían analizarse y leerse, como señala Rodríguez: “De ahí que la mayor parte de los datos recogidos en el curso de investigaciones cualitativas posean como una de sus características más conocidas la de ser expresados en forma de textos. Se trata de datos que reflejan la comprensión de los procesos y las situaciones por parte de los propios participantes en los contextos estudiados” (Rodríguez, Gil y García, 1996:199).
- Primero se hizo el análisis de las entrevistas de los asesores, hasta contar con una comprensión en sí misma, caracterizadas como textos provenientes de uno de los subsistemas; después se hizo lo mismo con las entrevistas de los estudiantes.
- Conforme se iban formulando interpretaciones e hipótesis de los textos de las entrevistas, se iban contrastando y triangulando con el resto de los datos obtenidos a través de otros medios e instrumentos.
- El procedimiento para el análisis de los datos se entiende “como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones, que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante con relación a un problema

de investigación” (Rodríguez, Gil y García, 1996:200). Los datos se decodifican y se buscan posibles historias de relación.

- El procedimiento seguido en el análisis de los datos fue de la siguiente manera:
  - a) Reducción de la información en unidades, categorizándolas y codificándolas.
  - b) Identificar los componentes u otras categorías temáticas para clasificar en una categoría, de acuerdo con los indicadores de manera gruesa, luego los mismos datos fueron arrojando categorías; es decir, temáticas que narraban los sujetos, sobre tal o cual acontecimiento.
  - c) Se fueron considerando de manera sobresaliente aquellas temáticas en las que los sujetos coincidían, así como la manera en que lo hacían; es decir, las unidades de análisis categorizadas se agrupaban.
  - d) Se fueron sacando conclusiones a partir de la comparación de los datos y en relación con los objetivos e hipótesis.
  - e) Cabe aclarar que dentro de un trabajo no lineal, sino dialéctico y contrastante, se iba y venía a los planteamientos teóricos referenciales, pues éstos constituían los “lentes” que ayudaban a leer, a comprender y a relacionar los datos, además de que los mismos datos se iban vinculando por su similar temática y naturaleza.
  - f) La verificación de las conclusiones como interpretaciones a partir de las comparaciones se fue dando a través de la triangulación de los datos con aquellos otros provenientes de otras fuentes y por ende también de otros o más sujetos.

## ENCUENTRO CON LOS DATOS: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

La naturaleza de los datos examinados marcó la organización de su presentación en el plano del análisis e interpretación que aquí se expone; la analogía que puede plantearse es como estar frente a una consulta familiar donde cada miembro participa, aquí cada sujeto expuso su construcción particular frente a cada temática tratada. Como la teoría constructivista apoya, los miembros de una cultura comparten a través de su vida cotidiana valores y construcciones, de tal manera que cada persona manifiesta la muestra de cosmovisiones que se comparten, así como en conjunto participan de un rango o modalidades de esa visión; de tal manera que a través del análisis se van determinando los diferentes aspectos que irán narrando, resaltando de esta manera las características cualitativas de las narraciones de cada subsistema, el de los asesores y el de los estudiantes por separado.

Aparentemente, en principio puede parecer una lectura lineal de los datos, pero esto es necesario para llegar a otro plano, donde se establecen vinculaciones entre los subsistemas, que empiezan a dar ciertas características del sistema que ambos conforman, en términos de sus encuentros y vicisitudes.

Se presenta también otro rango de datos sistematizados e interpretados que contribuyen de manera significativa a comprender a los sujetos del estudio, las autobiografías temáticas de cómo llegaron a ser maestros.

El siguiente nivel de exposición del análisis e interpretación de los resultados está dado por la síntesis e interpretación del análisis de los resultados mismos, para finalmente llegar a una aproximación sistémica de los intercambios entre asesor y estudiante en un contexto de formación de docentes.

Al final, se presenta la estructura que da cuenta de las dimensiones que fueron conformándose a través del análisis e interpretación de los resultados para aproximarnos a la persona del maestro, en relación con el objeto de estudio propuesto, así como las alternativas que desde el constructivismo pudieron plantearse.

## **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Cabe aclarar que los sujetos participantes en las entrevistas, tanto del subsistema de asesores como de los estudiantes, están conformados por ambos géneros: mujeres y varones, aunque en adelante para adjudicar algún texto se emplearán los términos asesor y estudiante únicamente.

Las interpretaciones sobre algunos aspectos se formulan también considerando la triangulación; es decir, comparación entre los mismos datos de las entrevistas y no únicamente frente a datos provenientes de otras fuentes.

### **Asesores:**

#### *Percepción de la institución*

Este aspecto es importante porque los sujetos van a promover sus acciones dependiendo de cómo perciban el lugar de trabajo.

Así encontramos las siguientes expresiones:

Asesor: “Cuando yo he pensado retirarme de aquí y me dicen algunos compañeros de la Normal, no, mira, la universidad es un espacio importante, la experiencia que te da la universidad es muy enriquecedora, yo creo que es la fuente de innovación más importante que tengo profesionalmente; este, de hecho siento yo que los maestros o los compañeros que me conocen de otras instituciones, me conocen por la UPN”.

Asesor: “La Universidad Pedagógica como un excelente centro de actualización del maestro”.

Asesor: “La UPN siempre la ví como una opción extraordinaria, se contactó directamente con los licenciados ya en educación, que indudablemente que traen ya un nivel de preparación, de información, de capacidad de análisis, pues es un reto más, que debemos asumir. Ha sido un rico filón que yo he explotado aquí en la UPN, en cuanto a información, he diversificado mi horizonte”.

Los asesores consideran a la UPN como “fuente de innovación”, como un “filón de información”, o como “un excelente centro de actualización”, aunque también acusan a otros asesores de verla y vivirla como una “escuelita”, como una institución noble que les permite realizar a gusto su trabajo, por la flexibilidad de su labor; como un espacio de desarrollo y de red social.

Relacionando la información, por un lado una universidad es una fuente de producción de conocimiento, de reconstrucción del mismo a través de sus funciones básicas: investigación, docencia y difusión y extensión universitaria. Sin embargo, la mayoría de los asesores se dedica principalmente a la docencia y a buscar, en su caso, otras fuentes de ingreso. En esta situación puede plantearse una debilidad a la que hay que poner atención, porque además algunos asesores manifiestan el deseo de hacer algo más; sin embargo, las cargas de trabajo del maestro no se lo permiten, como señala uno de ellos: “Me gustaría tener tiempo para poder hacer investigaciones, tener más tiempo para escribir, para comunicar cosas que yo quisiera comentar, esencialmente sería parte de las aspiraciones profesionales”, pero como se sabe en ese *lenguajear* está inscrita la emoción, el afecto.

Cabe señalar también que el impacto de la creación de la UPN merecería un estudio más profundo, pues a primera vista es notoria la forma en

que otras instituciones escolares utilizan los formatos de los planes y programas de estudio de las licenciaturas, especializaciones y maestría, así como la socialización de las lecturas e investigaciones que la Universidad Pedagógica Nacional difunde a través de sus antologías y programas de vanguardia; este es otro aspecto de la institución que merece la atención del maestro para su pertenencia a ella, lo cual contribuye probablemente a tener un estatus frente a otros compañeros.

*¿Cómo se conciben como profesores en el contexto de la UPN?*

La forma en que se piensan los asesores tiene que ver con el contexto y con su historia; así, se conciben como personal preocupado por los alumnos a quienes deben ayudar: el asesor igual a ayudantía del alumno, a quien ve como compañero, pues tiene la misma formación de profesor que él e inclusive cuenta con los mismos antecedentes y con experiencias similares.

Consideran que pertenecer al cuerpo de asesores es importante en lo personal y en lo profesional; tienen deseos de superación pero piensan que no son escuchados, pues no hay respuesta institucional.

Puede plantearse la hipótesis de que el asesor está en búsqueda de su identidad como profesor universitario por sus antecedentes como docente de primaria, su estatus de alumno primero y su salto como asesor de profesores-alumnos, a muchos de los cuales conoce e inclusive fueron compañeros de estudio o de trabajo en busca de una nueva red que le permita percibirse en otro sitio con más estatus; además de que muchos de ellos llegaron a la universidad con la invitación de la autoridad en turno o bien porque consintió en admitirlo, pues había quedado a disposición del departamento de personal o bien no era bien recibido en otros espacios o porque mediante “conocidos” cambió de un lugar lejano a la ciudad:

Asesor.- “Ingresé en 1989 como asesor académico, en ese entonces el director me habló. Estuve varios años con plazas de contrato, hasta que hice mi examen de oposición y obtuve unas horas base. Lo que pasa es que yo fui alumno de aquí...”

Asesor.- “Las autoridades me invitaron a trabajar, necesitaban una persona en la biblioteca y yo estaba haciendo la licenciatura, vi la oportunidad de, mientras trabajaba, bueno, poder seguir estudiando; al terminar yo la licenciatura me invitaron como asesora...”

Asesor.- “Nos vamos a sorprender con la diversidad, con los asesores que tenemos, en su formación, en sus ámbitos de desempeño profesional, en los tiempos que tienen ocupados profesionalmente, en la identificación que tienen y la apropiación que hacen de un propósito de la licenciatura y de una misión de la universidad...”

Asesor.- “En cuanto a los asesores, hace que en ocasiones no sea muy confiable la aceptación de un asesor; sin embargo, tiene que ser aceptado. Cuando el asesor se incorpora vía concursos, podemos estar tranquilos, porque se ganan los espacios, y en razón de ese triunfo debe ser el desempeño, pero cuando a la institución le corresponde resolver ciertas problemáticas político-sindicales o ser instrumento para resolverlas, entonces se cae en situaciones un tanto viciosas porque, pues, a quien no pueden ubicar en alguna parte, simple y sencillamente lo han enviado a la Universidad Pedagógica Nacional ¿no?, porque fue problemático en tal parte o en aquella parte ya lo pusieron a disposición, no lo aceptan en otros espacios de trabajo, etc. Lo envían a la Universidad Pedagógica”.

Todo ello reúne elementos de “distinción”, “protección”, “preferencia” de la o las autoridades en turno, cuestión que le otorga un papel en relación con sus compañeros profesores, despertando así ciertos sentimientos que pueden ir desde la “sensación de poder”, “incomodidad”, “culpa” o bien de “justicia”, todos en relación con los otros, muchos de ellos sus co-téneos, léase “hermanos” desde lo estructural, procedentes del mismo subsistema. Perteneciendo al mismo subsistema, psicológicamente hablando, se extraen de él y se les coloca en un nivel superior, el de la universidad, pero está la cuestión paradójica de cómo y por qué se llegó ahí.

Aunque también se encuentran personas que buscaron ser asesores de la universidad porque la percibieron como “un filón de información” o “fuente de información” y de “actualización”.

*¿Cómo perciben los asesores a otros asesores y sus relaciones con ellos en el contexto de la UPN?*

En relación con los otros asesores y su actividad docente ellos viven una sensación de aislamiento frente a su labor docente, sienten un ambiente de apatía e indiferencia por parte de otros asesores; es decir, por una parte la UPN les da sentido de identidad y pertenencia, pero, por otro, las redes que se forman en ocasiones no brindan el apoyo que el asesor espera.

Asesor.- “Yo siento que cada quien se dedica a lo suyo, verdad, nada más...”

Asesor.- La relación entre el personal es “totalmente indiferente. Cada quien lo suyo. O sea, así lo veo: cada quien lo suyo. Quizá algunas gentes, dos tres gentes, por términos afectivos, pues a lo mejor tienen más posibilidad de comentar algunas cuestiones sobre el trabajo; yo en realidad no, pero yo me concreto nada más a lo mío”.

Asesor.- “... no interactuamos en sentido de ponernos en contacto con los demás de lo que sabemos y de lo que no sabemos, cada quien se encierra en su propia concha... que el otro no sepa lo que yo no sé y me cayó como que todo lo sé; y es mentira, nadie sabe todo”.

Los asesores consideran que hay compañeros que en su desempeño profesional son excelentes y otros más bien mediocres; sin embargo, desean conocer cómo es que trabajan los compañeros, poder aprovechar la riqueza de las experiencias de otros. Esperan compartir experiencias, quieren ser escuchados, pues consideran que a través de las reuniones a las que son citados no les queda claro esto; que si bien algunos de ellos llegan con interés a trabajar, éste va disminuyendo por falta de motivación; sin embargo, el contacto con los grupos es un estímulo personal para ellos.

A pesar de que las reuniones de academia no han resultado como esperaban, guardan un ideal de que si se llevaran a cabo en un ambiente más sano y libre, darían excelentes resultados.

Asesor.- “Me gustaría que hubiera un ambiente más abierto de unos para con otros, de ayudarnos ¿no? De que realmente las academias fueran realmente creciendo, que vamos a buscar esto, qué les parece si vamos a buscar otras fuentes de información; ojalá que todos estuviéramos involucrados en todas las situaciones; creo que esto despertaría más dinamismo entre todos, ahí mismo se involucrarían en otros proyectos, eso generaría más interés”.

Asesor.- “Que los compañeros nos reuniéramos a comentar nuestras experiencias, yo pienso que cada quien trabaja diferente, y que lo que puede aportar cada uno de nosotros enriquece a los demás, eso sería una buena alternativa para nosotros los asesores, pero no se lleva a cabo”.

Asesor.- “Cuando se ha intentado un trabajo colegiado es como si fuera un grupo de preescolares, así hablan los preescolares, se juntan, todos platican, todos ganan, y así sucede con nosotros; yo siento que es difícil y que además se requiere”.

Hay otros asesores que comentan que “es necesario que algunos compañeros cuiden sus actitudes y su ética profesional”.

Asesor.- “Hay muchos compañeros que sí dejan mucho que desear y no nada más a nivel académico; en cuestión de actitudes y de ética dejan mucho que desear, y otros compañeros que son excelentes maestros que merecen todo mi respeto, habemos de todo, me incluyo”.

En cuanto a su forma de relación se presenta lo siguiente: saludan a todos, se llevan bien con todos, pero no entran en cuestiones profundas para evitar los roces; se observa de con mucha frecuencia que hay necesidades de relación no satisfechas en la red laboral:

Asesor.- “Yo trato de llevar mis relaciones con los asesores, en el aspecto personal, pues de llevar una buena relación, saludamos a todos los compañeros, es cuestión de ética, yo trato de llevar bien la relación con todos, no entrar en cuestiones profundas en algún tipo de situaciones que nos pudieran llevar al roce”.

En general, muchos de los asesores subestiman a varios de sus compañeros, tienen poco o nulo contacto profesional a pesar de conocerse desde años atrás; el contacto más cercano se da en pequeños grupos de dos o tres personas máximo. Consideran que la mayoría se conduce como si estuvieran en una escuelita y no en una universidad, es probable que por cuidar un estatus descuidan las relaciones:

Asesor.- “Nosotros los asesores olvidamos por la cotidianidad de la permanencia, de la estancia y la seguridad que nos da el decir soy base, soy empleado de base, mi cátedra es de base, también nos olvidamos de la dimensión de nuestra institución, no la vemos en razón de una primaria, de una secundaria, sino que la vemos como una escuela más y la Universidad Pedagógica no es una escuela más, es la universidad y la universidad es de quien la gana, la formación de los maestros tiene una responsabilidad mayúscula, si el magisterio fracasa socialmente, o ante la sociedad, en su desempeño, está fracasando la universidad”.

Han observado o manifestado que se sienten rebasados por los contenidos, esto puede estar contribuyendo a su inseguridad como asesores, para minimizarlo pueden estar recurriendo a estrategias como repartir temas a los alumnos:

Asesor.- “... la actualidad de los contenidos hace que nosotros estemos fuera del contexto porque no nos hemos actualizado y hace que también abordemos en ocasiones los contenidos de manera tan superficial como lo aborda el alumno... los contenidos a veces nos rebasan, encontramos complejidad en los conceptos, encontramos conceptos con los que nunca hemos tenido contacto, encontramos investigaciones, conclusiones con las que no nos imaginábamos y junto con los alumnos tenemos que ir rompiendo nuestra estructura. No creo que los que nos constituimos en asesores penetremos fuertemente con los contenidos”.

Asesor.- “La información nos maneja a nosotros... nos perdemos... a veces es un poco ventajoso para abordar nuestro trabajo, por ejemplo, cuando no hacemos ese análisis profundo de los contenidos para ir ante el grupo, sí acudimos a la distribución de temas... y cada quien conoce una cápsula del contenido...”

Repetimos, aspiran a un ambiente más abierto y sano, a ayudarse unos a otros, sin temor a represalias o burlas; tienen la esperanza de que puedan darse reuniones de academia que los estimulen y un trabajo colegiado, pues hasta ese momento las reuniones eran todo, menos de reflexión.

Esperan que la institución los motive, pues consideran que no es así, que tampoco los estimula, con lo cual van perdiendo el interés y “llegan en blanco” a clases; quieren sentirse parte de un proyecto; aunque también consideran que la institución es paternalista.

Asesor.- “Hay otras licenciaturas, y en la UPN, yo pienso que está un poco bajo el nivel y se está perdiendo el interés del asesor. Bueno, así lo siento yo, en prepararse, en ir bien preparado a sus clases, claro no generalizo, hay gente que está muy bien preparada, gente que tiene muchos elementos, pero hay gente que da la asesoría que ni siquiera ha leído, o hay gente que da y no ha entendido, lo sé porque esa gente lo comenta, que llegué en blanco y los muchachos tuvieron que hacer las cosas, pero no es lo mismo que el asesor vaya preparado y saque de dudas a los compañeros, que los muchachos estén, pues, tratando de adivinar, si está bien o mal”.

Asesor.- “Pues mire, la universidad sí me ha ofrecido, por ejemplo, lo que fue la maestría; pero yo no veo así como mucho auge, mucho interés, pues que se profesionalice también el asesor, avance, yo no he visto eso; pienso que se han puesto barreras, no a uno, a otras personas, a otros compañeros. Y en cuanto a mis aspiraciones, yo estaba pensando en la posibilidad de irme comisionada a otra parte, porque pues, francamente, me siento como estancada, el ambiente se me ha hecho difícil”.

Asesor.- “Me gustaría que hubiera mayor estímulo, mayor trabajo en equipo, mayor trabajo académico, que no hubiera tanto celo profesional, que no hubiera favoritismos”.

A manera de corolario de este punto, observamos el deseo de comunicar a otros las experiencias, de ser mirados por él o los otros y la necesidad de establecer redes profesionales que promuevan mayor interés y motivación, pues hay la necesidad de ser escuchados, de ser vistos y valorados; esperan que se desarrolle en ellos una actitud motivadora, pero la esperan desde afuera, con lo cual es necesario que rescaten sus propios recursos y valores.

*¿Cómo ven los asesores a los estudiantes y cómo se relacionan con ellos y ellas?*

Encontramos algunas confusiones en sus relaciones y vínculos, por un lado se refieren a ellos y ellas como “profes”, maestros, muchachos y compañeros, por otro, les exigen un desempeño académico como de “profes”; les recriminan el que quieran comportarse como alumnos de primaria, como el niño que no quiere tareas o más trabajo, y al mismo tiempo los tratan como alumnos de primaria, pues les revisan los cuadernos o bien les piden que subrayen como el profesor lo hace, porque eso es lo que se discutirá en clase.

Al asesor le falta definir o aclarar la identidad bajo la cual establecerá su relación con los estudiantes, pues les atribuye y se relaciona con ellos desde una doble manifestación, profesor y alumno; esta falta de claridad o explicitación crea equívocos en las relaciones y conlleva confusión en el establecimiento de límites entre los subsistemas de estudiantes y asesores, con lo cual pueden crearse tensiones y conflictos de afectos que llevarían al deterioro de la calidad del desempeño académico en ambos sentidos.

Asesor.- “Muchos alumnos que están aquí piensan que están en la primaria, no tienen la concepción de que son maestros, se ven como alumnos, pero en realidad son maestros. ‘Ay profe, no me deje tarea’. Les encargamos lecturas y no leen, los maestros ni siquiera leen”.

Asesor.- “Los contenidos en la licenciatura están a un nivel muy alto para el tipo de docente que accede a la universidad, yo he visto que los muchachos batallan, batallan mucho, y uno como asesor también a veces batalla, tiene uno que andar apoyándose en otros compañeros, entonces sí están a un nivel muy elevado”.

Lo anterior se refuerza con el mito o creencia de que se entiende mejor al maestro si también se ha sido maestro de primaria, y más si se han tenido las mismas o casi las mismas experiencias. El mito es que si no se ha tenido el mismo contacto con un contexto igual al del alumno, si no se ha sido profesor de primaria, entonces hay problemas como asesor, pues no es posible ayudarlo y no habrá entendimiento horizontal con los profesores-alumnos; el mito limita porque hace que se formen alianzas entre los que son maestros y los que no, y que se descalifique a quienes no han pasado por la experiencia:

Asesor.- “Pues con base en mis experiencias y las de los alumnos, lo que tenemos en los libros es teórico y ese es el problema, hacerlo realidad en la práctica, pues algunas veces hemos fallado, pero tratamos de hacer bien nuestro trabajo. Si un maestro asesor aquí en la universidad no maneja cuestiones de tipo práctico o la realidad que están viviendo los maestros, pues va a tronar, porque incluso hay que situarse en escuelas de pobres”.

Asesor.- “Para trabajar ciertas asignaturas es necesario el haber vivido la experiencia de ser profesor o de preescolar o de educación primaria, yo fui profesor de educación primaria rural, trabajé con grupos multigrado, trabajé en escuelas unitarias. Toda aquella experiencia me es fundamental para poder entender al profesor que viene a la Universidad Pedagógica con una problemática porque yo la viví, conozco el contexto”.

De manera más específica, los asesores consideran que los alumnos acuden a estudiar por interés económico, que dejan mucho que desear en su compromiso con la escuela, los ven desmotivados, poco serios y opinan que copian sus trabajos, entre otras cuestiones:

Asesor.- “Pues realmente es difícil; uno como asesor se encuentra con cada maestro que dice uno: pues, ¿para que viene a la universidad?... sí, hay algunos muy buenos, muy brillantes, pero en general yo pienso que no toman en serio a la universidad”.

Asesor.- “Tuve que cambiar las actividades que perdían a los alumnos; creo que eso no se ha unificado entre los asesores y eso ha seguido provocando que haya una reproducción de trabajos. Sí, es mucho muy palpable, y como que el alumno dice, al cabo que sí voy a presentar el trabajo, ya estoy aprobado; si presento el trabajo voy a aprobar el curso”.

## **Estudiantes**

### *Auto percepción desde su actividad como estudiante*

Al desarrollar su participación como estudiantes, los profesores consideran que están en un lugar donde los demás compañeros los toman en cuenta, consideran que la experiencia les ha servido a nivel personal, pero al mismo tiempo opinan que sacrifican muchas cosas para poder llevar a cabo sus estudios y que han experimentado con ellos. Han vuelto a encontrar a compañeras o compañeros que no veían desde hace tiempo, llegan a establecer, fortalecer o iniciar nuevas amistades; se les observa muy solidarios y muy compañeros unos con otros, pues con los trabajos académicos sí tienen oportunidad de intercambiar o socializar el conocimiento y ayudarse mutuamente, en comparación con lo que dicen los asesores.

Estudiante.- “Siento que experimentaron con nosotros; a algunos asesores les faltó conocimiento de su asignatura”.

Estudiante.- “Entiendo mejor a mis hijos, a mi esposo, los dos estudiamos y compartimos mucho”.

### *¿Cómo perciben a los asesores y la relación con ellos?*

Los lazos afectivos de los alumnos, en el ámbito de la licenciatura, se caracterizan por guardar una fuerte dependencia intelectual al preocuparse y ocuparse por “¿cómo quiere el asesor los trabajos?”. Consideran también que su proceso de conocimiento depende más de su relación con los compañeros. Así, estiman que el conocimiento viene “de afuera”, que “se

adquiere”, y surge la pregunta ¿podría esto estar reflejando cierta pasividad intelectual?

Estudiante.- “... todo depende del entusiasmo y ayuda entre compañeros y de la accesibilidad de los asesores”.

No se sabe si es cuestión de género, pero los alumnos, que en su mayoría son mujeres, aunque reconocen niveles académicos adecuados en sus asesores y asesoras, se refieren a ellos y a ellas en relación con los afectos, buscando apoyo y comprensión:

Estudiante.- “Los asesores deberían enfocar sus asesoría a apoyarnos, a ser más analíticos y críticos”.

Estudiante.- “Se prestan a tenerles confianza de algún problema personal o dudas, hay confianza para acercarse a que den un consejo o duda de la materia”.

Estudiante.- “La preparación de los asesores es básica. A lo mejor sí sabe, pero no saca de dudas. Es tajante, dice busquen en su libro. Necesitamos que sea paciente, prudente”.

Los estudiantes se muestran más sensibles a los afectos que manifiestan los asesores, que a su capacidad para enseñarles, y además esperan de ellos toda su consideración, quieren más apoyo por de su parte; la relación social sirve, entonces, de base para mantener al estudiante en el proceso.

*¿Cómo perciben a sus compañeros y la relación que establecen entre sí?*

Consideran también que su proceso de conocimiento depende más de los compañeros; en general encuentran fuertes apoyos y los intercambios entre ellos son más sólidos, pues no sólo se apoyan en los estudios sino en lo personal; además que los momentos que pasan juntos son de relajamiento fuera de las responsabilidades de casa y el trabajo; esto se hace evidente en las observaciones realizadas cuando regresan de vacaciones, lo primero que desean es intercambiar sus experiencias, antes que iniciar los cursos.

Estudiante.- “Estamos interesados es asistir por salario y aprendemos; yo he notado que se hacen grupos muy compactos, es difícil que nos acepten en su equipo o porque convivimos poco tiempo”.

Estudiante.- “Los egresados lo animan a uno a no desfallecer a seguir adelante a pesar de la familia o de que el marido no quiere”.

Estudiante.- “Muchos no leían, vienen a escuchar, a transmitir sus experiencias, pero insignificantes. Les mueve lo económico”.

### *Relaciones familiares y vida cotidiana*

En su mayoría, los alumnos están casados, con una familia en desarrollo que enfrenta cambios y sufre desequilibrios que requieren adaptación y gasto de energía; por tanto, la familia y la pareja llamarán más su atención, y es muy probable que esto repercuta en su desempeño profesional y estudiantil al influir en sus estados de ánimo y emociones.

Si a eso se agrega que el alumno pertenece a diferentes sistemas vitales: la familia extendida, el trabajo (doble plaza), que es a la vez hija(o), estudiante, compañero(a), se encuentra que sus redes emocionales de apoyo son escasas o nulas, prevaleciendo el estrés y el cansancio fuera del ambiente de la universidad. Con ello se obtiene alguna luz sobre su posible desempeño académico, recordando además que uno de sus motivos para cursar la licenciatura es el económico, pero al estar en la universidad se preocupa por su práctica docente; dice una asesora: “Tienen una vida muy complicada, con su trabajo, familia y universidad”.

Estudiante.- ”En cuanto a la familia y los estudios”: es una organización diferente, el papá se lleva a la chiquita, el abuelo a los otros y tuve que ver dejarlos en buenas manos. Mi esposo reniega y dice que en la zapatería (el esposo es dueño de una zapatería) me iría mejor”.

Estudiante.- (En cuanto al apoyo del esposo, principalmente) “Sí me apoyan moralmente, o que es de mis obligaciones sí debo cumplir me dicen sígale, sígale, pero déme de cenar; y trato de no fallar ni aquí ni allá”.

### **Vicisitudes en las relaciones asesor-estudiante**

En este punto se agrupan los hallazgos que denotan algunos de los encuentros y desencuentros en las relaciones entre los asesores y los estu-

diantes; de ellos los más relevantes son dos: con respecto a sus relaciones sociales y a las evaluaciones.

Los estudiantes y profesores de la UPN comparten una red de relaciones en virtud de su profesión y su contexto, amén de estar ligados a una problemática educativa que les permite establecer nexos y vínculos tanto identitarios como profesionales. Además, muchos de los asesores han sido estudiantes de la UPN o compañeros de estudios de los asesores en otro momento.

Son de llamar la atención estas redes sociales entre alumnos, y entre éstos y los asesores, llegando a ser transgeneracionales entre ellos. Recordemos que entre alumnos son compañeros de trabajo o que estudiaron juntos o que uno es director de otros, pero en la universidad son compañeros, algunos asesores fueron en otro momento compañeros de estudio de los que hoy son sus alumnos; y es así como hallamos nudos y amarres de relaciones sociales las cuales merecerían un estudio aparte. Se sienten comprometidos con la hija de una excompañera, por ejemplo, y aunque no entregue trabajos le acreditan el curso con buena calificación.

Las evaluaciones son otro punto de tensión, pues, como en muchos casos el curso se reduce a las antologías, si éstas se ven completas entonces el alumno asume que merece el 10 que equivale al 100% de las antologías, además de sacrificar sus días de descanso y a su familia, así vemos excelentes calificaciones.

Repuesta:

Estudiante.- “Falta definir parámetros de evaluación entre asesores, se abaratan calificaciones, muchas buenas calificaciones”.

Estudiante.- “Hay alumnos que viven de los demás y los asesores lo han permitido, se dan cuenta de quiénes copian trabajos y se les da el pase; no hay estándares de calificaciones entre los asesores que permitan al alumno considerar que si trabajó mucho hay mejor calificación, y a la inversa, un alumno con un trabajo puede sacar 10”.

Hay una y solicitud paternal (filial) del alumno hacia el maestro. El asesor percibe que los estudiantes esperan apoyo y el alumno se comporta como pidiendo comprensión.

Asesor.- “Yo pienso que aunque ponemos nueves y dieces es bajo, o sea, los muchachos, los maestros alumnos, tienen un nivel académico que no está al nivel de una licenciatura, a mi forma de ver”.

Asesor.- “Hay problemas; quieren calificaciones muy elevada en los trabajos”.

Asesor.- “Nosotros mismos hemos fomentado esas calificaciones elevadas, hemos dado pie a que el mismo alumno exija o quiera tener siempre diez, gente que va y reclama un nueve, hay gente que ha ido con el director o con el coordinador, cuando no es una calificación denigrante verdad, pero así se sienten, a lo mejor ahí habría que organizarse más, con los tipos de evaluación y con las calificaciones”.

Asesor.- “Hay muchas inquietudes, muchos alumnos, la gran mayoría, quiere puros nueves y dieces porque nuestro mismo sistema de evaluación mexicano, verdad, nos ha llevado a esa situación y desgraciadamente todo viene a recaer en un número. El maestro asesor debe poner las cartas sobre la mesa”.

Los estudiantes consideran que es adecuado evaluar por trabajos, exposiciones y asistencia y no por exámenes, en cuanto a los ensayos dicen:

Estudiante.- “... le dan a uno libertad de proponer críticas, sus ideas, a veces es difícil, no tenemos la práctica de escribir lo que pensamos, difícil redactar, no es lo mismo hablar que escribir”.

Esta dificultad ya ha sido investigada y explicada por Elsie Rockwell (Rockwell, 1992), quien señala la influencia del medio laboral del maestro, su relación con los libros y la ubicación de su trabajo docente en el mundo de la escritura. Aquí cabría preguntarse y examinar lo que la UPN propone al respecto, es necesario darle un primer plano a la producción escrita del maestro-alumno, a la honestidad intelectual que tiene que ver con la cultura de la escritura y realizar un seguimiento propositivo al respecto, de ésta manera podríamos apoyar y validar estas formas de evaluación.

El estudiante percibe entonces un problema que surge de sus circunstancias y contexto, que es del magisterio en su mayoría, como un problema personal, lo cual le confiere otra dimensión ante cada maestro-estudiante, así como la manera de abordarlo o evadirlo.

Los estudiantes consideran que:

Estudiante.- “Las pruebas son más presión y uno se bloquea. Tenemos miedo a un examen, pero sí lo podríamos contestar”.

Ante esto habrá que preguntarse ¿cómo asumen la evaluación mediante exámenes —que generalmente no elaboran— en sus propios alumnos? Estos exámenes que aplican a sus alumnos son elaborados por otra instancia u oficina y no por los mismos maestros. Hay toda una tradición de exámenes en la educación a través de los cuales también miden a los maestros; están los exámenes de carrera magisterial, los exámenes de muestreo, etcétera. Toda esa historia de los exámenes está ligada a las emociones, y evaluaciones de los mismos sujetos y no sólo con respecto a sus aprendizajes, sino en relación con sus coetáneos. Este rubro implicaría la realización de otra investigación.

Estudiante.- “A veces creemos que el trabajo es mejor que la calificación”.

Asesor.- “... hay una comportamiento muy especial que siempre llama la atención y que siempre nos hace reflexionar, no sé en qué momento surge la idea en los alumnos de que su trabajo siempre es excelente, y que por el simple hecho de asistir ya deben acceder a una calificación aprobatoria... y mucho menos entiendo en qué momento se construye en ellos la idea de que el diez es la meta”.

Es así como la calificación se vuelve factor de tensión entre los alumno y los maestros; los segundos no se explican por qué el alumno quiere siempre el diez, los primeros consideran que no hay criterios de evaluación claros, especialmente cuando llegan a ser víctimas, entonces proponen algunas formas, que se indican en sus lecturas, como evaluar el proceso, la construcción del conocimiento, etcétera; pero difícilmente se ubican en el mismo, más bien, tanto el maestro como el alumno reproducen las mismas relaciones que establecen o establecieron en la primaria o en la secundaria, dándose formas ficticias de relación, donde el alumno se ve obligado a asumir una postura infantil.

Esto lleva a cuestionar la manera en que los sujetos se colocan frente a los contenidos, es así que impartir la materia llega a equipararse

con dar la antología, no conocen el contexto disciplinario y los alumnos se quejan de que si preguntan más allá de la antología los asesores no responden. Por ejemplo, dan contenidos de psicología, sociología, antropología sin conocer siquiera los fundamentos de la especialidad; esto hace que cualquier asesor imparta cualquier materia, pero mal; el curso se reduce a dar la antología y tanto los maestros como los alumnos cumplen con las lecturas y actividades marcadas en ella y así consideran llenar el 100% de los requisitos y merecen el 10, cuando lo que se trataría de evaluar, entre otros aspectos, es el conocimiento de los contenidos disciplinarios y su contraste con la realidad de la práctica docente del profesor.

Estudiante.- “la forma de evaluar, su concepto de evaluación no está muy de acuerdo con el plan, ejemplo: asesores que ponen exámenes deberían considerar participación, análisis crítico.”

Estudiante.- “queremos dieces porque valoramos nuestro trabajo, ver el proceso, asistencia, tareas”.

Nos hallamos frente a una madeja de contradicciones, de escisiones, los asesores consideran que los alumnos no se dan cuenta, sin embargo sí lo hacen, pero no lo dicen y es así que nos encontramos frente a una cultura encubridora y silenciosa, donde ambos pierden.

### **Otros hallazgos**

En este punto se quiere rescatar algunos datos provenientes de la autobiografía temática: “¿Cómo llegué a ser maestro?”, pues contribuyen a comprender quiénes son los maestros en general, y a los estudiantes en particular; en ellas muestran cuáles fueron las condiciones o situaciones y hasta limitaciones que los llevaron a ser maestros, y parte de sus primeras experiencias como tales, así como un atisbo a su entorno familiar. Aquí, ellos y ellas muestran algunos de los deseos y frustraciones que pueden contribuir a entender el tono de su trayectoria como maestros y maestras.

El origen de los estudiantes es diverso, hay personas que han nacido en poblaciones rurales como Matachic o Valle de Zaragoza, o que

siendo sus padres oriundos de Chihuahua nacieron y crecieron en el Distrito Federal, pero regresaron al estado; el número de hermanos va de 4 a 9, incluso hasta 12; su situación socioeconómica abarca desde la pobreza, como dice una maestra-estudiante:

Maestra-estudiante.- “No recuerdo mucho de mi infancia; lo único es que tuve muchas carencias económicas, ya que mis padres, por la falta de estudios, tuvieron que trabajar mucho y en trabajos poco remunerados...”

Maestro-estudiante.- “...procedo de una familia muy pobre”.

Otros estudiantes proceden de familias de tradición normalista, sus padres, tíos y hermanos son maestros, así eligen ser maestros por tradición o por ser una profesión que en poco tiempo les permite contar con un trabajo asegurado, pues muchos de ellos al salir o a la brevedad tienen plaza-base. Un maestro dice:

Maestro-estudiante.- “... es muy pobre... eso me obligó a pensar en estudios para profesor, pues eran solo 4 años de carrera”.

En otros casos se encuentran “deseos frustrados”, una maestra, por ejemplo, quería estudiar sociología:

Maestra-estudiante.- “... las carreras que a mí me gustaban no las ofrecían aquí. Fue un problema decidir porque en Chihuahua las carreras eran muy limitadas en el campo de las humanidades y ciencias sociales. No me agradaba ninguna. La escuela de psicología (que es particular) no estaba a mi alcance económico”.

Otro caso refiere:

Maestro-estudiantes.- “... opté por estudiar en la Escuela Normal; yo veía un gran beneficio en esta carrera ya que era muy corta y no tendría problemas para acomodarme para empezar a trabajar”.

Los sujetos inician la carrera a los 16 años, en plena adolescencia, donde la “impronta” de personalidades fuera de la familia es muy fuerte. En

otro caso una maestra quería estudiar medicina, pero no le agradaba a sus padres pues tenía una hermana enfermera cuyos estudios fueron costosos:

Maestra-estudiante.- "... como por obra del destino encontré la convocatoria de la Normal del Estado en el periódico".

En otro caso tuvieron facilidades, pues:

Maestra-estudiante: "... me topé con un profesor y le pregunte qué necesitaba para entrar a la Normal y él me preguntó que si tenía una ficha y ni me presente al examen, y me dijo tráigame tales papeles y tantas fotos y yo la inscribo".

En resumen, los maestros llegaron a estudiar la Normal porque son o fueron muy pobres y el magisterio fue la mejor opción, la más económica y la más rápida para contar con un trabajo basificado y con el cual pudieron también ayudar a su familia de origen, especialmente para que sus hermanos lograsen estudiar, o bien por tradición familiar, ya fuera por sentido de pertenencia o por presión social. En otros casos porque queriendo estudiar otra carrera no encontraron apoyo económico o porque en el Estado de Chihuahua no hay suficientes opciones de carreras de humanidades, quedando como la única opción viable estudiar la Normal.

Por otra parte, el maestro emerge de una clase socioeconómica con urgencias económicas, inclusive con problemáticas familiares y personales fuertes como el alcoholismo o la desvalorización personal. Ante esto surgen preguntas como: ¿qué pasa cuando llega a una situación de poder como la que subyace al ser maestro?, ¿qué estará buscando a través de su ejercicio profesional?

El grueso de nuestros sujetos, al terminar sus estudios de Normal y aspirar a una plaza, lo logran fuera de la ciudad o bien lejos de sus familias de origen, por ejemplo, a una estudiante de Chihuahua la enviaron al Distrito Federal, pues allá le dijeron:

Maestra.- "... no hay centros de trabajo, que tenía que permanecer en oficinas administrativas mientras ponen orden en esa problemática" (1984).

Los maestros inician su trabajo en ranchos, por ejemplo, en el rancho llamado “Canoa”, en el municipio de Valle del Rosario, donde sólo hay 11 casas sin servicios de agua y luz, sin escuela; estos sacrificios los pueden colocar después más allá del común de los profesores y quizá alimentar la idea de vocación y sacrificio del ser maestro; de estos primeros lugares de trabajo, los maestros van pidiendo cambios y más cambios de adscripción hasta que llegan a una escuela urbana, lo cual sucede después de varios años. Esta constante de cambios de adscripción de trabajo, aunada a las condiciones laborales para lograrlos y al hecho de provenir de una familia numerosa y de escasos recursos, obliga a reflexionar y a citar los hallazgos de Minuchin en relación con las familias de barrios o familias marginadas, que se vinculan con los de familias de escasos recursos, numerosas y de sectores rurales. Refiere que una de las características de estas familias es que se muestran impredecibles y esto hace “difícil para el niño en crecimiento definirse a sí mismo en relación con su mundo. El investigador describe que en la visita a las casas de estas familias encontró un mundo en el cual los objetos y los eventos tienen una calidad transitoria. Por ejemplo; una cama que es compartida por dos o más niños puede ser dada a otro niño o a una visita mientras que sus ocupantes originales pueden ser acomodados en un espacio de otra cama” (González, 1997:27).

Si se considera este conocimiento en relación con un adolescente nos preocuparíamos mucho, pues dada su conformación se requiere de cierta estabilidad. Pero ante un constante cambio, donde no sabe cuánto tiempo va a permanecer ahí, ni sabe qué cosas le pertenecen, surge la interrogante acerca de las huellas mnémicas inconscientes que este hecho puede dejar.

Otra idea que surge es la falta —en muchos casos— de guía en la práctica del maestro, quien en su gran mayoría tiene que irse haciendo y buscar, probablemente en los cursos de actualización, ese apoyo, al mismo tiempo que una mejora económica, pues, como refiere Schön (Schön, 1992:25-29, 33-36), mediante muchos y diversos ejemplos, como a través de un maestro o de personas experimentadas, los profesionistas pueden desarrollar el “arte que está implícito en la ejecución de una práctica profesional donde, aunado al conocimiento profesional,

está el arte”. Agrega el autor: “Por tanto, deberíamos estudiar la experiencia del aprender haciendo y el arte de una buena acción tutorial”.

Otras interrogantes ante los antecedentes de “cambios y más cambios” de ubicación laboral serían: ¿de qué manera repercute en su práctica?, ¿de qué manera incide en su autopercepción o autoimagen, en sus aspiraciones, en sus prioridades, en su atención profesional, en sus vínculos sociales?, porque se quiera o no, su profesión se inscribe en el renglón de lo humano, de lo social, donde el sujeto compromete sus acciones como persona, donde inciden sus afectos, sus deseos y toda su historia y saberes.

Los caminos y veredas para llegar a ser maestro. Al considerar estos caminos para llegar a ser maestros se encuentran frustraciones o deseos no realizados, por ejemplo quieren estudiar medicina, sociología u otra profesión, ello nos recuerda a Piaget (1973:9-33), quien al referirse a los hallazgos “en los estudios comparados que se han realizado en varios países sobre estos tipos de resultados [se refiere a la edad aproximada en que se van dando las estructuras de la inteligencia] revela retardos asombrosos en relación con las edades que hemos dado”. Se pregunta “¿de qué se trata?, ¿este retardo proviene acaso de un factor de maduración, es decir, de un factor racial? Pero parece poco probable. ¿O se trata de un factor social, es decir, de una cierta pasividad en el medio social adulto?”, y nos sigue diciendo: “Uno de los maestros de niños examinados había dudado mucho antes de elegir su profesión ante la vocación de maestro y otra posible, la de mago... ahora bien, un medio adulto sin dinamismo intelectual puede ser causa de un retardo en el desarrollo de los niños”.

A través de las historias de vida los sujetos enuncian afirmaciones agrupadas en el renglón de creencias, que podrían traducirse en creencias guía, por ejemplo:

Maestro-estudiante.- “... lograr propósitos más ambiciosos, es necesario una constante preparación y los mismos entusiasmos, como cuando inicié esta profesión”.

Maestro.- “Desarrollar capacidades y habilidades para el mejor desempeño como docente”-

Maestro.- “El formar parte de una planta de maestros jóvenes me ha permitido ser más creativa y llevar a cabo proyectos en beneficio de la escuela (biblioteca, arreglo de aulas, reglamento escolar, etc.)”.

Maestro.- "... nunca debe dejar de crecer en cualquier carrera, sobre todo en la docencia, donde los niños cada día nos exigen más a los maestros".

Maestro.- "Ingreso a la UPN a la edad de 27 años, con el único deseo de superarme y entender más mi labor como maestra de grupo".

## **SÍNTESIS E INTERPRETACIÓN DEL ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Los asesores y estudiantes conforman dos subsistemas, cada persona constituye en sí misma un sistema; así, ellos y ellas están inscritos en el sistema de formación de docentes, al mismo tiempo que cada uno forma, a su vez, parte de otros sistemas como: el familiar, el laboral, el de amistades u otros grupos.

Tanto los asesores como los estudiantes, en su mayoría, tienen la misma profesión antecedente, son profesores normalistas, aunque con variantes, licenciados, normalistas, etc. Al inicio de la propuesta curricular de la licenciatura en Educación, Plan 94, ambos subsistemas eran además coetáneos, pues habían sido compañeros de estudio o de trabajo, con el tiempo se relacionaban en este sentido de manera transgeneracional, pues los asesores conocían a los padres de los alumnos.

El asesor vive un proceso de afirmación y, al mismo tiempo, tiene la sensación de aislamiento, al igual se siente rebasado por los contenidos; aunado a ello, si bien admira a la institución en la que trabaja, le resulta poco estimulante aunque está a gusto y su estancia le procura otras satisfacciones.

El asesor subestima a otros asesores y siente admiración por pocos de ellos; sin embargo, anhela mayores intercambios profesionales, mayor comunicación y busca sentirse apoyado por ellos, al mismo tiempo que tiene la esperanza de que a través de las reuniones académicas se pueda sentir más estimulado y apoyado.

Con respecto a los estudiantes siente una fuerte identificación con ellos, los ve como compañeros, aunque otras veces los contempla como alumnos, por lo que se presta a confusión el doble papel que los estudiantes representan para él, uno como profesores y el otro como estudiantes, con uno se identifica con el otro se diferencia, pero en sus acciones y re-

laciones con ellos manifiesta esa confusión, pues por un lado siente que debe apoyarlos al ser como él, inclusive según él han vivido experiencias iguales, pero, por otro, les exige mayor trabajo académico. Además de vivir en constante demanda de los estudiantes para que los apoye y comprenda, los estudiantes le dan satisfacciones, pero también le plantean tensiones o conflictos como es el caso de las evaluaciones.

En cuanto a los estudiantes, que son personas adultas con responsabilidades familiares y laborales –pues son profesores en servicio–, aunque a nivel personal se sienten presionados y tensionados por sus respectivas condiciones y circunstancias, encuentran en la institución, y especialmente con sus compañeros, puntos de apoyo y satisfacción, al mismo tiempo que establecen fuertes redes sociales.

El estudiante cuenta con una alta motivación intrínseca por los beneficios económicos que el estudiar le representa y por el apoyo y contención de los compañeros. Aunque hay deserción o retiros prolongados, conflictos familiares y hasta divorcios entre los estudiantes, en su mayoría prevalece lo positivo.

Los estudiantes consideran que hacen muchos sacrificios personales y familiares por sus estudios y por acudir a la institución y que, automáticamente, su esfuerzo académico pasa a un segundo plano y se les debe aprobar. Si a eso se agrega que consideran haber cumplido con todas y cada una de las actividades y trabajos que les pidieron en el curso, su calificación debe ser no sólo aprobatoria, sino máxima, exigiendo el diez aunque el asesor considere que merecen un nueve y creando así tensiones, conflictos y malestares entre ellos.

Las circunstancias y sensaciones de aislamiento de los asesores, su búsqueda de afirmación, el sentirse rebasados por los contenidos curriculares y sus condiciones en la institución pueden estar dando lugar a vivencias de inseguridad y frustración, de malestar profesional frente a los estudiantes. Los compromisos que sienten frente a ellos, la identificación, aunados a la falta de límites funcionales, los coloca en una posición débil y de desventaja con respecto a los diversos sujetos con los que interactúan.

De tal manera que en una institución o sistema educativo superior donde debería prevalecer la fortaleza académica, predominan circunstancias de incomodidad afectiva en uno de los subsistemas principal-

mente. A pesar de tener los deseos y creencias de apoyos, intercambios y estimulación académica y de conocerse más, las personas en estas condiciones están débiles y son fácilmente moldeables por sus situaciones afectivas, ellos y ellas deben buscar y reconocer los recursos y fortalezas, que los lleven a mejores y satisfactorias vivencias de intercambios.

El diagrama 1 presenta las dimensiones de la persona del maestro.

En el cuadro 3 se presenta una matriz de doble entrada cuya finalidad es mostrar algunas comparaciones entre los dos subsistemas, el de los asesores y el de los alumnos, con respecto a los cortes que se hicieron de los datos recabados; después se presenta una estructura significativa que intenta dar cuenta de la dinámica en los intercambios entre los dos subsistemas y, finalmente, con el apoyo teórico plantear una aproximación comprensiva a la problemática así como alternativas plausibles frente a la misma.

#### **APROXIMACIÓN SISTÉMICA DE LOS INTERCAMBIOS ENTRE EL ASESOR Y EL ESTUDIANTE EN UN CONTEXTO DE FORMACIÓN DE DOCENTES**

El asesor se siente solo, aislado, muestra apatía y sensación de estar rebasado por los contenidos curriculares frente a un estudiante que se siente más apoyado en lo personal y en lo académico por sus compañeros, quien además vive su paso por la institución como un sacrificio para alcanzar mayor remuneración académica, por lo cual exige altas calificaciones. Frente a esto el asesor tiene dos caminos, exige más trabajo al estudiante o cede frente a sus exigencias; a su vez el estudiante observa poca claridad en los criterios de evaluación del asesor, quien muestra inseguridad en el dominio de los contenidos y, por ende, de las evaluaciones, además no siente el apoyo de compañeros asesores, con lo que aumenta y refuerza su malestar y aislamiento, unido a la subestimación y sensación de estar rebasado por los contenidos, lo cual repercute en su desempeño académico, provocando confusión académica en el estudiante, aunada al estrés y sensación de sacrificio con lo cual aumentan sus demandas personales, vivenciales hacia el asesor, pero con una menor demanda académica.

El asesor, identificado con el estudiante y con las experiencias personales del alumno, se preocupa por quienes considera sus compañeros, por lo que brinda mayor apoyo personal, reforzándose en él las demandas personales y menor apoyo académico, con lo que aumenta la sensación de aislamiento, bajo interés por la superación profesional, apatía y sensación de estar rebasado por los contenidos curriculares. En un sistema que se autorrefuerza, a menor demanda del estudiante mayor aislamiento, apatía y control del asesor.

La presentación gráfica de la aproximación sistémica aparece en el diagrama 2.

### **ALTERNATIVAS DESDE EL CONSTRUCTIVISMO**

Los asesores buscan comunicación, que de acuerdo con Bateson (1994) es intercambio, los cuales van construyendo experiencias, pues todo quehacer humano se da además en una emoción; pero al ser tan solitarias y pobres en lo profesional, las historias que se pueden contar son las vinculadas más a su persona. No se nutren profesionalmente en su persona a través de los intercambios, de tal manera que se fortaleciera un desarrollo personal y una emoción de compromiso.

Como plantea el constructivismo, el contexto es factor primordial para los intercambios; que lo real es la experiencia y ésta se da a través de un conversar mediante el lenguaje; es por éste que se da la explicación, junto con la emoción, generando así el lenguajear, de tal manera que a toda experiencia humana le subyace una emoción.

A través del estudio que se presentó se observa que los dos subsistemas conforman dos culturas, es decir, dos redes cerradas de conversaciones que conforman dos tipos diferentes de sistema. De acuerdo con Maturana (2002) el sistema de asesores, que es un sistema de trabajo, debería desarrollarse a través de la emoción del compromiso, aunque los sujetos manifiestan un deseo de pertenecer a un proyecto institucional y a un mayor intercambio profesional; pero se comporta o trastoca en un sistema social o se espera estar en un sistema social cuya emoción es el amor, la aceptación y el respeto. Se trastoca así por las carencias y en lugar de prevalecer

la emoción del compromiso, predomina la de la búsqueda de amor, de aceptación del otro, entonces el asesor espera que el grupo lo quiera a pesar de sus limitaciones profesionales.

El sistema de asesores queda también inscrito en la historia de un sistema jerárquico que según Maturana (2002) se constituye con la emoción de la autonegación o negación del otro.

Si bien la emoción de amor amplía la inteligencia, según Maturana (2002) ésta debería surgir a partir y de acuerdo al contexto estudiado de las emociones de compromiso.

En cambio los estudiantes se comportan como un sistema social donde prevalece el compañerismo y la solidaridad.

Se observa también que, como dice Bateson (1994), las personas se comportan de acuerdo a “premisas de comunicación”: para el asesor, brindar apoyo, escucha y comprensión, y en los estudiantes, cómo quiere el maestro los trabajos y de dependencia académica y personal en ocasiones.

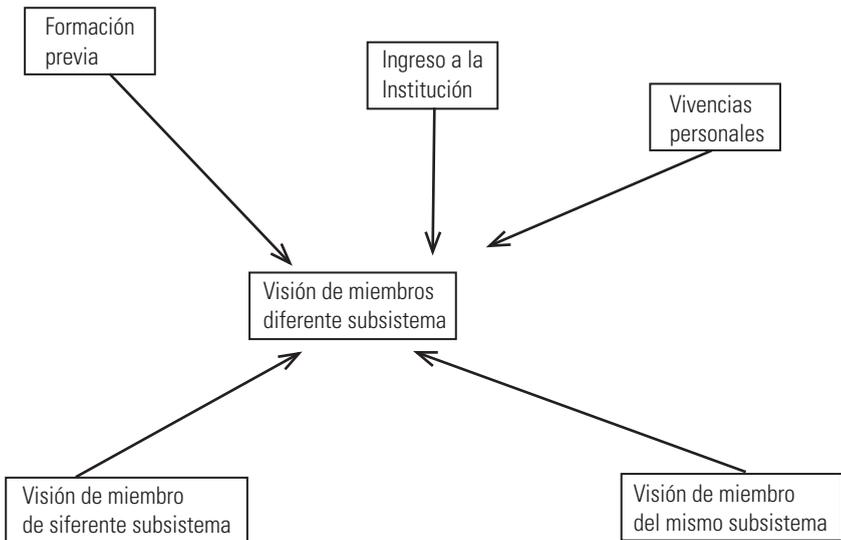
Se desprende también que la experiencia está amarrada a la estructura de acuerdo con Maturana (1973), pero también que aun cuando no cambie la organización sí puede hacerlo la estructura; el cambio puede producirse en la conversación de esa red y se puede mantener en el emocionarse de los miembros de la comunidad.

Al manifestar los sujetos entrevistados sus experiencias con respecto a sus intercambios con los otros, queda manifiesto que cada espacio de acciones en que se dan las relaciones con el otro y con uno mismo produce cierta emoción.

Así, los miembros de cada subsistema comparten realidades por la manera interaccional en que se inscriben; al mismo tiempo, de acuerdo con Watzlawick (1997), el grueso de la comunicación humana es un proceso de definición, confirmación, rechazo, redefinición de la naturaleza de las relaciones con los demás y mínimamente de intercambio de información, con lo cual puede establecerse que el subsistema de asesores busca mayor reconocimiento e intercambio humano como personas y, siguiendo a Watzlawick, una relación satisfactoria, la cual requiere de metacomunicación.

Lo que puede proponerse, especialmente para el subsistema de asesores, es que desarrollen nuevas formas de conversar, de comunicación, que busquen las metacomunicaciones y se fortalezcan los intercambios profesionales; que se examinen sus redes relacionales, los límites y formas de relación con los estudiantes y en consecuencia se fortalezcan como personas. La narrativa existencial es un posicionamiento en el mundo, la alusión a la realidad es el mundo subjetivo y está anclada también a convenciones sociales, culturales, lingüísticas e históricas. Desde la perspectiva sistémica, entonces, se puede afectar a los otros subsistemas y al sistema más general, de tal manera que “el constructivismo tiene una ética de la convivencia en cuyo centro se encuentra la tolerancia” (López y López, 2002:8).

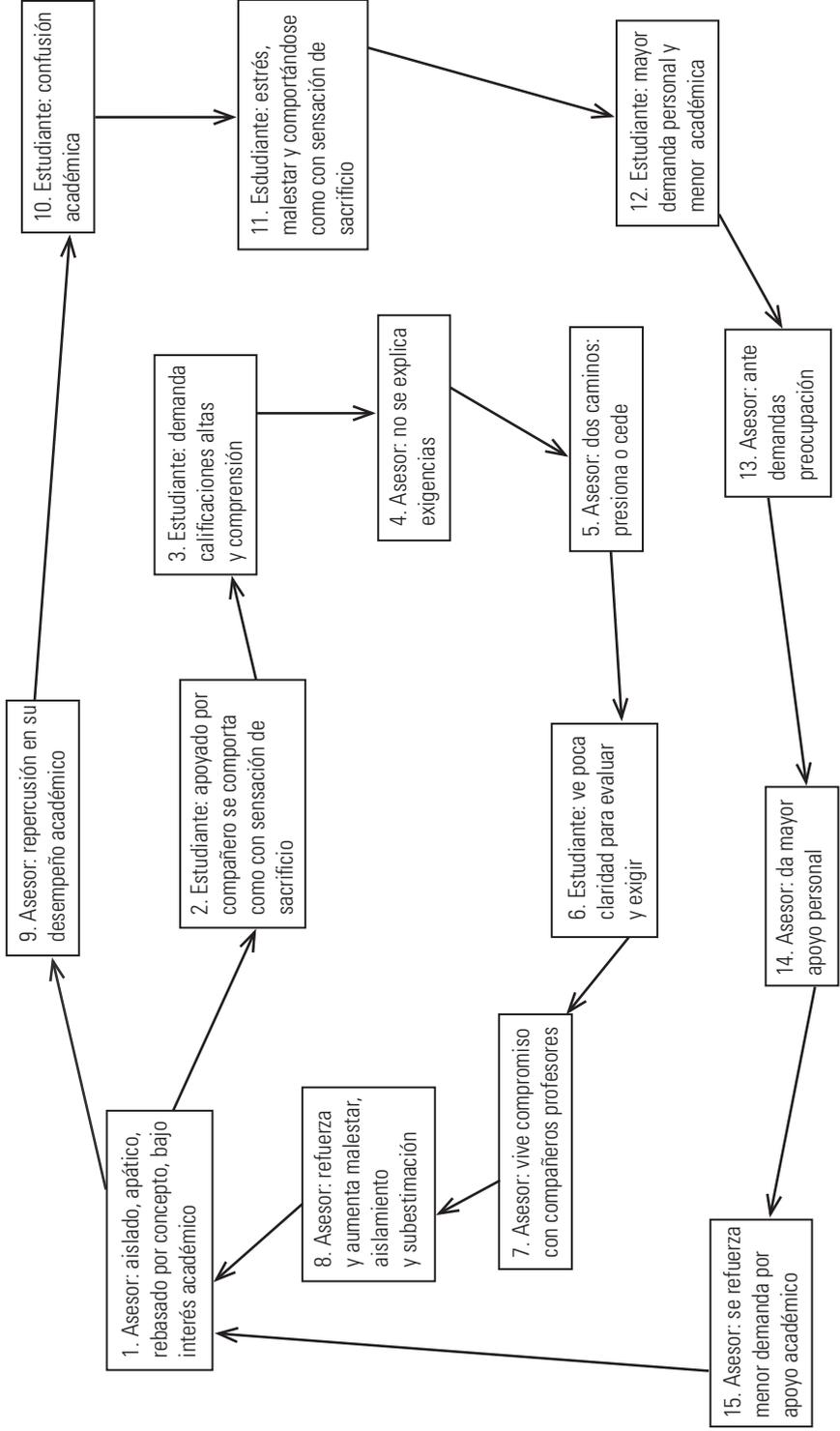
**Diagrama 1**



**Cuadro 3.** Matriz de doble entrada. Comparación entre asesores y estudiantes conforme a los resultados

<b>Dimensiones de comparación</b>	<b>Asesor</b>	<b>Estudiante</b>
Formación previa	Profesor normalista	Profesor normalista
Ingreso a la institución	Oposición, amistades, último recurso	Requisitos: antigüedad, selección, curso introductorio.
Percepción de institución	Máxima institución	Máxima institución
	Poco estimulante	Medio social relajante y medio académico presionarte.
	No le brinda actualización	Superación académica
Vivencias personales	Aspira a formar parte de un proyecto	Un medio para obtener un mayor ingreso económico
	Vive un proceso de afirmación como asesor	Vida cotidiana saturada por diferentes roles.
	Sensación de aislamiento	Sensación de sacrificio por estudiar.
Con respecto a miembros de diferente subsistema	Sensación de estar rebasado por contenidos	Satisfacción por ser estudiante nuevamente.
	Falta de claridad y definición del rol del estudiante. Asigna diferentes estatus: profesor y estudiante, compañero.	Considera que la mayoría son comprensivos.
	Entender y ayudar a estudiantes	Demandan apoyo, comprensión y tolerancia.
Con respecto a miembros del mismo subsistema	No merecen calificaciones altas	Sienten merecer calificaciones altas
	No leen y copian trabajos	Sus trabajos son mejores que las calificaciones. Sacrifican familia, tiempo y hacen las actividades
	Satisfacción de estar en contacto	Satisfacción de estar en contacto.
Con respecto a miembros del mismo subsistema	Forman parte de redes sociales de maestros. Transgeneracionales.	Forman parte de redes sociales de maestros. Transgeneracionales
	Compromisos sociales y de solidaridad con otros maestros.	Sensación de ventaja de conocer al asesor desde otro contexto.
	Los subestiman y critican en alto porcentaje	Compañerismo y poca crítica y subestimación
Con respecto a miembros del mismo subsistema	Admiración por pocos	Beneplácito por la mayoría
	Relaciones sociales superficiales	Relaciones sociales y de amistad
	Aspiran a conocerlos mejor	Se conocen más
Con respecto a miembros del mismo subsistema	Aspiran a mayor intercambio profesional	Consideran tener el apoyo académico fundamental de compañeros
	Aspiran a más apoyo de compañeros	Cuentan con mayor apoyo en lo personal.

**Diagrama 2.** Aproximación sistemática a las relaciones-estudiante en un contexto de formación docente, desde su persona



## COMENTARIOS FINALES

Con el trabajo aquí expuesto se pretende poner de manifiesto los alcances, repercusiones y alternativas viables de los aportes de la Terapia Familiar Sistémica a otros campos del quehacer humano, y hacer patente las posibles intervenciones del Terapeuta Familiar en beneficio de la sociedad.

El campo seleccionado para el desarrollo de la investigación fue el educativo y, dentro de éste, el de la formación de docentes, dadas la experiencia y vivencias de quien investigó y por considerar especialmente que el acercamiento al conocimiento de la subjetividad del profesor de educación básica ha sido tangencialmente tratado.

Además, como señalan varios estudiosos del campo de la educación en general: “No nos engañemos, lo más importante que sucede en la escuela es el resultado de la interacción entre las personas. Los niños y los maestros no son inteligencias descarnadas o máquinas de enseñanza y de aprendizaje, son seres humanos completos, entrelazados en un complejo laberinto de interconexiones sociales” (Waller, en Rockwell, 1985:21-22).

Se observa que aun cuando se reconoce la importancia de las personas, sus encuentros se caracterizan desde lo social; en cambio, desde la Terapia Familiar Sistémica se puede adentrar en los mundos subjetivos que las personas construyen, hallar las historias y narraciones que se cuentan, así como los encuentros y desencuentros de los sujetos con base en las pautas de relación que establecen entre sí.

De tal manera que el terapeuta familiar sistémico, como agente social de salud, puede contribuir desde su formación, con su persona, a favorecer intercambios más satisfactorios entre los individuos, sujetos de la acción educativa.

Con la investigación efectuada se tuvo un acercamiento sistémico al fenómeno de la formación docente, a la persona del maestro, cuando entra en relación con otro maestro, pero que también tiene el lugar de formador de docentes y, en una perspectiva asimétrica, donde ellos mismos dan cuenta de sus mundos subjetivos e interacciones.

A través de la sistematización de los datos se proponen dimensiones que entran en juego para dar cuenta de la estructura sistémica e intercambios entre los sujetos; así surgieron y se propusieron las siguientes: ingreso a la institución, percepción de la institución, vivencias personales, percepción de miembros de diferente subsistema y percepción de miembros del mismo subsistema.

Con estas dimensiones o, mejor dicho, desde estas dimensiones, las cuales poseen a su vez ciertas categorías, es que se pueden observar los encuentros y desencuentros de los sujetos, así como los patrones de comunicación e intercambios que finalmente dan cuenta de la relación sistémica entre ellos y desde cuya caracterización pueden proponerse intervenciones para reforzar los patrones positivos de vinculación, así como opciones de elección que fortalezcan los encuentros positivos en beneficio de sus personas.

Su persona es el mejor y el primer instrumento con cuenta el maestro para su desarrollo individual y profesional, mismo que obrará en beneficio de los niños, con los que finalmente entra en contacto durante doscientos días del año durante cinco horas al día y para quienes su figura representa un factor importante.

Cabe recordar aquí que hasta la fecha el maestro no cuenta con un espacio donde pueda revisar aspectos concernientes a su persona o en relación a los afectos y emociones que su propia labor le despiertan.

La investigación realizada constituye también una evidencia en otro ámbito de las premisas y hallazgos que tanto los teóricos como los terapeutas familiares sistémicos han encontrado o concluido a lo largo de sus propias investigaciones, así como la fuerza que estas conclusiones tienen para el desempeño profesional, para la comprensión e intervención en fenómenos de relación humana que puede tener un terapeuta familiar como agente de salud.

De manera más específica, con este trabajo se ponen en evidencia las construcciones que hace cada sujeto y que se comparten en un momento dado a través de la experiencia, conversaciones y comunicaciones, constituyéndose en una cultura que establecen entre ellos, especialmente en un contexto determinado.

Así también se hizo patente la importancia del contexto, como lo indica Ray Berdwhistell: “el contexto es que se trata de un aquí y ahora etnográfico verificado. No es un entorno ni un medio, sino un lugar de actividad en un tiempo de actividad: de actividad y de reglas de significación de ésta las cuales son también actividad” (Ray Mac Dermott, *Entrevista con Ray Berdwhistell*, en Bateson y otros, 1994:312), donde las relaciones que se establecen son contextos donde la trama se organiza, son las condiciones del sistema; de tal manera que la persona se constituye en función del vínculo con los otros, de ahí la importancia de las relaciones y de los intercambios.

Desde la perspectiva sistémica se ha formulado, en cuanto a una posible intervención, la vía de la comunicación, de las redes y de la clarificación de los límites en las relaciones.

Cabe aclarar que para poder llevar a cabo la investigación se partió de los sistemas particulares constituidos por las personas, desde sus perspectivas y conjeturas con respecto a sí mismos, a los otros y a sus intercambios.

El apoyo teórico orientó la visualización y perspectiva del fenómeno para irlo comprendiendo y acercándonos para interpretarlo, pero no se pretendió que el fenómeno se ajustara a la teoría sino a la inversa; los

significados de los datos se fueron dando más por las relaciones entre los mismos que de manera aislada.

La disposición a lo largo de este trabajo permitió que los datos hablaran, que se escuchara lo que cada sujeto deseaba comunicar, que se manifestaran las metacomunicaciones a través de lo que varios sujetos decían o manifestaban; se dejó que el fenómeno guiara los resultados en lugar de limitarlos a un patrón o teoría. Al final, el resultado fue enriquecedor tanto para la comprensión y visión del estudio, como para quien llevó a cabo la investigación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, Ada. *El mundo interior de los enseñantes*. España, Gedisa, 1987 (1ed. 1982).
- Abraham Naziff, Mirtha L. *Como pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación de docentes*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1994 (Colección Textos).
- Antón, Gil y otros. *Académicos: un botón de muestra*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, 1992.
- Bateson y otros. *La nueva Comunicación*. España, Kairos, 1994.
- Beels, Chistian. “Entrevista con Gregory Bateson”, en: Bateson y otros, *La nueva Comunicación*, España, Kairos, 1994.
- Botella, Luis y Pacheco, Meritxell. *Un enfoque constructivista de la terapia Familiar: Narrativa y relaciones*. Barcelona, Facultat de Psicologia Ciències de L'Educació Blanquerna, Universitat Ramon Llull, s/d.
- Bruner, Jerome S. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa, 1988.
- \_\_\_\_\_. *El proceso de la educación*. México, UTHEA, núm. 181, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Hacia una teoría de la instrucción*. México, UTHEA, núm. 373, 1972.
- Calvo Portón, Beatriz. *Educación Normal y control político*. México, CIESAS, Ediciones de la Casa Chata, 1989.
- Cortés Solís, Tomás. “La autobiografía como narrativa”, en: Revista *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*. México, núm. 5, Ed. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Educación y Comunicación, 1993.

- Cruickshank, Donald R. "Cómo mejorar las relaciones entre maestros", en: Mead, M.; Allport G. W.; Rogers C. R. y otros. *La educación y la personalidad del niño*. Buenos Aires, Ed. Paidos, 1978.
- Chajet, Ana María. Comentario sobre el libro "Pasos hacia una ecología de la mente de Gregory Bateson", Ed. Lohlé. Lumen, 1999, Publicado en Revista *El Otro* <http://www.teletel.com.ar/nplbaires/artics/bateson.htm>.
- Dabas, Elina. *Redes Sociales, familiares y escuela*. México, Ed. Paidos, 1998.
- Dagobert, D. Runes. *Diccionario de Filosofía*. México, Ed. Grijalbo, 1960.
- Díaz Barriga, Ángel. *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. México, Ed. Universidad Nacional Autónoma de México y Nueva Imagen, 1993.
- Efran, Jay S. y Leslie E. Clarfield. "Capítulo XIII, Terapia constructivista: sentido y sinsentido", en: Mc Namee Shaila y Gergeen Kenneth J. *La terapia como construcción social*. México, Ed. Paidos, 1996.
- Euroméxico. *Enciclopedia Ciencias de la Educación Psicología y Pedagogía*. México, Ed. Euroméxico, S.A. de C.V., s/año de edición.
- Ferro Gay, Federico y José Luis Orozco. *Introducción histórica a la Filosofía*. México, Ed. UACH y Centro Librero la Prensa S. A. de C. V., 1981.
- Fraid Selinilman, Dora. "Capítulo XIV Hacia una terapia como construcción social", en: Mc Namee Shaila y Gergeen Kennett J., *La terapia como construcción social*. México, Ed. Paidos, 1996.
- Glazman, Raquel. *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*. México, SEP/ El Caballito, 1986.
- Godoy, Marcelo. *Constructivismo, Cognición y Psicoterapia*. Artículo publicado en: Asociación Argentina de psiquiatras, <http://www.aap.org.ar>.
- González, Silvia. "La relación entre la escuela y la familia en la educación de la niñez", en: Primero, Luis Eduardo (coord.) *Familia y Educación*. México, FICOMI y CND, 1997.
- Haro Abad, J. M. *Terapia Familiar*. Barcelona, Coordinados L. Cabrero Ávila, [www.udec.cl](http://www.udec.cl), 20001.

- Hofman, Lynn. *Fundamentos de la Terapia Familiar. Un marco conceptual para el cambio de sistemas*. México, Fondo de Cultura Económica, 1992.
- Howard, C. Warren (Ed.) *Diccionario de Psicología*. México, Fondo de Cultura Económica, 1981 (Traducido y revisado por Eugenio Imaz, Antonio Alatorre y Luis Alaninos).
- Linares, Juan Luis. *Identidad y narrativa. La terapia Familiar en la Práctica Clínica*. México, Paidós, 1996.
- Lecicos. *Ciencias de la Educación Psicología* (enciclopedia). Madrid, Santillana, 1989.
- López Pérez, Ricardo. “Constructivismo radical de Protágoras a Watzlawick”, en: Careaga, Roberto, *Tradición y cambio en la psicopedagogía*. Universidad Educres, p. 27-35, [www.udec.cl/](http://www.udec.cl/).
- Mac Dermott, Ray, “Entrevista con Ray Berdwhistell”, en: Bateson y otros, *La nueva comunicación* (selección y estudio preliminar de Yves Winklin). Barcelona, Kairos, 1994.
- Martínez Migueles, Miguel. *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico-practico*. México, Trillas, 2000.
- Maturana, Humberto. *Salud y Sociedad*. Conferencia, [webmaster@ssvsa.cl](mailto:webmaster@ssvsa.cl)
- \_\_\_\_\_. *¿Qué queremos de la educación?*. Conferencia s/d.
- \_\_\_\_\_, “Ontología del conversar”, en: *Terapia Psicológica*, núm. 10, 1988, p. 15-23.
- \_\_\_\_\_. *Biología del fenómeno social*, 1992.
- Maturana H. y F. Varela. *De máquinas y seres vivos* Santiago de Chile Universitaria, 1973.
- Merani, Alberto. *Diccionario de Psicología*. México, Grijalbo, 1986.
- Minuchin, S. y Fishman H. Ch. *Técnicas de Terapia Familiar*. México, Paidós, 1993.
- Minuchin, Salvador. “Families of the slums”. Nueva York, Basic Books, 1976, citado en: González, Silvia, “La relación entre la escuela y la familia en la educación de la niñez”, en: Primero, Luis Eduardo (co-ord.) *Familia y Educación*. México, FICOMI y CND, 1997.
- Molina Avilés, Jorge. *Epistemología para terapeutas familiares*. <http://www.udec.cl/~roddiaz/episteme/molina.html>, 2001.

- Neimeyer, Robrt A. y Michel J. Mahoney (comp.) *Constructivismo en psicoterapia*. México, Paidós, 1998.
- Piaget, Jean. “El tiempo y el desarrollo intelectual del niño”, en: Piaget, Jean, *Estudios de Psicología Genética*. Buenos Aires, Eece, 1973.
- Pollard, Andrew. “Los intereses del maestro y la supervivencia en el aula”, en: Rockwell, Elsie, *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México, SEP/El Caballito, 1985.
- Pountous, J. Pierre y Huguette Desmet. *Epistemología e instrumentación en ciencias sociales*. Barcelona, Herder, 1992.
- Postic, Marcel. *Observación y formación de profesores*. Madrid, Morata, 1978.
- Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española* (XIX ed.) España, 1970.
- Rodríguez de Ibarra, Diana, “Un buen maestro es...”, en: <http://mujeres.elnorte.com/columnas/proyectoFamilia/001217/>. 28/03/2002.
- Rodríguez Gómez, Gregorio, Javier Gil Flores y Eduardo García Jiménez. *Metodología de la investigación cualitativa*. Cuba, Aljibe, 1996
- Rogers, Carl R. *El proceso de convertirse en Persona. Mi técnica terapéutica*. Buenos Aires, Paidós, 1975.
- \_\_\_\_\_. *El poder de la Persona*. México, El Manual Moderno, 1981.
- Rockwell, Elsie. *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, México, SEP/El Caballito, 1985.
- \_\_\_\_\_. “Los usos magisteriales de la lengua escrita”, en: *Revista Nueva Antropología*, vol. XII, núm. 42. México, 1992.
- \_\_\_\_\_. (coord.) *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Ruiz, Alfredo. *La narrativa en la Terapia Cognitiva*. Santiago de Chile, Instituto de Terapia Cognitiva INTECO, <http://www.udec.cl/~roddiaz/episteme/Ruiz-narrativa.html>.
- \_\_\_\_\_. *Los aportes de Humberto Maturana a la Psicoterapia*. Santiago de Chile, Instituto de Terapia Cognitiva INTECO,s/d.
- Ruíz, Alfredo B. *Las contribuciones de Humberto Maturana a las Ciencias de la Complejidad y a la Psicología*. Santiago de Chile, Instituto de Terapia Cognitiva INTECO, enero de 1997, <http://www.inteco.cl>.
- Runes, Dagobert D. *Diccionario de Filosofía*. México, Grijalbo, 1990.

- Schon, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid, Paidós, 1992.
- Selvini Palazzoli, Mara y otros. *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. España, Paidós, 1996.
- Simon, F. B., H. Stierlin y L. C. Wynne. *Vocabulario de Terapia Familiar*. España, Gedisa, 1993.
- Serrás Jadue, Omar. Entrevista con Humberto Maturana titulada: *Un problema de deseo*, <http://www.tierramerica.net/2000/suplemento/preguntas.html>.
- Tlaseca Ponce, Marta. “El saber de los maestros, saber de la formación del ser docente”, en: Tlaseca Ponce, Marta (coord.) *El saber de los maestros en la formación docente, memorias del segundo y tercer seminario internacional 1997 y 1998*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1999.
- Troya, Estela y Flora Aurón. “La diferenciación del terapeuta en la supervisión”, en: *Cuadernos de Terapia Familiar*, núm. 25, año VIII, II época, Invierno de 1994.
- Universidad Pedagógica Nacional. *Documento sobre la Licenciatura Plan 94*. México, UPN, 1994.
- Waller, Willard. “¿Qué obtiene el maestro de la experiencia?”, en: Rockwell, Elsie, *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, Antología, México, SEP/El Caballito, 1985.
- Wallon, Henry. *Evolución psicológica del niño*. Buenos Aires, Psique, 1979.
- Warren, Howard C. *Diccionario de Psicología*. México, FCE, 1981.
- Watzlawick, Paul. *¿Es real la realidad?* Barcelona, Herder, 1994.
- Watzlawick, P.; Beavin, Babéelas J. y Jackson D. D. *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona, Herder, 1997.
- Wilder, Carol. “Entrevista con Paul Watzlawick”, en: Bateson y otros, *La nueva Comunicación*, Barcelona, Kairos, 1994.
- Woods, Peter. “Teaching for survival”, en: Woods, Peter y Hammersley M. (eds.) *School Experience*, Londres, Croom Helm, 1977, en: Pollard, Andrew, “Los intereses del maestro y la supervivencia en el aula” en: Rockwell, Elsie, *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, México, SEP/El Caballito, 1985.

Zemelman, Hugo. "Metodología", en: Zemelman, Hugo (col. de Alicia Martínez), *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. México, El Colegio de México, 1987.

# ANEXOS

## ANEXO A

Guión de entrevista semiestructurada para alumnos y alumnas de los semestres 2º, 4º, 6º, y 8º de la Licenciatura en Educación, Plan 94.

### 1 Datos generales

1.1 Edad.

1.2 Sexo.

1.3 Antigüedad.

1.4 Subsistema.

1.5 Otros.

2 Señale según su criterio cuáles serían las fortalezas y debilidades de la UPN con respecto a:

2.1 Planes y programas.

2.2 Personal académico, administrativo y directivo.

2.3 Alumnado.

2.4 Otros.

3 ¿Cuál es la imagen social que tiene de la UPN en su vida cotidiana y magisterial en la que Usted interactúa? Respecto a:

- 3.1 La institución.
- 3.2 Su imagen como profesor.
- 3.3 Otros profesores egresados.
- 3.4 Otros.

4 Describa las relaciones interpersonales que Usted realiza con:

- 4.1 Sus compañeros.
- 4.2 Asesores.
- 4.3 Familia.
- 4.4 Otros.

5 ¿De qué cree que depende el proceso de conocimiento que lleva a cabo en la UPN?

- 5.1 De la preparación de los asesores.
- 5.2 De la formación de los alumnos.
- 5.3 De los materiales académicos (antologías, etcétera).
- 5.4 De las evaluaciones.
- 5.5 Otros.

6 ¿Qué opina de los contenidos curriculares de la UPN?, con relación a:

- 6.1 La forma de las asesorías.
- 6.2 La socialización del conocimiento.
- 6.3 Los apoyos extracurriculares.
- 6.4 Los contenidos académicos de las antologías.
- 6.5 Otros.

7 En la práctica, ¿cómo realiza Usted las exigencias del trabajo académico? con relación a:

- 7.1 La libertad de analizar y criticar las propuestas de las antologías.
- 7.2 Presentación de los trabajos.
- 7.3 Resolución de las dudas.
- 7.4 Explicación clara de los problemas de investigación.
- 7.5 Otros.

## ANEXO B

Guión de entrevista a profundidad para asesores y asesoras de la Licenciatura en Educación, Plan 94.

1. ¿Cuándo ingresó a la institución?, ¿cómo ingreso (proceso)?, ¿conoce la historia de la institución?, ¿conoce los materiales didácticos y su orientación pedagógica?
2. ¿En qué consiste su desarrollo profesional?, ¿qué oportunidades económicas o de superación profesional le brinda la UPN?, ¿cuál es la imagen que como profesor de la UPN tiene ante otras instituciones o socialmente, cómo son sus condiciones laborales y de vida?, ¿cuáles son sus aspiraciones como profesor?
3. ¿Cómo concibe su práctica docente, ha cambiado desde que ingresó a la UPN?, ¿qué considera que ha aportado a la UPN en este aspecto?, ¿cómo contribuyó la UPN en su experiencia como docente?, ¿lo adquirido en la UPN lo aplica en otros contextos?
4. ¿Qué opina de la licenciatura?, ¿cuál ha sido su experiencia con los demás asesores?, ¿cómo han sido sus relaciones con sus compañeros?, ¿cómo es su ambiente de trabajo?, ¿cómo está compuesta su familia y cuáles son sus actividades con ella?
5. ¿Cómo se da el proceso de conocimiento?, ¿cuáles son sus vías y hacia dónde nos llevan?, ¿cuáles aspectos de la vida cotidiana ha incorporado a su quehacer profesional? ¿le han beneficiado los cursos de actualización u otros estudios en la UPN?, ¿cuál es la diferencia con los demás?
6. ¿Qué disciplinas imparte y cuáles han sido los beneficios y desventajas que ha tenido en su desempeño?, ¿cómo ha resuelto la contradicción entre la realidad y lo que explican las teorías?, ¿cuáles son sus expectativas con respecto a la licenciatura que imparte en relación a la transformación de la práctica docente?, ¿cómo ha llegado a impartir las materias que da en la licenciatura?
7. ¿Cuáles son los problemas más significativos que ha tenido con el desarrollo curricular de la licenciatura?, ¿qué problemas de interpretación tiene con el curso o cursos que ha trabajado en la licenciatura?, ¿cómo enfrenta los problemas que se le presentan?, ¿qué aspectos toma en

cuenta para la planeación de sus asesorías?, ¿cuáles serían sus propuestas para el mejor desarrollo de los cursos, tanto colectiva como individualmente?

8. ¿En qué espacios comenta su trabajo académico?, ¿cómo concibe el nivel académico de los alumnos y asesores?, ¿cómo se considera usted como asesor?, ¿de qué forma usa la reflexión y la crítica en su quehacer docente?



Esta primera edición de *La persona del maestro: una presencia lejana*.

*Un estudio sistémico en un contexto de formación docente*  
estuvo a cargo de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión  
y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional,  
y se terminó de imprimir en MES de AÑO, en los talleres  
de IMPRENTA ubicados en DOMICILIO. El tiraje fue de 1 000  
ejemplares más sobrantes para reposición.