



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO  
SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA DE HIDALGO  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL – HIDALGO  
SEDE REGIONAL HUEJUTLA



**ESTILOS DE PARTICIPACIÓN ACADÉMICA DE LOS  
ALUMNOS DE CUARTO SEMESTRE GRUPO “B” DE LA  
LEP Y LEPMI UPN-HIDALGO, SEDE HUEJUTLA**

**TESIS**

**PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN EDUCACIÓN CON CAMPO PRÁCTICA  
EDUCATIVA**

PRESENTA

GLORIA ORTEGA MENDOZA

HUEJUTLA, HIDALGO.

JUNIO DE 2008



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO  
SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA DE HIDALGO  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL – HIDALGO  
SEDE REGIONAL HUEJUTLA



**ESTILOS DE PARTICIPACIÓN ACADÉMICA DE LOS  
ALUMNOS DE CUARTO SEMESTRE GRUPO “B” DE LA  
LEP Y LEPMI UPN-HIDALGO, SEDE HUEJUTLA**

**TESIS**

**PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON CAMPO PRÁCTICA  
EDUCATIVA**

PRESENTA

GLORIA ORTEGA MENDOZA

DIRECTOR DE TESIS

MTRO. FERMÍN ZUMANO HERNÁNDEZ

HUEJUTLA, HIDALGO.

JUNIO DE 2008

## INDICE

INTRODUCCIÓN .....	6
CAPÍTULO I	
<b>APARTADO METODOLÓGICO .....</b>	<b>12</b>
1.- Sustento epistemológico .....	18
2.- Experiencia metodológica .....	24
2.1- Incursión al escenario .....	28
CAPITULO II	
<b>TRAYECTORIA HISTÒRICA DE LA UPN-HIDALGO, SEDE HUEJUTLA, COMO INSTITUCIÓN</b>	
HISTORIA DE LA UPN-HUEJUTLA.....	32
1.- Antecedentes históricos de la UPN – Huejutla.....	36
a) Como surge la LEP y LEPMI Plan 1990 .....	39
b) Historia de la institución a partir de 1990.....	45
2.- Perfil del alumno dentro de la microcultura .....	51
a) Interacción de los alumnos del cuarto semestre grupo “B” del plan 1990. ....	52
3.- Perfil histórico del asesor de la UPN- Huejutla plan 1990 .....	56
a) Primera etapa: de 1990 a 1992 ( cuatro maestros no indígenas).....	58
b) Segunda etapa: incorporación de maestros indígenas.....	63
c) Tercera etapa: crecimiento de la planta docente y la balcanización.....	65
4.- La Interacción entre asesores en el trabajo colegiado .....	68
a) Características del grupo colegiado en la UPN – Huejutla .....	69
CAPITULO III	
<b>LA INTERCULTURALIDAD EN LA PARTICIPACIÓN.....</b>	<b>75</b>
1.- Ámbitos de interacción de los alumnos.....	77
a) Ámbito familiar.....	77
b) Ámbito institucional.....	80
c) Diferente lengua, diferente concepción del mundo.....	83
2.- El conflicto de la interculturalidad en el ámbito del aula .....	87
3.- La internalización del conflicto por parte del asesor.....	90
CAPITULO IV	
<b>RITUALIZACIÓN EN LA PARTICIPACIÓN ACADÉMICA.....</b>	<b>94</b>
1.- Sujetos dentro del aula: asesor .....	94
2.- La vivencia cotidiana de los sujetos dentro del aula .....	96
3.- Ritualización de la participación: jerarquía, repetición y validación 90 .....	110

CAPITULO V

**EL CONFLICTO DEL ASESOR ENTRE LA LÓGICA INSTITUCIONAL Y LA LÓGICA VIVENCIAL ..... 116**

1.-¿Cómo se da la lógica de la coincidencia? ..... 117

2.-¿Cómo surge la lógica de la disidencia?..... 124

3.-¿Cómo resuelve este conflicto el asesor, en la vivencia cotidiana?..... 131

CONCLUSIONES..... 134

BIBLIOGRAFÍA ..... 136

## INTRODUCCIÓN

La práctica docente vista como un proceso social, da cuenta de un entramado de haceres generados por las interacciones entre profesores, alumnos y contenido dentro del espacio áulico, las cuales van constituyendo la microhistoria del grupo, caracterizándolo y diferenciándolo de otros grupos; dichas interacciones se constituyen desde circunstancias contextuales específicas que tienen que ver, por un lado, con una lógica formal o institucional y por el otro, con una lógica informal en las que se encuentran inmersos los sujetos, circunstancias que han internalizado a lo largo de su existencia.

El trabajo hace alusión a la situación que viven los alumnos que cursan el cuarto semestre grupo “B” de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional–Sede Huejutla Hidalgo al interactuar en el proceso educativo que constituye su formación profesional; en éste intervienen tanto los enseñantes (asesores) como el grupo de iguales (alumnos), presentando participaciones singulares, mismas que se han construido al interior del grupo, teniendo como marco de referencia los mismos estilos de enseñanza de los asesores, las interacciones de los compañeros y los antecedentes vivenciales de los sujetos implicados.

En la presente investigación se revisa la trayectoria de formación docente de los profesores–alumnos desde un enfoque interpretativo<sup>1</sup> en el que se reconoce una serie de experiencias que tienen lugar dentro del aula, experiencias que comparten tanto asesores como alumnos y con las cuales van definiendo la situación de la

---

<sup>1</sup> La tendencia interpretativa da cuenta de los acontecimientos que tienen lugar en los diferentes contextos en los que interactúan los sujetos, (la escuela, la comunidad, la familia, el grupo de amigos...) recuperando los sentidos y significados que estos dan a sus acciones. Al respecto Giddens, A. (1993) menciona que “las prácticas sociales pueden ser estudiadas.....como formas constituyentes de interacción que involucran la comunicación del significado y ....como estructuras constituyentes a colectividades o comunidades sociales” recuperándolas a través de esquemas interpretativos.

clase<sup>2</sup>, dichas experiencias se encuentran cargadas de significados, mismos que refieren a un espacio social organizado desde lo que pueden construir los agentes que interactúan en ese espacio, generados por roles, status y funciones deliberadamente establecidas, ya sea “por tradición o por moda”, como menciona A. Heller (1985:125) y que han sido determinados por el mismo grupo al que pertenecen.

La estructura que he dado a la investigación efectuada en la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo, Sede–Huejutla, responde a cinco capítulos constituidos cada uno por diferentes apartados, mismos que tienen la intención de situar al lector en el proceso que viví en cada una de las etapas de ésta, con el deseo de poder compartir la experiencia de una investigación de corte interpretativo, que me permitió mirar otra dimensión de la vida áulica que muchas veces no es reconocida por los educadores, a pesar de ser protagonistas de ésta.

El sustento epistemológico y la experiencia metodológica que viví dentro de la investigación en la que se inscribe cada uno de los actores que interactúan y hacen posible la vida institucional, son parte constitutiva del primer capítulo de este trabajo. En primer término parto del fundamento que respalda dicha investigación, fundamento que me permitió reinterpretar la interpretación que los sujetos hacen de sus propias vivencias, me refiero a la “fenomenología social” que presenta Alfred Schutz (2001), la cual se ubica en el estudio del mundo social del que forman parte los sujetos.

El segundo apartado lo refiero al recorrido metodológico que viví a partir del momento en el que surge la cuestión a investigar, en él narro la experiencia de entrar al campo de investigación para enfrentarme a los diferentes porteros, de negociar mi estancia en el escenario, de familiarizarme en la tarea de la

---

<sup>2</sup> Delamont, S. (1984) utiliza la expresión “definición de la situación” cuando refiere que los sujetos que intervienen en la clase determinan las reglas del juego para poder llevar a cabo la tarea docente a través de diferentes manifestaciones (verbales y no verbales).

investigación y finalmente de obtener y procesar datos que me permitieron reconstruir la trama intersignificativa que han tejido los sujetos que interactúan en ese escenario.

En el segundo capítulo me di a la tarea de reconstruir la historia que han construido los mismos sujetos que asisten a ella y que es la que le da existencia; ésta se explica a lo largo de los cuatro apartados de dicho capítulo. En el primero menciono los antecedentes históricos de la institución refiriendo la serie de obstáculos a los que se enfrentaron los primeros sujetos que hicieron posible que la UPN fuera una realidad para el maestro huasteco.

En el siguiente apartado perfilo a los sujetos de mi investigación ubicándolos dentro de la microcultura vivencial cotidiana que tiene lugar en el cuarto semestre grupo “B” de la LEP y LEPMI del Plan 1990 de la UPN – Hidalgo, Sede Huejutla, asimismo presento en el tercer apartado el perfil histórico del asesor de la UPN por ser otro de los actores que intervienen en este entramado social y del cual emana el tema a investigar, ya que como menciono en el cuarto y último apartado del capítulo, a saber, “la interacción entre asesores”: es en el trabajo colegiado que éstos realizan, donde surge el problema de “los estilos de participación”, que tiene que ver con las disposiciones académicas que los alumnos presentan al interior de las sesiones sabatinas que se desarrollan en esta institución, problema que, desde lo que refieren los asesores, es motivo de preocupación para la cultura que se pretende instituir.

Los siguientes capítulos (tres, cuatro y cinco) dan cuenta del trabajo fenomenológico-interpretativo que realicé al internarme en el campo de investigación, donde recupero datos empíricos que se traducen en circunstancias significativas para reinterpretar las interpretaciones que los sujetos dan a sus acciones, comprendiendo con ello, la lógica de la vida áulica del grupo en cuestión.

“La interculturalidad en la participación” es el tema del tercer capítulo, en él se presenta la categoría sensibilizadora que considero es punto nodal de mi trabajo de investigación, ***“los que hablan en náuatl piensan en náuatl y los que hablan en español piensan en español y no es lo mismo estar pensando en náuatl y luego exponerlo en español”*** (entrevista N.4:4).

Este capítulo hace referencia a dos ámbitos en los cuales los sujetos se inscriben como agentes activos, el ámbito familiar y el ámbito institucional, ambos presentan diferente forma de concebir el mundo, sin embargo los dos se funden en una sola persona, los dos confluyen en un solo espacio, en este caso, en los alumnos indígenas y en el espacio institucional en el que tiene lugar su profesionalización docente, específicamente La Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, Sede Huejutla, cuando se enfrentan a una cultura que no es su cultura, conflicto que se describe de manera más detallada en los siguientes capítulos.

El capítulo cuarto habla de tres actores que intervienen en este proceso, los cuales son indispensables en la vida académica; me refiero al alumno, al asesor y al texto o autor con el que el alumno ha de enfrentarse para resignificar su práctica docente. Dentro de éste mismo capítulo describo cómo viven cotidianamente su proceso de formación los alumnos investigados, explicitando a partir de los datos, el surgimiento de una ritualización en la clase, ritualización generada por los roles que cada uno de los integrantes asume. Para concluir el cuarto capítulo hago alusión a eventos que dan cuenta de la interculturalidad vivencial<sup>3</sup> en la que se ven inmersos los alumnos y la forma en la que estos enfrentan los requerimientos institucionales de su proceso de formación.

Uno de los sujetos que pone de manifiesto el conflicto de la interculturalidad que se vive en el espacio institucional es el asesor, quien tiene que ver de manera

---

<sup>3</sup> Interculturalidad vivencial – cuando hablo de interculturalidad me refiero a dos culturas que confluyen en un mismo espacio, en este caso, en el espacio áulico; la cultura institucional y la cultura familiar que cada alumno ha internalizado a lo largo de su vida.



directa con las disposiciones académicas que presentan los alumnos que forman parte del grupo investigado, por ello en el capítulo quinto se conceptualizan las lógicas en las que se inscribe su práctica docente, la lógica de la coincidencia y la lógica de la disidencia, es decir, el actuar del asesor, por ser parte constitutiva de la institución, se apeg a una normatividad y con ella desempeña su tarea académica, coincidiendo con lo prescriptivo; sin embargo cuando interactúa con los alumnos, cuando lo prescriptivo no encuentra cabida en la vivencia cotidiana del aula, se despeg a la norma y se pone en contra de ella, momento en el que aparece un disenso con la institución, colocándose del lado del alumno.

Ante estas dos lógicas, el asesor internaliza un conflicto que finalmente resuelve cuando concluye con el semestre, cuando a pesar de que el alumno parece no comprender la cultura académica, se agotan los contenidos curriculares y el asesor finalmente determina haber logrado los objetivos del curso.

En el último apartado del trabajo presento los resultados a los que me condujo la investigación, en el aparecen las conclusiones a las que llego después de indagar, comprender e interpretar la lógica en la que se dan “Los estilos de participación académica de los alumnos de cuarto semestre grupo “B” de la LEP y LEPMI UPN-Hidalgo Sede Huejutla”, estilos que ponen de manifiesto las disposiciones con las que estos cuentan para enfrentarse a su proceso de profesionalización; lógica en la que no está sólo el alumno, porque como menciona Schutz (2001:26), “mi mundo cotidiano no es mi mundo privado, sino más bien un mundo intersubjetivo; la estructura fundamental de su realidad consiste en que es compartido por nosotros”.

En este sentido, las disposiciones académicas que constituyen los estilos de participación de los alumnos, se inscriben dentro de un entramado intersubjetivo donde todos responden a una lógica cotidiana, de tal forma que alumno, asesor y texto presentan una historia y con ella confluyen en la situación.

El trabajo que pongo en sus manos surge a partir de ciertas interrogantes que me planteo al estar frente a grupo, siendo las de mayor peso las siguientes: ¿Qué elementos intervienen para que se produzca una participación en los alumnos de la UPN?, ¿Por qué los alumnos de la LEP y LEPMI participan desde el sentido común?, ¿Por qué son sólo dos o tres, los alumnos que participan en clase?, ¿Qué sucede con los maestros alumnos que permanecen callados durante la sesión?, ¿Por qué no hablan?, ¿por qué no intervienen?; en torno a estas interrogantes y otras más, fui construyendo una red intersignificativa con los datos recabados en el escenario donde interactúan los sujetos, mismos que me permiten demostrar, “cómo la interacción académica que subyace al interior de la clase es generada por las disposiciones que han internalizado los alumnos, producto de los condicionamientos sociales del grupo al que pertenecen, estas disposiciones configuran los estilos de participación con los cuales los alumnos enfrentan su proceso de formación profesional”.

De igual forma el trabajo deja ver inevitablemente las disposiciones con las que el asesor se enfrenta al quehacer docente, ya que, como menciona Alfred Schutz (2001:82) “es en la relación Nosotros, donde la intersubjetividad del mundo de la vida se desarrolla y se confirma continuamente. El mundo de la vida no es mi mundo privado ni tu mundo privado, ni el tuyo y el mío sumados, sino el mundo de nuestra experiencia común”.

Para finalizar la presentación de mi investigación quiero aprovechar para agradecer su colaboración a los sujetos que me permitieron conocer parte de su vida, porque a través de ellos descubrí que las disposiciones con las que he enfrentado la tarea investigativa no surgen a partir de que me inscribo en este proceso, estas tienen que ver con la constitución de prácticas sociales que he incorporado a lo largo de mi vida, las cuales se objetivan en este trabajo y con ello tuve la oportunidad de conocerme y re-conocerme como agente constitutivo del grupo institucional educativo, lo que me conduce a repensar mis prácticas docentes dentro de la UPN.

## **CAPÍTULO I**

### **APARTADO METODOLÓGICO**

Los grupos sociales se constituyen a partir de un entramado de haceres circunstanciados que les caracterizan y distinguen de otros haciéndolos singulares. Para interpretar y comprender la constitución de estos grupos es necesario involucrarse en un proceso de investigación que permita llevar a efecto dicho cometido.

Toda acción investigativa requiere de un proceso metodológico minucioso que le permita al investigador rescatar, organizar, analizar e interpretar datos empíricos, con la finalidad de comprender la situación investigada, sustentando dicha información en un enfoque epistemológico.

El proceso de indagación en el que me encontré implicada, tuvo como objeto de estudio el desempeño académico de un grupo de alumnos, quienes han constituido su vida profesional dentro de un espacio en el que tiene que ver no sólo el espacio institucional, sino también la historia de vida de los involucrados, es decir, sujetos con una trayectoria sociocultural singular que al insertarse al espacio áulico cuyas prácticas significadas bajo un discurso académico legitiman la vida institucional, resignifican y le dan sentido a la clase instituyendo estilos de participación que responden a su trayectoria vivencial.

Para interpretar el significado de las acciones de dichos sujetos dentro de esa lógica vivencial, ha sido necesario considerar una serie de elementos tanto epistemológicos como metodológicos. En este proceso, el primer elemento a considerar, después de tener claro el propósito de la investigación fue determinar bajo qué enfoque epistemológico se llevaría a cabo la investigación.

Me enfrenté a conceptos como: fenomenología, hermenéutica, construcción epistémica, doxa, paradigma, etnografía, construcción de la realidad, status, roles, etc., conceptos que más adelante formaron parte del mismo proceso investigativo y que determinaron dicho enfoque.

El paradigma investigativo con el que estaba familiarizada y el cuál había empleado en otros momentos respondía más bien al enfoque positivista<sup>4</sup>, buscando a partir de los datos empíricos la forma de intervenir en la situación, sin antes detenerme a interpretar por qué sucedían los fenómenos, quedando sólo en un nivel superficial, en el nivel de la pseudoconcreción<sup>5</sup>. Tal enfoque pasaba por alto las circunstancias bajo las cuales la realidad social del sujeto se va constituyendo, olvidando que el individuo está determinado por el grupo social en el que se encuentra inmerso, por su cultura, por el ethos que le ha conferido su grupo, en una palabra, por su historia vivencial.

Me di cuenta que el enfoque que me permitiría recuperar dicha significación y que me llevaría a reinterpretar la interpretación que los sujetos hacen de sus propias vivencias sería la fenomenología social, junto con un proceso etnográfico que conduciría la tarea investigativa.

---

<sup>4</sup> Pourtois, Jean Pierre y Huguette Desment (1994), “la corriente positivista considera que no hay relación entre el sujeto y el objeto, es decir, que los hechos, que derivan exclusivamente de la observación y de la experimentación, pueden ser analizados de forma neutra y objetiva”, así, el observador debe abstenerse completamente de su subjetividad.

<sup>5</sup> Cuando Karel KosiK, (1985) alude a la “pseudoconcreción”, manifiesta que hay un mundo de la apariencia y un mundo de la realidad; que el mundo de la apariencia responde al mundo de los objetos fijados, que dan la impresión de ser condiciones naturales, los cuales no son inmediatamente reconocidos como resultado de la actividad social de los hombres; asimismo considera que el mundo real es un mundo en el cuál las cosas, los significados y las relaciones son consideradas como producto del mundo social, en este sentido, “las disposiciones académicas que configuran los estilos de participación de los alumnos que forman parte de mi investigación, responden a ciertas circunstancias que han vivido tanto en el ámbito institucional como en el familiar y comunitario.

Los elementos conceptuales que fui adquiriendo en el proceso de la maestría que la Universidad Pedagógicas Nacional me ofrecía, me permitieron determinar el rumbo que habría de seguir mi trabajo.

A partir de este momento y ya bajo la perspectiva de un paradigma interpretativo, determiné tanto los sujetos como el espacio situacional que formarían parte del escenario de investigación, siendo este “el cuarto semestre, grupo “B” de la Licenciatura en educación preescolar y Licenciatura en educación primaria para el medio indígena, Plan 1990 de la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo, Sede Huejutla; ahora el problema sería cómo introducirme al campo, tendría que buscar un método que respondiera al enfoque interpretativo.

El método, en términos de Taylor (1992) se define como “el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas”; dentro del campo de las ciencias sociales se ha considerado como “la manera de realizar la investigación” desde los supuestos, intereses y propósitos que se tengan en la realización de esas investigaciones.

Atendiendo a dichos supuestos, intereses y propósitos, en el campo de las ciencias sociales se distinguen al menos dos enfoques; el positivista y el fenomenológico. El primero comprende a la investigación de tipo cuantitativa, busca datos que son susceptibles de análisis estadísticos predominantemente y es utilizado principalmente por las ciencias naturales.

En el caso de la investigación fenomenológica, sus estudios manifiestan una mayor inclinación por lo cualitativo, sus datos requieren interpretación y se ubica en el estudio del mundo social vivido, que es el que a mí me interesa investigar.

Schutz (1974:74) menciona que “el objetivo primario de las ciencias sociales es lograr un conocimiento organizado de la realidad social”, entendiendo por realidad social, al conjunto de objetos y sucesos que tienen lugar dentro del mundo

socio – cultural vivido por los sujetos tal como estos lo significan, en relación a otros sujetos que constituyen su grupo, con los que lo vinculan múltiples relaciones de interacción que va desde la inmediata interacción cara a cara, hasta la interacción con sus coetáneos, contemporáneos.

El investigador en ciencias sociales construye objetos de pensamiento que le permiten comprender esa realidad social, los cuales necesariamente deben basarse en los objetos de pensamiento contruidos por el pensamiento de sentido común de los sujetos que experimentan sus vivencias cotidianas dentro de su mundo social.

Para llevar a efecto una investigación de corte fenomenológico, se requiere de ciertos elementos conceptuales y una metodología específica que recupere esos significados cotidianos que dan cuenta de la “realidad social” que se pretende investigar, metodología que ha de estar sustentada en la comprensión de los procesos sociales de los sujetos, ya que sus acciones y su conocimiento, son fundamentalmente intersubjetivos.

La investigación sobre *las disposiciones de “Los estilos de participación académica de los alumnos de la LEP y LEPMI de la UPN Hidalgo, Sede Huejutla del cuarto semestre, grupo “B”*, se realizó bajo un enfoque fenomenológico el cual se trabaja a través del método etnográfico, recuperando los sentidos que los alumnos dan a sus acciones dentro del espacio áulico o institucional, acciones que tienen lugar en la trama intersubjetiva del grupo, pero que remiten a la vez a historias personales de los sujetos en donde han internalizado ciertos “roles”<sup>6</sup>, los cuales se evidencian en las interacciones sociales.

---

<sup>6</sup> El término “rol” lo utilizan Berger y Luckmann cuando argumentan que el niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales que se internalizan en el momento en que se produce la identificación. Cuando se identifica con los otros significantes, se vuelve capaz de identificarse el mismo, adquiere una identidad subjetivamente coherente y plausible. El yo es una entidad que refleja las actitudes que primeramente adoptarán para con el, los otros significantes.

Para interpretar y comprender la cultura escolar no basta con tomar datos desde las acciones de los sujetos, es ir más allá, es encontrar el motivo que produce dichas acciones, es buscar el entramado intersubjetivo que ha tejido el mismo grupo, es encontrarle sentido y significado a las vivencias cotidianas que constituyen la vida en sociedad.

María Bertely, al recuperar a Herbert Mead (1982:41), menciona que “la persona se constituye al interactuar socialmente y al colocarse en el lugar de los otros”; traducido a la educación, menciona que los sujetos que intervienen en la escuela se forman según los roles que les toca desempeñar; directores, maestros, alumnos, padres de familia, influyendo unos sobre otros en las interacciones que en la vida cotidiana tiene lugar; en este sentido, el grupo implicado en la investigación desempeña ciertos roles que dentro del espacio áulico o institucional se han generado para desarrollar la tarea escolar, de tal forma que, los estilos de participación académica que manifiestan los alumnos, tienen lugar a partir de dichas interacciones intergrupales.

La construcción social que conforman los sujetos a través de sus manifestaciones cotidianas son las que determinan su realidad, dichas manifestaciones se construyen en un contexto específico, creando significados a partir de la interacción social cotidiana; en el caso de la presente investigación se estructura a partir de preguntas como: ¿quiénes participan en la clase, cómo participan, en qué circunstancias participan, bajo qué supuestos participan, etc.

Los aportes tanto de la sociología, como de la corriente hermenéutica, contribuyen a la definición semiótica de la cultura; en este sentido, el etnógrafo no sólo recupera aquello expresado por el sujeto, sino también la esencia de la expresión, la intención al hablar; para tal fin, una de las tareas que realicé dentro de esta investigación, fue construir redes y relaciones significativas entre lo que se expresa y las representaciones intersignificativas que de estas expresiones se dan.

En la investigación que me ocupó, las expresiones tanto verbales como las no verbales de los alumnos dentro del grupo, presentaron intenciones que solo pudieron objetivarse cuando el sujeto las significó a través de diversas manifestaciones y una de ellas fué el lenguaje, (intención que se recupera en la entrevista etnográfica).

A partir de estas aportaciones, la etnografía, vista como método, presenta una perspectiva con la que he de mirar la construcción social de la realidad, de la cuál forman parte los sujetos de mi investigación.

El método etnográfico considera algunas tareas básicas que el investigador debe seguir, las cuales, a lo largo de la investigación se dieron <sup>7</sup>tales como:

- Determinar lo que se pretende investigar, antes de elegir el espacio empírico, demostrando la viabilidad de su enfoque metodológico.
- Delimitar las dimensiones de análisis, se especifican las condiciones múltiples que intervienen en la organización social de los planteles educativos; dimensión institucional y político, dimensión cultural, dimensión social.
- Delimitar el referente empírico, especificar el tipo de contexto, los actores, los escenarios y las unidades de observación y entrevistas (a quiénes, cuántas, en qué momento, etc.).
- Seleccionar las técnicas e instrumentos de investigación: la observación participante, registros de observación, entrevistas, diarios del investigador, así como informaciones complementarias que pueden ser extraídas de: archivos escolares, documentos históricos y personales, estadísticos, etc.
- Registro de las primeras inscripciones, inferencias factuales, y conjeturas.
- Registrar todo lo que sucede en el escenario observado; tanto lo dicho, como lo hecho por los actores.

---

<sup>7</sup> Las tareas de la investigación que enumero, las retomo del texto de María Bertely, “Conociendo nuestras escuelas”, con la finalidad de abrirme camino en la investigación.



Estas tareas, como líneas conductoras, me permitieron dar inicio y continuidad al trabajo metodológico de investigación en el que me inscribí, el cual describiré más adelante.

En el presente capítulo que constituye el apartado metodológico, ubico mi investigación bajo dos dimensiones: en la primera presento el sustento epistemológico y la segunda hace referencia a la experiencia metodológica que viví durante el desarrollo de la investigación a partir del momento de ingresar al campo y a través de la cual pude reconstruir el entramado de significaciones generados por los sujetos que intervienen en la vida institucional.

### **1. Sustento epistemológico:**

El método etnográfico me ha posibilitado incursionar en el campo de investigación a través de instrumentos y técnicas propias como: la observación participante, el diario del investigador y la entrevista, con las cuales he recabado información empírica indispensable para el propósito que encierra la tarea investigativa, sin embargo, aún cuando el método etnográfico es de corte interpretativo, creo conveniente profundizar en una de las corrientes que lo sustentan por las condiciones propias de la temática de investigación que realizo, por tratarse de la constitución de un grupo escolar con características singulares, porque los sujetos se encuentran situados en un tiempo y un espacio específicos y porque cada uno de ellos tiene una historia propia que no puede ser obviada, que no puede silenciarse, porque finalmente esta es la que rebasa la vida instituida oficialmente y es en ella donde está la esencia misma del sujeto que forma parte de esa realidad educativa.

La fenomenología social representada por Alfred Schutz (1974) hace alusión a las múltiples realidades que conforman la vida social, dichas realidades se

construyen con sus códigos propios, con estructuras de comportamientos específicos, la realidad se construye intersubjetivamente y ésta es propia del grupo.

La fenomenología social da cuenta de las relaciones sociales como el resultado del estado de la experiencia vivida y la cognición en el mundo cotidiano del sujeto. Los sujetos que interactúan en un espacio contextual poseen estilos propios, producto de su mundo vivido, estilos que han de estar presentes en diferentes situaciones y que se han constituido intersubjetivamente.

Con base a lo anterior, comprendo que los alumnos–maestros que constituyen los sujetos de mi investigación, han tejido durante el proceso de la licenciatura estilos de participación académica singulares, mismos que responden por un lado a la interacción con el grupo de iguales, y por otro a la internalización<sup>8</sup> que el alumno ha experimentado en su mundo cotidiano a través de su historia vivida.

Nos encontramos siempre en una situación y la situación esta construida socialmente, Schutz (1974:9) sostiene que “el contexto y la realidad social están entrelazados” y sólo en esta interdependencia se puede entender la significatividad y la tipicidad de la acción del mundo social.

En el caso de las disposiciones académicas con las que cuentan los alumnos implicados en la investigación, ellos han internalizado conocimientos que surgen de una matriz de acción y experiencia compartida, condicionada ésta por el grupo social al que pertenecen; acciones que van más allá del aula, acciones del mundo donde han nacido y donde se desenvuelven; de ellos surgen significatividades motivacionales e interpretativas, formando un acervo social de saberes que se

---

<sup>8</sup> Peter L. Berger y Thomas Luckmann conciben la internalización como la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado para el sujeto, la internalización, en este sentido, constituye la base, primero para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social. Argumentan que la aprehensión comienza cuando el individuo asume el mundo en el que ya viven otros y el mundo, una vez asumido, puede ser creativamente modificado o hasta recreado.

objetiva en signos, marcas y lenguaje con los que llega a la UPN y de los cuales, el reto será interpretarlos.

Dice Schutz (1974:30) que los objetos tienen sentido por los actos del sujeto, así, para explicar una “realidad social cotidiana”, es necesario atender las acciones que manifiestan los sujetos e interpretar dichas acciones; es regresar a ese objeto vivido para explicarlo.

Si bien el sujeto posee un acervo de experiencias que se ha constituido a través de una situación biográfica específica y por ello muchos elementos del mundo de la vida son inalterables, dice Schutz (1974:38) que otros son modificables por la acción que ejerce sobre las situaciones, “por encontrarse en una situación espaciotemporal y social, en un mundo circundante natural y socialmente articulado”; es decir, una situación que está determinada por su naturaleza, que está planeada o que se presenta como dada, puede ser modificada, ya que el sujeto está rodeado por un horizonte de sentido al cual puede volver a referirse explícitamente; los estilos de participación que los sujetos de estudio presentan, no sólo responden a su biografía específica, se encuentran alterados por los espacios circunstanciales de los que forman parte y en los que se ven involucrados.

Bajo estos supuestos, el enfoque fenomenológico me permite obtener significados de las acciones de los sujetos, de las manifestaciones que presentan en la situación espacio temporal vivida, y esto sólo es posible si se les enmarca en una totalidad, ya que en toda acción siempre hay un pasado, presente y futuro, que al conjugarse permiten obtener un panorama más claro de la esencia de las acciones manifiestas.

La fenomenología, por aspirar a ser una ciencia eidética, no se queda en el plano de la existencia; busca la esencia, en este sentido la fenomenología no estudia los objetos mismos, sino que está interesada en su significado, no es sólo

describir la participación de los alumnos dentro del aula, sino encontrar el sentido de esas participaciones.

Schutz (1974:28) menciona que las acciones cotidianas tienen un sentido para quien las vive, de tal forma que los estilos de participación que el alumno investigado presenta dentro del aula tienen un sentido, que ya ha sido interpretado por el alumno y que habrá de ser reinterpretado por quien investiga, captando la singularidad del contexto en donde tiene lugar.

Del mismo modo que la fenomenología recupera los sentidos que los sujetos dan a sus acciones, la hermenéutica busca interpretar y comprender dichos sentidos recuperados por la fenomenología.

Humberto Martínez (1996:145) menciona que “todo hombre, en tanto que existe, es un hermeneuta, un interprete, pues la vida, la realidad, el mundo circundante en el que se encuentra inmerso, deben ser constantemente interpretados”. En este sentido, las acciones, expresiones, sucesos y textos, son fenómenos sociales que se generan en las interacciones grupales, son formas simbólicas o construcciones significativas que requieren ser interpretadas para ser comprendidas; para tal fin se ha considerado también dentro de este trabajo de investigación a la hermenéutica profunda, la cual parte de la interpretación de la vida cotidiana que los sujetos le dan a sus acciones a partir de la doxa, es decir, de las creencias, opiniones y juicios que sostienen y comparten los individuos que forman el mundo social.

En la temática motivo de investigación, los alumnos presentan ciertos estilos de participación que son interpretados por ellos desde el plano de la doxa, es decir, interpretan esas manifestaciones desde sus propias creencias u opiniones, a partir de ese momento, y por medio de la observación participante, de entrevistas, del diario de campo, etc, y a través de un proceso minucioso de análisis, reinterpreto lo interpretado por el sujeto para comprenderlo, considerando, dentro de este

proceso, el contexto en que tienen lugar tanto las acciones como las diversas interpretaciones.

La hermenéutica, es parte inherente a la vida del hombre, pues el mundo vivido, el mundo circundante en el que se encuentra inmerso, debe ser constantemente interpretado. Comprender algo, conocer algo, implica una interpretación, un modo de captar la realidad en la que vivimos, en este sentido la hermenéutica proporciona a la tarea investigativa elementos para comprender lo vivido.

La hermenéutica profunda<sup>9</sup> presenta tres fases o procedimientos, con la finalidad de establecer dimensiones analíticas para lograr el complejo proceso interpretativo del fenómeno social, mismas que me han guiado metodológicamente para llegar a la comprensión de los constructos significativos de los sujetos investigados.

La primera fase se describe como el análisis sociohistórico y sostiene que las formas simbólicas no subsisten en el vacío, se generan, transmiten y reciben en condiciones sociales e históricas específicas.

En esta fase, dentro de la temática de investigación que desarrollé, se consideró el grupo en el que se presentan dichas acciones, el espacio, el tiempo y la historia de vida de los involucrados, en ella se observa que los alumnos establecen relaciones no sólo con el grupo de iguales, sino con otros sujetos, quienes forman parte de esas construcciones significativas.

Thompson (1994:310) menciona que “el objetivo de estudio del análisis sociohistórico es reconstruir las condiciones sociales e históricas de la producción,

---

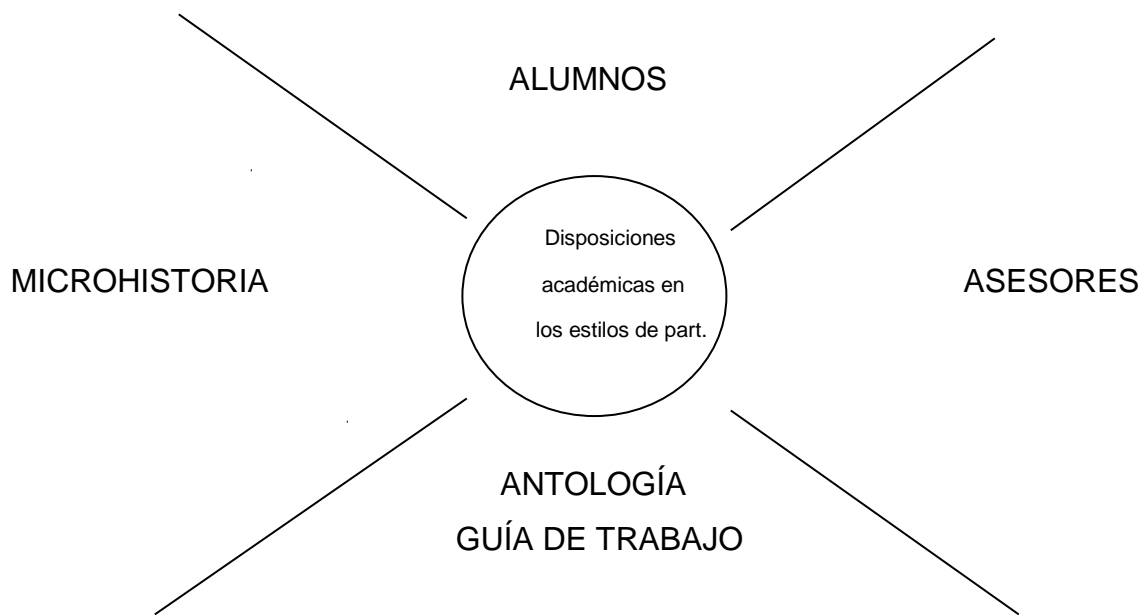
<sup>9</sup> Thompson, J.B. (1994) contempla a la hermenéutica profunda como el marco metodológico general para el análisis de las formas simbólicas que requieren de interpretación. Argumenta que la hermenéutica profunda nos permite demostrar como se puede interrelacionar de una manera sistemática

la circulación y la recepción de las formas simbólicas”. Los sujetos al encontrarse inmersos en un contexto, en su mundo real, producen acciones que se han generado desde y a partir del grupo social al que pertenecen, las cuales se han ido internalizando para ser manifestadas en situaciones específicas.

De esta manera, y para acceder al proceso de interpretación, fue necesario reconstruir la trama intersignificativa donde se establece la interrelación de los sujetos, motivo de estudio con otros elementos que aparecen en su entorno socio cultural y que influyen de alguna manera en sus estilos de participación académica.

Después de algunos registros de observación y entrevistas que apliqué a los sujetos investigados, considero dentro de esta trama intersignificativa cuatro elementos que al parecer, son los que confluyen en la situación y son parte inherente a la lógica cotidiana del grupo.

Los elementos a los que me refiero son: los asesores, el grupo de iguales, los materiales de trabajo (antología y guía del estudiante), y la historia de vida de cada uno de los involucrados, estos elementos se esquematizan de la siguiente manera.



La segunda fase, la del análisis formal o discursivo, permite revisar las formas de comunicación que se establecen dentro de una situación, así como la forma de transmitir un mensaje y el uso de la expresión en la comunicación cotidiana.

Esta fase interpreta al sujeto a partir de su expresión, de la comunicación que establece con los demás y de los signos que configuran la situación vivencial. En los estilos de participación académica del grupo investigado, hay un discurso oficial o instituido y otro instituyente o vivencial, ambos confluyen en la vida áulica constituyendo la interacción de los participantes.

La tercera fase de la hermenéutica profunda se refiere a la interpretación/reinterpretación, proceso por el cual se examinan, separan y deconstruyen las formas simbólicas. Vista así, la interpretación implica un nuevo movimiento del pensamiento, el cual procede por la construcción creativa de un significado posible, dicho proceso se hace recuperando la fase sociohistórica y el análisis del discurso, sin olvidar la interpretación que hace de sí mismo el sujeto investigado, ya que el hermenéuta reinterpreta lo interpretado por el sujeto.

Los aportes teóricos que presento me han posibilitado entrar a un proceso de análisis, reflexión y descubrimiento que me conducen a desarrollar una investigación en el ámbito educativo con un enfoque interpretativo, misma que ha de servirme para comprender la vida institucional desde diferentes ámbitos, sin reducirla a la inmediatez, para tal efecto describo a continuación el proceso metodológico que he seguido para llevar a efecto esta investigación.

## **2. Experiencia metodológica de la investigación:**

La investigación cualitativa se interesa en precisar el por qué de los fenómenos sociales analizados, encontrar su significado y su incidencia en las

relaciones intersubjetivas, demanda una participación activa entre el objeto de estudio y el investigador, asimismo pretende describir hechos observados para ser interpretados.

En base al sustento epistemológico que sirvió de marco a la investigación cualitativa que desarrollé, me encontraba en un proceso de análisis, reflexión y descubrimiento de una situación educativa que viven a diario los maestros.

Los estilos de participación académica de los alumnos, son una situación cotidiana que se presenta en la vida áulica y que tiene que ver con una serie de elementos constitutivos de una estructura donde convergen factores sociales, culturales, económicos e institucionales.

Mi trabajo de investigación da inicio a partir de comentarios informales que se hacen escuchar continuamente al interior de la UPN Hidalgo, Sede Huejutla, por asesores que atienden la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990. Dichos comentarios versan por lo general sobre las participaciones de los alumnos dentro del aula, estos comentarios se traducen más bien en quejas del asesor sobre el desempeño del estudiante ante los contenidos curriculares: “los alumnos no leen, sólo participan desde el sentido común, no entregan los trabajos a tiempo”, etc.

A partir de ahí, me formule varias interrogantes<sup>10</sup>, las cuales me sirvieron para guiar mi investigación: ¿cuál es la lógica que se vive dentro del aula?, ¿qué motiva una participación?, ¿Qué elementos intervienen para que se genere una participación?, ¿qué concepción de participación tienen tanto asesores como alumnos?, ¿cuáles son los motivos de la participación o de la no participación?,

---

<sup>10</sup> María Bertely (2001:45) menciona al respecto que “las preguntas etnográficas que revelan el interés por comprender el cómo del acontecer, están vinculadas con dimensiones de análisis que colocan al investigador novel en mejores condiciones para delimitar su referente empírico, elegir las técnicas e instrumentos más adecuados, reconocer el sentido que orientará sus inferencias factuales y conjeturas, y definir los cuerpos y conceptos teóricos que enmarcarán sus interpretaciones”.



¿cómo internaliza el alumno los roles que se generan en el acto educativo?, con estas y otras interrogantes más, me fui familiarizando con el escenario del que a partir de ese momento forme parte.

La preocupación que manifiestan continuamente los asesores por la forma de participación que los alumnos–maestros presentan al interior de las clases está siempre presente en las reuniones colegiadas, asimismo en las sesiones de evaluación y planeación de semestre que se efectúan al interior de la sede. En estos espacios el tema principal gira alrededor de la escasa participación de los alumnos, de la falta de lectura, de la no comprensión de los textos, (expresiones emitidas por los asesores que atienden los diferentes grupos de la licenciatura), razón por la cual me encontré interesada en investigar que sucedía realmente al respecto.

A partir de este momento habría que determinar quienes serían los sujetos de mi investigación, ya que los asesores que manifiestan tal preocupación no son específicamente de un grupo, esto más bien parece una preocupación colectiva de los asesores que atienden la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990.

Me enfrentaba a otra situación, antes de determinar quienes serían los sujetos que formarían parte de mi investigación, tendría que buscar el acceso al campo investigativo, tendría que entrevistarme con el o los porteros; al respecto Hammersley. M. y Paul Atkinson (1994:78) comentan que en las organizaciones formales, las negociaciones iniciales para el acceso pueden centrarse en el permiso formal, por lo que de entrada me entreviste con el director de la sede, planteándole mi interés por la cuestión a investigar.

El director de la sede me brindó todas las facilidades para llevar a cabo mi investigación, facilitándome los horarios de los diferentes grupos, asimismo el nombre de los asesores que los atendían. Sin embargo, el director no era el único

portero, habría que negociar, como dice Peter Woods, con otros porteros, en este caso con asesores y alumnos para poder incursionar a los grupos, negociación no tan sencilla debido a que al ingresar a los diferentes grupos me presentaría no como un elemento más, sino como un extraño, y un extraño al grupo es motivo de alteraciones a las prácticas cotidianas, como era necesario buscar dicho acceso me entreviste con algunos asesores que atienden los diferentes semestres explicándoles la intención de mis observaciones, ellos como respuesta me ofrecieron amablemente su colaboración, permitiéndome el acceso a sus clases.

Inicie una serie de observaciones a diferentes grupos y semestres para visualizar desde el interior del grupo la situación vivencial de los sujetos dentro del espacio áulico y para ver la factibilidad de llevar a cabo mi investigación.

Creo conveniente comentar que la Sede Huejutla–Hidalgo durante el tiempo en el que se llevó a cabo la investigación, atendía siete grupos de la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria para el medio Indígena, Plan 1990, de los cuales, dos correspondían al segundo semestre, otros dos al cuarto semestre, dos grupos más al sexto semestre y un último grupo al octavo semestre.

Después de llevar a cabo observaciones en cada uno de los grupos de los diferentes semestres, determiné como sujetos de investigación a los alumnos del cuarto semestre. Los criterios que consideré para determinar a dichos sujetos, fueron los siguientes:

En los grupos de segundo semestre, por estar iniciando la licenciatura, las prácticas académicas podían ser manejadas por los asesores con el afán de irlos introduciendo a la metodología del plan, ya que en las observaciones realizadas, la participación de algunos asesores dominaban la sesión.

A partir del sexto semestre se inicia el área terminal, es decir los alumnos formalizan un trabajo de investigación que han venido construyendo desde el primer semestre en la línea metodológica en forma general y a partir de este semestre dicho proceso lo especifican en cada una de las áreas correspondientes al nivel en el cual desarrollan su práctica docente (educación preescolar o educación primaria); los cursos que a partir de este semestre atienden los alumnos corresponden a las áreas de ciencias naturales, de ciencias sociales, de español y de matemáticas, donde tienen que llevar un seguimiento a partir del surgimiento de problemas específicos; de tal forma que las sesiones se vuelven más personalizadas, donde el asesor va revisando los avances del trabajo de investigación, factor que me impediría rescatar datos necesarios para mi propósito de investigación,

Por lo anterior creí conveniente realizar mi investigación con el cuarto semestre, delimitando más específicamente las observaciones al cuarto semestre grupo "B" debido a que el tiempo con el que contaba para llevarlas a cabo no me permitiría hacerlas con los dos grupos.

## **2.1- Incursión al escenario:**

Mi primer acercamiento al grupo tuvo lugar una mañana de noviembre. Ya en otros momentos, había estado frente a grupos de la LEP y LEPMI, sin embargo, ahora me parecía diferente, los acontecimientos que se presentaban ante mí parecían ser exclusivos, realmente eran exclusivos de ese grupo; el número de alumnos, su ubicación dentro del aula, el mobiliario, los asesores que atendían dicho grupo; esto era lo visible, lo inmediato, pero habría otras circunstancias que lo harían todavía más singular: las acciones de cada uno de los sujetos, sus intenciones, la constitución de la clase que tanto asesores como alumnos generaban la microhistoria de cada uno de ellos, etc.

Antes de llegar al aula ya me había entrevistado con el asesor que atendería en ese momento al grupo explicándole la intención de mis observaciones y del trabajo de investigación en forma general, solicitándole el acceso a su clase. No hubo objeción alguna, sin embargo ahora tendría que enfrentarme a los alumnos, solicitarles que aceptasen mi inserción, ya que no podría pasar inadvertida en un grupo que ya estaba conformado desde hacía tres semestres y en el cuál un elemento más sería causa de extrañeza y quizá de incomodidad. Realmente tenía cierto temor. Lo primero que pensé fue que formularían cuestionamientos como: ¿qué quiere investigar?, ¿por qué a nuestro grupo?, ¿por cuánto tiempo?, etc. Mi temor era no poder satisfacer con mis respuestas a dichos cuestionamientos, pues creí conveniente no revelar ampliamente la intención de mi investigación, para evitar que los eventos se vieran forzados, sin embargo no sucedió tal cosa, me dieron la bienvenida conformándose con una explicación simple. Me ofrecieron un lugar dentro del aula, lo cuál me sirvió para iniciar mi observación con toda libertad.

A partir de ese momento se dio un proceso de reflexión ineludible, mismo que acompañó en todo momento la tarea investigativa por la naturaleza misma del método etnográfico<sup>11</sup> el cual es el que guió la investigación; de esta manera los datos que se fueron registrando, empezaron a cobrar sentido. Petter Woods (1993:55) menciona al respecto que cuando se toman notas de campo y se confecciona el diario del investigador, la labor del etnógrafo no se limita a registrar, también hay en ello reflexión, la que a su vez informa la serie de datos siguientes.

De esta manera daba inicio al trabajo de investigación a través de registros de observación y el diario del investigador, herramientas que a partir de ese momento me permitirían describir los hechos observados, al mismo tiempo que se daba como consecuencia un proceso de análisis; en dicho proceso se fueron subrayando todos los eventos que más incidencia presentaban y los que por su

---

<sup>11</sup> “Método de la antropología, su fin es recuperar los significados que los sujetos traen de sus vivencias, el etnógrafo se interesa por lo que hay detrás del sujeto, para tal fin, tanto entrevista como observaciones deben servir para comprender a los sujetos de forma holística (total).” (Woods, Petter 1993).

naturaleza, tenían relación con la temática a investigar, con ello pude focalizar algunos acontecimientos que me guiaron para entrevistar a los sujetos motivo de estudio, así como regresar al campo para focalizar eventos que podrían ser significativos para la investigación.

Una vez subrayados los datos descritos tanto en las observaciones como en las entrevistas, estos se sometieron a un proceso de análisis que partió de una lectura minuciosa que me llevó a especular, en un primer momento; especulación que se fue registrando en la parte derecha del registro; dichas especulaciones me permitieron encontrar ejes de análisis, mismos que me sirvieron para clasificar los datos y con ellos construir la matriz de categorías.

Los ejes de análisis que consideré para construir la matriz de categorías, para la primera etapa del trabajo de investigación, fueron seis: Lógica institucional, lógica vivencial, diversificación de participaciones, la microhistoria de los sujetos, ritualización en la práctica y cuestión de género como rasgo cultural.

Una vez determinados los ejes de análisis, se colocaron en la parte superior de una sabana elaborada con dos metros de papel, formando seis columnas; regresé nuevamente a las observaciones y entrevistas para recortar los eventos que se relacionaban con cada uno de los ejes antes descritos, pegándolos en la columna correspondiente.

De esta manera llegué al primer nivel de categorización, el de las categorías descriptivas, que se constituyó a través de la clasificación de la información, seleccionando de cada uno de los registros, aquellos eventos o expresiones que por su significado tuvieran relación con el tema de estudio, ubicándolos en cada uno de los ejes de análisis para así determinar las categorías descriptivas, mismas que se someten a un análisis interpretativo; al respecto Woods (1993:73) menciona que “las categorías descriptivas son las que se organizan en torno a rasgos comunes tal como son observados o representados por primera vez”.

Como resultado de dicho análisis y a través de una trama intersignificativa, con una mirada tanto vertical como horizontal entre las categorías descriptivas, realicé una segunda clasificación, seleccionando una categoría descriptiva más incluyente, alrededor de la cuál busqué aquellas que tuviesen relación y que se pudiesen entretrejer, encontrando así una lógica entre los datos que me permitía ir acercándome al sentido que los sujetos dan a sus acciones a través de un ejercicio narrativo. De dicho ejercicio estructuré las categorías sensibilizadoras a partir de las cuales obtuve conceptos que me facilitaron arribar a las categorías analíticas y a través de las cuales pude llegar a construir mis conclusiones acerca del trabajo realizado, de tal forma que pongo en sus manos la evidencia de la investigación.

## **CAPITULO II**

### **TRAYECTORIA HISTÓRICA DE LA UPN-HIDALGO, SEDE HUEJUTLA, COMO INSTITUCIÓN.**

#### **HISTORIA DE LA UPN–HUEJUTLA, HIDALGO**

Las instituciones educativas son ámbitos concretos en los cuales se ejercen prácticas sociales que responden a un momento históricamente determinado por la articulación dinámica de diversos factores (sociales, políticos, económicos y culturales). Estas funcionan como un espacio donde lo instituido<sup>12</sup> opera de forma manifiesta a través de un modelo institucional, estructurando tiempos, espacios y recursos; se establecen reglas para organizar el trabajo, así como para las relaciones que se generan dentro de ellas, determinándolas a través de roles, status, jerarquías; de la misma forma que se establecen normas para valorar la producción institucional.

El sujeto, al formar parte de una institución, va configurando una serie de imágenes de ésta, de sí mismo como miembro de tal establecimiento, de los otros actores y de la tarea propia de la institución, de tal forma que va determinando la existencia de una serie de significados con los que ha de actuar.

---

<sup>12</sup> Fernández Lidia (1998:21) cuando se refiere a lo instituido alude a las normas que pautan la conducta del sujeto que está inmerso en una determinada sociedad, menciona que “lo instituido incide... a través de la trama de expectativas sociales con que se “presiona” a los actores institucionales para que respondan según los modelos operantes y confirmen las predicciones sociales”

Los sujetos que asisten a la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo, Sede Huejutla, se inscriben en una historia que ha conformado la misma institución, a partir de prácticas generadas por sus propios integrantes, las cuales responden a especificidades que sólo podrán comprenderse a través de un proceso de indagación y observación de su vida cotidiana, así como a través del análisis de informaciones que provengan tanto de documentos, como de sujetos que han sido protagonistas de esa historia.

La intención de reconstruir la trayectoria de la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo, Sede Huejutla, es encontrar la lógica en la que se llevan a cabo las prácticas académicas que viven los sujetos que interactúan en ella, entendiendo desde este marco que la institución responde tanto a prácticas impuestas por una cultura institucional<sup>13</sup> que se inscribe en un currículo oficial enunciado en el proyecto académico (prácticas instituidas), como a prácticas instituyentes que son impuestas por los mismos sujetos que intervienen en el proceso educativo, las cuales desde lo instituido parecen ser ignoradas, sin embargo estas prácticas que se generan por la intersubjetividad, subyacen y le dan especificidad a la organización institucional,

Eduardo Remedi (1999: 143) menciona que “leer la institución como un entrecruzamiento de textos permite dar libre paso, revalorizar el encuentro de lo imaginario y lo simbólico abriendo un nuevo margen al espacio psíquico de los sujetos institucionales”. En este sentido habremos de reconocer que la práctica educativa se haya matizada por una historia que ha dejado marcas, por una historia en la que los protagonistas son los sujetos cuyas trayectorias personales y académicas le dan sentido, trayectoria que pretendo reconstruir a lo largo del presente capítulo.

---

<sup>13</sup> Kaes, Rene (1996:20) dice que “la institución vincula, reúne y administra formaciones y procesos heterogéneos: sociales, políticos, culturales, económicos, psíquicos. Lógicas diferentes funcionan allí en espacios que se comunican e interfieren”, comenta que en la lógica social de la institución se constituye el lugar de una doble relación del sujeto singular con la institución y de un conjunto de sujetos ligados por y en la institución. En la UPN-Huejutla, esta lógica social se conforma tanto con las prácticas normativas que impone la misma institución, como con las diferentes prácticas sociales de los sujetos que a ella asisten.



Para lograr la recuperación de datos que hicieron posible la presente micro historia, fue necesario utilizar “relatos nativos”<sup>14</sup>, los cuáles fueron de gran valor por lo que nos dicen sobre la gente que los produce, ya que “estos no son simples representaciones del mundo, ellos son parte del mundo que describen, y por tanto, son formados por el contexto en el que ellos mismos ocurren” (Hammersley y Atkinson, 1994:122 ).

En este capítulo presento la historia académica de la institución en la que llevo a cabo mi investigación con la finalidad de ubicar al lector en el contexto específico donde tiene lugar el proceso educativo, contexto que responde a normas tanto explícitas como implícitas, tratando de reconstruir el origen humano de dichas prácticas; sus mitos, sus roles, sus creencias, mismas que muestran la vida social que en ella se ha generado. He estructurado este capítulo en cuatro apartados, cuidando de llevar una secuencia lógica en cada uno de ellos, para dar cuenta de su especificidad.

En el primer apartado presento los antecedentes históricos de la UPN Hidalgo, Sede Huejutla, esbozando de forma muy general la aparición de la institución en la región huasteca con el plan de estudios 1979; LEB (Licenciatura en Educación Básica), para continuar con el surgimiento del plan de estudios 1990, LEP y LEPMI (Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena), donde trato de explicar a partir de los datos obtenidos en el trabajo etnográfico, cómo los sujetos van tejiendo su propia historia dentro de un espacio institucional.

---

<sup>14</sup> “Hammersley, Matyn y Paul Atkinson (1994) mencionan que una de las características de la investigación social es que los “objetos” que estudiamos son en realidad sujetos que por si mismos producen relatos de su mundo. Los relatos nativos son relatos que proceden del sentido común, son productos sociales que requieren ser explicados.

El apartado número dos presenta el perfil del alumno dentro de la microcultura de la Sede Huejutla, específicamente expongo el perfil de los alumnos del cuarto semestre grupo "B", quienes son los sujetos de mi investigación, motivo por el cual se hace necesario recuperar cualquier indicio que me permita reconstruir su historia vivencial, tanto la que tiene lugar dentro de la institución como la que se construye fuera de ésta.

En el tercer apartado recupero el perfil histórico del asesor de la UPN Hidalgo, Sede Huejutla que atiende el plan 1990, factor que considero importante para reconstruir la micro historia institucional, ya que el asesor es uno de los actores que interviene en el proceso educativo y como sujeto con historia, también le imprime significatividad a las prácticas escolares.

Este apartado presenta tres subapartados que marcan las etapas por las que ha atravesado la institución: la primera etapa se ubica en el primer año que la institución presta sus servicios a la región en la modalidad semiescolarizada y que se registra de 1990 a 1992, espacio en el que laboran 4 asesores no indígenas. La segunda etapa ocurre de 1992 a 1994 año en el que ingresan tres maestros egresados de la Maestría en Educación Indígena de la Unidad Ajusco que pertenecen al grupo étnico nahuatl, asesores que pasan a formar parte de la planta académica de la Sede. Finalmente se presenta una tercera etapa que da cuenta del crecimiento de la planta docente y de un factor que acompaña a dicho crecimiento: la balcanización.

El cuarto apartado que integra este capítulo denominado "interacción entre asesores"; expongo uno de los espacios que institucionalmente se ha establecido para que los docentes que están adscritos a la sede reconstruyan sus experiencias académicas, me refiero al trabajo colegiado, el cual requiere ser atendido en dos momentos: a) características del grupo colegiado en la UPN Hidalgo, Sede Huejutla y b) problemática central del colegiado.

Por último, presento una serie de cuestionamientos que se desprenden del desarrollo de este capítulo y que surgen del análisis e interpretación de los datos presentados, preguntas que me introducen al siguiente capítulo y que me permiten ver a partir de este momento que el objeto de investigación está cruzado por una serie de situaciones que no podemos circunscribir sólo al espacio áulico y a unos sujetos específicos, porque dentro de esta trama existe una red intersignificativa en donde intervienen diferentes actores que presentan a su vez historias de vida diferentes, las cuales están presentes en el proceso educativo, aún cuando lo institucional<sup>15</sup> parezca imponerse.

## **1.- Antecedentes históricos de la UPN en Huejutla: La Universidad Pedagógica Nacional–Huejutla, una realidad.**

Huejutla de Reyes, lugar pintoresco enclavado en la región Huasteca del Estado de Hidalgo, ubicado sobre la carretera México-Tampico, kilómetro 105, se caracteriza por poseer una cultura llena de tradiciones que la hacen especial; su música, sus danzas, su gente, su comida, sus artesanías, todo ello con un estilo mítico que la hacen más interesante.

La narración tiene lugar a partir de 1985, año en el que la UPN hace su aparición en la Huasteca Hidalguense bajo una serie de vicisitudes que sin embargo se fueron superando en la medida de las posibilidades de los mismos sujetos que a ella asistían.

---

<sup>15</sup> Fernández, Lidia (1998:3), menciona que el concepto de “institución”, tiene varias acepciones, una de ellas es la que se utiliza como sinónimo de regularidad social, aludiendo a normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y grupos, fijando sus límites. En este sentido, lo institucional se deriva de la institución, de las normas y leyes que parecen regir a la institución escolar a la que asisten los actores del proceso educativo, sometiéndolos a la cultura escolar.

La belleza natural que caracterizaba en ese momento a la región (sus ríos atravesando el centro de la ciudad, su vegetación abundante, árboles frutales, su arquitectura ancestral), contrastaba con la pobreza académica que imperaba, principalmente en el sector magisterial; para atender sus necesidades de formación docente, los maestros que tenían la intención de prepararse se veían en la necesidad de salir a otros lugares de la república, (generalmente Pachuca Hidalgo, Tampico Tamaulipas y Puebla); sin embargo esto no era posible para muchos de ellos, ya que implicaba un fuerte gasto económico, pues tomaban los cursos en el período de receso del ciclo escolar, generalmente con una duración de dos meses, durante los cuales el maestro tenía que permanecer en estos lugares solventando gastos de alimentación y hospedaje, aparte de la inscripción y materiales que ocuparían durante su formación docente.

La Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, ubicada en la Ciudad de México, después de un año de su aparición (1978), con la finalidad de atender el rezago educativo del país, extendía su cobertura a diferentes estados de la república, entre los que se encontraba el Estado de Hidalgo.

El contexto en el que surge presentaba ciertas contradicciones sociales, la realidad educativa mexicana, como consecuencia de los cambios sociales que se venían generando, se encontraba inserta en un contexto mundial cuyos efectos son: la globalización de la economía, la regulación de los procesos económicos por la competitividad y el libre mercado, la recomposición social, política y cultural, así como las formas diversas de valoración del hombre y del mundo, las cuales exigían cambios en las concepciones de la vida cotidiana, por lo que la Universidad Pedagógica adquiría la responsabilidad de generar nuevos conocimientos, estrategias y modelos pedagógicos para contribuir a la comprensión de la realidad educativa, responsabilidad que no pudo ser atendida en su totalidad, primero, porque desde su creación y hasta antes de la descentralización educativa, la Unidad Ajusco presentaba una estructura tendiente más a lo administrativo que a lo académico; los recursos, actividades y decisiones se centraban en esa Unidad;

asimismo, el proceso educativo se centraba en el aspecto teórico desde los planes de estudio, descuidando la atención a los problemas reales que enfrentaba el maestro de educación básica.<sup>16</sup>

Así, bajo este contexto, en 1985 se pone en marcha el primer plan de estudios que habría de darle vida a la UPN en la Huasteca Hidalguense, el Plan de Estudios 1979; en este año ingresan 250 profesores en la modalidad de estudios a distancia (curso abierto). Los alumnos que asistieron en ese momento, encontraban en la institución la oportunidad de seguir su formación docente<sup>17</sup> sin tener que emigrar a otro estado, situación que tenían que enfrentar todos aquellos maestros en servicio que anhelaban una superación profesional.

De esta forma se constituyó un grupo de docentes que darían seguimiento a su formación profesional, pero ahora tenían que enfrentar otra serie de dificultades que ellos mismos fueron resolviendo, tales como la falta de instalaciones donde pudieran ser atendidos para desarrollar los diferentes cursos que integraban su plan de estudios, así como la falta de asesores para coordinar dichos cursos.

Para resolver el problema de asesores, los mismos alumnos buscaban dentro de la población huejutlense docentes con nivel de licenciatura o maestría a quienes les solicitaban su asesoría para el análisis de los textos, y eran ellos quienes pagaban tanto honorarios de los asesores, como viáticos a la persona que se trasladaba desde la Ciudad de Pachuca para aplicarles los exámenes

---

<sup>16</sup> Datos obtenidos del “Proyecto Académico” 1978 – 1993 de la Universidad Pedagógica Nacional.

<sup>17</sup> Ferry, Gilles (1997:53) concibe a la “formación” como la dinámica de un desarrollo personal, es encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo; en la formación docente se habla de ponerse en condiciones para ejercer prácticas docentes, prácticas escolares, lo que presupone conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, la concepción del rol, etc. por lo tanto, dice que una formación no se recibe, nadie puede formar a otro, no hay un formador y un formado, uno se forma por sus propios medios, pero esta formación se da sólo por mediaciones, en este sentido, los formadores son mediadores humanos, así mismo las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros. En el caso al que hago alusión, cuando me refiero al espacio en el que los profesores veían a la UPN como el lugar donde continuarían su formación docente, me refiero a un espacio mediador en el que tendrían la posibilidad de continuar dentro de esa dinámica personal para encontrar formas para la tarea a desempeñar como docente.

correspondientes a los cursos que atendían; de otra forma tendrían que ser ellos quienes viajaran periódicamente a la Unidad UPN Hidalgo, Sede Pachuca a presentar dichos exámenes.

De estos 250 alumnos que ingresaron a la sede regional, lograron culminar sus estudios 35 profesores, siendo esta la única generación del plan de estudios 1979 en la UPN – Huejutla Hidalgo.<sup>18</sup>

Con el surgimiento de este grupo se habría brecha para aquellos docentes que requerían de una profesionalización; la Universidad Pedagógica Nacional se convertía ya en una realidad.

No pretendo ahondar en este plan, ya que mi objeto de estudio se ubica en la aparición de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, plan 1990, año que marca una etapa importante en la vida de la institución por la característica de la modalidad de estudios que ofrecía, (modalidad semiescolarizada)<sup>19</sup>, por lo que a continuación daré inicio a la micro historia de la institución a partir del surgimiento de dicho plan.

### **a) ¿Cómo surge la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990?**

Abordar el tema de formación en la educación indígena implica plantearse un problema de realidad de los pueblos indios, así como de las políticas educativas por las que dicha formación ha atravesado, pues “no se puede igualar realidades

---

<sup>18</sup> Datos obtenidos de la dirección de la UPN – Huejutla, Hidalgo.

<sup>19</sup> la modalidad semiescolarizada en la UPN, plantea la asistencia del grupo una vez por semana para llevar a cabo la socialización de los contenidos curriculares que contempla el plan de estudios, esta modalidad constituye una propuesta metodológica de trabajo académico que comprende tres situaciones de aprendizaje: individual, grupal y taller integrador.

educativas a quienes no han tenido igualdad de formación, y además, a quienes la exigencia del conocimiento científico les implica comprenderlo desde diferentes lógicas de apropiación, entendiéndose esto como diferentes formas de razonamiento”.<sup>20</sup>

Lo que presento a continuación es un “relato nativo”<sup>21</sup> que emite una asesora de la UPN – Huejutla, quien además de haber sido alumna de la primera generación del plan 1990 en dicha institución, ha sido testigo vivencial de estas problemáticas que han enfrentado los docentes indios a través de la historia, situación que, como nos comenta Herrera Labra (1997:56), nos ubica ante “un problema de realidad de los pueblos indios”.

En este apartado creo necesario mencionar que la LEP y LEPMI (Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena) surge como consecuencia de una política del Estado que tiene que ver con la problemática bilingüe que enfrentaban los grupos indios, por lo que planteaba la necesidad de preparar a jóvenes indios para que atendieran las escuelas de preescolar y primaria indígenas.

Con la finalidad de responder a dichas políticas, se estipulaba, desde el diseño del proyecto educativo, el perfil para poder ingresar a dicha licenciatura. En este se consideraba en primer término que los aspirantes fueran indígenas bilingües, es decir que hablaran la lengua indígena como lengua materna y el

---

<sup>20</sup> Herrera, Labra Graciela, presenta en la revista “Pedagogía”, editada por la Universidad Pedagógica Nacional, en primavera / 1997, un artículo sobre “la profesionalización del indígena” de donde se extrae el párrafo citado líneas arriba con la intención de que sus palabras sirvan como introducción al análisis de una realidad que enfrentan los maestros indígenas, donde este proceso de formación tiene características particulares y por lo tanto debe ser tratado de forma particular, puesto que, como comenta la autora, “no se puede igualar realidades educativas a quienes no han tenido igualdad de formación”.

<sup>21</sup> González Luis (1988), menciona que “los relatos no son simples representaciones del mundo, ellos son parte del mundo que describen y por tanto son formados por el contexto en el que ellos mismos ocurren”, en este sentido, la profesora a la que hago alusión nos relata situaciones vivenciales que tuvieron lugar durante su proceso de formación como docente y como alumna, situación que de alguna forma, constituye su historia.

español como segunda lengua. Sin embargo esta situación tiene sus antecedentes, según lo refiere la maestra entrevistada

***“surgen en ese tiempo organismos creados por pioneros de la educación indígena; como por ejemplo la OPINAC, (Organización Nacional de Pueblos Indígenas A. C.), quienes convocan a una reunión a todos los pioneros de la educación indígena a nivel nacional, los que se reúnen en Michoacán para hacer algunos planteamientos, entre ellos, se hablaba sobre las normas para el uso de las lenguas indígenas, ahí se ponen de acuerdo por ejemplo para el alfabeto náuatl, que grafías debe tener, como se deben emplear, etc. y es en ese espacio donde plantean la necesidad de una formación docente, donde se tome en cuenta nuestra cultura, también en el Estado de Puebla se lleva a cabo una reunión de pueblos indígenas en un lugar llamado Cuetzalan Puebla, se hacen los mismos planteamientos al gobierno federal; se pide que se de una formación a los maestros indígenas de acuerdo a nuestras características y necesidades tanto de la población como de nosotros, es decir, que no se nos diera una educación estandarizada como la que se estaba dando en las normales porque se impartían materias que nada tenían que ver con nuestras realidades. (entrevista N.5:2)***

En este argumento la maestra narra desde su experiencia como el maestro indígena ha tenido que enfrentar un sin número de obstáculos buscando igualdad de oportunidades, obstáculos que no ha sido nada fácil superar, pero ante los que han tenido la fortaleza y perseverancia para ir avanzando en busca de una superación profesional que les posibilite atender las necesidades de su quehacer docente.

Para que la UPN atendiera a los maestros indígenas tanto a nivel nacional como a nivel regional, tuvieron que seguir insistiendo. A pesar de que había avances porque ya en la década de los ochenta aparecieron otras dependencias<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Herrera, Labra Graciela, en su tesis menciona que en la década de los ochentas se crea la Dirección General de Educación Indígena, organismo que se propone como parte de una política de educación indígena bilingüe-bicultural la formación de cuadros indígenas en el nivel superior para participar en la administración y planeación de sus propios procesos educativos. Como resultado de dichas políticas y con la reciente creación de la UPN, se establece un acuerdo institucional con la DGEI y la UPN a partir de 1983 que refería lo siguiente: “la Universidad Pedagógica Nacional creó la Licenciatura en Educación Indígena que requería de un



que atendían las peticiones de los pueblos indios, éstas no atendían la especificidad cultural y lingüística de los sujetos indígenas. La maestra entrevistada comenta que:

***“como respuesta a estos planteamientos surge una carrera de técnico bilingüe, fue el antecedente a la licenciatura que se abriera en UPN para atender a los maestros indígenas. El docente que estudiara esta carrera, supuestamente dentro de la política federal, tendría doble plaza, la duración de esta era de ocho semestre, esa carrera si estaba más enfocada a educación indígena, al parecer, por el tipo de asignaturas que conformaban la carrera, iban mucho más allá del aula, la tendencia era adentrarse al campo, ésta tenía que ver con cultivos, tenía que ver con técnicas, pero entonces surge una política de maestros de primarias generales que junto con el monstruo más grande que es el sindicato, hacen que desaparezca la carrera, ya estábamos cursando el sexto semestre cuando de repente se nos informa que esa carrera ya no tenía validez, el discurso que utilizaron fue que “los maestros indios ya tienen que despertar, porque los ponen a trabajar desde temprano y terminan hasta muy tarde, eso no lo deben permitir, el sindicato ha creado tus derechos y ustedes son parte del sindicato, por lo tanto debemos unificar los horarios tanto para primarias generales como para ustedes”. (entrevista N.5:4)***

Al parecer, por lo que refiere la maestra, la carrera de técnico bilingüe pretendía formar al maestro no sólo para atender las tareas escolares dentro del aula, sino también para las necesidades cotidianas a las que se enfrentan los niños indígenas, las cuales tiene que atender incluso antes de asistir a la escuela, ya que por lo regular estos ayudan a sus padres en la siembra, en la cosecha, en el cuidado de animales etc.; sin embargo el maestro indígena, al obtener el título de “técnico bilingüe” (según lo comenta la maestra), se haría acreedor de una doble plaza, lo que ponía en desventaja a los maestros de “escuelas generales” , quienes

---

apoyo académico para propiciar la formación de personal especializado en pedagogía bilingüe bicultural destinada a la atención de las necesidades educativas de los grupos indígenas del país”. Sin embargo, a pesar de dichas políticas, la UPN tampoco respondía a las necesidades indias, ya que esta institución ya tenía su proyecto curricular determinado, por lo que la licenciatura en educación indígena tuvo que ajustarse al modelo curricular ya existente.

con su formación como profesores sólo poseían una plaza, por tal razón la presión de estos profesores es tal que finalmente desaparece la carrera antes de que concluyera sus estudios la primer generación. La maestra comenta que:

***“la carrera de técnico bilingüe tenía esa tendencia de trabajar doble y fue una forma de manipular tan grande que nos convencieron, es así como se estandariza el tiempo laboral de 20 horas igual para todos y con ello se acaba la carrera de técnico bilingüe, entonces se empieza a gestar ya más en forma la carrera dentro de la UPN. Recuerdo que se nos convoca a todos los maestros de la república a una reunión en la Ciudad de México, específicamente en el Palacio de los Deportes, para hacerle varios planteamientos al que era el candidato a la república en ese entonces; entre los planteamientos mas importantes figuraba en primer término la petición de una institución que formara a los docentes indígenas, y recuerdo que en coro gritábamos “queremos una institución de formación como la UPN”. (entrevista N.5:4)***

Estas vivencias que la maestra nos comparte, se articulan con lo que Herrera Labra (1997:57) menciona al describir el surgimiento de la Licenciatura en Educación Indígena en la UPN, licenciatura que fue el antecedente dentro de esta institución de la LEP y LEPMI Plan 1990, a la cual haré mención más adelante.

Herrera Labra (1997:59) menciona que ante la fuerza que empieza a ejercer la política de participación de los indígenas, la UPN se ve comprometida a ofrecer la Licenciatura en Educación Indígena, pero como ya tenía determinado su proyecto curricular que era el plan 1979, la nueva licenciatura tuvo que ajustarse a dicho modelo, lo que representaba nuevamente para los estudiantes indígenas una serie de limitaciones para adquirir una verdadera formación que respondiera a sus necesidades laborales.

Sin embargo, más adelante la UPN lleva a cabo una revisión curricular del plan 1979, lo que permite reestructurar la Licenciatura en Educación Indígena

creando un nuevo plan, el plan 1990, dirigido específicamente a maestros de educación preescolar y educación primaria para el medio indígena, pero no se terminaban ahí los problemas, esa revisión curricular no había sido sistematizada, por lo que se planteó la necesidad de su evaluación como un punto de partida para abrir una veta de investigación en el campo del currículum y la didáctica en situaciones interculturales.

A partir de este planteamiento se llevaban a cabo evaluaciones sistemáticas a las que asistía un grupo considerable de asesores que estuvieran al frente del desarrollo de la licenciatura en todas y cada una de las unidades existentes en la República Mexicana, la jornada de trabajo para dichas evaluaciones se realizaba al término de cada semestre en cuatro puntos geográficos del país: región sur, región centro (que se dividía en dos puntos) y región norte; dichas sesiones de trabajo estaban coordinadas por “la Academia de Educación Indígena”. Esto es al parecer lo que sucedía a nivel nacional, pero a nivel local, se presentaba otra serie de dificultades.

Los aspirantes a la UPN se enfrentaban a un proceso de profesionalización que si bien estaba diseñado tomando en cuenta las características de los sujetos que asistirían a ella, no dejaba de implicar ciertas dificultades que tendrían que ir resolviendo durante su trayectoria, dificultades que respondían, ya no a un proyecto institucional, sino a realidades concretas que vivirían, a partir de ese momento los alumnos que formarían parte de los grupos de la licenciatura.

La LEP y LEPMI surge, como ya antes se mencionó, como respuesta a ciertas políticas que imperaban en ese momento tanto a nivel nacional como a nivel estatal; la presión que venían ejerciendo los grupos indios para ser atendidos en sus necesidades educativas se veía cristalizada con el surgimiento de este plan, ya que los niños indígenas por fin serían atendidos por docentes cuya cosmovisión tuviera que ver con la de ellos, pero ¿cómo surge la LEP y LEPMI en Huejutla?

En 1990 la UPN-Hidalgo enviaba convocatorias a las diferentes supervisiones de educación indígena, invitando a todos aquellos maestros en servicio que quisieran cursar la licenciatura, a inscribirse en esta institución. Las supervisiones hacen llegar dicha información a los docentes y es así como los maestros se enteran y envían la documentación requerida a través de la jefatura de sector de la región huasteca, (única en ese momento). Una vez que fueron aceptados, se les informa que tenían que concentrarse en la Escuela Normal de las Huastecas (en el caso de la región Sierra y Huasteca del Estado de Hidalgo) para poner en marcha la licenciatura bastante anhelada por estos docentes.

#### **b) Historia de la institución a partir de 1990.**

A partir de noviembre de 1990, vive una nueva etapa la institución a la que hago referencia; al grupo de alumnos que formaban parte del plan de estudios 1979 de la UPN-Huejutla, se sumarían 150 profesores-alumnos, destinados al nuevo plan en la modalidad semiescolarizada, formándose cuatro grupos, lo que implicaría la necesidad de un espacio donde los alumnos pudieran atender sus estudios.

Se iniciaron las labores académicas con un sin fin de vicisitudes, mismas que compartieron tanto alumnos como asesores y director. La primera problemática presentada era la falta de instalaciones propias, por lo que se tuvo que iniciar en la Escuela Normal de las Huastecas, ubicada en una de las comunidades que conforman el municipio de Huejutla Hidalgo; aunque ya en la modalidad abierta, con el plan 1979, dicha institución facilitaba un espacio para atender a los alumnos, ahora era necesario solicitar más aulas, y por tiempos más prolongados ya que se trataba de presentarse cada ocho días, por 7 horas aproximadamente.

Chililico, Huejutla Hidalgo, se encuentra localizada a la salida de la ciudad de Huejutla, a orillas de la carretera nacional Huejutla-Tamazunchale, San Luis Potosí,

Kilómetro 1. Esta comunidad es netamente indígena, pero debido a su cercanía a la cabecera municipal, se han transformado algunas prácticas socio-culturales como la lengua, el vestuario y la vivienda, cabe mencionar que de los alumnos que asistían en ese momento a la licenciatura, ninguno pertenecía a esta comunidad, sin embargo menciono estas características con el único propósito de especificar el lugar en el que se encuentra ubicada la institución y lo que representa para los estudiantes llegar a ella.

Los medios de transporte que utilizan los que a ella asisten son micro buses, autobuses foráneos, camionetas de redila, servicio de taxis y autos particulares y el tiempo que invierten los alumnos en el recorrido de Huejutla a Chililico es de 15 minutos aproximadamente. A este tiempo habría que agregarle 15 minutos o hasta dos o tres horas más de viaje, por el tiempo que recorrían muchos de ellos para poder arribar a la Universidad, ya que a la institución asistían alumnos procedentes de diferentes municipios aledaños pertenecientes tanto a la Sierra como a la Huasteca Hidalguense, tales como Molango, Lolotla, Tepehuacán de Guerrero, Calnali, Tlanchinol, Xochiatipan, Huautla, Atlapexco, Yahualica, Orizatlán, Jaltocán y Huejutla.

Volviendo a la historia de la institución, al laborar en instalaciones prestadas, la sede se enfrentó a algunos obstáculos que impedían el funcionamiento normal de las actividades; por ejemplo, cuando la escuela normal tenía actividades sabatinas, (reuniones con padres de familia, ensayos de alguna actividad artística, clases extras, etc.), los alumnos de la UPN tenían que desalojar algunas aulas, viéndose en la necesidad de buscar un nuevo espacio para llevar a cabo las sesiones académicas, utilizando los patios, los jardines, los pasillos, etc., lugares donde las inclemencias naturales impedían el funcionamiento normal del trabajo. Así, los cuatro grupos que conformaban la licenciatura, se sentían ajenos a dicha institución, lo que reducía la posibilidad de tener espacios de interacción entre los alumnos y entre los alumnos y asesores.

En la medida que aumentaba la matrícula escolar, los problemas de espacio también crecían; las aulas que la Escuela Normal de las Huastecas facilitaba, no eran suficientes, por lo que la sede tuvo que solicitar a una escuela primaria ubicada dentro de la misma comunidad, algunas aulas para solucionar el problema de espacio y poder atender a los nuevos aspirantes, por lo que las posibilidades de interacción se reducían cada vez más.

En 1991 la sede ofrece sus servicios académicos a maestros que laboran en escuelas generales de educación básica, para ingresar al plan 1985, "Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria" (LEP y LEP), conformándose un solo grupo. El plan estuvo vigente hasta 1993, siendo sustituido por la "Licenciatura en Educación" (LE – 94), la cual se conforma a partir de este mismo año con un grupo de 29 alumnos, quienes van desertando considerablemente por un sin fin de situaciones, al parecer de tipo tanto personal como laboral. En el año 2001, la Sede atendió un grupo de 12 alumnos que cursaban el quinto semestre, alumnos que formaron parte de la última generación de este plan.

Seguían los problemas de espacio y con ellos los problemas de interacción, de organización, administrativos, etc.

En 1996, la UPN-Huejutla se ve en la necesidad de desalojar el edificio para cederlo al Centro de Maestros 1304, por lo que tiene que buscar nuevos espacios para seguir con sus actividades académicas. El coordinador de la Sede, ante esta nueva problemática, solicita las instalaciones de la Escuela Preparatoria Federal por Cooperación "Adolfo López Mateos" ubicada en la colonia Aviación Civil, en la cabecera municipal de Huejutla, solicitud que fue concedida por el director en turno hasta mayo de 1997, debido a que en este año la Escuela Normal de las Huastecas recibía un nuevo edificio escolar motivo por el cual el Instituto Hidalguense de Educación autoriza la ocupación nuevamente de este edificio a la

UPN Hidalgo, Sede Huejutla, compartiéndolo hasta la fecha con el Centro de Maestro antes mencionado.

Con este acontecimiento se lograba superar el problema del espacio físico, pero ahora, con instalaciones propias, se podía mirar otro tipo de carencias que de igual forma incidían en la labor educativa.

Dentro de las carencias más apremiantes a las que se enfrentaba la institución, se encontraba la falta de biblioteca, la cual a pesar de los esfuerzos que se habían realizado tanto por la Unidad Hidalgo como por la Sede Huejutla, no se había llegado a conformar; cabe mencionar que hasta septiembre de 2002 se contaba con un total de 1053 volúmenes, mismos que se perdieron al inundarse las instalaciones a causa de las intensas lluvias que aquejaron a la región.

Después del incidente, la sede nuevamente fue dotada con varias obras y hasta la fecha (2001) contaba con un total de 812 ejemplares, sin embargo el problema no se acaba aquí, pues la Sede Huejutla no contaba con espacios específicos para consultar los pocos textos que podía ofrecer, ya que el espacio destinado para guardar los libros era insuficiente; aunado a ello la mayoría de los alumnos que asistían a la sede laboraban y/o radicaban en otros municipios que se encuentran retirados de la misma, por lo que el único día que asistían a la institución eran el día sábado, día destinado a las sesiones grupales para la socialización de los contenidos académicos.

La adquisición y uso de las antologías representaba otra problemática para el desarrollo de las actividades académicas. Al inicio de su fundación, la sede obtenía las antologías de la UPN – Ajusco, material que llegaba por lo general con retraso de una a dos semanas, por lo que habría que restarle dos sesiones a las 16 que se tenían programadas para desarrollar los cursos. Más adelante la UPN Hidalgo, Sede Pachuca se responsabilizaba del envío de éstas, sin embargo el problema no se solucionó; al retraso del material ahora habría que agregar la calidad de éste;

lecturas borrosas, faltante de hojas, lecturas inconclusas, repetición de lecturas, etc.

Actualmente (2001) se ha tomado una nueva medida: las antologías se solicitan inmediatamente al término de cada curso, con la finalidad de que al inicio del siguiente, todos los alumnos puedan contar con sus materiales, pero aún así, según mencionan los asesores, no todos los alumnos las solicitan, caso concreto de dos maestros del cuarto semestre grupo "B", en el cual se llevó a cabo la investigación, motivo de estudio.

Al interior de las clases, la metodología que sugiere el plan de estudios para desarrollar las sesiones en la LEP y LEPMI, es trabajar los contenidos desde tres situaciones de aprendizaje: individual, estudio grupal y taller integrador. Estos tres momentos constituyen diferentes formas de interactuar con el conocimiento.

El estudio individual es fundamental, se refiere al espacio de acercamiento a las antologías y reflexión sobre sus propias concepciones, así como la confrontación con su quehacer docente. Mediante el análisis de los diferentes textos que integran las antologías y la sistematización de las conclusiones a las que va arribando, se pretende que el maestro-alumno vaya asumiendo una posición frente a la problemática planteada.

Este momento de estudio permite que "el estudiante avance en su aprendizaje de acuerdo a su propio ritmo y posibilidades de tiempo y espacio para dedicarse al estudio, pero su realización es una condición para llevar a cabo el estudio grupal"<sup>23</sup>

El estudio grupal se realiza una vez por semana con cada uno de los cursos, en este espacio el maestro-alumno socializa las actividades que trabajó en el

---

<sup>23</sup> Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, de la Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría Académica, Dirección de Docencia. Marzo 1993.



estudio individual; en ellas se espera que los estudiantes elaboren, a partir de las conclusiones y resultados de las actividades de estudio, puntos de vista y cuestionamientos para ser debatidos en grupo, de los cuales surgen problemas de las prácticas docentes que pueden ser recuperados en el taller integrador. En las sesiones grupales el asesor juega un papel esencial, él es quien anima, orienta y facilita la discusión, asimismo vincula el trabajo individual con el grupal.

El taller integrador es el tercer momento de estudio, en él se pretende que el estudiante trabaje sobre problemáticas de la práctica docente que surjan en el desarrollo de los cursos; es la forma en la que el estudiante se aproxima, construye y reconstruye el conocimiento.

En este momento de aprendizaje convergen los saberes de los asesores, estudiantes y autores propuestos en los materiales de estudio (antologías). En el taller integrador el grupo determina un problema para ser abordado durante las sesiones destinadas para éste; una vez determinado el problema, el grupo lo analiza con el objeto de delimitarlo y llegar a su planteamiento (desde el plan de estudios se sugiere realizar un taller integrador cada tres sesiones grupales).

En el caso de la Sede-Huejutla se llevan a cabo muy esporádicamente dichos talleres, por un lado porque el semestre se compone de 16 sesiones sabatinas, las cuales en ocasiones no son suficientes para el análisis y discusión de los textos sugeridos (según comentarios de los asesores), y por otro lado, porque los asesores se han ido olvidando de ellos.

El olvido, al parecer, tiene que ver con una serie de situaciones que se generan en la organización del semestre. “Los asesores no se ponen de acuerdo para abordar los ejes de análisis que demanda su línea, el tiempo disponible para el taller lo utilizan para atender asuntos personales y no se presentan al taller (tanto asesores como estudiantes, bien a bien no está comprendido el propósito del taller integrador”. (entrevista N. 3:14)

Para realizar los talleres integradores es requisito indispensable que los asesores lleven a cabo reuniones colegiadas, donde tendrán la posibilidad de intercambiar puntos de vista en relación al trabajo con el grupo y de organizar de mejor forma el taller integrador, reuniones que “no siempre se llevan a cabo, o si se realizan, no asisten todos los asesores”. (entrevista N.4:10)

Los tres momentos de aprendizaje que constituyen la metodología propuesta para la modalidad semiescolarizada, como se estructura en el plan de estudios, son requisito indispensable para que se cumplan los objetivos propuestos, pero cuando se llevan a cabo las prácticas académicas cotidianas que tienen lugar en la Sede Huejutla, estos tres momentos no siempre se cumplen, razones al parecer hay muchas: organización del tiempo tanto por parte de los estudiantes como por parte de los asesores, interacción entre asesores, cultura del alumno, cultura del docente, cultura escolar, situación vivencial del alumno, etc. cuestiones que en los siguientes apartados trataré de esclarecer.

## **2.- Perfil del alumno en la Microcultura**

Para comprender la lógica en la que se mueven los sujetos de mi investigación dentro del espacio áulico, a continuación presentaré algunos rasgos que me parecen de suma importancia, rasgos que delinean esas acciones manifiestas dentro del proceso de formación en el que están inscritos y que dan cuenta no sólo de un proceso de socialización que tiene lugar dentro de la institución, sino también de una socialización primaria<sup>24</sup> que el sujeto, en su devenir histórico, ha internalizado.

---

<sup>24</sup> Berger y Luckman, (2001:165), cuando se refieren a la socialización primaria mencionan que el sujeto al nacer va interiorizando acontecimientos que tienen lugar en su entorno y que expresan significado, en este proceso de interiorización es como va comprendiendo a sus semejantes y se va apropiando del mundo que le rodea, de tal forma que se identifica tanto con los sujetos como con ese mundo que comparte con los otros; cuando el individuo ha llegado a ese grado de internalización puede considerársele miembro de la sociedad,

En primer término describiré la constitución física del grupo, el espacio en el que tienen lugar las interacciones, las relaciones que sostienen entre compañeros y sus prácticas habituales; en segundo lugar presentaré datos que expresan las condiciones tanto laborales como académicas del alumno, los que dan cuenta de sus posibilidades o limitaciones para atender los requerimientos que institucionalmente demanda la licenciatura y para concluir este apartado trataré sobre algunos rasgos culturales que determinan en cierta forma la interacción que el alumno presenta ante la cultura escolar.

**a) Interacción de los alumnos del cuarto semestre grupo “B” dentro de la UPN Hidalgo, Sede Huejutla.**

Los alumnos que forman parte del cuarto semestre grupo “B” de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 1990, regularmente asisten cada ocho días a la UPN Hidalgo, Sede Huejutla, su horario aunque normativamente es de 8 de la mañana a 2:30 de la tarde, ellos lo instituyen a partir de las 8:30 aproximadamente, hora en la que por lo regular se encuentra la mayoría del grupo para llevar a cabo la sesión sabatina; asimismo, la hora del receso que tiene lugar de 11:00 a 11:30 de la mañana, se prolonga de 5 a 10 minutos debido a que se retrasan tomando algún alimento o simplemente platicando en alguno de los patios de la institución.

El salón que ocupa el cuarto semestre grupo “B”, es amplio; el mobiliario que utilizan consta de sillas con paleta para cada alumno, y un escritorio con su respectiva silla para los asesores que atienden los diferentes cursos, el escritorio se encuentra colocado todo el tiempo en la parte frontal del salón y las sillas de los

---

así mismo expresa que la socialización secundaria tiene lugar en “submundos” institucionales en donde se da la distribución social del conocimiento, adquiriendo vocabularios específico así como roles también específicos dentro de espacios concretos.

estudiantes pegadas a la pared, formando una “U”; esta ubicación permite (según lo refiere uno de los asesores) “una mayor interacción entre alumnos y entre alumnos y asesor”; en la parte frontal del aula está ubicado un pizarrón de aproximadamente 3 metros de largo por 1.5 metros de ancho, pizarrón que es usado muy esporádicamente tanto por alumnos como por asesores; durante el tiempo en que tuvo lugar la investigación (tres semestres), dos asesores lo utilizaron al inicio del semestre para especificar algunos puntos del encuadre, asimismo durante el proceso un alumno en una de las sesiones pasó a anotar los puntos del diseño de su trabajo de metodología, lo cual indica que el pizarrón no es un material de trabajo necesario para el desarrollo de los cursos; lo que si parecen indispensables son las antologías de cada curso y las guías de trabajo, estas últimas integradas a la antología; por lo regular son estos materiales los que determinan el tema de discusión durante las sesiones sabatinas, ya que cada ocho días, antes de concluir la sesión, los asesores o algún alumno hace hincapié en el título o página del siguiente texto.

El grupo cuenta con un total de 16 profesores-alumnos: 6 son mujeres y 10 hombres. Este dato lo considero importante porque da cuenta de los roles que desempeñan los maestros en otros espacios y de las posibilidades que cada uno tiene para atender sus estudios; asimismo me parece pertinente comentar que este grupo inició su licenciatura con un total de 32 alumnos, quienes fueron desertando al paso del tiempo; en los semestres que hubo mayor deserción fueron en el primero y segundo.

Los alumnos de este grupo responden al perfil que estipula el plan. En primer término todos ellos son hablantes del idioma náuatl y como segunda lengua hablan el español, esto al parecer no representa ninguna dificultad, ellos pueden comunicarse sin ningún problema tanto con sus compañeros como con los asesores, sin embargo los alumnos se enfrentan no sólo a la segunda lengua como medio de expresión y comunicación, sino a una segunda lengua oficializada desde un marco institucional, cuya interpretación requiere de otros niveles de

comprensión que al parecer el profesor-alumno no ha logrado alcanzar por completo, por diversas razones que a lo largo de este apartado se irán manifestando.

Otro de los rasgos que estipula el perfil de ingreso para los estudiantes de la LEP y LEPMI es que se encuentren laborando en la docencia; en este caso los alumnos del cuarto semestre desempeñan diferentes cargos dentro de instituciones educativas: profesor frente a grupo, director con grupo y coordinador de zona.

Estar en servicio le permite al alumno tener como referente su práctica educativa, ya que esta práctica es el objeto de estudio del Plan, pero trabajar en la docencia y estudiar al mismo tiempo no es tarea fácil, menos si a esto le sumamos el recorrido que tienen que realizar de su domicilio a su centro de trabajo, ya que el que menos tiempo hace en dicho recorrido es de una hora, de tal forma que la mayoría invierte de tres a cuatro horas, de las cuales tres horas las realizan en medios de transporte y una hora caminando, debido a que en la comunidad donde trabajan no entra ningún vehículo.

Otra limitante es que algunos alumnos tienen arraigo, es decir que se quedan en su comunidad para atender, después del horario normal de clase, a los alumnos que presentan alguna dificultad en su proceso de aprendizaje o bien para atender cualquier cuestión académica o hacer visitas domiciliarias a los vecinos de la comunidad. Todavía a este factor hay que agregarle los compromisos familiares que cada uno de los docentes presenta. Las maestras que integran el grupo, solamente una es soltera, las otras cinco tienen de uno a tres hijos y en el caso de los profesores, todos son casados; esta situación dificulta el rol que como estudiantes tienen que desempeñar dentro de la institución, ya que estudiar, trabajar y atender una familia, requiere de un gran esfuerzo.

La atención que tienen que prestar los alumnos a todos y cada uno de los roles a desempeñar cotidianamente les limita para atender su proceso de

formación; algunos alumnos comentan que en ocasiones sólo pueden leer los textos de uno o dos cursos y que muy esporádicamente llegan a realizar lecturas o escritos de los cuatro cursos, además comentan que el tiempo que disponen para leer es en la noche, en el caso de las maestras, después de haber dormido a sus hijos, o bien en la madrugada, antes de salir a laborar a sus centros de trabajo.

La mayoría de los maestros que asisten a la UPN Hidalgo, Sede Huejutla radican fuera de este municipio, por lo que también para llegar a este centro de estudios hacen un recorrido por lo menos de una hora, cuando el clima es favorable, porque cuando llueve, el tiempo que invierten en dicho recorrido aumenta, razón por la cual algunos no llegan a las 8 de la mañana.

Aunado a estos factores, los maestros comentan que los textos no siempre son comprensibles, que hay lecturas complicadas y que a veces sólo llegan a interpretarlas cuando están en la sesión, con los comentarios tanto del asesor como con las intervenciones de los mismos compañeros; y si a esto le agregan tener que entregar algún trabajo escrito, esto representa mayor dificultad para ellos, ya que no cuentan con tiempo suficiente, de tal forma que cuando tienen que entregarlos, es cuestión de no dormir para poder cumplir con lo solicitado, o bien sacrificar aún más alguno de los otros roles que desempeñan.

Cabe mencionar dentro de este análisis de la situación grupal que, como se comentó anteriormente, los alumnos de este grupo manejan dos lenguas, la lengua materna (nauatl) y la segunda lengua (español). Al respecto ellos comentan que la segunda lengua fue adquirida cuando estaban cursando la secundaria, sólo en el caso de tres alumnos, fue adquirida a la edad de 3 y 6 años respectivamente, lo que implica cierta dificultad en su comprensión, principalmente cuando se trata de revisar un texto estructurado con términos poco usuales en su contexto vivencial y más aún cuando lo tienen que expresar en el aula.

El proceso de adquisición de la segunda lengua se da principalmente en la escuela, en la interacción con sus compañeros y maestros y en algunos casos en la familia, lo que implica que no en todos se da de la misma manera, para algunos esta adquisición representó cierta violencia, por ejemplo en el caso de los que la adquieren en la escuela, ya que, como refieren ellos, les prohibían hablar en su lengua materna mientras permanecieran en la clase.

En una de las entrevistas a profundidad que realicé a una de las alumnas del grupo en cuestión, (entrevista N.3:3) ella manifestaba que en varias ocasiones al leer el texto, éste le parecía complicado y que a pesar de utilizar el diccionario no lograba entender lo que ahí expresaba, por tanto no podía participar en la sesión, también expresa que cuando el texto es más claro lo logra entender, pero ya en la sesión no sabe cómo expresar lo que está pensando y le da pena participar por miedo a equivocarse, hasta que otro compañero participa y constata que lo que dijo el compañero es lo que ella quería decir, pero que no lo dijo porque no sabía cómo hacerlo.

Utilizar una segunda lengua implica no sólo usar determinados términos, determinados conceptos y traducirlos a la lengua materna, implica más bien reestructurar los niveles de comprensión, removiendo la internalización de los rasgos sociales que la sociedad en la que nos formamos nos ha delegado, por lo tanto, relacionar la teoría con lo vivencial, encontrarle sentido a la expresión para resignificarla se dice fácil, pero cuando las condiciones de vida y realidades educativas por las que ha atravesado el alumno indígena son limitadas, no resulta tan sencillo.

### **3.- Perfil histórico del asesor de la UPN - Huejutla del Plan 1990**

En 1990, el director en turno de la UPN Hidalgo, Sede Pachuca, interesado en impulsar la profesionalización de los maestros Huastecos y respondiendo a una

política nacional, difunde una convocatoria a través de las diferentes instituciones educativas de la región, dirigida a docentes que tuvieran una preparación profesional con grado de licenciatura como mínimo para formar parte de la nueva planta de asesores de la en ese entonces, Subsede Huejutla, ahora con la modalidad semiescolarizada, sabatina.

La convocatoria llega a la Escuela Normal de las Huastecas y es el subdirector de esta institución quien hace llegar la información a un maestro que labora dentro de este mismo plantel y a tres maestras más, quienes laboran en un jardín de niños, todos ellos con normal superior. El maestro oriundo de la Ciudad de Huejutla y las tres maestras provenientes del Estado de México con sólo un año de radicar en esta Ciudad, se presentan con el director de la UPN con los documentos requeridos, mismos que fueron sometidos a una minuciosa revisión y después de una entrevista personalizada, son contratados con doce horas para laborar a partir del mes de noviembre en esta institución de formación docente en el nuevo plan de estudios que ofrecía a la población de la región.

Por fin se dio inicio a las clases en el mes de noviembre de 1990 con un curso propedéutico que tenía como propósito fundamental “que el estudiante inicie su reflexión sobre su práctica docente en el contexto indígena; que conozca y tenga la vivencia de la modalidad semiescolarizada constituida por la situación de aprendizaje individual, grupal y el taller integrador; que recupere sus hábitos de estudio y que lea y escriba textos que lo introducen a problemas y temas motivo de estudio en el área básica y terminal”.<sup>25</sup> Para el logro de estos objetivos, se esperaba que cada actor del proceso educativo asumiera su rol, el que dará consistencia a dicha tarea.

Ingresan a este curso 150 profesores–alumnos, con los que se forman cuatro grupos de 37 y 38 elementos, cada grupo fue atendido por un asesor durante las

---

<sup>25</sup> Extraído del plan de estudios de la LEP y LEPMI de la UPN – Hidalgo. Secretaria académica. Dirección de docencia. Marzo, 1993 página 24.



sesiones sabatinas; dicho curso tuvo una duración de un semestre; una vez concluido el curso propedéutico, cada uno de los asesores se hizo responsable de atender una de las cuatro líneas de formación que presenta el plan de estudios, esta distribución se realizó tomando en cuenta el perfil profesional de cada asesor, las líneas que conforman el plan de estudios son: Línea Psicopedagógica, Línea Metodológica, Línea Histórico-social y Línea Antropológico-Lingüística.

Un dato importante que creo necesario puntualizar es que los docentes que laboran en la UPN, (desde lo normativo) desempeñan el rol de asesores, lo que responde a una práctica específica dentro de la institución, es decir, el asesor es quien coordina y orienta el trabajo, eliminando las prácticas expositivas, directivas y magistrales. Respecto al papel del alumno, la participación se concibe en tres momentos de estudio: lectura individual, trabajo grupal y taller integrador (que han sido explicados en apartados anteriores).

En estos términos dan inicio las prácticas académicas en la UPN-Huejutla y a partir de ese momento se empieza a generar una cultura escolar específica que van tejiendo los actores que intervienen en ella, me refiero a alumnos, texto, directivos y asesores.

A continuación haré referencia al proceso de interacción que los asesores vivieron en esta institución con la finalidad de comprender más específicamente el contexto al que hago alusión.

#### **a) Primera etapa: los primeros cuatro asesores del Plan 1990.**

Mencioné en líneas anteriores como llegan estos cuatro asesores, quienes a partir de este momento serían parte de la institución y bajo qué condiciones laborales fueron contratados por el director de la Unidad-Hidalgo. A continuación

me referiré a los procesos de interacción que ellos vivieron dentro del espacio laboral.

Era una experiencia nueva tanto para los asesores como para los alumnos, el plan lo fueron conociendo juntos, lo que representaba un gran compromiso para los primeros por el rol que a partir de ese momento les confería la institución. El director de la Unidad–Hidalgo venía a la Ciudad de Huejutla por lo regular cada quince días, pero si se presentaba algún imprevisto, su asistencia se volvía más frecuente.

Cuando se presentaba en la institución llegaba antes que los alumnos y los asesores, por lo que todos procuraban llegar puntualmente a las sesiones. El director, a pesar de permanecer entre semana en la Ciudad de Pachuca Hidalgo estaba al pendiente de cualquier circunstancia que aquejara a la escuela, acudiendo de inmediato en cuanto era requerida su presencia.

Cabe recordar que el edificio en el que se llevaban a cabo las sesiones era un edificio prestado, por lo que sólo se ocupaban cuatro aulas, de tal forma que si el director de la Unidad tenía la necesidad de comunicar algo a los asesores, lo tenía que hacer en el patio de la escuela, en una jardinera, o bien en los pasillos, de igual modo atendía las demandas que hicieran los alumnos. (así lo refiere una de las maestras que integraban la planta de asesores durante esta etapa).

La asesora entrevistada narra que:

***“el director era muy lineal, muy institucional, llegaba temprano y entraba a los grupos para constatar el desarrollo de las sesiones, nos sentíamos nerviosos, pensábamos que la intención era fiscalizar nuestro trabajo, sin embargo cuando intervenía, sus participaciones iban encaminadas a fortalecer la sesión, además escuchaba a todos los alumnos que se acercaban a él a plantearle***

***cualquier situación, pero no perdía la oportunidad de comprometerlos al estudio, a cumplir con los requerimientos de la licenciatura, en cierta medida esto ayudaba porque los alumnos con el afán de hacer un buen papel frente al director, cuando éste entraba al aula, se motivaban a participar más”. (entrevista N.5:4)***

La asesora con esta expresión hace alusión al concepto de institución como una regularidad social<sup>26</sup>, es decir, como el espacio que inscribe al sujeto dentro de una estructura oficializada que nos rige a partir de normas, de tal forma que la UPN era concebida como el espacio en el que las normas se hacían presentes en todo momento.

La relación pedagógica que se efectuaba era mas bien racional, se establecían normas que había que cumplir, asimismo los horarios de entrada y salida a las sesiones o bien la entrega de productos parciales o finales tenían que realizarse en la fecha señalada<sup>27</sup>, situación que para el alumno era motivo de violencia, debido a que el proceso de formación que presentaba era un proceso más permisible.

Un ex alumno comenta al respecto que ***“cuando estudiamos en nivelación pedagógica, con una botella que le compráramos al maestro, con eso nos pasaba, pero en la UPN no se podía, las maestras eran muy exigentes”***,

---

<sup>26</sup> Fernández Lidia (1998:14) menciona que la “regularidad social” nos inscribe dentro de una estructura oficializada que nos rige a partir de normas y leyes que representan valores sociales los cuales tienen como finalidad pautar el comportamiento de los individuos y los grupos, sin embargo, menciona que los grupos humanos que asisten a la institución hacen su propia versión.

<sup>27</sup> Pierre Bordieu (1980), citado por Garay, Lucía (199:141); señala que “instituir es asignar una esencia, una competencia, es imponer un derecho de ser que es un deber ser. Es significarle a alguien lo que es en el escenario institucional, social y, a veces personal y significarle que tiene que conducirse consecuentemente a como se le ha significado”, en este sentido, la UPN – Huejutla, como institución educativa, a través de la normatividad que imponía, marcaba un deber ser en los estudiantes, señalando pautas a seguir, para cumplir con su rol de estudiantes.

(entrevista N.6:5) con esta expresión podemos observar que la institución representaba para el alumno cierta imposición, exigencia y control<sup>28</sup>.

Los cuatro asesores que integraban la planta académica, por vivir en la Ciudad de Huejutla, tenían la posibilidad de reunirse por las tardes para revisar las antologías, discutir los contenidos y planear las sesiones, asimismo utilizaban este espacio para intercambiar opiniones acerca del trabajo con los alumnos, lo que les permitía tener una visión más amplia de su propia práctica. (comentarios de los asesores)

Debo agregar que si bien el trabajo colegiado que realizaban los asesores les permitía conocer más sobre el contenido de los cursos, el aspecto cultural parecía no ser contemplado, pues los asesores al poseer otra cultura y tener una formación diferente a la del maestro indígena, perdían de vista el contexto de los alumnos, implantando normas y exigiendo el cumplimiento de éstas.

De tal forma que los alumnos, a pesar de esforzarse por cumplir con estas normas, por ejemplo hacer lecturas de los textos, entregar fichas de lectura, elaborar productos de cada uno de los cursos, internalizaban cierto resentimiento o como menciona una ex alumna, **“cierta fricción”**, pero ella al mismo tiempo reconoce que:

***“a pesar de vivir una tensa relación entre asesores y alumnos, aquí fue el espacio donde aprendimos a redactar, a comentar nuestra práctica; sí era difícil para nosotros por la exigencia a la***

---

<sup>28</sup> Garay, Lucía (1996:148) menciona que las instituciones presentan un proceso fundamental que tiene que ver con la instauración de la ley y la normatividad, que estas desde su origen existen porque obligan a los individuos a conformarlas, por lo que surge una violencia necesaria que se presenta como violencia legal en tanto es la ley de obligatoriedad la que la legitima, por lo que las instituciones educativas son lugares en donde los procesos no pueden darse sin una dinámica que incluya malestar y conflicto; la violencia que en el caso de los alumnos de la LEP y LEPMI de la UPN-Huejutla, se manifestaba, como menciona la maestra, generaba en ellos ciertas “fricciones”, cierto malestar entre asesores y educandos, por ser estos los que imponían y recibían simultáneamente las normas.

***que no estábamos acostumbrados, pero creo que si nos sirvió de mucho, tal vez la fricción se debió también a que no pertenecían a nuestra cultura y los veíamos diferentes y cuando nos exigían los veíamos como que estaban en contra de nosotros, sin embargo, por fin encontrábamos un espacio en el que podíamos ser escuchados". (entrevista N.3:6)***

El enfrentamiento de dos culturas, la cultura institucional y la cultura comunitaria del alumno, provocaban en la vida cotidiana de la escuela (como ellos mismos lo expresan), cierto resentimiento, cierta fricción. Los alumnos–maestros buscaban un espacio donde pudieran ser escuchados, donde pudieran poner en práctica su oralidad, donde tuviesen con quien intercambiar sus experiencias docentes; en cambio los asesores en su papel institucional, se ocupaban de hacer valer la norma, es decir, de revisar las lecturas de la antología, de pedir escritos sobre dichas lecturas, de comentar la lectura desde la lectura misma, etc.

La planta de asesores de la institución, dentro de su organización, también generaba el segundo momento de aprendizaje con los alumnos, es decir, por lo regular los viernes por las tardes se reunían en la casa de algún alumno o del asesor (aquellos que tuvieran la oportunidad de hacerlo), para comentar la lectura y relacionarla con su práctica, de esta manera cuando llegaban a la sesión sabatina se les facilitaba la socialización de los textos.

A pesar de que las actividades académicas presentaban un matiz institucional, los asesores instituían algunas prácticas que transformaban los ritos de la organización, por ejemplo al final de cada semestre se aplicaba a los estudiantes un examen con motivo de evaluación, lo que después se cambia por la elaboración y entrega de ensayos, práctica que hasta la fecha es retomada por la mayoría de los asesores.

Durante los primeros semestres, las reuniones colegiadas se efectuaban generalmente los viernes por la tarde, debido a que en varias ocasiones el director llegaba desde ese día con la intención de atender asuntos administrativos, pero no perdía la ocasión para platicar con los asesores y hacer hincapié en el proceso de formación que los alumnos tendrían que desarrollar, les pedía que fueran tolerantes pero que cuidaran que el alumno respondiera a la normatividad requerida por la institución.

Al parecer, desde lo que refiere la asesora entrevistada, el clima que se vivía entre asesores y director era de cordialidad, de trabajo compartido, pero también de exigencia, de responsabilidad, de compromiso.

Este pequeño equipo de asesores permanece sin alteración durante el curso propedéutico y el primer semestre. Ya en el segundo y tercer semestre se incorporan tres asesores más con diferente especialidad: un licenciado con especialidad en Español, otro en Ciencias Sociales y otro más en Pedagogía. El trabajo que desempeñan sigue siendo similar: el trabajo colegiado, las visitas del director, el clima de exigencia, pero a medida que ingresaban alumnos, se requería de un mayor número de asesores, por lo que había necesidad de contratar a más personal, de tal forma que la planta de asesores se incrementaba.

**b) Segunda etapa: Ingreso de tres maestros indígenas a la planta de asesores de la UPN–Huejutla.**

Hasta el momento la planta de asesores de la UPN – Huejutla estaba integrada por profesores que aunque no eran de extracción indígena si estaban familiarizados con la cultura, por ser oriundos de la región huasteca, pero dentro de las aulas, a pesar de esta relación con dicha cultura, sólo tenía lugar el cumplimiento de la norma, lo establecido, la tarea académica, sin permitir ser transgredido por los alumnos, por lo que el ingreso de asesores de origen nauatl

representaba, al menos para los alumnos, mayor comprensión respecto a las limitaciones para interaccionar con los textos, respecto a sus expresiones, respecto a sus vivencias, en una palabra, respecto a su cosmovisión.

A partir del segundo semestre se incorpora a la planta de asesores una maestra con grado de licenciatura en Ciencias Sociales y un maestro con licenciatura en Español, el segundo de origen indígena (nauatl); hasta el momento era el primer asesor indígena que se integraba a la planta académica de la UPN.

Para los asesores que ya se encontraban laborando en dicho establecimiento, la entrada de nuevos asesores representaba aligerar el trabajo, puesto que cada uno de los asesores tenía que atender tres grupos cada sábado.

El maestro que recién ingresaba narra que:

***“en ese tiempo, siento que había más responsabilidad, más atención, más armonía, más compañerismo, no había necesidad de que alguien tomara el papel de coordinador, siento que todos coincidíamos en el trabajo, ...nada más era de decir bueno aquí se trabaja y vamos a trabajar y así nos citábamos y acordábamos el lugar, había hora de entrada pero no había hora de salida, era el trabajo el que nos determinaba el tiempo” (entrevista N.6:9 )***

El incremento en la planta de docentes, por un lado representaba la posibilidad de distribuir el trabajo entre más elementos, pero por otro, al parecer requería de una mejor organización para determinar los roles que habría de asumir cada uno.

Después del ingreso de los dos asesores antes mencionados, se sumaron otros tres con maestría en Educación Indígena, son tres maestros indígenas que egresan de la UPN–Ajusco (Unidad Central) los que se incorporaban a la Sede

Regional Huejutla con maestría en Educación Indígena. La planta de asesores sumaban en este momento un total de 16 elementos, la sede ya contaba también con un coordinador regional; es decir aparte del director de Unidad, quien por lo general se localizaba y radicaba en la Ciudad de Pachuca y que asistía a la sede cada quince días, se había integrado un coordinador de planta para organizar administrativa y académicamente a la sede.

Los asesores por llegar a un establecimiento cuya organización ya estaba dada, trataron de integrarse a ella; los maestros con más antigüedad les ponían al tanto de las prácticas académicas que se desarrollaban al interior de los grupos, pero dentro del espacio áulico, cada asesor era responsable y determinaba la situación de la clase junto con el grupo; además, por tratarse de asesores indígenas, había un mayor acercamiento hacia los alumnos, mayor interacción, y por parte de los alumnos, más confianza, más libertad para expresarse, por lo tanto más interacción.

La relación entre asesores era de respeto, más que de compañerismo, aparte de los días de sesión con los alumnos (sábados), los asesores se reunían los días jueves, espacio que se utilizaba en primer lugar para informar sobre las cuestiones de gestión, administrativas, etc. y cuando el tiempo lo permitía se trabajaban cuestiones académicas, es decir, el trabajo colegiado se iba reduciendo. La asistencia de los asesores a dichas reuniones se volvía irregular, no todos asistían o cuando asistían llegaban una hora más tarde de la acordada, lo que fue originando cierto grado de desinterés hacia el trabajo.

### **c) Tercera etapa: crecimiento de la planta docente y balcanización.**

La tercera etapa da cuenta de la constitución de la planta de asesores de la UPN-Huejutla, ésta la referiré a partir de que doy inicio a la presente investigación.



En el 2001 había un total de 25 asesores académicos, incluyendo al director de la Sede y a la Subdirectora, con un perfil heterogéneo tanto en preparación profesional como en cuestión cultural; de los 25 asesores, 9 eran de extracción indígena, cuatro de ellos egresados de la Sede Huejutla con Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena; tres más con Maestría en Educación Indígena de la Unidad Ajusco y dos maestros con normal superior, uno en pedagogía y el otro en español. Los asesores indígenas tenían algo en común, su cultura, su lengua, su historia, rasgos con los cuales se identificaban y por los cuales se solidarizaban en cualquier situación conflictiva que pudiera surgir.

Los asesores no indígenas presentan costumbres diferentes, asimismo su formación profesional es diferente; 11 son oriundos de la región huasteca (con formación superior tanto en la Ciudad de México como dentro del mismo Estado de Hidalgo); otro procedente del Estado de Veracruz, quien realizó sus estudios en el mismo Estado; uno más de Tamaulipas; de la Ciudad de Tampico (su formación superior la realizó en el mismo estado) y tres de la Ciudad de México (con formación superior en el Estado de México), todo esto hace que los estilos de trabajo también sean distintos.

Cabe mencionar en este apartado que de los 25 asesores que integran la planta académica, 18 laboran en otros centros educativos, lo que reduce el tiempo dedicado a la UPN.

Las sesiones sabatinas se desarrollan de forma natural, es decir hay un horario que cumplir y al que todos se ajustan, los asesores entran a sus respectivos grupos, coordinan la sesión, salen de los grupos, etc.; la relación con los grupos generalmente es académica, son pocos los asesores que charlan con los alumnos de otros temas que no sean de esta índole, asimismo la relación entre asesores presenta rasgos muy peculiares, generalmente se observan los mismos pequeños grupos en los mismos espacios cada ocho días: uno en donde se

reúnen asesores indígenas y dos grupos más formados por el grupo de asesores no indígenas.

Dentro de la organización institucional se han determinado espacios físicos del plantel en función a ciertos roles que atienden algunos asesores, aparte de la función como asesor académico, por ejemplo: coordinador de la licenciatura del plan 1990, coordinador de la Licenciatura en Educación, plan 1994, coordinador de maestría, coordinador del área de titulación etc, comisiones que son distribuidas entre el personal docente al inicio del semestre y estas generalmente son atendidas por los académicos que presentan mejores condiciones laborales; es decir, los que son de tiempo completo, comisionados o que tienen contrato de medio tiempo, los cuales requieren de un espacio físico para organizar su trabajo o para las reuniones que se tengan que efectuar, estos espacios (cubículos) han obstaculizado aún más las interacciones entre los asesores, porque los que tienen comisiones permanecen dentro de sus cubículos y los que no cuentan con estos espacios, permanecen en los pasillos platicando con algún alumno o compañero asesor, o bien ocupan la sala de cómputo que también se ha destinado como sala de asesores, donde pueden realizar algún trabajo pendiente o platicar con algún otro asesor que llegue a entrar.

Las comisiones que se distribuyen entre el personal académico en ocasiones han sido motivo de conflicto, dichas comisiones le dan cierto status a los docentes tanto frente a los alumnos como entre los mismos asesores y directivos, pero a pesar de ello cuando se distribuyen, no todos los asesores aceptan, ya que apelan a las condiciones de trabajo con las que han sido contratados por la UPN.

Por otro lado, las actividades que cada uno de los asesores atiende tanto en la UPN como en otros espacios laborales obstaculizan las relaciones tanto de trabajo como de compañerismo en la institución, en ocasiones porque se quieren imponer prácticas de los otros centros educativos en los que laboran los docentes y encuentran resistencia de los otros subgrupos, aun cuando estas resistencias

sean encubiertas, es decir, se pueden aceptar en el momento, pero nunca se llevan a cabo.

Estas situaciones que he descrito limitan el desempeño laboral dando origen a cierta balcanización<sup>29</sup> entre los sujetos, pero al parecer esta no es la única causa, la cuestión cultural también tiene que ver en esta segregación; uno de los asesores menciona que:

***“yo creo que no es tanto una división, sino que por mera cuestión de patrones culturales del maestro bilingüe nos sentimos menos, o no sé, el caso es que nosotros vemos siempre al mestizo diferente a nosotros, sin embargo el maestro que trabaja en otros niveles que no son bilingües, que no son indígenas, siempre han tenido buena disposición de trabajar con nosotros, pero algunos de nosotros como que vemos cierto recelo, pensamos que nos están quitando el espacio y la verdad no es así. (entrevista N.6:4 )***

Aun cuando algunos asesores indígenas comenten que hay disposición de unos y otros para el trabajo, la relación tanto académica como de compañerismo no se llega a establecer; en reuniones de trabajo colegiado, aun cuando parece que todos coinciden, los acuerdos que se establecen en este espacio se diluyen una vez saliendo de las reuniones

---

<sup>29</sup> Hargreaves, A. (1999-232) menciona que dentro de una escuela, la colaboración entre los sujetos puede establecer relaciones, pero también puede dividir, puede separar a los profesores conformándose subgrupos aislados y aun enfrentados dentro del mismo centro educativo; a este factor le llama “cultura balcanizada”. En la cultura balcanizada se dan pautas de interrelación en pequeños subgrupos de la comunidad escolar, dichas pautas presentan cuatro características principales: permeabilidad reducida- los subgrupos están fuertemente aislados entre sí, los profesores balcanizados pertenecen de forma permanente a un único grupo, otra característica es: permanencia duradera: donde, una vez establecidos los subgrupos, los docentes permanecen estables, considerándose parte de este subgrupo; la tercera, Identificación personal- los maestros van identificándose con su curso, con el grado, etc, en el caso de la UPN, los asesores que son indígenas y los que no lo son, y por último, se considera el carácter político- donde se evidencian intereses personales: ascensos, categorías, status, reconocimientos, etc. Hargreaves resume que en la búsqueda del reconocimiento, en las culturas balcanizadas hay ganadores y perdedores.

En cuanto al trabajo colegiado que se ha practicado en la institución, con el tiempo también presenta ciertas variaciones; mencionaba en la etapa anterior que las reuniones eran cada ocho días un día a la semana, por lo regular los días jueves o viernes para tratar asuntos tanto administrativos como referentes a la situación del alumno en su desempeño académico, asimismo para comentar sobre los cursos que cada uno de los asesores atendía, pero en la actualidad estas prácticas se van reduciendo de tal forma que son contadas las que llegan a efectuarse, situación a la que haremos referencia en el apartado siguiente.

#### **4.- La Interacción entre asesores en el Trabajo Colegiado**

El trabajo colegiado dentro de la UPN–Huejutla es concebido por los docentes como el espacio donde se reúnen los cuatro asesores que atienden un mismo semestre, con la finalidad de conocer la estructura de cada uno de los cursos, asimismo los contenidos de estos, de tal forma que puedan fortalecer el proceso de formación del alumno y al mismo tiempo fortalecer su propia práctica académica; por otro lado, en estas reuniones cada asesor expresa las dificultades o avances que logra con el grupo, buscando alternativas para mejorar dicho trabajo.

Al inicio de cada semestre, el trabajo colegiado parece indispensable, en primer término se lleva a cabo una reunión de evaluación, en ésta los asesores expresan las dificultades a las que se enfrentaron tanto ellos como los alumnos en el proceso educativo, se comenta en qué medida se lograron los objetivos, así como los avances y logros que hayan tenido lugar; en segundo término se realiza la planeación del siguiente semestre, donde se establece el número de reuniones colegiadas que habrán de realizar durante el próximo período, así como las fechas posibles para llevarlas a cabo y en función a los resultados de la evaluación, se acuerdan los puntos prioritarios para atender en las subsecuentes reuniones. Esto es lo que desde la normatividad institucional se entiende por trabajo colegiado,

pero ¿cómo es en realidad este trabajo colegiado en la UPN – Hidalgo, Sede Huejutla?

**a) Características del grupo colegiado en la UPN-Huejutla:**

El grupo colegiado como ya mencioné lo integran docentes que atienden cada uno de los semestres y sus reuniones giran en torno a las necesidades tanto del grupo de asesores como del grupo de alumnos. Estos colegiados que se realizan en la Sede Huejutla presentan ciertas características que son las que le dan especificidad, características que ha ido instituyendo la misma planta de asesores: periodicidad, normatividad y manejo del discurso. Para comprender e interpretar cómo se llevan a cabo los trabajos colegiados, atenderé cada una de estas características.

**Periodicidad:** anteriormente se había estipulado por la dirección de la escuela asistir un día a la semana (jueves) para tratar asuntos generales de la institución o para recibir alguna información y al mismo tiempo se aprovechaba para realizar reuniones colegiadas cuando el equipo de asesores de un mismo semestre lo creía conveniente, o bien el mismo equipo determinaba otro día para sus reuniones, pero a medida que la institución ampliaba sus servicios académicos, la asistencia a dichas reuniones se iba deteriorando, es decir los asesores tenían que distribuirse en los diferentes programas que la institución ofrecía a la población y la posibilidad de coincidir para asistir a las reuniones, cada vez era más distante.

Las actividades académicas que ofertaba en ese año la institución (2001), aparte de la LEP y LEPMI Plan 1990 y de la LE Plan 1994, que se atendían en la modalidad semiescolarizada, eran: la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, la LIE (Licenciatura en Intervención Educativa) y Diplomados dirigidos a docentes que laboran en los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Hidalgo (CECYTEH) y COBAES. Los asesores que atendían estos

programas y los que asistían como alumnos a la maestría, no podían acudir con regularidad a dichas reuniones, por lo que se cambió el día de reunión a los días sábados, después de la jornada de trabajo con las licenciaturas, pero sólo cuando había necesidad de verter alguna información. De esta forma, al no haber un día específico estipulado por la dirección, y al dar la libertad a los asesores de determinar los días de reunión colegiada, según las necesidades y posibilidades de cada equipo de trabajo, estas también fueron disminuyendo.

Específicamente los asesores que atendían el grupo en el que llevé a cabo la investigación, planearon, al inicio del semestre realizar 5 reuniones colegiadas, de las cuales sólo se realizó la primera, que fue para realizar dicha planeación, otra a medio semestre, a la que sólo asistieron dos asesores, motivo por el cual tuvieron que suspenderla y la última, al término del semestre, a la que nuevamente asistieron los mismos asesores de la reunión pasada, y en la que trataron solamente un punto (sobre las inasistencias de los alumnos).

En estos términos, el trabajo colegiado que tuvo lugar durante este semestre, con los asesores que atendieron al grupo antes mencionado, por lo que refieren los asesores, ***“no fue productivo, no atendimos las necesidades reales del maestro –alumno” (entrevista N.4:3)***

**Normatividad:** cuando se habla de normatividad<sup>30</sup> se alude a ciertas prácticas deseables que responden a una organización institucional, en la que se espera que los sujetos respondan bajo una serie de mecanismos ya sea explícitos o implícitos, en este sentido, las interacciones académicas que tenían lugar en la Sede Huejutla, respondían a una cierta normatividad estipulada desde la organización institucional; las reuniones colegiadas eran concebidas por la

---

<sup>30</sup> René Kaes (1996 : 16) menciona que “la Institución nos precede, nos sitúa y nos inscribe en sus vínculos y sus discursos, además la institución nos estructura y trabajamos con ella relaciones que sostienen nuestra identidad” de tal forma que a través de la normatividad que impone la institución, el individuo va perdiendo su identidad natural para darle paso a una identidad de grupo, una identidad homogeneizante que nos hace sentir parte de este y por lo cual somos reconocidos también por la institución.

institución como el espacio fundamental que posibilita atender las necesidades académicas reales de cada grupo y de cada sujeto que asiste a la LEP y LEPMI.

Atendiendo a la normatividad, como mencioné en el apartado anterior, los trabajos colegiados se organizaban en una reunión de evaluación y planeación que tenía lugar al término de cada semestre, con la finalidad de evaluar el semestre que culminaba y planear el siguiente; dicha planeación respondía a la normatividad, es decir, los asesores planeaban 5 reuniones colegiadas como mínimo, las actividades que se pretendían realizar también aparecen en dicho plan, asimismo los propósitos que cada equipo de trabajo pretendía lograr; en esta reunión los asesores expresaban las dificultades a las que se enfrentaron el semestre anterior, así como las posibles causas a las que imputaban las debilidades del colegiado, entre estas, se aludía principalmente a la irregularidad del trabajo, a la inasistencia del asesor, a la imposibilidad de conformar el equipo de trabajo; en estos argumentos no aparecían culpables, sólo se comentaba que el trabajo de colegio no era un trabajo real, que estos no se llevaban a cabo conforme a lo planeado.

Volviendo nuevamente a la normatividad, en las reuniones de evaluación y planeación se daba un informe escrito sobre los resultados que se obtenían en los grupos, en éste generalmente se comenta que se lograron los propósitos de cada curso, que los contenidos de las antologías se agotaron, que la asistencia de los alumnos a las sesiones es regular, es decir, institucionalmente se cumple con la normatividad.

**Manejo del discurso:** la asistencia de los asesores a las reuniones de evaluación y planeación que se efectúan al término de cada semestres es regular, generalmente toda la planta académica está presente, el propósito de dichas reuniones es dar cuenta de los resultados obtenidos en las reuniones colegiadas que se llevaron a cabo durante el semestre, en estas reuniones se utiliza un discurso institucional; se habla de la importancia del trabajo colegiado, de atender

las necesidades de los alumnos, de conocer a profundidad el plan de estudios de la licenciatura que se atiende, de trabajar la metodología que desde el diseño curricular se propone; asimismo cuando se planea, dicha planeación gira en torno a la normatividad, en este espacio no aparecen los problemas de la inasistencia o irregularidad del trabajo colegiado, no parece haber problemas de balcanización, los asesores están reunidos y todos están involucrados en las actividades, al parecer el asesor bajo este discurso legitima su desempeño académico, está cumpliendo con la normatividad, pero en mi opinión, esto responde más a un ritual, hay una simulación del trabajo, el asesor entrevistado comenta que:

***“El trabajo colegiado se da pero con otras características, cuando nos llegamos a reunir, algunos dicen, hay que trabajar pero rapidito porque tengo otro compromiso, o sea que no le destinamos el tiempo suficiente como para poder establecer una plática o tratar de socializar lo que nos corresponde acerca de lo que es el curso” (entrevista N.6:8)***

El asesor cuando asiste a dichas reuniones, asiste por cumplir, si no están todos, se acuerda una nueva fecha y se retiran y el trabajo queda pendiente para cuando se lleguen a reunir en su totalidad, pero cuando se llega a efectuar el colegiado o incluso en las reuniones de evaluación y planeación, los asesores parecen coincidir en una problemática, “los alumnos no participan”, “los alumnos no leen”, “los alumnos participan desde el sentido común”, (entrevista N.6:9) en este sentido el asesor nuevamente legitima su rol; él coordina la sesión, presenta el texto motivo de análisis, orienta el trabajo, aclara dudas, pero es el alumno el que no está cumpliendo, el que no lee y por lo tanto no puede participar.

Hay un punto nuclear que los asesores señalan con insistencia y sobre el cual gira la problemática de las prácticas académicas de la UPN–Huejutla: “la participación del alumno”; factor que parece no ser exclusivo de un grupo o de un



semestre, es una situación que se comenta a nivel institución, situación que limita el desarrollo académico y que parece ser la preocupación de los docentes.

La intención de profundizar sobre esta problemática surge precisamente por la marcada insistencia a la que alude el asesor al interior de las reuniones colegiadas, donde parece resumir toda la problemática de su práctica docente, de ahí el interés de ir a explorar la cotidianeidad que viven los sujetos en ese espacio áulico, sus lógicas, sus contradicciones, cotidianeidad que pretendo rescatar a partir de la interpretación que hacen los mismos sujetos de sus acciones.

Para orientar los siguientes apartados creo necesario partir de algunos cuestionamientos que surgen precisamente de este planteamiento: ¿la participación, es una cuestión sólo del alumno?, esta pregunta hace referencia al rol que desde la normatividad desempeñan tanto asesores como estudiantes, normatividad a la que tienen que responder para el logro de los objetivos propuestos; otra de las preguntas que guiarán mi trabajo es ¿qué está interpretando el asesor por participación?; es decir, ¿hay una sola forma de participación?, ¿quiénes son los que participan, desde la concepción del asesor?, ¿la participación se reduce a un texto leído? Con estas preguntas daré inicio a un proceso de indagación que me permita recuperar los significados de la cotidianeidad que viven los sujetos en el espacio institucional.

### CAPÍTULO III

## LA INTERCULTURALIDAD EN LA PARTICIPACIÓN

A partir del análisis que realicé en el capítulo anterior sobre la diversidad de la participación que presentan los alumnos en el espacio áulico y de la ritualización que van conformando tanto alumnos como asesores a partir de esa participación, surge la necesidad de profundizar en cuestiones que van más allá del espacio áulico, cuestiones que den cuenta de esas manifestaciones que se presentan en la institución, las cuales al parecer tienen que ver con la historicidad de los mismos sujetos protagonistas.

Este capítulo gira en torno a una categoría sensibilizadora que tiene que ver con esa historicidad a la que hago mención, ***“los que hablamos en nauatl pensamos en nauatl y los que hablan en español piensan en español y no es lo mismo estar pensando en nauatl y luego exponerlo en español... no hay esa interpretación” (entrevista 4:4)***

La categoría sensibilizadora según Peter Woods (1993:74) es un dato más incluyente, es decir un dato que logra incorporar varios datos alrededor de él, el cual explica un punto significativo del tema que se viene desarrollando, en este sentido, cuando se menciona que “los que hablamos en nauatl pensamos en nauatl y los que hablan en español piensan en español”, se está aludiendo a la cuestión intercultural que viven estos sujetos en la UPN–Hidalgo, Sede Huejutla, cuestión que al parecer da cuenta de esas formas peculiares que presenta el alumno para apropiarse de los contenidos escolares, situación que se tratará más detalladamente a lo largo de este capítulo.

Esta categoría surge de entrevistas en profundidad<sup>31</sup> que le solicité a uno de los asesores que atiende el cuarto semestre grupo “B” de la LEP y LEPMI después de haber realizado varias observaciones en el horario en el que tiene lugar su sesión con dicho grupo; la entrevista se lleva a cabo por la necesidad de buscar explicación a algunos eventos manifiestos en la clase, por ejemplo, que en el transcurso de la sesión, son tres o cuatro alumnos quienes hacen comentarios tanto en relación con el texto leído como en relación con su práctica docente, que los demás compañeros parecen estar más preocupados por hacer anotaciones que por manifestar verbalmente algún comentario, que el asesor pide insistentemente al grupo, que vierta comentarios acerca del texto leído, y que finalmente el asesor termina exponiendo el texto, estos eventos requieren de un tratamiento más en profundidad, por lo que recurro al asesor para solicitarle dicha entrevista.

La entrevista tiene lugar alrededor de las tres de la tarde, en uno de los cubículos que integran el edificio escolar de la sede, después de la jornada sabatina; ésta da inicio a partir de comentarios que hace el asesor en torno al desempeño docente que realiza dentro del aula ante el grupo antes mencionado, lo cual responde principalmente a una lógica institucional de la que parece no poderse desprender, pero a medida que el comentario se profundiza, el asesor parece ir reconociendo otro ámbito que confluye necesariamente en las interacciones áulicas, el ámbito al que hace referencia es el experiencial que tanto él como los demás integrantes del grupo viven, ya que cuando se habla de las dificultades que presenta el alumno para poder participar dentro del aula, el asesor menciona que **“hay un problema todavía de lenguaje” (entrevista 4:4)** , en este sentido, el asesor apela a la cultura del alumno, cultura de la que él también forma parte, en este momento aparece la categoría sensibilizadora alrededor de la que girarán otras categorías descriptivas que sustentarán la reinterpretación a la que

---

<sup>31</sup> Taylor, S. R. y R. Bogdan (1992), utilizan la expresión “entrevista en profundidad” para referirse al método de investigación cualitativo que permite encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones , tal como las expresan con sus propias palabras. La entrevista en profundidad sigue el modelo de una conversación entre iguales, lo que permite conocer a la gente lo bastante bien como para comprender lo que quiere decir y se crea una atmosfera en la cual es probable que se exprese libremente.

llego, después de recuperar la interpretación que ellos mismos hacen de sus acciones.

Antes de introducirme a la cuestión intercultural que al parecer está presente en el proceso educativo que tiene lugar en la institución escolar en donde intervienen asesor, texto y alumno, creo necesario describir dos ámbitos a partir de los cuales el sujeto internaliza ciertos valores y saberes que son los que van a permitirle interactuar socialmente con el grupo al que pertenece y que más adelante servirán de base para incorporar nuevos saberes y poder interactuar en otros momentos y en otros espacios, en este caso el espacio educativo institucional en el que se encuentra inmerso.

Los ámbitos a los que hago referencia son: el ámbito familiar y el ámbito institucional, espacios de los cuales cada uno de los sujetos ha formado parte y los que han sido pieza importante en su trayectoria.

## **1.- Ámbitos de interacción de los alumnos:**

### **a) Ámbito familiar:**

La familia es el primer espacio en el que el sujeto va internalizando<sup>32</sup> los primeros conocimientos que le han de permitir vivir en grupo, bajo estos supuestos, los alumnos del cuarto semestre grupo "B" de la LEP y LEPMI, son originarios de una cultura indígena, a saber, la cultura nauatl, la cual se rige bajo ciertos patrones que los identifican y que a la vez los distinguen de otras culturas.

---

<sup>32</sup> Berger, P. y Luckmann, T. (2001:164) conciben la internalización como la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado para los otros y para sí mismo; mencionan que la internalización se da en dos momentos, en una socialización primaria, y en una socialización secundaria, La socialización primaria es la primera por la que atraviesa el individuo y esta tiene lugar durante la niñez, por medio de ella se convierte en miembro de una sociedad.

La lengua, sus costumbres, sus valores morales, su organización, etc, van conformando una concepción del mundo que muchas veces difiere de la concepción del mundo que tiene lugar en la institución escolar.

Una de las alumnas que conforman el grupo al que hago alusión menciona que: ***“en la familia lo que aprendimos era de manera verbal, no había libros por lo mismo de que nuestros padres, nuestros abuelos no sabían leer ellos nos enseñaban cuentos, nos platicaban sus vivencias, se comentaba sobre los valores, las costumbres, el respeto”*** (entrevista No. 1:3)

El niño va construyendo sus saberes a partir de la oralidad<sup>33</sup> que tiene lugar en la familia, el aprendizaje no se adquiere del texto escrito, no hay libros para aprender, se aprende de la vida cotidiana de la comunidad, de los otros, de su misma experiencia, los libros no existen en su ámbito familiar, no están familiarizados con ellos, además siempre hay una persona adulta que es la que les enseña, esta es la forma como el niño va adquiriendo conocimientos y llega a formar parte de su grupo social, según lo comenta la maestra: ***“son los adultos los que en este caso tienen la experiencia, los que nos dan consejos de como comportarnos, los que nos enseñan cosas de la comunidad”*** (entrevista No.1: 5)

De tal forma que la concepción que van internalizando estos sujetos de su mundo, son más que nada cuestiones vivenciales, el comportamiento, las costumbres, lo que deben saber es transmitido por los adultos de forma oral para desenvolverse dentro de su grupo, al respecto se comenta que: ***“nosotros aprendimos a trabajar la tierra solos, mirando como lo hacían nuestros***

---

<sup>33</sup> De Certeau, Michel. (1993:204) menciona que la oralidad es concebida como la comunicación propia de la sociedad salvaje, primitiva o tradicional, que a la oralidad se le antepone la escritura, a la que si se le da importancia, se le reconoce, se valida a través de la historia. En este sentido, los conocimientos que ha internalizado el sujeto a través de la oralidad, dentro de la cultura institucional no tienen valor, estos conocimientos se reconstruyen a través de la escritura, quedando en una verdad aparente, en una traducción de la realidad.

***papás, nos llevaban a la milpa y allí trabajábamos junto con ellos***” (entrevista No. 2:3)

Lo que indica que los sujetos, además de aprender de los otros, de los adultos de forma oral, aprenden de la acción, y con la acción van construyendo sus saberes a partir de la ejecución de ciertas tareas que además les son de utilidad para poder sobrevivir, lo que se transmite no está escrito, cerrado, lo que quiere decir que a medida que lo van aprendiendo, lo van reconstruyendo y lo van usando porque es propio de su contexto, asimismo, en el momento de ejecutar alguna acción, van incorporando nuevos conocimientos que les permiten desenvolverse con mayor seguridad en su espacio vivencial cotidiano. En este ámbito los sujetos se sienten comprendidos por los otros, el mundo de la vida cotidiana es “el ámbito de la realidad, en donde el hombre participa continuamente en formas que son al mismo tiempo inevitables y pautadas” (Schutz, Alfred 1973:25); en este mundo en el cual se encuentra inmerso el sujeto, puede intervenir y modificarlo mientras opera, no así en el ámbito institucional, donde se encuentran con una cultura que además de ser impuesta, parecen no encontrar manera de modificarla.

Lo que permite evidenciar dos cuestiones importantes, primero que en el ámbito familiar los conocimientos se adquieren de manera oral, vivencial, y segundo que se aprende de los otros, del adulto, del que tiene más experiencia y se adquiere porque les va a ser útil para su vida.

Cuando se habla de costumbres, valores, usos, estamos aludiendo también a una lengua que se utiliza para poder expresar esas construcciones que vamos internalizando y que es propia del grupo al que pertenecemos, hablar una lengua, significa remitirnos al uso que el mismo grupo le da a los conceptos, a los términos, por lo que pensar en *nauatl* significa mirar cómo se utiliza eso que se dice. ***“yo aprendí a hablar nauatl porque todas las personas que me rodeaban lo hablaban, así se comunicaban, así entendían lo que ellos querían hacer y decir”*** (entrevista No. 2:4)

Cuando el sujeto se expresa en nauatl, se remite a lo que conoce, a lo que usa y a lo que es compartido con los demás, de tal forma que con esta lengua, la lengua materna, van construyendo su mundo, el mundo en el cual se desenvuelven, esto remite a entender que si bien es cierto que hablar en nauatl no conduce a pensar en nauatl en el sentido de producir unidireccionalmente el pensamiento, es verdad que, como aluden los mismos sujetos de la investigación, hablar en nauatl es incorporar a su lenguaje otros elementos constitutivos de la cultura que van conformando sus expresiones (costumbres, instrumentos de trabajo, formas de vida, ritos, formas de entender el mundo, etc.)

Cuando el sujeto se inscribe a un modelo institucional se ve inmerso en una serie de pautas que delimitan sus acciones, en este sentido lo instituido opera de forma manifiesta a través de una organización reglamentada, donde se asignan espacios, tiempos, tareas, recursos y reglas para su buen funcionamiento. Los sujetos de la presente investigación, al interactuar en el espacio institucional se encuentran ante una serie de lineamientos que habrán de enfrentar a medida que las interacciones se van dando.

El ámbito institucional<sup>34</sup> es otro de los espacios en los que habrá de aprender a interactuar el sujeto, lo que de entrada es concebido tanto por estudiantes como por asesores como el establecimiento que alude a una organización con funciones debidamente estructuradas y especializadas, por lo que cuando los sujetos indígenas se enfrentan a estos espacios, se enfrentan a nuevas situaciones: ***“lo que veía en la escuela lo veía siempre muy difícil, muy distante y no lo***

---

<sup>34</sup> Lourau, René (1975:137) señala que el concepto de “institución” se utiliza con mayor frecuencia como lo “instituido”, la cosa establecida, las normas vigentes, el estado de hecho confundido con el estado de derecho y que se ha ocultado cada vez mas lo instituyente. Lourau citando a Gurvitch menciona que este designa a lo “instituyente” como “conductas efervescentes”, “revolucionarias”, sin embargo, menciona Lourau que la sociología terminó por identificar la institución con el orden establecido. Cuando se utiliza el término de “ámbito institucional”, se hace alusión a la connotación de un orden establecido, de una forma de trabajo que responde a una cierta metodología a la que hay que sujetarse para poder interactuar en este espacio.

***entendía, siempre pensaba que eso no me iba a servir de nada”*** (entrevista No. 1:1)

Lo que en la escuela se ve no parece significativo para el alumno, es ajeno a lo que vive, es diferente a lo que aprende en su casa, en su comunidad; este conocimiento no es experiencial; por lo tanto, no es significativo este aprendizaje rompe con la forma de aprender que se da en su familia y con las cosas o conceptos que aprende, los cuales presentan siempre una utilidad, lo que no se da en la escuela.

El alumno se encuentra frente a una “cultura académica”<sup>35</sup> que dista por completo de su cultura vivencial; otra lengua, otra concepción del mundo, contenidos a los que no les encuentra sentido, ¿cómo aplicarlos a su mundo real, a ese mundo donde él actúa y que va construyendo? La institución escolar es concebida entonces como el lugar artificial alejado de la vida cotidiana de los sujetos.

Lo que el alumno expresa es que aquellos conocimientos que se imparten en la escuela no tienen nada que ver con su realidad, o por lo menos desde la forma como se transmiten, para el alumno no tienen utilidad, e igualmente lo que se ve en la casa no es reconocido por la escuela.

A lo que se enfrentan los sujetos en el espacio escolar es a componentes culturales que, como menciona Gimeno, J. (1988:73), se expresan en “un currículum que ofrece desiguales oportunidades de conexión entre la experiencia escolar y la extraescolar en los alumnos procedentes de diferentes medios sociales”; en este sentido el currículum es un instrumento de diferenciación y en

---

<sup>35</sup>Pérez, Gómez A. (1999: entiende por “cultura académica” la selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela, menciona que este tipo de cultura se concreta en el currículum escolar, así mismo comenta que el problema de que no se de un aprendizaje relevante en la escuela, es debido a la consideración de la institución escolar como una entidad artificial alejada de la vida cotidiana, señala que el problema es la descontextualización del aprendizaje disciplinar que rompe con todos los requisitos y hábitos adquiridos en el aprendizaje contextualizado de la vida cotidiana.



muchos casos de exclusión; los alumnos cuando no pueden responder a lo instituido, a lo normado, van tomando una posición dentro del grupo que les confiere tanto el asesor como los coetáneos (el alumno que no participa, que no comprende, que no está atento, que no aprende, va adquiriendo diferente status); pero aun cuando el alumno responda a un cierto status<sup>36</sup>, este busca mecanismos para sobrevivir en el espacio áulico, aun cuando lo que se maneja en la sesión no tenga relación con lo que ocurre en su mundo vivencial.

En el ámbito familiar se comentó que el aprendizaje se da oralmente, vivencialmente, y que el sujeto va internalizando este conocimiento en la medida que lo va utilizando en su cotidianeidad, mientras que en este otro ámbito, en el institucional, el aprendizaje se presenta indirectamente, es decir los alumnos no aprenden a partir de sus vivencias, el conocimiento se presenta en el escrito y el lo tiene que comprender y resignificar, está ahí, en la antología y tiene que apropiárselo, pero tal apropiación solo tendrá lugar en la medida en que el estudiante “al introducirse en la cultura de la escuela y del aula, adquiera los conceptos que le sean necesarios para desenvolverse satisfactoriamente entre las demandas de dicha comunidad y de dicha cultura” (Pérez Gómez A. 1999:254).

En el espacio familiar el adulto es el que tiene más experiencia, quien tiene el conocimiento y por lo tanto se espera que él explique lo que habrá de aprender el que no sabe, el inexperto (el infante); de ahí que el alumno aguarde a que en el espacio áulico el maestro sea el que explique, exponga y a partir de ese momento, de esa explicación emitida por el docente, el alumno pueda participar.

En el cuarto semestre grupo “B”, los alumnos generalmente llegan al aula y esperan que sea el asesor quien dé la introducción al tema que se va a analizar y sólo después de esta intervención surgen participaciones verbales de algunos de

---

<sup>36</sup> Postic, M. (1982:61) dice que el status personal del alumno, depende de la posición que ocupe en la estructura formal de la clase y en la estructura no formal del grupo de iguales, el status formal proviene de los juicios que emite el enseñante en relación a su desempeño en la clase y el status informal es resultado de las apreciaciones subjetivas que formulan los iguales.

ellos; por su parte, el asesor también asume ese rol que le asigna el alumno y una vez que llega al aula es él quien inicia la sesión, de entrada con el pase de lista, norma que de alguna forma asegura la estancia rigurosa en este espacio, para continuar en un segundo momento con la presentación del texto que se supone de antemano el alumno habrá de revisar antes de entrar a la sesión sabatina.

Cuando el alumno se enfrenta con los textos, manifiesta que “no todos son comprensibles”, “que hay conceptos muy difíciles, por lo tanto no los logra interpretar” (entrevista 1:3); en este sentido los contenidos curriculares rebasan la adquisición natural y social de aprendizajes o acontecimientos que va internalizando el sujeto, situación que, en palabras de Pérez Segovia, da cuenta de un “desfase humano<sup>37</sup>”, sin embargo el alumno busca estrategias que le permitan justificar su estancia en el aula, porque aun cuando estos contenidos no sean significativos para él, hay que trabajarlos en las sesiones para lograr con estos alcanzar los objetivos de cada uno de los cursos. Vista así la institución responde a procesos establecidos, a prácticas automatizadas donde lo importante es agotar las lecturas, asistir a las sesiones con regularidad, cumplir con los productos escritos y con ello lograr dichos objetivos.

### **c) Diferente lengua, diferente concepción del mundo:**

La cultura que se imparte en la UPN-Hidalgo, Sede Huejutla, además de presentar contenidos destilados de una cultura pública, es decir, además de seleccionar cierto tipo de contenidos se imparte en una lengua ajena a la lengua materna del alumno.

---

<sup>37</sup> “desfase humano”, en términos de Pérez Segovia, (1997:180), se refiere al retraso que experimenta el sujeto en relación con el aprendizaje de acontecimientos o procesos objetivos independientes de la naturaleza y la sociedad debido a las acciones humanas complejas que tienen lugar en el presente.

El uso de la lengua, como lo comenté en líneas anteriores, no sólo tiene que ver con la expresión de la palabra, al parecer, en el espacio institucional por un lado se encuentra el conocimiento legitimado, validado y por el otro hay un conocimiento local o vivencial, el cual parece no ser reconocido en el espacio áulico, en la institución; los términos con los que se expresan unos y otros no parecen tener relación, aquí hay un problema de comunicación, aún cuando se habla del mismo tema, no hay comprensión, el código de comunicación parece no ser el mismo... **“la dificultad que se me presentaba es que el uso de la lengua materna desde que entré a la primaria, secundaria, la normal; no entendía algunos conceptos, había palabras que yo desconocía, no sabía lo que realmente el maestro quería dar a entender”** (entrevista No. 1:1)

El alumno expresa que una limitante en su proceso de formación académica, a partir de que se enfrenta a otro espacio, a otro ámbito que no es con los suyos, que es con otros sujetos de una cultura diferente, ha sido la expresión y comprensión en una segunda lengua; que hay conceptos que no logra entender de aquello expresado por el maestro, entonces la adquisición de la segunda lengua no es suficiente, también tiene que ver la construcción y percepción del mundo por los que hablan la otra lengua, el español.

Al parecer no sólo se trata de no entender algunas palabras, algunos conceptos, sino más bien del uso y aplicación de esos conceptos en su mundo concreto<sup>38</sup>.

Cuando el asesor menciona que “los que hablan náuatl piensan en náuatl y los que hablan en español piensan en español”, se está refiriendo precisamente a esa forma de construir su mundo, bajo características específicas, bajo condiciones

---

<sup>38</sup> Giddens, A. (1993:105) menciona que el lenguaje implica el uso de esquemas interpretativos para entender no sólo lo que otros dicen, sino también lo que se proponen expresar. Considerado como una estructura, el lenguaje solo puede ser conceptualizado como una característica de una comunidad de hablantes, puede concebirse como un conjunto abstracto de reglas que no se aplican mecánicamente, sino que las emplean de un modo generativo los hablantes miembros de la comunidad de lenguaje.

específicas, que no son las mismas con las que lo concibe quien habla español, porque su contexto es diferente y por eso sus necesidades son diferentes, de tal forma que las condiciones en las que aprende uno y otro no son las mismas, pero la institución parece ignorar estas situaciones, presentando una cultura arbitraria<sup>39</sup>, los saberes que se enseñan en ella no pertenecen a todas las clases sociales, o por lo menos no pertenecen al contexto socio cultural del profesor–alumno.

Al remitirnos nuevamente a la categoría sensibilizadora con la que estamos trabajando, el mismo maestro expresa que **“no es lo mismo estar pensando en nauatl y tenerlo que decir en español”** (entrevista N 4:4); nuevamente hace alusión a la concepción del mundo que ha internalizado cada uno de los sujetos.

Una interrogante que cabe plantearse aquí es: ¿cómo vive actualmente el alumno de la UPN este proceso académico?, haciendo referencia a este cuestionamiento, los alumnos comentan que... **“hay veces que sí leemos pero el libro trae palabras muy avanzadas y no llegamos a interpretar todo lo que dice y es lo que nos falta de entender todo lo que dice el libro para poder participar con nuestras propias palabras”** (entrevista No. 3: 6)

En primer lugar el alumno se encuentra frente a un texto escrito, algo no habitual para él, puesto que en su medio familiar los textos escritos no existen, para él la acción, la oralidad son el medio de comunicación, no obstante se tiene que apropiarse de ese texto, quizá se enfrente a palabras sin sentido, **“palabras muy avanzadas”**; el poder participar con sus propias palabras al parecer significa que el alumno recontextualice el texto, es decir, que se apropie de él para que lo pueda

---

<sup>39</sup> Landesmann, M. (1988:43), menciona que la cultura que se enseña en la escuela es arbitraria, esta autora retoma a Bourdieu para argumentar que la cultura es “doblemente arbitraria”, en un primer sentido porque la inculcación de determinados significados o saberes es ejercida por un poder arbitrario en tanto se fundamenta en la imposición para reproducir la arbitrariedad cultural de las clases dominantes o dominadas y en un segundo sentido, la cultura que se enseña en la escuela es arbitraria en tanto la delimitación de los significados de lo que se enseña en la escuela no está determinada por opciones que se efectúan con base a un principio lógico, sino responde también a las relaciones de fuerza de los grupos de una formación social y del arbitrario cultural que portan estos grupos.

explicar a partir de sus vivencias, pero ¿cómo lograr esta recontextualización si el texto no es claro, si está escrito desde otro contexto que no es el contexto del alumno? Al respecto los asesores también expresan las dificultades que presentan los textos y admiten que estos no son accesibles para el estudiante, que los términos a los que se enfrenta el alumno en un texto escrito no son comprensibles para todos, y agregan que...**“las antologías si traen algunos términos muy difíciles pero si se hicieran con un lenguaje más llano, podríamos aterrizarlo, podríamos entender”** (entrevista No.6:5)

Ante este argumento que plantea el asesor, cabría preguntarse, ¿qué entiende el maestro por un lenguaje más llano?, acaso el lenguaje “más llano” se refiere a un lenguaje más usual, más cotidiano, a un lenguaje que exprese lo que vive el alumno en su mundo, en ese espacio en el que él interactúa.

Lo cierto es que el maestro-alumno no encuentra la forma de llegar a lo que está escrito, los textos que se contemplan en la antología no son comprensivos para él, quizá esta sea la razón por la cual algunos alumnos leen y otros no, o algunas veces leen y otras no, quizá sea más significativo llegar a la sesión y escuchar lo que aportan otros compañeros que sí le hayan encontrado sentido a la lectura y a través de esas intervenciones los otros alumnos puedan interpretar y relacionar con su mundo vivido aquello que el texto escrito presenta . **“a veces si leo, ...pero hay partes que no le entiendo muy bien... cuando integramos equipos yo me siento más cómoda y es mejor así porque nos ayudamos entre todos a participar... si yo no le entiendo al texto, por eso esta el equipo para explicarme”** (entrevista No. 3:6)

La integración por equipos, desde lo que refiere el alumno, alude a la ayuda mutua, a la interacción entre los sujetos, a la explicación que hacen unos y otros del texto leído o de otros textos, los textos vivenciados; los alumnos al interior del equipo se encuentran entre iguales, no hay representante de la institución, no hay control en la participación, los integrantes del equipo hablan el mismo código, de tal

forma que pueden expresar sus vivencias, su interpretación del texto, ahí se diluye lo legitimado, incluso el mismo texto se obvia para analizar el texto vivencial donde todos pueden participar, de tal forma que el mundo extraoficial de la cultura de los alumnos<sup>40</sup> se pone de manifiesto en el trabajo por equipos, lo que le da posibilidad al alumno de participar. ***“cuando leo en mi casa a veces no le entiendo a las antologías y luego cuando se dan ejemplos en la clase, es cuando ya le entiendo, cuando me doy cuenta que si se relaciona con lo que vivo en mi práctica docente”*** (entrevista No 3:3)

La cultura escolar<sup>41</sup> en estos términos es comprendida y expresada sólo por ciertos individuos, por aquellos que han logrado acceder a ella porque sus condiciones contextuales lo han permitido. Cuando en la sesión se explicita el texto, se ejemplifica y se recupera el trabajo educativo del docente, es entonces cuando la maestra logra hacer la relación del texto con su práctica, porque cuando se habla de la práctica, se habla de lo que la maestra vive, por lo tanto el código que se maneja en ese momento es accesible para ella, no así lo que presenta el autor.

## **2.- El conflicto de la interculturalidad en el ámbito del aula.**

Hemos visto hasta aquí como en el ámbito del aula están presentes dos culturas, la del alumno, en la que ha crecido y de la cual ha adquirido sus primeros conocimientos, los cuales le han servido de base para enfrentarse a su medio social y la cultura escolar, la que ha internalizado en este caso el asesor que

---

<sup>40</sup> Courtney, B. Cazden (1991:672) señala que toda aula contiene dos mundos que se interpretan: el mundo oficial de la planificación del docente y el mundo extraoficial de la cultura de los compañeros.

<sup>41</sup> Pérez Gómez, A, (1999:254) hace referencia a “la cultura escolar” cuando explica que en el espacio tanto áulico como escolar, el estudiante adquiere los conceptos que le son necesarios para desenvolverse satisfactoriamente entre las demandas de dicha comunidad, tomando como conocimiento relevante, sólo aquellos que le permiten sobrevivir en este espacio.

también es indígena pero que ha sido formado “por los otros<sup>42</sup>”, y en espacios no indígenas como es la institución escolar; por lo tanto el alumno se encuentra entre dos culturas: la cultura escolar y la cultura local.

Cuando el alumno llega a la escuela se enfrenta a una nueva realidad, realidad que aunque parezca comprender no alcanza a compartir; el alumno no sólo se enfrenta a un espacio cerrado, limitado por un texto al que todos deben atender, sino además se enfrenta a normas que si bien son establecidas, como lo expresa el asesor “desde el encuadre”, no dejan de ser normas institucionales, normas que difieren de las que reconoce en su cultura, por lo tanto el alumno se enfrenta a un conflicto entre estas dos culturas, conflicto que al parecer, desde lo institucional es concebido como rebeldía, como indisciplina, como incapacidad para aprender. **“el alumno sabe que tiene que hacer fichas, que tiene que hacer lecturas, es un compromiso que se acordó desde el encuadre y qué pasa, no cumple”** (entrevista No.6:4)

El alumno acepta el compromiso que se establece en el encuadre porque sabe que dentro del ámbito institucional los sujetos que asisten a él se rigen bajo ciertas normas, pero a medida que el curso avanza, su cultura se vuelve a imponer; es decir, el sujeto indígena aprende de manera oral, por lo tanto su forma de llegar al texto escrito es indirecta, espera los comentarios de los otros para poder verter los de él, pero esta participación no siempre es reconocida por los asesores, aún cuando finalmente sean las que se presenten en el desarrollo del curso, **“hay alumnos que son muy sagaces, que aunque no lean participan de lo que están diciendo sus compañeros, pero se nota que no leyeron”** (entrevista No. 6:5)

---

<sup>42</sup> Cuando el maestro entrevistado menciona que “ha sido formado por los otros”, se refiere a los que no son indígenas, a los que le han impuesto otra cultura que no es la suya y a la cual tiene que acceder; a una cultura occidental la cual se legitima en las instituciones, desvalorizando la cultura del alumno, la cultura indígena.

Al parecer el alumno lo que hace es, a partir de los comentarios del otro, del compañero que sí leyó, que sí entendió el texto, conceptualizar las situaciones que ha vivido, que ha experimentado, por ello el asesor menciona que es muy sagaz, que con los comentarios de los otros él puede participar, pero esta acción no es validada por el asesor porque el acuerdo fue haber leído el texto de la antología y no otros textos, que en este caso serían los comentarios de los alumnos, por lo que el asesor menciona que “se nota que no leyó”. (entrevista N.6:5)

Por otra parte, el alumno también asume su falta, reconoce que no leyó y no está cumpliendo con los acuerdos establecidos en el encuadre, pero también reconoce haber participado y pide que sea reconocido su esfuerzo.

El asesor apegándose nuevamente a la norma institucional comenta que: **“dentro de la participación los alumnos dicen, bueno, yo he participado profe, y a veces hasta sacamos nuestra lista de asistencia para decirles, bueno, mira aquí tienes escasamente dos o tres participaciones, a lo que ellos contestan: a pero participe y aunque haya sido una participación muy incipiente, el alumno reclama”**. (entrevista No.6:8)

Para el alumno no son participaciones incipientes, él está participando porque forma parte del grupo, construyendo y reconstruyendo sus saberes, aún cuando no realice aportaciones directamente, **“a veces si leo, entiendo lo que dice, pero hay partes que no le entiendo muy bien, de vez en cuando que sí participo ...y aunque sea en pocas palabras pero sí participo”** (entrevista No. 3:2)

Dentro del contexto vivencial del alumno participar es estar presente, atender lo que dice el que tiene más experiencia, escuchar lo que los otros dicen, pero esto no es reconocido ni tomado en cuenta en la institución, ahí hay otras normas que aunque son explicitadas en el aula, al alumno le cuesta trabajo apropiarse de ellas, razón por la cual vive un conflicto dentro del aula, pero no es el único que vive este conflicto, el asesor también reconoce que el alumno participa y que sus



participaciones responden a una cultura local y que no es fácil reproducir un texto que no ha sido escrito por ellos y quizá ni para ellos, ***“yo he tratado de trabajar con ellos de manera personal porque me he dado cuenta que a veces ....el verbalizar algo es difícil, y más escribirlo, y lo sabes pero de momento no lo puedes expresar, porque estas pensando en una cultura y tienes que expresarlo en otra cultura, la idea se tiene pero no puedes expresarla”*** (entrevista No.6:7)

El asesor se pone en el papel del alumno al reconocer que no es fácil expresar lo que viene escrito en un texto, que aún cuando posiblemente lo haya entendido el alumno, no es fácil recuperar los conceptos que el texto maneja, porque en su cultura estos no entran, no son usuales, en estos momentos, al parecer, el asesor busca otras estrategias con las cuales pueda conducir al alumno hacia la apropiación del conocimiento, despegándose de esa lógica institucional a la que venía apelando.

### **3.- La internalización del conflicto por parte del asesor.**

Cuando se atiende a la norma institucional, el asesor responde a cuestiones previamente establecidas y busca estrategias dentro del espacio áulico para hacerlas llegar a los estudiantes, como es el caso del encuadre al que se hace referencia en el capítulo anterior, en él se establecen “acuerdos”, como lo menciona el mismo asesor, acuerdos que responden a tareas que hay que ir cumpliendo como: llegar puntuales a la clase, hacer lecturas previas durante la semana para comentarlas en la sesión sabatina, contar con su antología, entregar fichas, presentar trabajos escritos con fines evaluativos, pero en la medida que el curso avanza, estos acuerdos se van transformando o no se llegan a objetivar.

***“son compromisos que se establecen desde el encuadre y le voy a decir que ahorita los dos grupos que yo atiendo son grupos muy***

***especiales, hemos tomado acuerdos en el encuadre y en el transcurso del semestre no los cumplen, ellos mismos desconocen los acuerdos”*** (entrevista No.6:8)

El alumno al parecer no cumple con ellos, no siempre lee, cuando participa sus participaciones son “desde el sentido común”, cuando lee no comprende el texto, etc.

Cuando el asesor se encuentra ante esta situación, asume su papel institucional y menciona que “el alumno, a lo largo del proceso, desconoce los compromisos acordados en el encuadre”, que manifiesta una actitud de indisciplina, porque no cumple con las disposiciones o con los acuerdos en los cuales también se consideró su participación, pero al mismo tiempo reconoce que el alumno vive situaciones que no están contempladas en la estructura institucional, que los saberes que se imparten en la escuela no son tan accesibles para los alumnos y por lo tanto, la cultura del indio es diferente a la cultura institucional.

En este momento el asesor se desprende de esa lógica para entender al alumno, para considerar otra cultura, “su propia cultura” de tal forma que reconoce que también para él, enfrentarse a la cultura académica es doloroso, que dicha cultura implica para cada sujeto una arbitrariedad, una agresividad a la que antepone cierta resistencia, la cual manifiesta a través de las diferentes formas de interacción<sup>43</sup> tanto con los contenidos como con los otros sujetos, por ejemplo: ausencia de lecturas, entrega de trabajos escritos después de tiempo, inasistencias, etc.

---

<sup>43</sup> Hargreaves, D. (1982: 132) cuando aborda cuestiones sobre “la interacción profesor–alumno ”señala que uno de los rasgos distintivos de dicha interacción es la involuntariedad de la presencia en la escuela por parte de los alumnos, en la que encuentran dos modos de escapar de ella, la primera que consiste en retirarse físicamente de la institución en la que señala que el sistema encuentra medidas para hacerlos regresar a clase y la otra se refiere a una ausencia psicológica, en donde el alumno, físicamente asiste a la escuela pero sin comprometerse a las exigencias de esta.

Cuando el asesor dirige la mirada hacia esa otra lógica, la lógica vivencial, la realidad concreta del alumno, se mira a sí mismo fuera de la norma instituida y menciona que: **“nosotros los asesores también tenemos nuestras limitaciones, pero a veces eso no queremos reconocerlo, como que tenemos miedo de que nosotros nos evidenciamos”** (entrevista No. 5:8)

Cuando el asesor reconoce que “también tenemos nuestras limitaciones”, porque el texto tampoco es tan accesible, porque el lenguaje con el que está escrito tampoco es su lenguaje, alude a la expresión de “los que hablamos náuatl pensamos en náuatl y los que hablan en español piensan en español”, entonces al parecer entiende a los alumnos, justifica por qué sus participaciones no son desde el texto y a partir del texto, por lo tanto el asesor se encuentra en un conflicto, por un lado hay una norma institucional que debe hacer valer, porque además como asesor de la UPN es la que lo legitima y es con ella con la que de entrada recibe al grupo al que va a atender, y por el otro aparece su propia identidad, la de ser indio también, y como tal comprender al otro, al alumno.

Ante este conflicto que al parecer enfrenta el asesor, me surgen algunas interrogantes, las cuales trataré de esclarecer en el siguiente apartado: ¿cómo vive el asesor el conflicto internalizado?, ¿cuál es su repercusión en la participación de los alumnos?, ¿qué tanto lo instituido puede alterarse o ser alterado por los actores educativos?, ¿en qué momento el asesor se desprende de la lógica institucional?

En este sentido, habremos de reconocer que la vida institucional, si bien es cierto que se rige por normas y leyes, también es cierto que éstas van adquiriendo una versión única de ciertos modelos en función de su historia particular, de las características de los sujetos que a ella asisten, de su contexto específico y de los recursos con los que cuenta, de tal forma que lo instituido se ve violentado en la medida que los sujetos desempeñan sus funciones dentro de ese espacio.

Las instituciones educativas presentan prácticas que responden a cierta normatividad, a la cual se espera que los sujetos respondan bajo una serie de mecanismos que se estipulan para hacerla valer, sin embargo a través del proceso de la tarea escolar, se presenta una serie de alteraciones que son determinadas por los mismos sujetos

Aún cuando institucionalmente necesita ser legitimado, parece que el desempeño del asesor dentro del aula también responde a esa lógica vivencial del alumno, porque él comparte la misma cultura, porque él también ha sido educado por “los otros”, pero se encuentra dentro de una institución y también es parte de esa institución, por lo tanto el asesor tiene que enfrentar en la vivencia cotidiana con los alumnos este conflicto; pero ¿cómo enfrentarlo?, este punto lo trabajaré en los siguientes capítulos.

## **CAPÍTULO IV**

### **RITUALIZACION EN LA PARTICIPACION ACADÉMICA**

Las prácticas académicas que se generan al interior del aula responden a cierta lógica que tanto asesores como estudiantes van estableciendo en función al rol que desempeñan en la tarea escolar; en la experiencia cotidiana que viven estos sujetos se presenta una serie de fenómenos que se van ritualizando de tal forma que se establece una lógica en la que todos se insertan.

Este capítulo se ocupa, en primer término, de precisar la función de los actores del proceso educativo, a saber, asesor, alumno y autor, ubicando su desempeño en la vivencia cotidiana que se establece en el aula, lo cual responde a una dinámica específica de la clase.

Para el desarrollo de este capítulo fue indispensable considerar datos empíricos que fundamentaran la categoría sensibilizadora “Ritualización en la participación”, datos que dan cuenta de esta lógica que han entretejido los sujetos que viven la experiencia de formación académica que la UPN–Hidalgo, Sede Huejutla, ofrece a los maestros–alumnos del medio indígena.

#### **1.- Sujetos dentro del aula**

El aula es el espacio escolar en el que intervienen tres actores fundamentalmente, a saber: alumnos, asesor y autor (contenido), los cuales van construyendo saberes a partir de las interacciones que se generan cotidianamente entre ellos, por lo que dicho proceso no puede verse como algo dado o prescrito,

más bien se presenta como un proceso complejo donde la intervención de los actores es determinante.

En este sentido los sujetos que intervienen dentro del espacio áulico presentan diversos tipos de saberes que han internalizado a partir de experiencias vivenciales, ya sean escolares, familiares o comunitarias, las cuales les permiten intervenir en el proceso académico.

Por un lado aparece el asesor con ciertos saberes en relación a un tema específico, que será el motivo de la interacción académica, lo que él sabe y dice sobre el tema a tratar dentro de la clase es socializado con los alumnos, quienes por su parte responden a dicha socialización con una serie de intervenciones donde ponen de manifiesto también saberes que han adquirido a través de sus vivencias o a partir de una lectura previa; por otro, se presenta el autor del texto con saberes validados institucionalmente y de los cuales se espera que el alumno se apropie, significando su práctica escolar a través de ellos.

De esta forma, la convergencia de dichos saberes, genera un cuarto saber, el saber escolar, el cual es manifestado a partir de prácticas específicas que tienen lugar en el espacio áulico y las que constituyen su cotidianeidad.

Así, el saber escolar da cuenta de ciertas peculiaridades que lo van determinando, peculiaridades que van entretejiendo los sujetos que en el intervienen: asesor, autor del texto y alumno, los cuales tienen lugar a partir del primer encuentro en el grupo.

En el caso de las prácticas académicas que se generan en la UPN–Hidalgo, Sede Huejutla, el asesor que forma parte de este proceso “coordina y orienta el trabajo académico dentro del aula; generalmente la sesión no comienza hasta que él hace su aparición y una vez que ha llegado, todo el grupo se dispone a iniciar el trabajo académico.” (observación N.5:1) Es requisito de éste dominar los

contenidos curriculares que contempla el curso que va a atender, con la finalidad de esclarecer las dudas que surjan durante las sesiones. Así es visto por los asesores, de acuerdo a lo que comentan: ***“hay ocasiones en que los textos no son muy claros, entonces los asesores tratamos de explicarlos, para eso tenemos que venir preparados, dominando el tema que se va a tratar en la sesión”***. (entrevista No. 6:8 )

El asesor dentro de la sesión, interviene cuando los alumnos plantean cuestionamientos sobre el texto que se está tratando o bien cuando hay silencios prolongados, situación que se desarrollará más adelante.

El autor del texto o los autores que en este caso son los que conforman las antologías que habrán de utilizar los alumnos durante la licenciatura, tienen una función importante dentro de este proceso; plantean, desde un enfoque teórico, temas que tengan relación con la práctica docente del maestro–alumno, con la finalidad de que el lector logre a partir de lo expuesto, resignificar su quehacer docente; asimismo el alumno, quien es el sujeto al que va dirigido el proceso educativo, a partir de sus saberes y mediante la socialización de éstos y la incorporación de nuevos saberes que se generan a partir de la interacción con los textos y con el grupo de iguales, tiene como función reconstruir su práctica docente.

Estas funciones son expresadas tanto por asesores como por los estudiantes de la UPN–Hidalgo, Sede Huejutla, sin embargo para ser más precisos y poder dar cuenta de lo que acontece en el grupo al que hago alusión en la presente investigación, me remitiré a los sucesos cotidianos que viven dentro del aula dichos sujetos.

## 2.- La vivencia cotidiana de los sujetos dentro del aula

Al hacer referencia a los sucesos que tienen lugar en el cuarto semestre grupo “B” de la LEP y LEPMI, el asesor en la primer sesión se presenta ante el grupo con una previa planeación del curso que habrá de atender durante el semestre, en dicha planeación considera fundamentalmente dos aspectos: el tiempo y los contenidos temáticos que tendrán que ser analizados en el semestre, de esta manera es como da inicio a un nuevo curso académico. **“en la primer sesión se hace el encuadre del curso, en donde se da a conocer al alumno el número de sesiones y las lecturas que tenemos que analizar, también en el encuadre se formalizan ciertos compromisos del semestre”** (entrevista No. 6:4 )

Cuando el asesor hace alusión al “encuadre del curso<sup>44</sup>”, se refiere, como él mismo menciona, a compromisos que se supone deben asumir tanto alumnos como docente; el asesor da lectura a su planeación, donde manifiesta uno de los primeros compromisos que es abordar las lecturas en 16 sesiones, es decir, en 16 sábados que es el tiempo que está estipulado desde la organización institucional para trabajar las antologías y alcanzar los objetivos que están planteados en cada uno de los cursos, de esta manera realiza una dosificación de lecturas entre el número de sesiones de trabajo, que desde la primer sesión da a conocer a los alumnos; compromiso que tendrán que asumir tanto alumnos, como docentes.

Desde lo que expone ante el grupo, el asesor ha realizado ya la distribución de las lecturas en las 16 sesiones que se tienen previstas trabajar durante el semestre, organizando de esta manera el curso que a partir de ese momento habrá de atender.

---

<sup>44</sup> Encuadre en términos de la semántica upeniana, significa temporalizar los contenidos, llegar a acuerdos sobre la dinámica de las clases, especificar criterios de evaluación (surgidos del asesor o del asesor y el grupo), lo cual llega a ritualizarse en la práctica misma, estableciendo roles en los agentes que participan en el proceso.



La dosificación de contenidos que el asesor presenta ante el grupo es aceptada por éste, a continuación el asesor da lectura a su planeación y el grupo escucha o sigue la lectura con la mirada. En el transcurso de la lectura, los alumnos escuchan afirmando con la cabeza o en ocasiones planteando algunas interrogantes si acaso no se presenta clara alguna cuestión, a lo que el asesor atiende tratando de esclarecer la interrogante. A partir de este momento tanto el asesor como el alumno tienen conocimiento de las lecturas que tendrán que ser abordadas en las fechas específicas, con el compromiso de atender en el transcurso del semestre a dicha dosificación.

De igual forma, la planeación contempla otro de los compromisos a los que se hizo referencia anteriormente, éste tiene que ver con la dinámica del curso, me refiero a la forma como habrán de asumir su rol tanto estudiantes como asesor y contenido durante las 16 sesiones.

***“prácticamente ahí se adquieren compromisos de como es la evaluación formativa y la evaluación sumaria, que la evaluación formativa consiste en la participación directa y emotiva del alumno que se tendrá que ir ganando cada sábado, no nada más con su participación, sino con sus trabajos que tiene que entregar (entrevista N. 6:4 )***

En este sentido, los alumnos tendrán que responder tanto a una evaluación formativa, que desde lo instituido da cuenta del desempeño académico que presenta sistemáticamente el estudiante durante el semestre, contemplando lectura individual, (que se refiere a una lectura de los textos), previa a la sesión sabatina; participación grupal, que hace alusión a la recuperación que el alumno hace de la lectura al analizar su práctica docente, socializándola en el grupo y que es a lo que el asesor se refiere cuando menciona que “se tendrá que ir ganando cada sábado”, y la elaboración de productos parciales que ira entregando el alumno, según se estipule desde el encuadre o lo acuerde el mismo grupo durante el proceso, así

como a una evaluación sumaria, que contempla tanto la evaluación formativa como a un producto final resultado del proceso académico que se lleva a cabo durante el semestre.

Dentro de esta dinámica se contempla más específicamente la dinámica de la clase, aquí mencionaré que las sesiones en la UPN – Huejutla son de una hora treinta minutos, con un receso intermedio de media hora, es decir, de 8 a 9:30 se trabaja un curso, de 9:30 a 11:00 otro, de 11:00 a 11:30 hay un receso que es utilizado por lo regular para tomar un refrigerio tanto por asesores como por estudiantes, de 11:30 a 13:00 se trabaja otro curso más y finalmente de 13:00 a 14:30 se trabaja un último curso; en total, al semestre se trabajan cuatro diferentes cursos que responden a cuatro líneas académicas: línea psicopedagógica, línea metodológica, línea socio-histórica y línea antropológico–lingüística, cada uno de los cursos es atendido por un asesor, en total, cada grupo estará atendido por cuatro asesores, quienes muchas veces presentan una formación diferente, una manera de organizar la sesión diferente y por lo tanto una manera de concebir el proceso educativo diferente; al respecto, un alumno comenta que: **“cada asesor tiene sus propias ideas, algunos son más exigentes que otros y a veces cumplimos más con los que nos exigen mas** (entrevista No. 1:3)

Debido a estas diferencias entre asesores, el grupo escolar manifestará también diferentes formas de responder al proceso educativo. La dinámica de la clase no es la misma en todos los cursos, es el asesor quien en ocasiones determina la situación, así es percibido por los estudiantes cuando mencionan que: **“a mi me motiva más cuando existe exigencia, cuando hay un asesor que se pone más estricto, que dice, esto es para tal día, ...al menos a mi me favorece porque hago las cosas no a la carrera”** (entrevista No. 2: 6)

Con la expresión anterior, el alumno apela a la necesidad de que se establezcan en la dinámica de la clase parámetros que le guíen en su proceso de

formación, esto quizá se deba a la internalización que ellos han hecho de las normas institucionales a través de sus experiencias escolares.

Regresando a la distribución del tiempo que está estipulado institucionalmente para trabajar cada uno de los cursos en el proceso cotidiano que viven los sujetos, éste se ve transgredido al grado de que, tanto asesores como alumnos llegan a ciertos acuerdos, en ocasiones manifiestos y en otras sobre entendidos; es decir, el mismo grupo, incluyendo a asesores, va instituyendo ciertos estilos o modos de organizar al interior de la clase la dinámica del trabajo. Por ejemplo, se establecen tolerancias de cinco, diez o hasta quince minutos para dar inicio a la sesión, principalmente en la clase que tiene lugar a las ocho de la mañana. **“en este momento hay una asistencia de 5 alumnos y 4 alumnas, de un total de 16 que integran el grupo, el asesor aún no ha llegado”** (observación No. 5:1)

Aún cuando todos (asesores y alumnos) conocen el horario estipulado institucionalmente, al interior del grupo esperan pacientes la llegada, en este caso del asesor para dar inicio a la sesión, o bien cuando son los estudiantes los que no han llegado, el asesor espera hasta tener un número considerable de alumnos para iniciar el trabajo.

Cuando es el asesor quien llega primero, se dirige a su escritorio, saca de su portafolios su antología y su lista, la revisa, en ocasiones hace algunas anotaciones, o bien entabla conversación con los alumnos que se encuentran ya dentro del aula: **“se inicia la sesión a las 8:15 hrs. cuando el asesor considera que está presente la mayoría de los alumnos”** (observación No. 1:1)

De esta forma, tanto asesores como alumnos constituyen ciertas formas de trabajo, mismas que les permiten sobrevivir en el grupo y las cuales van conformando cierta especificidad en la práctica.

A partir de que da inicio la sesión, se establece sistemáticamente una forma peculiar en cuanto a la participación; es decir, los comentarios que giran en torno a un tema presentan cierta ritualización<sup>45</sup> que va entretejiendo el grupo.

La sesión gira en torno a un tema que responde a la dosificación que desde el encuadre ha quedado estipulado, no obstante, la lectura que ha de ser analizada en cada sesión se vuelve a recordar al finalizar cada clase. La dinámica responde a lecturas previas que se supone han de hacer los alumnos durante la semana, lecturas de cuatro cursos, los cuales no siempre son atendidos por los alumnos debido a diversas ocupaciones que cada maestro atiende en sus espacios tanto laborales como familiares.

Uno de los alumnos argumenta que en su comunidad trabajan de las 7 de la mañana a las 6 o 7 de la tarde, debido a que están trabajando con el programa de arraigo, es decir que después de cumplir con su horario normal de clase, que es de las 7 de la mañana a dos de la tarde, toman un receso de una hora para ir a ingerir algún alimento y regresan nuevamente a la escuela a las 3 de la tarde con la finalidad de atender a los alumnos que presentan dificultad de aprendizaje, concluyendo su trabajo hasta las 6 o 7 de la tarde y a partir de ahí se disponen a preparar nuevamente la clase del siguiente día. Asimismo menciona que el tiempo que utiliza para leer los textos de las antologías de UPN es de las 4 a las de 6 de la mañana y que no siempre le da tiempo de preparar los cuatro cursos.

De la misma manera, las maestras–alumnas que asisten al grupo “B” de la LEP y LEPMI, mencionan que aparte de asistir a las escuelas donde prestan su servicio docente, al llegar a sus casas tienen que atender a sus hijos, preparar los

---

<sup>45</sup> El concepto de ritualización se retoma del texto de Edwards, Derek y Mercer Neil (1988:114) “Ritual y Principio”, en el que menciona que el conocimiento ritual es un tipo particular de conocimiento procesual . comenta que “el conocimiento procesual se vuelve “ritual” cuando sustituye a una comprensión de los principios subyacentes”. En este sentido, las practicas generadas en el grupo en el cual se realiza la investigación, responde a practicas repetitivas, a acciones que los sujetos realizan conociendo de antemano lo que va a suceder, lo que se va a generar, hasta que concluye la sesión, acciones que ellos mismos han establecido.

alimentos, preparar material para el siguiente día de clases y que en la noche, ya cuando sus hijos se han dormido, pueden disponer del tiempo para hacer sus lecturas de la UPN, por lo que comentan que: ***“no siempre me da tiempo de preparar los cuatro cursos de la UPN a la semana, algunas veces sólo me da tiempo de preparar dos o tres” (entrevista N.1:4 )***

Aún cuando no hayan preparado los cuatro cursos, una vez que llegan a la Universidad Pedagógica, la sesión se tiene que llevar a cabo y el alumno tendrá que estar presente; generalmente los comentarios iniciales dentro del espacio áulico surgen del asesor, él es quien da la introducción, es quien presenta el tema que será motivo de análisis y a partir de ahí invita al grupo a participar.

El asesor se encuentra frente a los alumnos sentado en una silla que está colocada detrás de un escritorio, los alumnos, sentados en semicírculo alrededor del salón, se disponen a tomar la clase. Esta ubicación no sólo se da en este grupo sino en todos los grupos de alumnos que asisten a la UPN–Hidalgo, Sede Huejutla, ubicación que responde a una ritualización de la práctica que van imponiendo tanto asesores como alumnos y que quizá permita una mayor interacción entre los asistentes, lo cierto es que forma parte de la cotidianidad que ellos mismos han entretejido.

El asesor saca de su portafolios su antología y un fólder en el que guarda la lista de asistencia y comienza a pasar lista, de inmediato dos o tres maestros sacan también de sus portafolios o morrales su antología y algunos aparte de su antología, su libreta de notas, esta es una señal de que la clase está por iniciar.

A lo largo del pase de lista los demás compañeros del grupo van sacando de igual forma su material de trabajo, todos parecen estar leyendo el material impreso, menos dos maestros que están sentados a un costado de la puerta del aula, ellos permanecen con los brazos cruzados, mirando al asesor, la razón de permanecer inmutables es que aun no han adquirido su antología.

Cuando el asesor termina de pasar lista menciona el nombre del tema que se ha de trabajar en la sesión y al mismo tiempo da una pequeña introducción; una vez concluida la introducción menciona: **“¿bueno jóvenes, quién quiere comentar la lectura?”** (observación No 4:1 )

No hay respuesta por parte del grupo, al parecer todos están ocupados revisando su antología. Después de unos segundos, el asesor vuelve a pedir la intervención del grupo, nuevamente hay un silencio.

Cuando el asesor no encuentra respuesta de los alumnos, busca otra estrategia para hacerlos intervenir, selecciona dentro del grupo a uno que pueda hacer comentarios al respecto; el asesor no escoge al azar, más bien parece seleccionar a un alumno cuyas participaciones, en otros momentos, han sido satisfactorias para él.

Ahora el asesor parece ser más concreto en su pregunta y refiriéndose a la “guía de estudios<sup>46</sup>”, que es otro de los materiales que se emplean en cada uno de

---

<sup>46</sup> La “guía de estudios” es, junto con la antología, los materiales de trabajo básicos que emplea el profesor – alumno de la UPN para cursar su licenciatura. Dicho material presenta la metodología que habrán de seguir tanto estudiantes como asesores para lograr los objetivos propuestos. Para tal fin, inicialmente aparece la presentación del curso al que pertenece la guía, en dicha presentación se ubica al curso dentro de una de las cuatro líneas de formación: línea psicopedagógica, línea histórico – social, línea antropológico – lingüística y línea metodológica, así mismo presenta la relación que este curso tiene tanto con los otros tres cursos que atenderá el maestro – alumno durante el semestre como con los cursos que ha llevado en los semestres anteriores. El contenido de dicho curso se divide en diferentes unidades de estudio, según su extensión y su complejidad, así mismo, cada unidad presenta un objetivo específico mismo que conduce al logro de un objetivo general. En cada una de las unidades de trabajo que se contemplan en la guía de estudios se da una pequeña presentación en relación a los textos que se habrán de analizar, al mismo tiempo que se plantea una serie de actividades que se espera sean atendidas por los estudiantes con la finalidad de lograr los objetivos propuestos. Primeramente aparece la actividad previa en la cual se pretende que el estudiante recupere sus saberes en relación al tema que será motivo de estudio antes de revisar los textos que contempla la unidad, en seguida aparecen las actividades de desarrollo, en donde se hace alusión primeramente a la revisión y análisis de textos relativos a la unidad, y después a la recuperación de elementos conceptuales que habrá de hacer el alumno, después de analizar los textos revisados para que logre analizar su práctica docente a la luz de la teoría, con la finalidad de transformarla. Después de las actividades de desarrollo, en cada una de las unidades plantea la actividad final de unidad en la cual se pide un producto que generalmente consiste en un pequeño ensayo en donde el alumno explica su quehacer docente utilizando elementos conceptuales. Finalmente en la guía de estudios se presenta el tipo de evaluación que se ha concebido para esta licenciatura.

los cursos de la LEP y LEPMI, le pide al alumno que ha determinado para intervenir, que comente sobre la actividad preliminar que aparece en la guía de estudio.

El maestro–alumno hace alusión a lo que plantea la guía de estudios en la actividad preliminar, mencionando específicamente que lo que pide esta actividad, es organizar el trabajo de investigación y hacer un informe sobre el avance de la investigación que se ha llevado a cabo, de esta forma el alumno comenta como es que él ha organizado su trabajo. A partir de ahí aparecen dos intervenciones más con comentarios que giran en torno al esquema que han de utilizar para realizar su trabajo de investigación, sin embargo ninguna de las participaciones hace alusión a la lectura que al inicio introdujera el asesor.

Después de estas intervenciones, nuevamente se da un silencio, el asesor espera algunos segundos y en seguida vuelve a preguntar: **“maestros, ¿quién puede comentar acerca del diagnóstico de su trabajo?”** (observación No. 4:1)

Los silencios dentro de la clase parecen ser comunes después de una intervención ya sea del asesor o de alguno de los alumnos, lo que desaparece cuando el asesor vuelve a interrogar o bien cuando selecciona a alguien para participar. **“Nadie interviene, nuevamente el asesor determina quien ha de participar”**. (observación No. 4:1)

Los alumnos a los que el asesor elige para que participen, generalmente son los mismos que han participado en otras ocasiones, alumnos que son considerados por el asesor e incluso por los propios compañeros como “los mejores del grupo”, ganándose el reconocimiento de estos, de tal forma que responden satisfactoriamente a los requerimientos que el académico plantea, sin embargo parece que el resto del grupo no ha cumplido con la tarea acordada, esto se refleja

---

cuando... **“el asesor pregunta si se llevo a cabo el escrito que pide la actividad preliminar, tres o cuatro alumnos responden que no, que no la entendieron, el resto del grupo permanece en silencio”**.(observación No. 4:2)

Lo cual indica que no para todos ha sido clara la actividad que tenían que realizar y esto podría ser una explicación de por qué en clase surge incertidumbre. La actividad preliminar viene planteada en la guía de estudio a la que se hizo alusión anteriormente, guía que por lo regular no es revisada por los estudiantes, según lo argumenta el asesor en la siguiente expresión. **“a veces la guía de trabajo no es tan clara incluso para los asesores, pero si pudiéramos interpretar bien esta nos serviría demasiado... pero también los alumnos consideran a veces que es algo extra que hay que leer” (entrevista N. 6:5)**

Hay dos situaciones dentro de esta expresión, primero: el alumno cuando lee la guía no la comprende, ésta no siempre es clara en cuanto a lo que tiene que realizar, al no comprender plenamente el alumno la actividad o no la realiza, o si la realiza no está seguro de presentarla ante el grupo, esto se interpreta así porque en el momento en el que el asesor valida la intervención del alumno que lee su trabajo surgen otras dos participaciones más, lo cual indica que al menos algunos alumnos si realizaron la actividad pero que no tienen la seguridad de haber hecho lo correcto hasta ser aceptado por el asesor; segundo: el alumno no siempre lee la guía aún sabiendo que esta les orienta para su trabajo que tienen que presentar en las sesiones, ya que consideran, como lo expresa el asesor, como otro texto más que hay que leer.

Por otro lado el asesor parece reconocer que la guía no siempre es clara, incluso para él mismo, pero al mismo tiempo menciona que ahí está claramente especificado lo que tienen que ir haciendo los alumnos, pero que el problema es que no la leen. **“no es que no se comprendan, más bien no la leen...y este es un compromiso que se estableció desde el encuadre, ahí se toman acuerdos**



***que en el transcurso no los cumplen... ellos mismos desconocen los acuerdos***". (entrevista No. 6:4)

La falta de lectura de la guía ocasiona el incumplimiento de la tarea, pero aún cuando parecen ser acuerdos que se establecen entre asesor y estudiantes al inicio del curso y que además aparece como norma institucional, estos se van diluyendo en el proceso llegando a desconocerse en la práctica y al mismo tiempo van formando parte de un ritual que asumen cada uno de los sujetos que intervienen en este proceso, de tal manera que el asesor, al reconocer que el alumno no leyó la guía y no realizó la actividad, busca otras estrategias que le permitan seguir con la dinámica de la clase, sin que esta situación parezca sorprenderle, por lo que ahora pide al grupo formar pequeños equipos de trabajo para atender la actividad que tendrían que haber realizado de tarea y lo cual no se cumplió.

El trabajo que se realiza al interior de los equipos nuevamente da cuenta de una dinámica específica; no todos los integrantes del equipo participan de la misma forma, hay quienes al parecer dirigen el trabajo, otros compañeros se concretan a escuchar al mismo tiempo que hacen anotaciones en sus libretas, otros más dan lectura al trabajo que realizaron en forma individual, otros expresan sus dudas, las cuales trata de esclarecer el mismo equipo o bien piden al asesor su intervención cuando el equipo no puede responder a las dudas planteadas, requerimiento que es atendido inmediatamente por el asesor.

Regularmente es el asesor quien determina que ha sido suficiente el tiempo para realizar el trabajo en equipo, invitando al grupo a presentar sus conclusiones, en esta actividad nuevamente toman la palabra los alumnos que anteriormente expusieron su trabajo; después de la exposición de cada uno de los equipos, el asesor menciona que eso es lo que tiene que realizar cada uno y que lo tienen que presentar en la próxima sesión, de esta forma se da por concluida la clase.

Este acontecimiento parece indicar que en la dinámica de la clase se da una ritualización en la participación, es decir, parece que la situación que se vive en este acontecimiento se ha repetido en otros momentos y que el asesor contempla de antemano estrategias como las preguntas directas a determinados estudiantes, la formación de equipos, su intervención constante, estrategias que le permiten tanto a él como a los estudiantes continuar con las sesiones y al mismo tiempo avanzar en el curso, por su parte los alumnos esperan que durante la sesión se den estas estrategias para poder sobrevivir en la clase, pero aún cuando el asesor implementa ciertas estrategias para el desarrollo de las sesiones, las participaciones no responden a sus expectativas, ya que menciona que... **“los alumnos participan más desde el sentido común que de lo que dice el libro”**. (entrevista No. 6:6)

Con esta expresión el asesor apela a una lógica normativa en la que se espera que el alumno realice sus lecturas previas a la clase, que revise su guía y que trabaje sus actividades de forma individual para llegar a la sesión sabatina a socializar su trabajo junto con los demás integrantes de la clase, desde los referentes teóricos, desde lo que dice el texto, pero al no darse esa normatividad, al no responder a los requerimientos institucionales, se buscan estrategias que suplan estas carencias, las cuales parecen ser asumidas por los sujetos que participan en la tarea educativa.

Cuando el tema que se va a trabajar en la sesión tiene mayor relación con experiencias vivenciales del alumno, como sucede con el curso de “La cuestión étnica”, parece haber mayor participación por parte de los alumnos, parece haber menos incertidumbre y por lo tanto mayor seguridad al intervenir en la clase.

Esta clase parece responder nuevamente a la ritualización de las sesiones dentro de la UPN–Hidalgo, Sede Huejutla; como mencioné anteriormente, la sesión da inicio con la intervención del asesor, quien parte de la presentación del tema, intervención que dura aproximadamente de tres a cinco minutos y donde se van

retomando conceptos teóricos extraídos del texto, lo que parece ser aceptado por los alumnos quienes permanecen en silencio y mirando atentos al asesor, ocasionalmente algunos hacen anotaciones en su libreta e inmediatamente vuelven a dirigir su mirada hacia el docente, una vez que este concluye con la presentación menciona: **“bueno, vamos a tratar de partir de estos elementos teóricos que nos van a posibilitar tener una concepción general acerca del tema”** (observación No. 5:2)

El asesor espera que la participación de los alumnos gire principalmente en relación al texto que previamente se dejó leer en la sesión anterior, mismo que se espera sea trabajado en la clase, sin embargo, aún cuando el tema parece ser de interés para el grupo, nadie se atreve a participar; el asesor vuelve a intervenir retomando nuevamente el texto, después de su intervención que esta vez ha sido breve, invita al grupo a participar comentando: **“pues adelante, vamos a empezar a trabajar de acuerdo con los indicadores de la guía...y bueno, entonces vamos a empezar, dejamos abierta la participación”** (observación No. 5:3)

Nuevamente se vuelve a lo habitual, es decir a las estrategias que el mismo grupo ha creado esperando la intervención de algún compañero o del mismo asesor, me refiero a la acción de mirar su antología o sus fichas de trabajo y a mantener su mirada sobre su material de trabajo hasta escuchar la intervención de alguien, el asesor por su parte espera paciente; por fin se escucha una voz, en este momento el grupo aparta la mirada de la antología o de su libreta de notas y la dirige hacia el compañero que interviene verbalmente y menciona: **“bueno maestro, el texto habla de la identidad y creo que es válido hablar de los valores y saberes del maestro en relación a su contexto y nos dice aquí el texto que...”** (observación No. 5:3)

El maestro se remite al texto y da lectura a un párrafo, después de la lectura explica lo leído con ejemplos de su propia práctica, lo que parece motivar al grupo a participar; a partir de ahí hay otras intervenciones, todas en relación a

experiencias que han vivenciado los alumnos a través de su desempeño como docentes, lo cual da cuenta de otro tipo de texto que no es el validado por la institución, pero sin embargo le permite al alumno entrar a una lógica de participación áulica y además con el que va conformando al mismo tiempo sus saberes docentes.

El asesor, por su parte parece validar las intervenciones del grupo mostrando una actitud de interés, moviendo también la cabeza afirmativamente, surge una aportación más por parte del asesor pero ahora desde lo vivencial, desde lo experiencial, dejando a un lado los elementos conceptuales a los que inicialmente hiciera hincapié.

Al parecer en el desarrollo de la clase el texto se diluye, las participaciones que se expresan, tanto las que surgen de los alumnos como las emitidas por el asesor, tienen que ver más con su experiencia que con lo leído, la guía de estudios también se obvia, después de casi una hora de clase, sólo se han abordado dos cuestionamientos, parece que todos están interesados en lo que se comenta. Los que participan directamente con comentarios son cuatro alumnos, los demás alumnos participan de forma diferente, unos anotando en su libreta, otros subrayando el texto, otros más afirmando con la cabeza, etc.

Cuando en el proceso de la clase algún alumno retoma nuevamente el texto, parecen surgir de inmediato los silencios, lo mismo sucede cuando el asesor concluye sus participaciones, hasta que nuevamente se retoma lo vivencial.

En este sentido la clase es fundamentalmente oral, vivencial; cuando alguien aborda directamente el texto, el tema parece estar ajeno a los sujetos, no lo reconocen, hay un código que parece no ser el suyo, lo que dificulta la participación de estos, sin embargo cuando alguien recupera la práctica, hay mayor interpretación, los comentarios se vuelven familiares para los integrantes del grupo, al parecer hay una absolutización de la experiencia, aparentemente lo teórico no se

recoge, aún cuando lo que se está abordando tenga relación con la lectura, lo cual indica que los alumnos se apropian de manera indirecta de los contenidos de la antología, no desde lo leído, sino más bien desde los comentarios que hacen los mismos compañeros o desde sus propias experiencias o a partir de los mismos comentarios del asesor, textos que finalmente no son reconocidos en el proceso de evaluación, al respecto el asesor menciona que....***“hay un alumno que es coordinador regional de educación preescolar y su desempeño como alumno tampoco es bueno, si tiene mucho verbo, mucha experiencia, pero no hay lectura”*** (entrevista No. 6:8)

Lo que el asesor legitima como válido son las participaciones que tienen que ver con los textos de las antologías, son aquellas que recuperan los conceptos teóricos extraídos directamente de las lecturas de la antología, lo otro no es reconocido, lo otro se puede verter en clase pero aparentemente no es validado.

Este proceso, a pesar de que parece ser aceptado por el asesor durante la clase, cuando él mismo expresa lo experiencial, cuando se le pregunta sobre el desempeño del grupo menciona que...***“aquí el único código, el único lenguaje que podría ligarnos para poder establecer comunicación, son las lecturas, entonces de hecho no tratemos de engañarnos, las lecturas son esenciales”*** (entrevista No. 6:5)

Lo que parece indicar que el asesor apela nuevamente a lo institucional, lo que el alumno vierte de su experiencia no puede ser reconocido institucionalmente, no hay lectura y solo la lectura puede permitir la comunicación dentro de la cultura escolar, aún cuando en la clase también el asesor se remite a lo experiencial.

Cuando el alumno no aborda directamente los elementos conceptuales de los textos de la antología dentro de sus participaciones, parece no ser reconocido por el asesor, aún cuando el asesor reconoce que lo que comenta el alumno tiene que ver con el tema, expresa que es abordado desde su sentido común.

### **3.- Ritualización de la participación: jerarquía, repetición y validación.**

La dinámica de la clase que se establece al interior del aula, de acuerdo a los datos anteriores, responde a ciertos ritos que tanto asesor como los alumnos van construyendo durante el proceso y a partir de que tienen lugar las primeras prácticas escolares, las cuales son producto de sus propias acciones, de los acuerdos que van estableciendo los actores y de las diferentes formas de intervenir en las sesiones.

Una de las ritualizaciones que tiene lugar en el grupo que se estudia responde a la jerarquización que el asesor establece al interior de éste, es decir, en función de la concepción que tiene el asesor sobre la participación de los estudiantes, hace una clasificación que aun cuando no lo expresa dentro el grupo, se manifiesta en tanto que son seleccionados por él cuando pretende que se aborden los textos de la antología o bien cuando al solicitar la participación grupal nadie interviene, momento en el que determina explícitamente quien debe participar, sabiendo de antemano que tendrá una respuesta satisfactoria de estos alumnos.

Atendiendo a esta jerarquización en la participación, el asesor manifiesta que no todos los alumnos leen, que son tres o cuatro los que realmente atienden los requerimientos de la guía y los que se remiten a los textos de la antología, los que presentan sus fichas de lectura o sus notas; dándole validez a la participación de estos alumnos, el asesor expresa que.....

***“el maestro X es un maestro que sus participaciones no las hace desde el sentido común, sino que las va fundamentando de acuerdo a las lecturas de la antología, Z, es otro de los alumnos que también fundamentan su participación, pero la mayoría***

**prácticamente participa desde el sentido común”** (entrevista No. 6:5)

En este sentido, los mismos alumnos van asumiendo cierto status dentro del grupo, donde ellos mismos se reconocen como los que participan más o los que participan menos, como los que interpretan bien los textos o los que presentan dificultad para interpretarlos, etc., de tal forma que aún cuando han realizado la lectura de los textos de la antología no se atreven a comentar en forma grupal por miedo a que su intervención no sea validada. Una maestra expresa al respecto que...**“bueno, yo quisiera participar como los demás compañeros que si participan, pero a veces uno se avergüenza y ya no dice lo que quería decir, y cuando lo dice otro compañero digo, mejor lo hubiera dicho yo”** (entrevista No. 3:2)

Este comentario expresa la forma como la maestra asume su posición dentro del grupo, en el que reconoce que hay compañeros dentro éste que si pueden expresar el contenido teórico y que quizá la forma como ella lo exprese no sea la correcta.

Esta situación jerárquica que se presenta en el grupo no sólo es reconocida por el asesor, los mismos estudiantes la reconocen y la asumen, de tal forma que se ubican también dentro de esta jerarquía, la cual forma parte de la ritualización a la que hago mención; en este sentido, tanto alumnos como asesores esperan la participación de determinados estudiantes, quienes finalmente son los que intervienen, los demás participan verbalmente sólo si se les pregunta directamente.

La repetición de ciertas acciones que son manifestadas dentro del aula por los sujetos, forma parte fundamental del ritual de la clase; me refiero a los silencios continuos que tienen lugar dentro de la misma dinámica y ante los cuales el asesor ha establecido ciertas estrategias; por ejemplo, su misma intervención o la solicitud de la participación de los alumnos que considera que si leyeron,

Los silencios, desde una perspectiva no institucional, también forman parte de una participación, es decir, el alumno que no participa verbalmente se va apropiando de otros textos que no propiamente son los textos de la antología, sino los textos que expresan los otros compañeros o el mismo asesor, de tal forma que el alumno no llega directamente a la teorización, sin embargo por la misma interacción que se establece al interior del grupo, aún los alumnos que permanecen callados, se van apropiando de ésta indirectamente.

Otra de las acciones que se dan continuamente es cuando los alumnos, después de alguna intervención tanto del asesor como de algún compañero, inmediatamente dirigen su mirada hacia la antología, retirándola hasta que se escucha nuevamente una participación, acción que es evidente en todas las observaciones que se llevaron a cabo en el grupo que se estudia y que parecen responder a la jerarquización de la que se habló anteriormente; es decir, debido a la clasificación que tanto asesores como alumnos van constituyendo, se establece una cierta inseguridad al participar desde la antología, sin embargo se da otro tipo de participación que aunque parece no ser validada por el asesor, finalmente se reconoce para concluir la sesión, esta es la participación a la que llama el asesor “desde el sentido común”, la cuál se entiende como la participación vivencial o experiencial a la que recurre el alumno que no lee o aún el que lee.

Las participaciones de sentido común parecen ser recuperadas en las sesiones por todos los integrantes del grupo, aún cuando se den participaciones textuales, las primeras permiten una mayor fluidez del tema, puesto que el estudiante se reconoce más en este lenguaje que en el de la antología.

Aún cuando el asesor no reconoce estas participaciones, al parecer se establece una simulación en la clase la cual valida el asesor en tanto que le permite concluir tanto la clase como el curso; es decir, algunos alumnos con lectura previa o sin ella participan en la clase y si estos no lo hacen, entonces es el



asesor el que interviene, lo que le permite (a decir del asesor) lograr los objetivos que desde lo instituido se plantea, de esta forma hay una participación indirecta porque finalmente se agota la clase. Así al concluir una unidad, también se logran los objetivos a pesar de que el asesor menciona que los alumnos no leen, que no participan, en este sentido también se consideran los otros textos, los que cada uno, tanto asesor como estudiante han vivenciado, los saberes que posee cada sujeto, los cuales se manifiestan en el espacio áulico aun cuando estos aparentemente no tengan cabida en la cultura académica, finalmente los estudiantes van instituyendo sus propias formas de concebir la dinámica escolar, acciones que el mismo asesor valida.

En esta lógica, al final se concluye con la tarea que inicialmente presenta el asesor en su planeación y en la que supuestamente todos los sujetos están involucrados con los compromisos que debieron asumir, según los acuerdos iniciales que se dan en el encuadre que tiene lugar en la primera sesión del curso.

La idea de rito se refuerza nuevamente porque los objetivos se logran a pesar de que algunos alumnos no leen, hay un orden, un control, una serie de estrategias que tanto el asesor como los estudiantes van imprimiendo en la dinámica y que es lo que permite que se concluya el tema, la unidad y el mismo curso.

La ritualización que surge en la dinámica de la participación parece responder a una serie de situaciones que rebasan el espacio áulico de tal forma que la tarea escolar no puede concebirse únicamente desde lo instituido, desde lo normativo; esta necesariamente debe concebirse desde la construcción cotidiana que cada uno de los sujetos ha internalizado a través de su historia.

Cuando el asesor se presenta ante el grupo y da a conocer la planeación del curso que va a atender durante el semestre, prescriptivamente plantea una dosificación de contenidos en relación al tiempo que se ha destinado para ser atendidos; asimismo diseña una serie de actividades que espera sean

desarrolladas por el grupo en un tiempo y con contenidos específicos, que se realicen lecturas previas a la clase y que se apropien de nuevos conceptos con la finalidad de lograr los objetivos que plantea el mismo curso; sin embargo, en el proceso de la clase y del curso surgen situaciones que aparentemente no estaban contempladas ni por el asesor, ni por los alumnos, ni por la institución, pero que al parecer todos están preparados para resolver.

La tarea, desde lo normativo, no presenta dificultad, basta con que el alumno lea, realice sus escritos, se apropie de conceptos, llegue puntual a la sesión, etc, sin embargo, hay situaciones no preescritas, no preestablecidas que también están presentes dentro del aula pero que no siempre son reconocidas o no se quieren reconocer y que es necesario atenderlas.

Al pretender atender estas situaciones a las que hago alusión en párrafos anteriores, me surgen algunas interrogantes: primero, si una de las tareas a las que hay que atender normativamente en la UPN–Huejutla es la lectura de los textos, ¿por qué el alumno a pesar de saber leer y a pesar de contar con su material, usa vías indirectas para llegar a los textos escritos?, me refiero a que utiliza los comentarios del asesor, de los otros compañeros, a sus vivencias y no a la lectura que puede hacer el mismo en sus antologías; otra de las interrogantes que surge es la siguiente: ¿cuál es en realidad la concepción que presenta el asesor sobre la participación?, ¿ésta se reduce sólo a lo institucional, a lo normativo?, ¿por qué el asesor en ciertos momentos de la clase, también alude a lo experiencial?, otra que me parece importante es ¿qué papel juega la cultura del alumno en el espacio institucional?.

Estas interrogantes abren la posibilidad de concebir desde otra perspectiva las practicas escolares, no sólo desde el deber ser, no sólo desde lo deseable. Es necesario considerar que en el espacio institucional no sólo lo normativo tiene lugar, hay otra cultura que se impone a la escolar, y de la cual no puede desprenderse el sujeto

## **CAPITULO V**

### **EL CONFLICTO DEL ASESOR ENTRE LA LÓGICA INSTITUÍDA Y LA LÓGICA INSTITUYENTE**

Dentro del espacio áulico al que nos hemos referido en capítulos anteriores, las prácticas académicas que subyacen presentan ciertas características que responden tanto a normas previamente establecidas por la institución como a acciones que imprimen los sujetos que en ellas intervienen, las cuales surgen a partir de las vivencias que han internalizado en su proceso de formación tanto familiar como institucional.

Los asesores que forman parte constitutiva del grupo se enfrentan ante una práctica escolar en la que no sólo lo instituido tiene lugar, hay una cultura vivencial que permea esa práctica, lo cual genera en el asesor un conflicto, por un lado él tiene que responder a un status que le ha conferido la institución, lo que implica hacer cumplir la norma, responder a los requerimientos institucionales para lograr ciertos objetivos, porque en la medida que éstos se cumplan, la institución lo legitima como asesor; por el otro, hay una situación áulica que vive y comparte con los alumnos, hay una cultura que también es su cultura y por lo tanto la comprende.

Cuando el asesor se da cuenta que dentro de su práctica docente surgen estas dos situaciones; lo normativo o lo que institucionalmente se encuentra estipulado y lo instituyente, o que demanda el mismo proceso de formación tanto del asesor como del alumno, interioriza un conflicto, el cual se pone de manifiesto en el desarrollo de sus prácticas escolares a través de una serie de acciones que inconscientemente tienen repercusión en las participaciones de los alumnos.

El conflicto que interioriza el asesor responde a dos lógicas, una en la que hay una coincidencia con lo normativo y la otra donde surge la disidencia; es decir, por un lado el asesor legitima lo que la institución demanda, lo impone y lo valida y se

pone en contra del alumno, coincide con la lógica institucional; por el otro, se coloca del lado del alumno, reconociendo la complejidad del proceso académico que vive en su formación, lo entiende al grado de transgredir esa norma, de tal forma que se aleja de esa lógica institucional y se coloca dentro de una lógica instituyente que comparte con los alumnos, se acerca a ellos, “trabaja más en lo cortito”, como el mismo lo expresa, da tregua para que puedan entregar sus trabajos, el texto se deja a un lado y se retoma lo vivencial, es decir, hay una disidencia con la norma institucional, pero cuando el asesor vuelve a apartarse del alumno, cuando recupera el discurso oficial, cuando en trabajos colegiados se analizan las cuestiones académicas, surge nuevamente la coincidencia, desaprobando las acciones de los sujetos.

El fenómeno que se produce en la vida áulica e institucional en este ir y venir del asesor entre las dos lógicas, adquiere una forma de ondulaciones; las ondulaciones<sup>47</sup> que se producen entre estas dos lógicas (la instituyente y la instituida) en las prácticas del proceso académico, son parte constitutiva de la cotidianeidad áulica, pero, ¿cómo se dan estas dos lógicas al interior del aula?, ¿en qué momento pasa el asesor de una lógica a otra?, ¿bajo qué circunstancias surgen?, ¿por qué regresa nuevamente a la lógica institucional?

Para interpretar la lógica que viven los sujetos en la práctica que se desarrolla en este espacio áulico, es necesario que nos remitamos a los procesos de interacción que han generado tanto asesores como estudiantes en el desarrollo de las sesiones, procesos que expondré a continuación, los cuales son resultado tanto de observaciones focalizadas, como de entrevistas a profundidad que aplique a los

---

<sup>47</sup> La idea de “ondulaciones” es retomada del texto de Remedi, E. (2000) La institución; un entrecruzamiento de textos. Ponencia presentada en Argentina. Fotocopiado / inédito. Donde el autor habla de una cultura institucional que se constituye por lógicas que se entrecruzan, señala que hay un movimiento de banda de Mobius que muestra la doble condición psíquica de lo incorporado y del depósito; Remedi, al retomar a Kaes, habla de reconocer un espacio psíquico propio de la vida institucional y un espacio psíquico del sujeto singular. En este caso, el movimiento al que yo hago alusión no se refiere precisamente a espacios psíquicos, pero el concepto lo aplico al explicar el entrecruzamiento de dos lógicas que tienen lugar dentro de las prácticas académicas de la UPN- Huejutla, a saber: la lógica vivencial y la lógica institucional con las que se generan coincidencias y disidencias .

alumnos del cuarto semestre, grupo “B” de la Licenciatura de Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, así como a los asesores que atienden dicho grupo.

### **1.- ¿Cómo se da la lógica de la coincidencia?**

La escuela, vista como institución educativa, responde a un sistema de valores, ideales y normas legitimadas que atribuyen un sentido preestablecido a las prácticas que en ella se generan, el asesor como actor indispensable de este escenario, en su rol de académico responde a un discurso oficial; René Kaes (1996:16) menciona que el sujeto se ve precedido, situado e inscrito en los vínculos y discursos de la institución de tal forma que llega a identificarse con ésta por medio de la normatividad que impone; en este proceso el individuo va perdiendo su identidad natural para darle paso a una identidad de grupo, identidad homogeneizante que le hace sentirse parte de éste y con ello es reconocido también por la institución.

La lógica de la coincidencia con lo instituido surge a partir de las sesiones de planeación que tienen lugar en la institución, donde los asesores se reúnen para organizar las actividades del semestre; en dichas reuniones se establece una calendarización determinando el número de reuniones colegiadas a las que han de asistir los asesores para atender: las problemáticas de los alumnos, el desarrollo de competencias de aprendizaje, la articulación tanto horizontal como vertical de los diferentes cursos que integran el semestre, los productos de cada uno de los cursos que atenderán los asesores, el desempeño de los estudiantes, etc, así como las posibles acciones que emprenderá el grupo colegiado para el logro de estos puntos; por ejemplo, se habla de revisar en la primer reunión colegiada tanto los propósitos generales como los contenidos temáticos de cada uno de los cursos que integran el semestre, con la finalidad de que los cuatro asesores que atenderán el grupo conozcan de cerca las otras líneas y detecten en qué momento

éstas se fortalecen o se distancian, otro punto que se comentó en esta reunión fue la solicitud de productos parciales a los alumnos, cuidando de que éstos no fueran requeridos en la misma fecha.

En esta sesión de planeación los asesores están de acuerdo en cada una de las acciones a emprender, asimismo coinciden en los problemas que han identificado en el grupo (poca participación, alumnos que no leen, dificultad en la comprensión de textos, inasistencias, problemas de redacción) y coinciden en las formas de atender dichos problemas (solicitar fichas de lectura, diseñar estrategias para que participen los alumnos, ejercicios de redacción, entre otras), con estas actividades se lleva a cabo la elaboración de un plan de trabajo en el que quedan estipulados los tiempos y acciones, así como el compromiso de cada uno de los involucrados para su aplicación (así lo mencionan algunos asesores que están presentes en la reunión)

Desde este marco, la organización académica queda asentada, ésta además coincide con la organización<sup>48</sup> institucional, la que marca como norma realizar por lo menos cinco reuniones colegiadas durante el semestre, norma con la que todos los asesores parecen estar de acuerdo, concibiéndola como “necesaria”. Los asesores, bajo esta planeación se identifican con la institución, son parte de ella, responden a su organización y con ello la institución los legitima.<sup>49</sup>

Lo anterior me permite comentar que el asesor se mueve bajo una lógica institucional con la cual ha de desempeñar sus actividades docentes y con esta misma se presenta a la primera sesión con el grupo de alumnos.

---

<sup>48</sup> Miranda, López Francisco (2001:46) concibe a la organización como el producto de un complejo proceso de interacción social en el que la acción humana se enfrenta permanentemente a diversas situaciones donde entran en juego las necesidades, oportunidades, capacidades y realizaciones de los sujetos.

<sup>49</sup>Lo que refiero en estos párrafos, es producto de una observación realizada en la sesión de planeación del semestre 2003-I , con fecha 18 de febrero de 2003 en donde se encuentran reunidos 16 asesores de 25 que conforman la planta académica, en la etapa de la plenaria; en esta se da lectura a las relatorías como producto de los acuerdos a los que llegaron los asesores que atiende cada uno de los semestres.

En el caso del asesor que atiende el cuarto semestre grupo “B” de la LEP y LEPMI de la UPN-Hidalgo, Sede Huejutla, a partir de que se presenta ante el grupo, de que ocupa el lugar destinado para él, de mostrarse con una lista de asistencias para registrar a los alumnos, etc., entra con una investidura institucional y así lo concibe también el alumno quien espera su llegada para dar comienzo a la sesión.

El asesor, por el rol que desempeña dentro del aula, posee un status específico que lo distingue del resto del grupo, porque el contexto institucional le ha conferido esta función, de tal forma que “se establece la relación educativa en un marco estabilizado por la institución escolar, concebido para integrar a los jóvenes en un sistema social” (Postic, M. 1982:71) a través de una serie de mecanismos como el registro de asistencias, la entrega de fichas de lectura y su registro de éstas, las participaciones de los alumnos, entrega de productos escritos, todos ellos como parte de su evaluación.

En el grupo escolar al que hago referencia, el asesor explicita la forma de trabajo a través del encuadre del grupo, en el se establecen acuerdos, normas que tanto el asesor como el estudiante esperan atender; los tiempos, los contenidos, las formas de trabajo, los productos que habrán de entregar, las formas de evaluar el proceso, todo ello constituye la organización de la clase; cuando el alumno cumple con la normatividad, el asesor encuentra satisfacción en su práctica, comentando que: ***“en la primer sesión del curso se hace el encuadre, presentamos nuestra propuesta de cómo va a estar organizada la clase, los aspectos que se van a considerar para la evaluación, la distribución de las sesiones y ahí establecemos acuerdos con los alumnos”*** (entrevista No. 6:7)

El encuadre permite tanto a asesores como a estudiantes tener claros el qué, el cómo y el para qué del curso que se desarrollará durante las 15 o 16 sesiones que conforman el semestre, por lo general esta sesión tiene éxito, es decir los alumnos y el asesor concilian en cada uno de los puntos. En este sentido la lógica

institucional es evidente en el grupo, no hay disidencia, se entienden asesor, alumnos e institución, por lo tanto no hay conflicto.

Una vez que da inicio el curso, el asesor y los estudiantes se enfrentan con ciertos contenidos curriculares que tendrán que ir atendiendo, una antología con diversos textos que hay que leer, una guía de estudio que marca la forma de recuperar tanto la práctica del maestro–alumno, como los textos que integran la antología; cuando estas lecturas son atendidas, cuando las participaciones de los alumnos refieren a los textos, el asesor legitima las participaciones: ***“a mí me da gusto cuando los alumnos dicen miren yo quiero hacer un comentario en relación al asunto que estamos tratando y si son tan amables, remítanse a la página tal”*** (entrevista No.6:9)

El asesor encuentra evidencias de que el alumno está respondiendo a los acuerdos establecidos, constata que leyó porque remite al grupo a la lectura, en este sentido el asesor legitima la acción del sujeto porque está dentro de los parámetros establecidos en el encuadre y a la vez se legitima él mismo en tanto el alumno cumple con la normatividad.

No obstante, también en estas prácticas sucede lo contrario, cuando el alumno parece no responder a estos acuerdos, cuando en las sesiones son pocas las evidencias de las lecturas previas, cuando el alumno participa “desde su sentido común”; al respecto el asesor menciona que:

***“la participación no implica única y exclusivamente de establecer una plática, una charla delante del grupo, sino que va a ir en razón de que aporten y traten de beneficiar al grupo porque a veces la participación de ellos va encaminada más hacia acumular puntos sin necesidad de que haya esa buena aportación, no retoman los textos, no hay relación con la teoría”*** (entrevista No. 6:9)



Cuando el alumno parece desprenderse del texto, cuando las participaciones no tienen que ver con los textos, cuando en las participaciones parece no haber lectura previa por parte de los estudiantes, el asesor no aprueba la participación porque se espera que esta tenga “fundamentos teóricos”, no se trata sólo de una plática común, una plática vivencial, porque entonces no hay aportaciones valiosas, no son esos los acuerdos del curso, con esta expresión el asesor se ubica en la lógica institucional, coincide con ella y difiere con las acciones que presentan los alumnos:

Cuando el asesor o la estructura del mismo curso solicita un trabajo, la situación es similar, el asesor nuevamente apela a las faltas de los alumnos, a la transgresión de la norma:

***“los que entregan trabajos son los que en un momento dado siempre están echándole ganas, los que han estado trabajando, los que de una o de otra manera podemos calificarlos que han tenido esa responsabilidad en su formación, porque a los demás les da igual y por eso pienso que esos alumnos no vienen tanto por formarse, vienen por un documento”*** (entrevista No.6:9)

De tal forma que no todos los alumnos cumplen con lo estipulado, no todos son responsables, al parecer los motivos por los cuales asisten y responden a los requerimientos de la clase son diversos, algunos alumnos asisten porque les interesa su formación, otros porque les interesa un documento, otros porque es la única forma de seguir en la docencia, sin embargo hay una norma que se espera que se cumpla y es ésta la que tiene cabida en la institución.

Cuando el asesor constata que el alumno lee, que cumple con los trabajos, que entrega fichas, que asiste con regularidad a las sesiones coincide con la norma, pero no sólo los asesores han internalizado esta lógica, la lógica institucional; también los alumnos la asumen. Al preguntarle a un alumno respecto

a las participaciones de sus compañeros y del grupo en general comenta que: **“de 17 que somos, pues yo creo que los que participamos somos alrededor de unos cinco, los que realmente se entregan al trabajo, a la lectura”** (entrevista No. 2:2)

Los alumnos aluden a la importancia de la lectura, ellos también se inscriben dentro de los parámetros institucionales y aceptan que hay ciertas normas que hay que cumplir, ciertos acuerdos que hay que atender y que desde el encuadre del curso se estipularon por lo tanto, éstos no son desconocidos para ellos.

La lógica normativa en la que se sitúan tanto alumnos como asesores dentro de la institución no surge del vacío, responde a una cultura institucional que los mismos sujetos desde su formación han internalizado a partir de las prácticas que les ha tocado vivir, manifestándose en ciertos *habitus*<sup>50</sup> con los cuales han de responder o por lo menos han de explicar su hacer dentro del aula.

Los comentarios que al respecto hace una maestra sobre estos habitus con los que interactúan en el espacio institucional, tienen que ver con su socialización primaria, es decir con las vivencias y experiencias adquiridas desde la familia, la maestra comenta que...

***“bueno, en mi familia los mayores nos ayudaban, a mi me ayudaron me dieron esa oportunidad de manera económica y me brindaron siempre el apoyo, pero siempre demostrando las calificaciones porque era lo primordial... ahora yo trato de leer***

---

<sup>50</sup> Pierre Bourdieu utiliza el concepto de “habitus” como “el espacio de las posiciones sociales que se traducen en el espacio de tomas de posición a través del espacio de las disposiciones.... a cada clase de posición corresponde una clase de habitus o aficiones producidos por los condicionamientos sociales que se asocian a la condición correspondiente y a través de estos habitus y de sus capacidades generativas, hay un conjunto sistemático de bienes y propiedades unidas por una afinidad de estilos .....los habitus son principios generadores de prácticas distintas y distintivas”. (Antología del segundo semestre de la línea Práctica Docente de la MECPE, folio 290).

***porque como es algo de manera obligatoria, algo de que yo hice un compromiso de que tengo que leer”*** (entrevista No. 1:5)

La institución nos inscribe a sus prácticas, a sus normas, hay que cumplir, sacar buenas calificaciones para ser buen alumno, porque además esto es lo que escuchamos desde pequeños, desde la familia.

La internalización de la lógica normativa se nutre de estos acontecimientos que se viven cotidianamente, acontecimientos tanto áulicos como familiares o comunitarios, pero éstos presentan un doble sentido, cuando son interpretados por los sujetos que los viven, de tal forma que aparece el otro lado de la moneda, cuando el asesor se desprende de esa lógica institucional para aludir a una lógica distinta, reconociendo que hay otras situaciones a las que se enfrenta el sujeto y que no sólo es la norma, lo establecido, lo institucional.

## **2.- ¿Cómo surge la lógica de la disidencia?**

Cuando el asesor reconoce que no sólo lo institucional delinea su quehacer docente, se genera en él un conflicto: por un lado el deber ser, lo normado y por el otro las circunstancias en las que se ven involucrados tanto él como los alumnos; ante estas dos lógicas, el asesor experimenta ciertas contradicciones, donde de repente se ubica y responde a las normas, coincide con éstas, porque además lo legitiman, él tiene que apelar a lo instituido, pero en otros momentos hay una ruptura con estas prácticas instituidas, ubicándose del lado del alumno y surge la disidencia con la institución.

En las prácticas cotidianas que viven tanto asesores como estudiantes dentro de la UPN-Hidalgo, Sede Huejutla, tienen lugar diversas situaciones; por ejemplo, cuando el asesor solicita a los alumnos que comenten los textos que tenían que revisar, previos a la sesión, continuamente el grupo permanece callado; el asesor

vuelve a insistir y al no haber respuesta de éstos, termina por hacer los comentarios él mismo, manifestando su inconformidad ante la falta de compromiso en la tarea académica, sin embargo al mismo tiempo reconoce que...

***“a veces uno cae en el discurso también y piensa, bueno qué es lo que estoy haciendo; yo también fui alumno y tuve las mismas angustias que estos muchachos, y es cuando de repente te quedas y te pones a pensar el por qué no cambiamos nuestras formas de trabajo”*** (entrevista No. 6:9)

Cuando menciona el asesor que “a veces uno cae en el discurso”, se refiere al discurso institucional; los alumnos deben leer, deben entregar productos, deben participar, etc. y yo (asesor) debo registrar dichas participaciones, inducirlos a hablar, solicitarles fichas de lectura, pero como él mismo ha vivido tal proceso, encarna las angustias del alumno, identifica las limitaciones a las que se enfrenta, de tal forma que los comprende, entiende estas angustias, reconoce que las lecturas no son tan accesibles, que hay conceptos que no alcanzan a interpretar los alumnos, en este momento el asesor se coloca del lado del alumno y tiene cabida la disidencia con la institución.

Lo anterior coloca al asesor en un conflicto, él juega un rol específico que le ha otorgado la institución y que tiene que desempeñar dentro del aula, es el responsable del desarrollo de la sesión, él ha de ser quien induzca al alumno hacia el logro de los objetivos curriculares, por lo que debe hacer cumplir la norma, pero al mismo tiempo vive, junto con los alumnos un proceso de formación multiforme, hay historias cruzadas por diversas circunstancias que no sólo los alumnos han vivenciado, también el asesor comparte ciertas experiencias que son las que le permiten comprender a los alumnos: ***“llegas a la Universidad y te piden que tienes que hablar y, bueno, pues hablas pero no así como te lo piden porque hay otros que tienen que hablar por ti, y aunque sepas”*** (entrevista No. 6:10)

La Universidad o en este caso, los asesores quienes representan a la Universidad, esperan que el alumno efectúe sus participaciones “no desde el sentido común”, “no desde sus experiencias”, sino a partir del texto, de tal forma que los alumnos que no han desarrollado esta competencia, los alumnos a quienes se les dificulta recuperar en su expresión verbal los conceptos manejados por el autor que se estudia, prefieren esperar a que participen otros compañeros quienes sí presentan esta disposición, y quizá a quienes el asesor o el mismo grupo les ha asignado cierto status, legitimándolos como “los que siempre participan”, “los que sí leen”, “los que de cierta forma han adquirido esa responsabilidad<sup>51</sup>”, de tal forma que el resto del grupo permanece callado, aun cuando sí hayan leído, aún cuando “sí sepan”.

El asesor no desconoce este acontecimiento, él mismo lo ha vivido, comprende al alumno y en ese momento implementa estrategias de trabajo: lectura comentada, trabajo en equipo, exposición, estrategias que justifican el hacer y el actuar de los sujetos, con ello el asesor cumple con el propósito de la institución bajo los supuestos de agotar los contenidos.

En capítulos anteriores hacía alusión a una expresión emitida por uno de los asesores cuando se refiere a la lengua materna que adquiere el alumno en su socialización primaria, donde comenta que:

***“las dificultades que tiene el alumno para poder participar ...es que hay un problema todavía de lenguaje...los que hablamos en nauatl pensamos en nauatl y los que hablan en español piensan en español y no es lo mismo estar pensando en nauatl y luego exponerlo en español”. (entrevista N.4:4)***

---

<sup>51</sup> Las frases que aparecen entre comillas, son expresiones que se recuperan de diferentes entrevistas aplicadas a los sujetos de la investigación, las que han sido ya recuperadas en otros espacios.

El asesor, al separarse de esa lógica institucional reconoce que en el alumno no está presente sólo el hecho de no querer leer, de no querer participar, que mas allá de la acción inmediata, hay una acción de base<sup>52</sup> donde aparece el motivo que explica esa acción, es decir, la actitud hacia la lectura, hacia los textos no sólo es por negligencia, por irresponsabilidad, la acción de base puede ser (según comenta el asesor) la lengua, la cultura<sup>53</sup>; el maestro lee, pero al no ser su cultura, al no reconocerse en el texto lo desconoce, no lo interpreta, este es ajeno a sus vivencias, a sus saberes, dando lugar a una violencia cultural<sup>54</sup> dentro de la institución.

Aun cuando el asesor es quien ejerce la “violencia cultural”, ésta ha sido transmitida por la institución a la que pertenece, hay una cultura que ha de adquirir el alumno y el asesor es el agente, es el mediador, porque además ha sido preparado para ello, como el mismo lo comenta:

***“por la misma cultura en la que hemos sido formados nosotros los asesores, por ejemplo, yo fui alumno de aquí, también soy indígena, pero también mi formación o la mayor parte de mi formación he sido educado por los otros, no por los míos, también eso de repente tiene que ver mucho”*** (entrevista No. 4:8)

El asesor hace mención de dos culturas internalizadas en su proceso de formación, la cultura escolar, en la que se ha formado como profesional de la

---

<sup>52</sup> La posición de la acción de base es el de una relación de revestimiento completo entre el acontecimiento y las acciones mediadas. Cuando se ejecutan acciones éstas provocan acontecimientos, pero detrás de estas acciones, hay intenciones que no se revelan a simple vista (acción de base) y que son las que motivan las acciones mediadas. La acción de base subyace a la acción mediada. (Ricoeur, P. 1988:34).

<sup>53</sup> Gilmore (1981:298) citado por B. Cazden (19991), argumenta que las pautas culturales de las etnias que existen previamente al ingresar en la escolaridad occidental se desarrollan como respuesta a una situación de contacto ....y son indicativos no sólo de una diferencia sino también de una exposición respecto de la cultura dominante.

<sup>54</sup> Bordieu, P. menciona que la cultura que se enseña en la escuela es arbitraria, “toda acción pedagógica esta determinada a reproducir la arbitrariedad cultural de las clases dominantes o dominadas.

educación y la cultura comunitaria, con la que ha nacido y con la que se identifica con el grupo y como parte del grupo social en el que le ha tocado vivir. Esto explica por qué en ocasiones se coloca del lado de la institución, de lo establecido, de la norma académica, pero a la vez responde a ciertos habitus adquiridos del grupo sociocultural al cual pertenece y comparte con sus alumnos.

El asesor hace notar que ha sido educado por los otros, por otros que no pertenecen a su cultura, por otros cuya cosmovisión es otra, no es la misma que la del indígena y él, aunque también es indígena, de repente se aleja de su realidad, realidad que en otros momentos sí comparte con los suyos, con los alumnos, con los que también son indígenas y entonces los entiende y al mismo tiempo se reconoce, el asesor hace notar que la cultura de los sujetos está latente en cada una de sus acciones, pero que al enfrentarse a prácticas de otra cultura, esta historia se silencia, y lo que es peor, la silencia él mismo cuando nuevamente coincide con la institución,

Cuando se silencia la historia real de los alumnos, nuevamente aparecen las normas institucionales; el asesor manifiesta que hay acciones de los alumnos que no corresponden a cuestiones culturales, que más bien son negligencias en las que cae el alumno, adjudicando calificativos como: irresponsabilidad, indisciplina, transgresor de normas y expresando que:

***“hay cosas que por cuestiones culturales se tienen que respetar, pero están también las otras que tampoco, como la indisciplina, la indisciplina en este caso de no ser responsable de algo, es una cosa que desde el patrón cultural pues no entra, por ejemplo ese compañero que todavía no tiene su antología, ya cuantas semanas llevamos de clase, la mitad del semestre ¿no?, y no tiene su antología y pues, ¿que hay que hacer?, habría que preguntarle, bueno, vienes a clase o a que vienes”*** (entrevista No. 4:8)

El alumno que está adscrito a la Universidad Pedagógica Nacional, como requisito mínimo para atender las cuatro líneas que integran el plan de estudios, ha de adquirir el material de lectura que ofrece la misma institución (las cuatro antologías con sus respectivas guías de trabajo), para que a través de las lecturas pueda resignificar su práctica docente y esto le posibilite la transformación de la misma.

Los textos que presenta la antología sirven como ejes temáticos para el análisis y discusión grupal que se espera generar al interior del grupo, en relación con las prácticas escolares de cada maestro-alumno (concibiéndose como el discurso académico), pero cuando el alumno no presenta sus materiales, cuando no los ha adquirido, para el asesor es muestra de indisciplina y no lo concibe como una cuestión cultural, por lo tanto reprueba la acción del estudiante que no está cumpliendo con la norma institucional.

Cuando el alumno transgrede la norma institucional, el asesor también se siente aludido, porque él es el representante de esa norma dentro del aula, es el enlace entre la norma, el alumno y la sociedad<sup>55</sup> y al no respetarse la norma, tampoco él es respetado, de tal forma que se siente rebasado por el alumno, hay una sensación de pérdida del control en la clase, el alumno no está cumpliendo con lo acordado desde la primera sesión, por lo tanto la lógica de la clase rebasa las intenciones del asesor.

El asesor trata de encontrar respuestas a las actitudes de los alumnos, de tal forma que se acerca al alumno para indagar la causa de su incumplimiento, sin embargo el alumno sólo responde que no lo ha podido adquirir, pero que lo va a

---

<sup>55</sup> Fernández, Lidia. (1998:21), menciona que un establecimiento es portador de significados y funciona en el campo psicológico como un sector de importancia, con el que se establece un vínculo, lo cual significa sostener que la ligazón entre los sujetos y los establecimientos institucionales es más que una simple relación temporaria . Es un enlace en el que el individuo hace suyos aspectos y características institucionales, y “da” a la institución parte de sí mismo: su producción, su tiempo, parte de su propio poder aspectos personales que aliena...”



tratar de conseguir con algún compañero de otros semestres, lo cierto es que termina el semestre sin haber presentado su material de trabajo.

En este evento el asesor institucionalizado califica la acción del alumno como negligencia, rebeldía, falta de responsabilidad y compromiso ante la tarea escolar y lo manifiesta en las reuniones de colegio, no obstante el estudiante asiste a cada una de las sesiones académicas, entrega los trabajos que solicita el asesor, aun cuando no se entreguen a tiempo y finalmente es aprobado en la clase.

Aquí habría que preguntarse ¿por qué el asesor no hace valer la norma?, ¿por qué al final de cuentas el alumno que no está cumpliendo con la norma aprueba el semestre?, ¿esto obedece a una ritualización de las actividades escolares?, o ¿es que el asesor se vuelve a desprender de la lógica normativa y se ubica ante la lógica vivencial, justificando las acciones de estos sujetos? y por parte del alumno, ¿estas acciones responden sólo a cierta rebeldía?, ¿a cierta irresponsabilidad? o ¿acaso tiene que ver con las situaciones que ha tenido que enfrentar el indio a través de su historia?, ¿estará manifestando cierta resistencia ante una cultura impuesta?, en este caso, ¿la cultura escolar?.

En la función que tiene que desempeñar el asesor en el espacio institucional no sólo lo instituido tiene presencia, su función además de ser instrumental, es simbólica,<sup>56</sup> es decir el asesor no sólo es transmisor de saberes, de técnicas, representa la imagen de una sociedad, con fines y valores, por lo tanto responde también a esa otra lógica, la lógica vivencial

---

<sup>56</sup> Postic, M. (1982:71) en su texto, “Estudio Psicológico de la relación Educativa”, menciona que la función del enseñante no es únicamente instrumental, como podría creerse si no se viese en el mas que el informador de saberes, de técnicas; es simbólico porque se refiere a finalidades, valores y porque es la imagen de una sociedad , así mismo comenta que, el enseñante esta cogido entre la ideología oficial y las pulsiones sociales por una parte y sus valores personales por otra

### 3.- ¿Cómo resuelve en la vivencia cotidiana este conflicto el asesor?

Dentro de la misma institución educativa el asesor se mueve en espacios diferentes: en el salón de clase con sus alumnos; en la sala de maestros, con los grupos colegiados; en los patios, de manera informal tanto con alumnos como con otros asesores; en cada uno de estos espacios su rol es diferente.

Cuando el asesor se encuentra con el grupo colegiado, maneja un discurso institucional, espacio que parece ser gobernado sólo por la norma, los comentarios giran alrededor de un deber ser, ahí las prácticas parecen homogéneas, los asesores coinciden en las apreciaciones que tienen del grupo; generalmente lo que se comenta y en lo que están de acuerdo es que “los alumnos no leen”, “los que se están entregando al trabajo son cuatro o cinco”, “los que participan son siempre los mismos”.....también en estos espacios se habla de una evaluación, en la que se habrá de rendir cuentas, misma que servirá para presionar al alumno a seguir las “reglas del juego”, los criterios para evaluar a los alumnos también se discuten en el grupo colegiado, de tal manera que el asesor comenta....

***“en una reunión de colegio los maestros establecimos ciertos criterios, pero antes de establecerlos, nosotros analizamos cómo podríamos sistematizar la evaluación formativa y concluimos en los siguientes criterios: de que la participación necesariamente tendría que estar circunscrita bajo tres cosas importantes, una es la participación nacida de la experiencia, otra es textual y la última es relacionar la teoría con su práctica”*** (entrevista No. 6:10))

Con los criterios que establecen los asesores para evaluar el proceso de formación de los alumnos, nuevamente se legitima su status, en este sentido el asesor demuestra ante sus colegas que él sí está cumpliendo con la norma, con la institución, que es el alumno el que no lee, el que no responde, pero cuando sale de este espacio, cuando llega al aula, cuando interactúa con los alumnos, vive

junto con ellos cierta angustia al enfrentarse con los textos, con el proceso de la clase, con circunstancias que no estaban previstas en el encuadre, reconociendo que: **“el caso es que las antologías pues sí traen algunos términos muy difíciles, ¿no?, pero si se hiciera con un lenguaje más llano, podríamos aterrizarlo, podríamos comprender”** (entrevista No. 6:9)

Ante esta dificultad el asesor manifiesta que el alumno no logra comprender los textos porque sí son complejos, por lo que es difícil “aterrizarlos” en el análisis de su práctica, por lo tanto está reconociendo (aun cuando no lo manifiesta explícitamente), que los objetivos del curso no siempre se cumplen, porque incluso para él, en ocasiones los textos también presentan dificultad; al respecto comenta que: **“bueno, en esta línea pues también viene con esta dificultad incluso yo, pues también he tenido mis dudas, he tenido, problemas para poder comprender a veces algo y he tenido que leer dos o tres veces”** (entrevista No. 6:10)

Lo que indica que las sesiones se desarrollan bajo ciertos supuestos, es decir a pesar de que el texto no sea comprensible para los sujetos que interactúan en el espacio áulico, éste es motivo de discusión durante el desarrollo de la sesión, con la cual se analiza y se reflexiona la práctica docente del alumno, y cuando termina la sesión se supone que el texto se ha agotado y que el objetivo del tema se ha logrado, quedando de tarea el análisis de un nuevo texto o de un nuevo tema.

Cuando el alumno manifiesta no comprender la lectura, cuando guarda silencio, cuando sólo participan cuatro o cinco, cuando se deja el texto de la antología a un lado y se comentan los otros textos, los vividos por los sujetos y el asesor los acepta, los continúa, los retoma y finalmente concluye la sesión con ellos, la norma se flexibiliza, el asesor ya no se rige sólo por la institución, hay prácticas instituyentes que también forman parte de la cultura áulica, prácticas que

son generadas ya no por la organización institucional sino por los mismos sujetos que interactúan al interior de la clase.

Crozier Michael y Friedberg, E. (1990:37) comentan que “el modelo oficial prescriptivo ejerce su influencia; determina en gran medida el contexto de la acción y por ende los recursos de los actores”... pero que si bien los actores no son nunca totalmente libres porque el sistema oficial los “recupera”, esto sólo sucede “a condición de que reconozcamos también que en cambio ese sistema está igualmente influido, incluso corrompido por las presiones y las manipulaciones de los actores.

Al recuperar las práctica académicas de los alumnos y asesores del grupo en cuestión, puedo comentar que las normas oficiales (aún cuando se estipulan en las reuniones generales de evaluación y planeación que se realizan a nivel institución) no se desarrollan como tales, los sujetos les imprimen un sentido específico, de acuerdo a sus propias características, necesidades y posibilidades del grupo, de tal forma que el conflicto que vive el asesor ante la lógica institucional y la lógica vivencial lo resuelve en la medida en que se establece la interacción con los alumnos, cuando está en el espacio áulico y se identifica con ellos y reconoce, junto con ellos que si bien el texto de la antología (que no es comprendido) es importante, que hay otros textos (los textos vivenciales, experienciales) que también son importantes y que son además con los que ambos (asesores y alumnos) se identifican y con los que si pueden interactuar, de tal forma que al considerarlos como objeto de conocimiento, como objeto de análisis estos, a decir de los asesores, les permite arribar al logro de los objetivos del curso.

## C O N C L U S I O N E S

Analizar la práctica educativa que tiene lugar al interior de una institución, equivale a dimensionarla en los diversos aspectos que la conforman con el afán de interpretar lo que ahí sucede, dándole sentido a las acciones académicas cotidianas y analizando lo que está detrás de dichas acciones.

En este sentido, la situación cotidiana que se presenta en la vida áulica de los alumnos del cuarto semestre grupo "B" de la LEP y LEPMI que asisten a la UPN–Huejutla Hidalgo, tiene que ver con una serie de elementos constitutivos de una estructura social donde convergen factores sociales, culturales, económicos e institucionales que han internalizado los sujetos a través de su experiencia vivencial; en otras palabras, tiene que ver, como menciona Bordieu (1996:183), con las "disposiciones" que ha internalizado el alumno a lo largo de su historia de vida.

Los estilos de participación académica que presentan los alumnos en cuestión, responden a una intersubjetividad que converge dentro del espacio áulico y aún más, dentro de la institución, es decir, la lógica que se vive dentro del aula no se construye sólo con las acciones de los alumnos, en ésta intervienen también las acciones de los asesores y las intenciones del texto, así como la historia de la misma institución, es decir se teje una red intersubjetiva que constituye la lógica de la clase.

Cuando se habla de intersubjetividad se alude a una serie de significados que confluyen dentro de la institución, los cuales generan en los actores conflictos que han de superar para sobrevivir en el espacio áulico, así, cuando el asesor dentro del aula responde a una lógica institucional, lo que espera del alumno es que vierta con su expresión verbal una forma de pensar teórica, es decir, demanda en el alumno aprendizajes de teorías y conceptos descontextualizados de su problemática y de su historia lingüística y cultural, sin embargo, cuando a pesar de las demandas institucionales, el alumno recupera su mundo vivido, los estilos de

participación se dualizan entre una lógica institucional y una lógica experiencial que finalmente es aceptada por los asesores.

El mundo vivido del alumno indígena dista mucho del mundo institucional; cuando el alumno se inscribe al espacio académico, se enfrenta a otra cultura que no es su cultura, cultura que parece estar abierta a todos los ciudadanos de una misma nación y que sin embargo no responde a las especificidades de todos porque una de ellas se impone.

Uno de los elementos que constituye la cultura es la lengua, a través de la cual se manifiesta el sentir y pensar de los sujetos, el uso de la lengua no sólo tiene que ver con la expresión de la palabra, esta se remite a la concepción del mundo vivido, a la aplicabilidad de los conceptos en un mundo concreto en el cual los sujetos interactúan y desde donde lo van conformando, de tal forma que el mundo al que apela el alumno es un mundo donde la oralidad es la fuente del conocimiento y no así la escritura, que es con lo que se enfrenta en la vida institucional; por tanto la oralidad no es reconocida oficialmente por la institución, sin embargo la cultura académica es rebasada por la cultura vivencial cuando el asesor, quien también es indígena, se despega de la institución y coincide con la lógica del alumno, porque además se reconoce en este mismo conflicto.

## BIBLIOGRAFÍA

Berger P. y Luckmann T. (2001) "La construcción social de la realidad". Buenos Aires, Amorrortu

Bertely, M. (2000) "Conociendo nuestras escuelas". Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México, Paidós.

Bordieu P. (1996) "El hábitus y el espacio de los estilos de vida" (169-240) Buenos Aires, Nueva Vision .

Cazden, C. (1991) "la interacción entre iguales: influencias contextuales". 135-170, en: Cazden, C. Discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona, Paidós/ Ministerio de Educación y Ciencia. (antología de la MECPE. Línea Práctica Educativa)

Cazden, C. (1991) "El discurso en el aula" 627-696, en: Wittrock (1997) La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos. Barcelona, Paidós/ Ministerio de Educación y Ciencia. (antología de la MECPE. Línea Práctica Educativa).

Crozier, M. y Friedbert, E. (1990) "El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva", México, Alianza. (antología de la MECPE. Línea Histórico Social).  
De Certeau, Michel (1993) "Etno-grafía. La oralidad y el espacio del otro": Léry, en: La escritura de la historia. México, Universidad Iberoamericana, 203-233. (antología de la MECPE línea Investigación Educativa).

Delamont, S. (1984) "Que comience la batalla: Estrategias para la clase" 127-158. S. Delamont. La interacción didáctica. Bogotá, - Capeluz. (antología de la MECPE línea Práctica Educativa.

Edwards, B. y Mercer, N. (1988) “Reglas básicas del discurso educacional”, “Ritual y Principio”. “comunicación y control”, en: El conocimiento compartido, el desarrollo de la comprensión en el aula. Buenos Aires, Paidós. (antología de la línea Práctica Educativa)

Fernández, Lidia. “El concepto de institución” en: Fernández, Lidia (1998) Análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas. Buenos Aires, Paidós. Pp. 13-42. (antología de la MECPE línea Histórico Social).

Ferry, Giles. (1997) “La formación dinámica del desarrollo personal” en: Pedagogía de la formación. Buenos Aires: Edit. Novedades Educativas, pp. 46-94. (antología de la MECPE línea Práctica Educativa).

Garay, Lucía “La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones” en: Ida Butelman (1996) Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación. Buenos Aires Paidós. Pp. 126-158. (antología de la MECPE línea Histórico Social).

Giddens, Anthony (1993) “La producción y reproducción de la vida social” 95-131. en: Ibid. Las nuevas reglas del método sociológico. Buenos Aires: Amorrortu. (antología de la MECPE línea Práctic Educativa).

Gimeno, J. (1988) “La selección cultural del currículum”, en: El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata.

Hammersley, Martín y Paul Atkinson (1994) “El acceso” y “Relaciones de campo” 62-120. en: Ibid. Ethnografía. Barcelona, Paidós. (antología de la MECPE línea Investigación Educativa).



Hargreaves (1986) "Interacción Profesor-Alumno", 125-215, en: D. Hargreaves (1986) Las relaciones interpersonales en la educación. Madrid: Narcea. (antología de la MECPE línea Práctica Educativa).

Hargreaves A. (1999) "Culpabilidad" (estudio de las emociones en la enseñanza ) 165-183, "la balcanización de la enseñanza" 253-263, en: Profesorado, Cultura y Posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid, Morata. (antología de la MECPE Línea Práctica Educativa).

Heller, A. (1985) "Sobre los roles". P. 123-152, en: A. Séller (1985) Historia y vida cotidiana. México Grijalbo. (antología de la MECPE línea Práctica Educativa).

Kaes, René "Pensar la institución en el campo del psicoanálisis" en: Kaes et. al. (1996) La institución y las instituciones. Paidós: Buenos Aires, pp. 15-30 (antología de la MECPE línea Histórico Social)

Kosik, Karel (1985) "El mundo de la pseudoconcreción y su destrucción" 25-37. En Ibid. Dialéctica de lo concreto. México: Grijalbo. (antología de la MECPE Línea Investigación Educativa).

Landesman, M. (1988) "El maestro y el saber", en: Temas Universitarios, Currículum, maestro y conocimiento. México, Universidad Metropolitana. (antología de la MECPE línea Práctica Educativa).

Laurau, René. "Introducción" y "El concepto de institución en sociología" en: Laurau René (1975). El análisis Institucional. Buenos Aires, Amorrortu pp. 9-12 (antología de la MECPE línea Histórico Social).

Martínez Humberto (1996) "Breve historia de la hermenéutica: de Schleiermacher a Ricoeur" 145-167 En Ibid. Pensar y situar. México: UAM. (antología de la MECPE. Línea Investigación Educativa).

Miranda, López Francisco (2001) “Racionalidad y Organización”, p. 45-76, en: Miranda López F. Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional. México: El colegio de México. (antología de la MECPE línea Práctica Educativa).

Pérez Gómez Ángel (1997) “La cultura académica”, pp. 253-297, en: La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata. (antología de la MECPE línea Práctica Educativa).

Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena. Plan 1990. Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo. Secretaría Académica. Dirección de docencia. Marzo, 1993

Postic M. (1982) “Estudio Psicosociológico de la Relación Educativa”, 54-96, en: M. Postic (1982) La relación educativa. Madrid: Narcea. (antología de la MECPE línea Práctica Educativa).

Portois, Jean Pierre y Huguette Desmet (1994) “Las dos tradiciones científicas” 44-55. en: Construcción social del conocimiento, teoría de la educación. (antología básica). Lic. En Educación Plan 94. México: UPN. (antología de la MECPE línea Investigación Educativa).

Remedi, Eduardo (2000) La institución: un entrecruzamiento de textos. Ponencia presentada en Argentina. Fotocopia/ inédito. (antología de la MECPE Línea Investigación Educativa).

Revista Especializada en Educación. “Pedagogía”. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Ricoeur, P. (1998) “El discurso de la acción” 9-27. en: Paul Ricoeur “El discurso de la acción. Madrid: Cátedra. (antología de la MECPE línea Investigación Educativa).

Schutz, Alfred y Luckmann Thomas. (2001) "Las estructuras del mundo de la vida". Buenos Aires, Amorrortu editores.

Segovia, Pérez José. (1997) "El profesorado: actitudes ante el cambio", p. 177-219) en: Investigación Educativa y Formación del Profesorado. Madrid, Escuela Nueva. (antología de la MECPE línea Práctica Educativa).

Taylor, S. R. y R. Bogdan (1992) "La observación participante, preparación del trabajo de campo" y "Observación participante en el campo" 31-99. en: Ibid. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Gedisa. (antología de la MECPE línea Investigación Educativa).

Thompson, J. B. (1994) "La metodología de la interpretación" 299-358. En Ibid Ideología y Cultura Moderna. México: UNAM. (antología de la MECPE Línea Investigación Educativa).

Woods, Petter (1993) "Análisis" 135-160 y "Teoría" 161-182. En: Petter Woods (1993) La escuela por dentro. Barcelona: Paidós (antología de la MECPE línea Investigación Educativa).