

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**UNIDAD 291, TLAXCALA**

**ÁREA**

**DE POSGRADO**

**LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL  
DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL ESTADO DE  
TLAXCALA**

Un estudio sobre los espacios de sociabilidad y procesos  
discursivos que definen el ser maestro.

**TESIS**

Que para obtener el grado de

**Maestro en Educación Campo Formación Docente en el,  
Ámbito Regional**

Presenta

**José Argelio Tlapale Ramírez**

Director: Mtro. Miguel Ángel Netzahualcoyotl Netzahuatl

# ÍNDICE

## **CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO**

- 1.1 El Mundo como Construcción Social
- 1.2 La Construcción Social como Herramienta
- 1.3 La Identidad Social como Construcción
- 1.4 Interpretar con el Lenguaje
- 1.5 Lenguaje y Pensamiento
- 1.6 Memoria Compartida
- 1.7 Conocimiento Compartido
- 1.8 Perspectiva Sociológica de las Profesiones

## **CAPÍTULO II METODOLOGÍA**

- 2.1 La investigación Cualitativa
  - 1.1 Los Métodos cualitativos
- 2.2 El Método Biográfico
  - 2.2.1 Contingencias Históricas del Método Biográfico
  - 2.2.2 Historia de Vida: Elaboración por Etapas
- 2.3 Goffman y la Dramaturgia
  - 2.3.1 Actuaciones
  - 3.3.2 Equipos
  - 2.3.3 Las regiones y la conducta

2.3.4 Roles Discrepantes

2.3.5 Comunicación Impropia

2.4 La Entrevista

2.5 Análisis de Contenido

## **CAPÍTULO III ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN**

3.1 El Trabajo en Campo

3.2 Características de la Muestra

3.3 Descripción de Casos

3.3.1 caso 1

3.3.2 caso 2

3.3.3 caso 3

## **CAPÍTULO IV PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

4.1 Relato Analítico

4.1.1 Origen Social

4.1.2 Formación Profesional

4.1.3 Incorporación a la Práctica Profesional

4.1.4 Desempeño Profesional

4.2 Análisis Narrativo

4.3 Ensayo Valorativo: Balance y Perspectiva

4.4 Conclusiones

**BIBLIOGRAFÍA**

## INTRODUCCIÓN

Esta Tesis es el resultado de un trabajo de investigación cualitativa que intentó reconocer y capturar los procesos sociales, académicos y laborales a través de los cuales los docentes de educación primaria construyen su identidad profesional; un elemento fundamental fue la comprensión de los procesos discursivos empleados en el constante interactuar de los sujetos que se desempeñan como docentes, procesos en los cuales se intuye un elemento agregado que incide en su , conformación identitaria .

La consideración de que la identidad profesional de los docentes de educación primaria, del estado de Tlaxcala, forma parte de su identidad como ser social, expresada en el cúmulo de experiencias culturales, académicas y también de las interaccionales en su labor cotidiana, nos llevó al análisis de los procesos colectivos de interacción, tanto en su socialización primaria como en las instituciones en las que fueron formados y en los espacios educativos en los que han prestado sus servicios.

El capítulo primero, denominado marco teórico, incluye a autores que son considerados dentro de la línea del construccionismo social, así los primeros tres apartados incluyen las consideraciones de Berger y Luckmann (2001) quienes en una primera instancia señalan que la totalidad de acciones, conscientes e inconscientes, realizadas por el ser humano se enmarcan en el "mundo de la vida cotidiana", espacio reconocido socialmente de manera universal, limitado temporal y espacialmente, se desarrollan rubros de socialización tanto, primaria como secundaria y su incidencia determinante para la configuración identitaria, su desarrollo en cuanto a la interacción cara a cara resultó fundamental para la utilización de los instrumentos metodológicos como para el posterior análisis de las historias de vida.

La comprensión del proceso de construcción de la identidad profesional como una práctica fundamentada en la autonarración es lo que se rescató de autores como Mercer (2000), Gergen (1994), Middleton y Edwards (1992) quienes con su exposición configuran al recuerdo y al olvido como una función cognitiva con las grandes implicaciones de su contexto, como la ideología, la cultura y la pragmática cotidiana, con lo que se convierten tanto el recuerdo como el olvido en una función social más que individualizada.

Al final de este apartado se consideró a las principales orientaciones para el estudio sociológico de las profesiones, en donde la perspectiva funcionalista y el enfoque del conflicto son utilizados para explicar sus características, del desarrollo teórico de Gyarmati (1998) rescatamos su concepción de que la capacidad para construir la realidad se encuentra influida notablemente por el sistema de profesiones, se trató de incluir a la docencia en este paquete profesional que incide en los destinos del país.

El abordaje para el estudio en el campo utilizó las referencias de Rodríguez (1999), fue la *historia de vida* con el auxilio de la *entrevista a profundidad* el método para la recogida de la información, sin perder de vista ningún efecto en el proceso, para esto resultaron valiosas las aportaciones de Goffman (1997) quien nos orientó por los senderos de una perspectiva sociológica a la que el denomina "perspectiva de la actuación o de la representación teatral", en ella el actor, o individuo, se presenta siempre en el escenario social-teatral bajo la máscara de un personaje, al que representa, ante otros personajes que son, a su vez, proyectados por otros actores individuos.

En el capítulo tercero se incluye una descripción de la experiencia de preparación para el trabajo de campo, sus incidencias y la forma en que este se conecta con la teoría expuesta en el capítulo primero, una descripción detallada de la muestra o universo de estudio el cual se encuentra conformado por tres docentes del sexo femenino, y la descripción de los casos que se presentan como historias de vida, en las que se podrá observar que en todo momento se procuró conservar "la palabra" de las entrevistadas.

El apartado final, denominado presentación de resultados, da inicio con un relato analítico interpretativo, en el cual se consideran los cuatro rubros sobre los que se desarrolló la entrevista a las docentes, en el se realiza de manera modesta una serie de afirmaciones que a manera de conclusiones pretenden dar luz de la incidencia, en mayor o menor grado, del origen social, la formación profesional y el ingreso a la profesión, en la construcción de su identidad profesional, continúa con el análisis narrativo en el que se identificaron los nueve universales de los relatos señalados por Bruner, en el ensayo valorativo que se incluye a continuación se realiza un análisis somero sobre los alcances y las limitaciones de este trabajo de investigación cualitativa, las conclusiones que se incluyen no pretenden ser la emisión de "verdades" últimas, sino el producto de mi modesta interpretación después de un proceso de investigación teórica y metodológica que se ha

extendido a más de un año; en todo caso este trabajo de investigación es perfectible.

# CAPÍTULO I

## MARCO TEÓRICO

### *1.1 El Mundo como Construcción Social*

Se considerará, en una primera instancia, la siguiente premisa, que la totalidad de acciones, concientes e inconscientes, realizadas por el ser humano se enmarcan en el "mundo de la vida cotidiana", espacio reconocido socialmente de manera universal, limitado temporal y espacialmente, y que para Berger y Luckmann (2001:37) "Es un mundos que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos.", esta caracterización si bien muy cercana a una definición filosófica solo apuntala al análisis sociológico realizado por ambos autores, el cual orienta la disertación teórica, por lo menos en los tres primeros apartados de este capítulo.

Ahora bien, ¿Por qué incluir dos variantes de elección de nuestras acciones, la conciente y la inconsciente?, ¿qué es, pues, la conciencia que puede hacer la diferencia en el accionar humano?, para Berger y Luckmann (2001:38) "La conciencia es siempre intencional, siempre apunta o se dirige hacia objetos [...] ya sea que el objeto de la conciencia se experimente como parte de un mundo físico exterior, o se aprehenda como elemento de una realidad subjetiva interior ", será pues la conciencia de nuestros actos el común denominador de la voluntad expresa para ejecutar o no tal acción; en todo caso la conciencia individual y la inconciencia escapan al análisis sociológico y queda para otras disciplinas como la psicología y la medicina, es solo la conciencia y, como consecuencia, el actuar común el que de la pauta para acercarnos al conocimiento de la vida cotidiana. Aún más, ¿cómo saber la realidad a la que se hace referencia? si para Berger y Luckmann (2001:38) "Objetos diferentes aparecen ante la conciencia como constitutivos de las diferentes esferas de la realidad...", para ambos autores la existencia de múltiples realidades no solo es posible sino que estas sirven de punto de apoyo para el estudio de la vida cotidiana; una caracterización sencilla, común, para esta paradoja, será la distinción entre la realidad experimentada con nuestros semejantes en el trabajo, la escuela y la

familia, solo por mencionar algunos de los círculos sociales en los que nos desenvolvemos, y la realidad que se experimenta en el proceso onírico, en una representación teatral o en una proyección fílmica, el solo percatarnos del proceso de transición de una "realidad" a otra nos permite identificar como el mundo está compuesto de realidades múltiples, en las cuales alternamos nuestra permanencia, nuestras emociones y aprendizajes.

Destaca, sin embargo, por sobre todas la realidades la de "la vida cotidiana" ya que, según Berger y Luckmann (2001:38) "La tensión de la conciencia llega a su apogeo en la vida cotidiana, es decir, ésta se impone sobre la conciencia de manera masiva, urgente e intensa en el más alto grado.", en ella nos desenvolvemos en todo momento, con ella compartimos en muy alto porcentaje las experiencias de vida, de estudio, de trabajo; su presencia se encuentra en donde se ubica la sociedad, nuestros grupos de familiares, laborales y de amigos; la realidad de la vida cotidiana se hace evidente por si misma y la manera como la enfrentamos, o como nos desenvolvemos frente a ella, se encuentra precedida por un cúmulo de aprendizajes que tienen su punto de arranque en el seno familiar, es pues nuestra actuación en ella tan natural que ocasionalmente llegamos a considerarla "realidad única". Berger y Luckmann (2001:39) caracterizan a la realidad de la vida cotidiana de la siguiente forma "Sus fenómenos se presentan dispuestos de antemano en pautas que parecen independientes de mi aprehensión de ellos mismos [...] se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciese en escena.", los nombres de los lugares, de los animales y objetos son tan evidentes que no se sienten ni impuestos, son simplemente parte de la realidad a la que se debe incorporar todo ser humano que pretenda vivir en sociedad; es el vocabulario social, junto con la cultura y la ley signos de la existencia de un acuerdo pactado en tiempos inmemorables que posibilita la convivencia Común y que evita el caos. De tal forma que la vida cotidiana se hace presente como un "mundo compartido", como un mundo que experimentamos ligeramente diferente en lo individual, pero significativamente similar en lo social, tanto que Berger y Luckmann (2001:40) señalan "En realidad, no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros.", ¿qué es, básicamente, lo que se comparte con los otros actores sociales? se comparte un sentido común de la realidad y, por tanto, una actitud ante las circunstancias, en el extremo es fácil confundirse y pensar que las cosas deben ser así y no de otra manera, el



etnocentrismo y el racismo son ejemplos perniciosos de ello.

Se puede decir que la realidad de la vida cotidiana es dada a todos y cada uno de nosotros y que esta realidad como afirman Berger y Luckmann (2001:39)...”se organiza alrededor del "aquí" de mi cuerpo y el "ahora" de mi presente." con lo que tenemos que se organiza en función de cada persona y, en consecuencia, la realidad es de cada uno, como lo es también de todos los actores sociales. En este sentido la aprehensión de la realidad resulta una tarea más bien sencilla, Berger y Luckmann (2001:41) consideran que "La vida cotidiana se divide en sectores, unos que se aprehenden por rutina y otros que me presentan problemas de diversas clases.", si consideramos al sector no problemático como al periodo en el que el individuo hace suyo todo comportamiento social estandarizado con el cual podrá desenvolverse en su núcleo social, sea cual fuere este, se entenderá que el sector problemático es todo nuevo conocimiento y comportamiento que modifique la estructura ya establecida en él mismo, con lo que tardará en desechar sus estructuras previas u olvidarse del nuevo esquema y continuar su rutina; ejemplo extremo sería el abandono, por parte de un individuo, de la religión en la cual fue criado y, en el caso más general, el conocimiento especializado de una rama de la ciencia en el caso de la profesionalización .

La vida cotidiana parece que entonces se encuentra presente en todo momento, excepto en las actividades que ya quedó sentado en líneas anteriores son consideradas como actividades inconscientes o inducidas ex profeso para evadir la realidad de la vida cotidiana, como lo son el sueño, el teatro y el cine, Berger y Luckmann (2001:44 ) afirman que "El mundo de la vida cotidiana se estructura tanto en el espacio como en el tiempo...", en tanto se considere el tiempo como una particularidad creada por el hombre para tener dominio por sobre su acontecer, sin embargo el tiempo en la realidad cotidiana recibe dos calificativos "continuo y limitado", continuo por que ésta se perpetuará aún por sobre la existencia individual, existía ya antes de la aparición de todo individuo sobre el espacio, y continuará después de que desaparezca, limitado por el mismo hecho; para Berger Y. Luckmann (2001) la "...estructura temporal proporciona historicidad que determina mi situación en el mundo de la vida cotidiana [...] dentro de una historia mucho más vasta.", que es un toque más para considerar a la vida cotidiana como una instancia completamente "real" y compartida, en la que los individuos interactúan con sus iguales, nutriéndose los unos a los otros con el sin fin de situaciones vivenciales de las que cada uno extrae

experiencia que le ayudará a desenvolverse con mayor seguridad, en ocasiones posteriores, en momentos similares.

Dentro del cúmulo de situaciones de las que es posible extraer experiencias, destaca por sobre todas, según Berger y Luckmann (2001:47) "...la situación "cara a cara", que es el prototipo de la interacción social...", especialmente por que solamente en esta situación es posible acceder a los signos visibles de la subjetividad del "otro" y, por supuesto, la subjetividad propia queda al descubierto, con lo que avanzamos a un intercambio de significados subjetivos. Pero, ¿cómo es que se aprende a desenvolverse en una situación de interacción tan cercana y tan directa?, para Berger y Luckmann (2001:48) la interacción "cara a cara" "...aparece pautada desde el principio si se presenta dentro de las rutinas de la vida cotidiana.", es decir estamos preparados por que bajo esa rutina aprendemos la mayoría de los significados que nos ayudan a desenvolvemos en el mundo de la vida cotidiana y a enfrentarnos con individuos de los que tenemos referencias, aunque sean estas muy débiles por que solo sean de "oídas"; a estas referencias fuertes o débiles Berger y Luckmann (2001:49) las llaman esquemas tipificadores en cuyos términos los otros son aprendidos y "tratados" en encuentros "cara a cara"., tenemos entonces en una charla común a esquemas tipificadores en interacción, negociando los significados que cada uno atribuye a los objetos, personas y hechos de la vida cotidiana, podemos afirmar que es en la situación "cara a cara" cuando el individuo aprende más de la vida y de sus significados. Ahora bien, las tipificaciones a los eventos, personas y objetos, se acentúan más cuanto más se particulariza y se tiene, por tanto, un conocimiento fidedigno, por el contrario, cuando el esquema tipificador se generaliza en la sociedad se vuelve anónimo, con características y particularidades que le pueden "quedar" a un amplio espectro social, a decir de Berger y Luckmann (2001:51) "El grado de interés y el grado de intimidad pueden combinarse para aumentar o disminuir el anonimato de la experiencia.", con franca referencia al *status* del "aquí" y "ahora" que posibilita la realidad del mundo cotidiano, el anonimato de las tipificaciones se da entre más se aleje la experiencia del "aquí" y "ahora".

La situación prototipo de la interacción social se encuentra también cargada de momentos expresivos, a través de los cuales se pueden inferir estados de ánimo o los procesos subjetivos de los participantes, en todo caso apuntaremos como es posible la objetivación de la expresividad humana, Berger y Luckmann (2001:52) le atribuyen esa

cualidad a "...una variedad de índices corporales: el aspecto facial, la posición general del cuerpo, ciertos movimientos de brazos y pies, etc.", y es que la vida cotidiana se encuentra llena objetivaciones logradas a través de inferencias que se posibilitan con la expresividad de los humanos; esto sin negar la suma importancia de la herramienta social humana: el lenguaje, al cual Berger y Luckmann (2001:55) le atribuyen un papel fundamental en el sentido de señalar que "La vida cotidiana, por sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él.", quedando claro el valor fundamental que como herramienta el lenguaje adquiere en la situación "cara a cara", ya que una vez que se establece la sincronía entre emisor y receptor y que el código utilizado es por ambos conocido se establece una reciprocidad que da vía a las subjetividades encontradas, se hace posible comprender las objetivaciones del interlocutor y las propias para él mismo, a decir de Berger y Luckmann (2001:56) "Más aún, me oigo a mis mismo a medida que hablo, mis propios significados subjetivos se me hacen accesibles objetiva y continuamente, e *ipso facto* se vuelven "más reales" para mí", con lo que se entiende que la función lingüística se potencializa hasta lograr alcances insospechados, por que, entonces, estamos hablando de objetivar por medio del lenguaje la propia expresión; es el lenguaje el que hace real las objetivaciones propias.

Parecen, en este sentido, los alcances del lenguaje superiores, si pensamos que con la adecuada utilización verbal esta herramienta también supera el original "aquí" y "ahora", que ya de por sí hacía "real" el mundo de la vida cotidiana y a criterio de Berger y Luckmann (2001:58) "...tiende puentes entre diferentes zonas dentro de la realidad de la vida cotidiana y las integra en un todo significativo.", es a través del lenguaje que se han construido enormes cuerpos simbólicos como la religión y la ciencia, por medio de categorizaciones aplicadas a las personas, los objetos y los eventos, en todo caso el lenguaje hace públicas las versiones de esquemas clasificadores, a las cuales se ha considerado como "campos semánticos", Berger y Luckmann (2001:60) consideran que "Dentro de los campos semánticos así formados se posibilita la objetivación, retención y acumulación de la experiencia biográfica e histórica. ", y es entonces, a través de ellos, que se perpetúan determinados eventos en la historia social, que se transmiten los conocimientos que en su momento se decidió que se perpetuarían hasta el momento que hubiese otro superior. Así pues, el conjunto de conocimientos acumulados históricamente proporciona a todos los

individuos la estructura básica para su desempeño social y cultural.

Habría que reconocer también que cada uno de los individuos posee conocimientos diferentes a los de sus interlocutores y que existe la posibilidad de incrementarlos a medida de que amplíe su círculo de interlocución y de la profesionalización a la que acceda.

## ***1.2 La Construcción Social como Herramienta***

Es en toda sociedad el hombre el factor esencial, ¿qué es pues, lo que nos hace diferentes al resto de los animales?, se pueden encontrar grandes similitudes en el proceso de procreación y gestación, pero es en el momento de enfrentar la naturaleza, inmediatamente después del momento del alumbramiento, en el preciso instante en que se incorpora a la naturaleza el nuevo ser humano, en que se marca la gran y definitiva diferencia, como afirman Berger y Luckmann (2001:67) "...todos los animales no humanos, como especies y como individuos, viven en mundos cerrados cuyas estructuras están predeterminadas por el .capital biológico de las diversas especies animales.", queda claro que son los animales los que se adaptarán a su medio ambiente, y que sus organismos ya se encuentran preparados para enfrentar, por sí mismo las incidencias propias de la naturaleza, no es el caso el ser humano, quien requerirá del apoyo constante de sus semejantes, por lo que para Berger y Luckmann (2001:68) "...ya la criatura no solo se halla en el mundo exterior sino también interrelacionada con él de diversas maneras complejas.", con lo que tenemos una situación especial en la que el individuo encuentra un medio ambiente solamente favorable para su desarrollo gracias a la intervención de sus iguales; en este sentido es el propio hombre el que posibilita su creación y, en todo caso, su elevación en el orden jerárquico animal.

Es entonces impensable que el hombre se desarrolle como tal en el aislamiento, ya que si bien el desarrollo individual es indispensable este se da en el contexto del desarrollo social, primero familiar y luego en núcleos pequeños de iguales y escolares, preparativos para su desenvolvimiento en sociedad, de tal forma que podemos señalar que el aspecto humano del hombre es consecuencia de su sociabilidad, de la interrelación de origen con sus semejantes, en la certera cita de Berger y Luckmann (2001:72) "*El homo sapiens es siempre, y en la misma medida, homo socius.*", así pues la permanencia de cada individuo

se encuentra condicionada desde siempre por un orden que, como se señalaba en el apartado anterior, se ha establecido aún antes de su aparición en la sociedad, un orden que le proporciona estabilidad en su actuar y que le es transmitido primariamente por sus familiares más cercanos.

Entenderemos entonces que el orden social dado, al que se hace referencia en líneas anteriores, es posible por la actividad humana generalizada y socialmente habituada; es esta habituación la que permite a "hombre social" dejar de pensar en el ¿por qué? de cada una de sus acciones, ya que la repetición de las mismas actividades permite formar un "banco" de conocimientos que no se necesita utilizar al transformar dichas acciones en rutinas; para Berger y Luckmann (2001:75) "...la parte más importante de la habituación de la actividad humana se desarrolla en la misma medida que su institucionalización. La cuestión es, por tanto, saber como surgen las instituciones.", en este sentido será pertinente establecer una relación muy estrecha entre las acciones habitualizadas y las tipificaciones, de las cuales ya nos ocupamos en el apartado anterior y que en este momento nos sirven para configurar a toda tipificación recíproca como una institución, la que carga sobre sí la obligación no escrita de dictar el por qué determinados actores sociales realizan cierto tipo de acciones y no otras.

En este sentido las tipificaciones institucionales se erigen como controladoras del comportamiento social humano, a decir de Berger y Luckmann (2001:76) estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada.", entonces se entenderá a la sociedad como un conglomerado de instituciones, algunas como las que orientan los preceptos religiosos, antiquísimas, y otras como la conformación de la familia en la sociedad actual en un proceso gradual de evolución y, por tanto, con conceptos considerados modernos, con lo que adicionaremos una característica más a las instituciones, que es la referente a la historicidad, ya que en su tránsito de aceptación, primero entre dos sujetos y luego en pequeños círculos humanos, para después despuntar en aceptación poblacional reducida y luego generalizada llegan a vestirse con un halo de objetividad, la cual le proviene de la cristalización institucional añeja, es decir, de cuando el hombre "aquí" y "ahora" ha dejado de participar en su formación, cuando las instituciones se le entregan ya "dadas"; así pues, para Berger y Luckmann (2001:82) "Las instituciones, en cuanto a facticidades históricas y objetivas, se enfrentan al individuo como hechos

innegables. Las instituciones están *ahí*, fuera de él, persistentes en su realidad, quiéralo o no: no puede hacerlas desaparecer a su voluntad.", así las recibieron en su infancia de sus padres, ¿por qué desconfiar de ellas? Y así deberán ser transmitidas a sus hijos, acaso sin poner en tela de dudas sus principios fundamentales.

¿Cómo entendemos, entonces, un mundo institucionalizado? Tal vez como un mundo ordenado y lineal o como un conjunto de seres humanos sometidos al control que la mayoría de la "sociedad" ha dispuesto, en el sentido de que entre más se sabe acerca del comportamiento humano más previsible se vuelve este; en todo caso es la institucionalización también producto de la actividad e interrelación humana en donde el mundo es el resultado de su productor: el hombre, y este a su vez, es "formado" por el mundo, estableciéndose así una relación de ida y vuelta, Berger y Luckmann (2001:84) concluyen "*La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social.*", afirmación que señala un proceso dialéctico teórico, más bien latente en cada una de las sociedades humanas, de tal forma que estas instituciones se transmiten de generación en generación, objetivando a la sociedad y a sus normas de funcionamiento a la vez que las mentes jóvenes las internalizan como realidad subjetiva.

Por otra parte, esta realidad subjetiva internalizada es "sedimentada", podríamos decir también guardada con efectos distintivos característicos por un periodo de tiempo mayor, por el individuo en grados mínimos si no ocurren acompañadas por acontecimientos relevantes y de preferencia en grupos, a lo que Berger y Luckmann (2001:91) llaman "...sedimentación intersubjetiva [...] cuyas experiencias se incorporan a un depósito común de conocimiento.", el cual ayuda, de paso, a configurar la biografía individual del sujeto y de las comunidades con la ayuda del instrumento característico del ser humano: el lenguaje, ya que como también afirman Berger y Luckmann (2001:91) "El lenguaje objetiva las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos los que pertenecen a la misma comunidad lingüística, con lo que se convierte en base e instrumento del acopio colectivo de conocimiento.", así el lenguaje tiene la capacidad de transmitir a las generaciones jóvenes los significados, ya con antelación objetivados en una forma coherente, bajo la apariencia de "conocimientos", en todo caso comunes y universalmente aceptados.

Es por eso que el individuo-actor, en franca referencia a Irving Goffman, al identificarse con las tipificaciones de comportamiento socialmente institucionalizadas, lo

que hace es ponerse el traje que la sociedad le ha otorgado para su presentación, Berger y Luckmann (2001:98) afirman "Las instituciones se encarnan en la experiencia individual por medio de los "roles"...y es que todo comportamiento institucionalizado forzosamente involucra a los "roles" como el medio de control que ostenta; son los "roles" en todo caso un conjunto de normas o pautas para el desenvolvimiento social individual del sujeto -actor social, las instituciones por su parte asumen su parte de comportamiento asignada por su rol, es el caso del derecho que desde el vocabulario empleado se sujeta a las normas establecidas, los médicos en el sector de la salud también se desempeñan en concordancia a su "rol", los docentes en las instituciones educativas y aún fuera de ellas conservan el "rol" adquirido en las instituciones formadoras; a este momento podemos asegurar que los "roles" representan un orden institucionalizado, el cual garantiza que las cosas se desarrollarán de acuerdo al guión establecido. Los "roles" adicionalmente, tienen la característica de introducir una división cada vez más compleja del trabajo, toda vez que, como señalan Berger y Luckmann (2001:102) "La multiplicación de tareas específicas que resulta de la división del trabajo requiere de soluciones estandarizadas que puedan aprenderse y transmitirse fácilmente.", y que por lo tanto aseguren el desempeño ordenado de las funciones de los trabajadores en cualquier rama de la producción y de la transmisión del conocimiento; también consideraremos que cada uno de los roles incluye un conjunto de conocimientos institucionalmente objetivados y listos para ser representados en cualquier acto social, es un hecho que a nivel común toda persona se encuentra interesada de aprehender el "rol" a desempeñar, desde el más simple integrante de una familia como el de estudiante de un grupo escolar , hasta el desempeño de sus funciones laborales.

Se puede decir que son los "roles" intermediarios entre el sujeto que pretende de suyo un conocimiento socialmente construido y el orden institucional generalizado, pero nunca total, de reconocimiento que va de local a internacional, pero que, como apuntan Berger y Luckmann (2001:105) impide pensar "...que todas las acciones sociales están institucionalizadas...", dejando espacio a la reestructuración de los roles y dejando entrever que la institucionalización no es un proceso sin marcha atrás, que como afirman también Berger y Luckmann (2001:107), "...en ciertas áreas de la vida social puede producirse la desinstitucionalización.", en especial en las áreas en que la innovación es el pan de cada día como es el caso de la industria de la producción, de las nuevas tecnologías de la

comunicación y de diversas ramas de la ciencia en general. El orden institucional, que parecía inamovible, se abre y da paso a nuevos significados, esta segmentación se retrata especialmente en una nueva distribución del conocimiento y, por lo tanto, en la creación de nuevos "roles" tanto sociales como laborales, producto de la especialización, la ramificación de la ciencia y, para los alarmistas, la atomización del conocimiento; para Berger y Luckmann (2001:111) queda claro que "...la probabilidad de que aparezcan nuevos subuniversos aumenta regularmente a medida que se ve produciendo la división del trabajo y el superávit económico.", esto claro obedece a intereses de grupos sociales con fines, para este trabajo, inespecíficos; en todo caso el origen nítido del conocimiento es claramente social y viceversa.

El riesgo latente en este estado de las cosas es que el individuo olvide que la sociedad lo ha creado a él, pero que a su vez el "re-crea" a la sociedad de la que forma parte, para Berger y Luckmann (2001:116) "...la dialéctica entre el hombre, productor, y sus productos pasa inadvertida para conciencia.", lo que arroja como resultado al hombre enajenado, reificado, que se encuentra impávido, imposibilitado de ejercer acción alguna que modifique su entorno y su cultura. Fuentes de reificación son la totalidad de las instituciones, desde la religión hasta la ciencia misma, por tanto los "roles" son perceptibles de encontrarse reificados.

El desempeño de un "rol" cualesquiera implica el conocimiento de las acciones posibles, acudiremos al señalamiento de Berger y Luckmann (2001:122) en el sentido de que "...el conocimiento precede a los "valores" en la legitimación de las instituciones.", toda vez que en el transcurso de su vida el individuo atraviesa por diferentes órdenes que cobran en cada etapa un significado subjetivo. El proceso de la institucionalización requiere un determinado momento de la legitimación, la cual posee dos aspectos fundamentales, uno cognoscitivo y uno normativo; es fundamentalmente, a decir de Berger y Luckmann (2001:122), "...cuando las objetivaciones del orden institucional (ahora histórico) deben transmitirse a una nueva generación.", cuando la legitimación es requerida, es en este primer momento, cuando el sujeto es apenas un infante cuando el fundamento del conocimiento le es transmitido, de forma sencilla, sin grandes explicaciones del ¿por qué? de las cosas, se considera a este tipo de transmisión conocimiento, preteórico; un estado superior de la legitimación del conocimiento es el considerado en el momento de que el individuo hace



suyas proposiciones teóricas en forma rudimentaria, en este estado de las cosas para Berger y Luckmann (2001:123) "Estos esquemas son sumamente pragmáticos y se relacionan directamente con acciones concretas.", las explicaciones comunes para la legitimación de este tipo son sentencias o proverbios de uso cotidiano; una tercera fase de legitimación del conocimiento se encuentra retratada por las explicaciones convertidas en teorías explícitas, transmitidas de manera formal, tal vez en las instituciones educativas o religiosas, pero que, para Berger y Luckmann (2001:124) , comienza a trascender la aplicación pragmática y a convertirse en "teoría pura...", hasta este momento hemos avanzado en el desarrollo de cada individuo, tal y como la institucionalización de sus conocimientos se va dando desde la perspectiva de Berger y Luckmann (2001:124) quienes para este momento consideran el salto cuántico en cuanto a la legitimación, ya que "los universos simbólicos constituyen el último nivel de legitimación. Son cuerpos de tradición teórica que integran zonas de significados diferentes y abarcan el orden institucional en una totalidad simbólica...", los universos simbólicos son el cúmulo de legitimaciones y consideran un cuerpo completo de abstracciones teóricas, que en su lado más común contribuyen a conformar ordenadamente la biografía del individuo y a darle un sentido de identidad, ya que el mismo universo simbólico le da al individuo la tranquilidad para desenvolverse en su entorno, gracias a que lo sitúa dentro del contexto del mismo universo, asimismo en el universo simbólico se ordena cronológicamente el acontecer social y por ende individual, proporcionando las nociones de pasado, presente y futuro, aún más, para Berger y Luckmann (2001:133) "...el universo simbólico proporciona una amplia integración de todos los procesos institucionales aislados. Ahora la sociedad entera adquiere sentido.", los "roles" también se vuelven significativos y sus ¿Porqués? , es el universo simbólico inspirador de confianza y alejador del caos.

Para Berger y Luckmann (2001:135) es "El universo simbólico, considerado como una construcción cognoscitiva, es teórico. Se origina en procesos de reflexión subjetiva los que, con la objetivación social, llevan al establecimiento de vínculos explícitos entre los temas significativos que arraigan en las diversas instituciones.", pero por sobre todas las cosas está presente en la realidad del mundo cotidiano y se vive allí, en él; el orden institucional, del que ya hemos hecho referencia con anterioridad, se encuentra dentro de él mismo; la existencia de los universos simbólicos se auto-sustenta, es decir, es posible por

su grado de coherencia y plausibilidad, es auto-legitimable en cuanto se encuentra objetivamente para los actores sociales, el problema original es la transmisión de éste, en el que viven los individuos, a sus nuevas generaciones, paralelamente cuando se determina que sectores sociales amplios coexisten con versiones no compatibles del universo simbólico, es cuando la sociedad ha encontrado necesario legitimar estos universos simbólicos y lo ha hecho a través de diferentes mecanismos, Berger y Luckmann (2001:138) lo visualizan de la manera siguiente "...el universo simbólico no solo se legitima, sino que también se modifica mediante los mecanismos conceptuales construidos para resguardar el universo "oficial" contra el desafío de los grupos heréticos.", queda claro que la teoría pasa a un segundo plano y en este enfrentamiento sobresale la utilización habilidosa del poder y que el ejercicio de este obedece a los más complicados intereses del ser humano.

Ahora bien, ¿a qué mecanismos nos referimos para el mantenimiento de los universos simbólicos? , encontraremos primordialmente a la mitología, de la que aunque Berger y Luckmann (2001:142) hagan una definición abstracta como la que a continuación se cita "La mitología como mecanismo conceptual es lo más cercano al nivel sencillo del universo simbólico, nivel en el cual es mínima la necesidad de mantenimiento teórico...", no deja, para efectos cotidianos, de ser la utilización de términos esotéricos para explicar las implicaciones sociales, que en tal caso no ahuyenta el oscurantismo; la teología, la filosofía y la ciencia, son tres mecanismos que se utilizan también para el mantenimiento teórico del universo simbólico, la diferencia principal la señalan Berger y Luckmann (2001:144) al afirmar que las "...tres formas históricas dominantes de mecanismos conceptuales se convirtieron en propiedad de las *élites* de especialistas cuyos cuerpos de conocimiento se alejaban cada vez más del conocimiento común de la sociedad en general.", así pues estos mecanismos a la vez se han convertido en legitimadores de la tradición simbólica de los cuales un enorme sector social desconoce sus fundamentos; aún entre ellos hay enfrentamientos, tal es el caso de la aniquilación conceptual, por lo menos en la instrucción básica italiana en pleno siglo XXI, de la teoría de la evolución darwiniana, en cuyo lugar prevalece una explicación netamente teológica de la aparición del hombre sobre la faz de la tierra.

La ciencia, por su parte, en su vertiginoso ascenso modifica el universo simbólico

de manera gradual y casi imperceptible, para Berger y Luckmann (2001:148) "Todos los universos construidos socialmente cambian por que son productos históricos de la actividad humana, y el cambio es producido por las acciones concretas de los seres humanos.", baste decir que desde el inicio de este capítulo se ha insistido en caracterizar la cualidad humana para definir la "realidad " se ha dicho que ésta solo es posible en un marco socialmente definido y acotado, para este efecto surge la necesidad de contar con agrupaciones de profesionales encargados del mantenimiento de los universos simbólicos y que se desprenden de los mecanismos antes mencionados, el clero para la teología y los científicos y los profesionales de la educación para la filosofía y la ciencia, "expertos" que realizan la misma función aún sin saberlo, para Berger y Luckmann (2001: 154 ). "Los expertos en la tradición son reconocidos como tales virtualmente por todos los integrantes de la sociedad y no tienen que vérselas con ningún competidor efectivo.", podemos entender que ellos actúan bajo las líneas directrices que imponen los grupos que se interesan, a su vez, en mantener una hegemonía en el poder y que por lo tanto mantienen una actuación que se podría calificar como conservadora ya en la orientación religiosa, ya en la sujeción del poder político y hasta científico.

### ***1.3 La Identidad Social como Construcción***

En este momento resulta pertinente hacer explícito que la sociedad, que hasta esta ahora se había concebido como una realidad objetiva, es también reconocida por su "existencia" subjetiva, la cual completa el ciclo señalado por Berger y Luckmann." (2001:164) en el que "...la sociedad se entiende en términos de un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización .", en el cual la existencia objetiva del acontecer social se aprehende como la existencia subjetiva de otro u otros que al internalizarse se convierten, de manera subjetiva, en significados cotidianos, de tal forma que para Berger y Luckmann (2001:165) "...la internalización, en este sentido general, constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social.", con lo que se entiende que no solo se comprenden las definiciones de los otros sino que estas se definen de forma recíproca, y que el mundo, además, se intuye

como un mundo compartido, en el que confronta sus subjetividades, las valida o las desecha; es en este sentido que el individuo pasa a formar parte de la sociedad, a este proceso se le ha denominado "socialización", que es un término que sin ser totalmente explícito evoca la impresión de participación, pero no de una participación espontánea, sino de una participación inducida por la generación experimentada, por la generación adulta, a la cual le interesa guiar a las nuevas generaciones por los senderos normados de la sociedad

Se consideran dos etapas de socialización, para Berger y Luckmann (2001:166) "La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa por la niñez, por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad.", su papel es importante en cuanto a que los expertos encargados de su conducción son, las más de las veces, sus propios padres o sus familiares más cercanos, los cuales añaden un ingrediente que supera el distanciamiento con los significados, la gran carga sentimental, el recurso de la familiaridad y la confianza, con ellos hace posible que se presente el mundo "objetivo" como algo que no necesita comprobación, como una "realidad" social, es por eso que Berger y Luckmann (2001:167) consideran que "El niño se apropia de los "roles" y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos. Y por esta identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible.", lo cual no es un proceso sencillo, toda vez que requiere del establecimiento individual de un proceso dialéctico en el que se pasa de la auto-identificación a la corroboración de que la identidad sustentada es aceptable socialmente. De esta forma se considera que la identidad incluye todas las actitudes observadas y "aceptadas" socialmente, además de los "roles" diferentes que "debe" desempeñar, en este aspecto cabe señalar que la conciencia identitaria implica el reconocimiento de la existencia del "otro" generalizado que es la sociedad en su conjunto, Berger y Luckmann (201:169) la caracterizan de la manera siguiente "En realidad, la identidad se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente solo junto con ese mundo.", en todo caso "hacerse" de una identidad implica plantar los pies en su contexto y definir su lugar en el mundo, con todo y la carga idiosincrásica con los que le fueron transmitidos sus significados.

Consideraremos a la segunda etapa de socialización tal y como Berger y Luckmann (2001:166) la caracterizan, "La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que

induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.", en un juego de palabras entenderemos como el requisito indispensable de la socialización secundaria es y será siempre la socialización primaria, es decir requiere que el individuo contenga en sí a un mundo ya internalizado y que cuente con una identidad formada; para efectos de esta etapa las limitaciones biológicas no resultan en el grado de dominación que en el caso de la socialización primaria, esa etapa se da ya por descontada; para Berger y Luckmann (2001:174 ) "La socialización secundaria es la internalización de "submundos" institucionales. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento.", entendiendo por distribución social del conocimiento al conocimiento especializado que posibilita la existencia de nuevos "roles", los cuales nos dan un indicio de la conformación de nuevas y novedosas identidades socialmente formadas y aceptadas, de los campos semánticos que incluyen el nuevo lenguaje "especializado" propio de un universo simbólico. Podemos acotar el espacio en el que se realiza el proceso de socialización secundaria, a los espacios institucionalizados destinados para la educación y formación de los nuevos trabajadores sociales, en eso la socialización secundaria difiere de la primera, no requiere de un alto grado de estimación o apego para con quien trasmite la conceptualización, que es sustituido, como señalan Berger y Luckmann (2001:180) por técnicas pedagógicas específicas, debe hacérselo sentir al individuo como algo "familiar". Esta palabra resulta sugerente, por que la realidad original de la niñez es el hogar...", y su producto, los "roles", de igual manera transmiten un alto grado de anonimato, utilizando el mismo ejemplo de Berger y Luckmann (2001:179) "El mismo conocimiento que enseña un maestro de tantos puede enseñarlo otro.", con esta también queda claro que para este tipo de socialización la internalización de los "roles" no es la tradicional, sino de "roles" específicos o especializados. Será necesario considerar que la transmisión queda en manos de los "expertos" en mantenimiento de los universos simbólicos.

Ahora bien, es un hecho que la socialización es un proceso que inicia con el nacimiento y culmina con la muerte a nivel individual, pero que a nivel general esta nunca termina, que es un proceso inacabado y que por lo tanto es necesario implementar mecanismos de mantenimiento de la realidad, especialmente en los casos la socialización secundaria, que por la manera en que fue transmitida no ha sedimentado lo suficiente en la

conciencia humana como para tener la durabilidad y arraigo que la socialización primaria, para Berger y Luckmann (2001:187) estos mecanismos son los siguientes "...Mantenimiento de rutina y mantenimiento de crisis. El primero está destinado a mantener la realidad internalizada en la vida cotidiana, y el segundo, en las situaciones de crisis.", estos mecanismos se valen de la herramienta característica por naturaleza, el lenguaje, así que su uso continuo, con la finalidad de objetivar, es la receta parcial para el mantenimiento de la realidad, en ambos casos.

Consideraremos también, en este apartado, el contexto de la socialización, el cual determina la existencia de una estructura social específica y que su grado de plausibilidad y coherencia se determinará en tanto se establezca un equilibrio entre la realidad objetiva y la realidad subjetiva del sujeto investido con una "identidad", para Berger y Luckmann (2001:205) ésta "...se encuentra perfilada en el sentido de que representa totalmente la realidad objetiva dentro de la cual está ubicada. Dicho con sencillez, todos en gran medida son lo que se supone que sean. En una sociedad las identidades se reconocen con facilidad, tanto objetiva como subjetivamente", la distinción de una identidad se hará cada vez más difícil en cuanto la sociedad evoluciona, de un estado casi primitivo de la división del trabajo y del acopio de sus conocimientos hacia estadios más evolucionados en los que la ciencia y la tecnología atomizan tanto el conocimiento como el ejercicio laboral; en este estado de las cosas los roles tradicionales se difuminan, alguien podía decir que evolucionan, pero sencillamente se cambian por otros más acordes a la realidad social que se vive. Un ejemplo universal es el señalado por Berger y Luckmann (2001:209) en cuanto a que "Las versiones masculina y femenina de la realidad se reconocen socialmente y este reconocimiento también se trasmite en la socialización primaria. Así pues, hay una supremacía predefinida de la versión masculina para el niño varón y que en los albores del siglo XXI se ha avanzado en la superación de este mito con la confrontación definitiva de estos mundos contradictorios y muchas de las veces opuestos.

Se puede afirmar que al individuo, en su socialización primaria, se le presenta el abanico de identidades posibles y él se identifica y apropia de una ocasionalmente de algunas de ellas. En la socialización secundaria, por el contrario, como apuntan Berger y Luckmann (2001:214) los individuos pueden internalizar realidades diferentes *sin* identificarse con ellas.", con lo que tenemos ya a un individuo que es capaz de manipular

sus diferentes realidades para el logro de sus objetivos personales y que hace crítica de los "roles" que desempeñan sus interactuantes. Queda claro que la "identidad" se forma a través de la interacción social, que tanto su formación como mantenimiento se encuentran claramente determinadas por la estructura social en la que se encuentra inmerso el sujeto, para Berger y Luckmann (2001:216) La identidad constituye, por su puesto, un elemento clave de la realidad subjetiva y en cuanto tal, se halla en una relación dialéctica con la sociedad.", en todo caso ambas, sociedad e identidad se mantienen, modifican y reforman mutuamente; así pues, se pueden señalar diferentes tipos de identidad, ya que todos y cada uno de los tipos se encuentran insertos en la realidad compartiendo diferentes espacios de universo simbólico, a veces con independencia, pero sujetos también a los alcances del organismo de cada individuo, esta es una característica adicional para la determinación del "rol" que representa cada sujeto y es que si bien la sociedad determina aspectos característicos en cuanto a la función social y laboral a desempeñar, haciendo "reconocibles" las acciones ejecutadas a través de la tipificación, la sociedad extiende su "control" en aspectos que podíamos pensar estarían fuera de su alcance, tal es el caso de la duración de la vida de cada sujeto y su calidad de vida, Berger y Luckmann (2001:225) afirman que "...la realidad social determina no solo la actividad y la conciencia, sino también, en gran medida, el funcionamiento del organismo.", en cuanto la calidad de vida de los sujetos depende del grado de adelanto científico y tecnológico social, de tal forma que el organismo conserva su supremacía solo en los casos especiales deportivos y en sociedades primitivas.

#### ***1.4 Interpensar con el Lenguaje***

Es el lenguaje una herramienta capaz de poner en contacto las subjetividades del individuo con la sociedad de la que forma parte, eso ha sido explicitado en los apartados precedentes, en las líneas que siguen abordaremos al lenguaje desde la perspectiva de Mercer (2000:17) quien le atribuye cualidades, "desdeñadas" por obvias pero no menos importantes por ese hecho, para la comprensión del actuar social y en la resolución de los problemas cotidianos de manera "colectiva".

Es a inicio del siglo XX que Lev Vygotsky, rodeado por un contexto teórico que

impulsaba el condicionamiento estímulo respuesta de Pavlov, destacaba la relación intrínseca entre el lenguaje y el pensamiento, así pues Vygotsky, citado por Mercer (2000:27), afirmaba "...que el empleo de un instrumento distintivo el lenguaje fue la causa de que el pensamiento y la conducta social del ser humano llegaran a ser tan distintos de los otros animales.", de tal forma que adicionalmente al papel impulsor de la comunicación le atribuye la función de instrumento cultural, tanto como vía de transmisión de la cultura como creador en conjunto de la misma; en este estado de las cosas, lenguaje y pensamiento no son lo mismo pero se encuentran espalda con espalda. Vygotsky, citado por Mercer (2000:27), imagina que el "...niño adquiere maneras de comprender el mundo a medida que aprende la capacidad de comunicación necesaria para convertirse en un miembro activo de su comunidad.", con lo que tenemos que en su infancia el sujeto requiere de aprehender al lenguaje como la forma básica para entender al mundo que se le hereda, pero que en un segundo momento cuando lo hace suyo, y es capaz de utilizarlo con eficiencia como su herramienta de comunicación, lo utiliza en un proceso cotidiano, continuo y dialéctico proceso de recreación de su mundo. Las aportaciones de Vygotsky si bien fueron prohibidas al inicio del siglo son retornadas en la actualidad.

Mercer (2000:20), al igual que Vygotsky, señala las bondades del lenguaje de la manera siguiente "...el lenguaje es un sistema de comunicación totalmente diferente por que es flexible, innovador y adaptable a las circunstancias.", dándole, con esto, un carisma histórico de responsable de la existencia social, ya que la transmisión de los conocimientos posibilitó el aprendizaje de unos a otros y, como consecuencia, otorgándole un papel destacado en la conformación del pensamiento social. Se apunta, entonces, que si el lenguaje posee la característica de la variabilidad de sus significados tanto en las palabras mismas, como en su entonación en el lenguaje oral y en su escritura e interpretación en el lenguaje escrito, la característica que lo identifica es la "comprensión", puesto que la acción de comunicar se inicia con la intención de ser entendido y la de escuchar-leer para incrementar el conocimiento, es en este sentido que para Mercer (2000:22) "...la acción de comunicar siempre supone una actividad creativa conjunta.", una actividad en la que el resultado es la generación de nuevos significados y de un acuerdo social que da inicio en la relación comunicativa entre dos, o más, individuos.

Aún más, siendo el lenguaje una construcción social objetivada, es ésta la que



configura nuestro entendimiento internalizado, para Mercer (2000:24 ) "...nuestros pensamientos están conformados por los significados y estructuras del lenguaje. ..", así nuestras experiencias y modos de "hacer" las cosas se encuentran organizadas a través del lenguaje y en el mismo acto se funden pensamientos individuales en pensamientos colectivos, es un hecho que nuestros conocimientos los hacemos del dominio público a través de la lengua hablada o escrita. Los grandes universos simbólicos, como la religión y la ciencia, se encuentran estructurados por el lenguaje, se hacen coherentes y plausibles por mediación de el.

Se entendería que lenguaje y pensamiento se funden al interior del individuo, sin embargo Mercer (2000:26) hace la siguiente distinción "...no pretendo decir que el funcionamiento de nuestra mente esté directamente determinado por nuestro empleo del lenguaje, si propongo que, en la vida humana normal, la actividad comunicativa y el pensamiento individual mantienen una influencia mutua continua y dinámica.", ejemplos de esta condición son la emisión arrepentimiento por acciones realizadas y la declaración de sentimientos afectuosos, que se hacen "reales" al momento de emitirlos, tiene el lenguaje esta dualidad, la de expresar lo vivido o lo imaginable, Mercer (2000:29) lo resume de la manera siguiente "Con el lenguaje no solo "informamos" y "prometemos", sino que también "acusamos", "defendemos", "mentimos", "negamos", "ordenamos" y "persuadimos". ..", así el individuo utiliza esa eficaz herramienta para sus propios intereses con grados diversos de efectividad.

Ahora bien, siendo el lenguaje una construcción social este se transforma en el mismo grado que la sociedad que lo vio nacer y en el grado en que para los sujetos sociales resulte funcional, para Mercer (2000:31) queda claro que "...cada lengua viva sigue evolucionando para satisfacer las necesidades de sus habitantes.", en todo caso ya se ha señalado su característica de adaptabilidad, que surge en la actualidad, en un mundo globalizado en el cual la comunicación preponderantemente cara a cara, de décadas anteriores, se convierte en una comunicación impersonal, a través de medios electrónicos y digitales, con mayor conocimiento y con mayor información pero carente del potencial humano de la cercanía.

En el ambiente de la informática que hoy une al mundo a través del Chat, del correo electrónico, de las tele-conferencias e incluso de las universidades virtuales, el uso

tradicional del lenguaje se encuentra en una profunda transformación y el sujeto social tiene mucho que aprender, para Mercer (2000:31) esta nueva extensión de su uso "...nos permite emplear el lenguaje escrito para que varias mentes interactúen de manera dinámica...", lo que implica nuevas formas de "hacer" las cosas en el mundo cotidiano, de pasar del regionalismo a la globalidad, de crear nuevos "roles" de ejecución universal, de crear nuevos perfiles de desempeño laboral, de crear conocimiento de manera conjunta, internacional.

Queda claro que el lenguaje tiene profundas implicaciones sobre la actividad social, que desde esta perspectiva el lenguaje pasa de ser un simple medio de transmisión a convertirse en un instrumento para Interpensar, es decir un instrumento para pensar colectivamente, para crear definir nuevos modos de actuar, para reconfigurar al mundo.

### ***1.5 Lenguaje y Pensamiento***

En este apartado seguiremos detenidamente la forma en que Gergen (1994) considera a la autoconcepción como un discurso del yo, estructurado de acuerdo con las convenciones narrativas, y que se conforma durante las diversas etapas de la vida del individuo hasta que este relato se torna consistente, plausible y coherente; son las auto-narraciones recursos lingüísticos culturales que le sirven al individuo como medio para su auto-identificación y de solidificación social.

Es pues el relato la forma original en que es transmitida la acción humana, los relatos familiares se encuentran en primer lugar, con ellos se otorga sentido a nuestra permanencia social con sus aportaciones en cuanto a la ubicación espacio tiempo que posibilita; para Gergen (1994:231) "... los relatos sirven también como medios críticos a través de los cuales nos hacemos inteligibles en el seno del mundo social.", dicho de otra manera los relatos son utilizados por el individuo para identificarse con otros y de manera simultánea, para identificase así mismo; es en ese intercambio de relatos que se descubre lo socialmente aceptado y lo que es repudiado por los interactuantes. Así, para Gergen (1994:231) "...la autoconcepción no [es] una estructura cognitiva privada y personal del individuo.", ya que la identidad solo puede ser entendida a través de la expresión corporal, gestual y del lenguaje, como herramienta insustituible, ya en su modalidad "cara a cara" o

en público; es pues, el relato una forma de objetivación del yo, el medio por el cual el ser humano se realiza en sus entorno social.

Se hará un alto para dejar en claro que las narraciones escapan de la posesión exclusiva del individuo, toda vez que éste siente la necesidad de explicitarlas, de someterlas al intercambio social, en una suerte de evaluación, a la vez que él avalúa las que sus interactuantes le ofrecen, así es como se establece un sentido de interdependencia.

En cada relato de vida podemos encontrar la historia del individuo y sus pretensiones actuales y futuras, es posible distinguir la infinidad de usos posibles del relato, adecuando siempre este a los intereses personales, Gergen (1994:234) sugiere que "...la autonarración es una suerte de instrumento lingüístico incrustado en las secuencias convencionales de acción y empleado en las relaciones de tal modo que sostenga, intensifique o impida diversas formas de acción.", con lo que adquiere un carácter de director de escena y que si bien su emisión es siempre personal este incide en el actuar de quienes sociabilizan sus significados. Se sostiene que las narraciones son potencialmente transmisoras la verdad, por que la coherencia implícita y el uso discreto de las convenciones sociales posibilitan la transmisión del "hecho" social, sin embargo Gergen (1994:235) nos ilustra una posibilidad aún mayor "...que las narraciones no reflejan sino que construyen la realidad en cuanto a que más allá de la posibilidad original de la transmisión se le considera potencialmente organizadora de "del" o de un "nuevo" hecho, con lo que el carácter de productor del hecho social eleva a la narración a esferas insospechadas.

Ahora bien ¿Cuál es la verdad que transmite la narración?, se tendrá que aceptar que es la que el individuo posibilite al construirla guardando las convenciones sociales instituidas, a decir de Gergen (1994:236), el contar la verdad es ampliamente gobernado por una preestructura de convenciones narrativas.", una característica implícita en una relato inteligible es que se sitúe en el contexto cultural e histórico, con lo que se ganará en credibilidad, le dará un toque de realidad y evitará que éste se convierta en una narración poco confiable.

Dentro de las reglas o características que debe tener una narración que pretenda reflejar la realidad, Gergen (1994:236) menciona algunas: tales como el establecimiento de un estado que alcanzar, que no es más que focalizar la meta o resultado del relato; la

selección de los aspectos relevantes para el punto final, es decir desechar la información que no resulte relevante para la conclusión del relato; la ordenación de los acontecimientos, en atención a las convenciones literarias que implica la ubicación espacio-temporal, que favorezca una disposición ordenada y coherente; procurar la estabilidad de la identidad, definiéndola de manera continua y permanente, para dar la certeza de que no representa alguna otra; y, finalmente la utilización adecuada de los signos de demarcación, con la finalidad de diferenciar, de manera oportuna, el inicio y el final de el relato. Es necesario destacar que estos lineamientos dictados, desde la perspectiva de Gergen, resultan histórica y culturalmente contingentes, pero que es un hecho que la utilización de los componentes narrativos resulta vital si se pretende, como afirma Gergen (1994:240), "...crear un sentido de la realidad en las exposiciones que pretendan dar cuenta del yo.", aún más es posible que las narraciones así concebidas sirvan no solo para contarlas a los interlocutores, sino, en un sentido estricto, para contársela él mismo, con la finalidad implícita de "moldear" la identidad propia .

Frye, citado por Gergen (1994:241), apunta que "Determinadas formas de narración son ampliamente compartidas dentro de la cultura; son frecuentemente usadas, fácilmente identificadas y altamente funcionales. En un sentido, constituyen el silabario de posibles yoes.", podemos señalar que la comedia, la novela, la tragedia y la sátira son un tipo de narraciones que se encuentran ya socialmente tipificadas y que proporcionan una variedad de tramas diferenciadas a través de de las cuales se puede construir un relato; en contrapartida Campbell, citado por Gergen (1994:241), "...ha propuesto un único "monomito" a partir del cual se puede hacer una mirada de variaciones a través de los siglos.", sin embargo, a pesar de la cantidad infinita de relatos posibles este monomito conservaría una estructura muy similar a la de la novela propuesta por Frye, en el sentido de que el protagonista se enfrenta en el desarrollo de la trama con una suerte de desafíos, los cuales tiene que librar.

Como es posible observar las posibles formas modales del relato son contingentes al paso del tiempo y se acomodan al contexto social en que se formulan, sin embargo, Gergen (1994:242), encuentra puntos de coincidencia a través de los cuales se pueden considerar tres formas rudimentarias de narración: una narración de estabilidad, que nos inspira una

trayectoria individual que permanece inalterable en cuanto a la consecución de una meta; una narración progresiva, la cual va entrelazando acontecimientos aislados y da una noción de crecimiento o mejoría; y, una narración regresiva, que en sentido contrario a la anterior da la impresión de disminución o de acontecimientos fuera del control del protagonista.

Se puede intuir que las formas de relato se pueden prolongar al infinito, pese al intento de reducirlas a tres, aunque a estas se les llame "rudimentarias", lo mismo que Frye y Campbell, y es que este abanico de posibilidades se abre al individuo y él encuentra que determinado tipo de ellas se emplea con mayor facilidad que algunas otras, son las construcciones narrativas un conjunto de inteligibilidades de la cultura que, como afirma Gergen (1994:247), "...ofrecen una gama de recursos discursivos para la construcción social del yo.", es decir que las narraciones no muestran al individuo tal cual, sino al que él mismo considera que esperan ver sus interactuantes, una identidad social que pretende fundirse en el óleo social multicolor.

Las convenciones narrativas entonces resultan ser las limitantes para la expresión libre, para Gergen (1994:248) "...no rigen, por consiguiente la identidad, sino que inducen determinadas acciones y desalientan otras.", esto en franca correspondencia al "rol" de cada individuo y su posibilidad de ejercer o no su libertad individual cercada por el contexto social.

La autoconcepción presupone la existencia de una identidad "nuclear" , o sea un núcleo identitario invariable alrededor de cual giran las situaciones contextuales incontinentes a las cuales responde el individuo, Gergen (1994:250) desecha esta idea bajo el argumento de que "...aunque sea una práctica común considerar que cada uno posee un "relato vital", si los yo es se realizan en el interior de encuentros sociales existen buenas razones para creer que no hay *ningún* relato que contar.", con lo que queda claro que para él la existencia de una identidad nuclear puede existir o no, en todo caso las acciones por sí mismas no hablan de la autenticidad o artificialidad de la identidad del individuo, pues serán siempre una adecuación exigida a la realidad.

Entenderemos, en este tenor, la existencia de múltiples narraciones que revelen la identidad de un mismo sujeto, y que estas pueden o no ser coherentes entre sí, a Gergen (1994:252) le queda claro que es "En la medida en que la cultura premia la consistencia entre las narraciones, las macro-narraciones adquieren una importancia prominente.", la

identidad queda entonces sujeta al arbitrio de la sociedad y sus convenciones, las tipificaciones son un ejemplo patente de la implementación evaluativa del desempeño coherente y su extrapolación a los sujetos inmersos en la cultura.

Existe así una relación muy estrecha entre la existencia de múltiples narraciones y la diversidad de situaciones sociales en el que el individuo se ve obligado a participar, todas y cada una de ellas en contextos diferentes, con personas dotadas de identidades distintas que exigen una respuesta interaccional y, por tanto, promueven una respuesta acorde; es en este momento en que el individuo puede optar por presentar una identidad diferente para cada situación o responder socialmente preservando el sesgo distintivo que ha impuesto a su actuar en su tránsito por las diferentes etapas de su vida, Gergen (1994:253) considera importante para el individuo , manejar fructíferamente la vida social uno tiene que ser capaz de hacerse inteligible como una identidad perdurable integral o coherente.", sin que esto signifique la modificación del carácter moral que en mayor o menor cuantía se ha demostrado implícito en la identidad individual.

Lejos de la pretensión de la existencia de identidades diferentes en cada sujeto, lo cual puede ser posible si el sujeto pretende manejarse fraudulentamente ante situaciones sociales específicas, teóricos como Lecky, Erickson, Rogers y Epstein, citados por Gergen (1994:254 ), han considerado la identidad personal como algo análogo a una condición lograda en la mente.", con lo que desde el punto de vista construccionista se pretende minimizar los signos de inconsistencia en la identidad del individuo, toda vez que esta teoría considera firmemente a la identidad como fruto de la relación social que se internaliza, Gergen (1994:254) concluye: "La identidad es un relato vital que los individuos comienzan a construir , consciente o inconscientemente, en la adolescencia tardía...", por lo que la lucha personal en cuestión de identidad es el mantener la coherencia en el relato, es el de tratar de "ser el mismo" en cada momento de la representación de su rol de sus roles.

En este apartado se ha tratado de exponer a la narración como un recurso discursivo, potencialmente capaz de transmitir la realidad del individuo y su "forma de ser", aunque también sus alcances ilimitados al transformarse de mero transmisor a creador de realidades, que su uso ha dependido de las contingencias histórico -sociales y que esta es, desde la perspectiva construccionista, el fruto de la interrelación con los actores sociales cotidianos.

## ***1.6 Memoria Compartida***

En las líneas que siguen se considera a la memoria, desde el enfoque social que Middleton y Edwards (1992) proponen, en el sentido de que es la ideología y la cultura prevaleciente en la sociedad la que indirectamente condiciona lo que el individuo, como parte integral de la misma, debe recordar y, ocasionalmente, conmemorar; en el mismo sentido condiciona lo que se debe dejar en el olvido.

Si bien el estudio de la memoria no es un tema nuevo, ya que los procesos mnemónicos han sido suficientemente abordados por disciplinas como la psicología, en tanto que se consideran a estos como una particularidad exclusiva del individuo, más bien interiorizada y que actúa bajo un mecanismo del cual no queda muy claro su funcionamiento, el sesgo distintivo impuesto por Middleton y Edwards (1992:17) nos induce a una concepción en la que se da "...el salto de una preocupación fundamental por la memoria individual, como proceso o contenido, a una consideración directa del recuerdo y el olvido como actividades inherentemente sociales.", con lo que recuerdo y olvido, factores que conforman a la memoria, quedan expuestos como prácticas sociales, se puede decir, en este tenor, que la memoria individual forma, en realidad, parte de una memoria colectiva, o de unas memorias colectivas más grandes, tal es el caso de la memoria familiar, de la memoria del grupo social del que forma parte, de su estado, de su país, etc. ; en todo caso la memoria individual queda reducida a una expresión de la cual solo se enteran las personas que por su cercanía al individuo se hacen merecedoras de ser "compartidas", de otra manera queda para su uso exclusivo, en cuanto a sus intereses.

Middleton y Edwards (1992:19) consideran que existe "...un interés bien fundado y en aumento por la naturaleza social de la memoria. Se puede encontrar en las transcripciones de la historia oral, el folclore, los estudios museísticos, la geografía histórica, los estudios de comunicación, la sociología y la teoría social.", sin embargo, el problema de la "fiabilidad", para el caso de la historia oral y sus implicaciones para todos los estudios que la tengan como fuente de información, continua sin resolverse; un intento bien fundado que pretende "reducir" este conflicto lo podemos encontrar en las afirmaciones de Thelen, citado por Middleton y Edwards (1992:19), en cuanto a que "...lo

importante no es hasta qué punto un recuerdo encaja exactamente con un fragmento de la realidad pasada, sino por qué los actores históricos construyen sus recuerdos de una cierta forma en un momento dado.", así se avanza también en allanar el camino a otro conflicto, el que se refiere a la verificabilidad de los testimonios orales, los cuales, de paso, apuntan una variabilidad en las explicaciones y que se trata de entender en base a la vinculación de la memoria individual con la perspectiva social del recuerdo existente, para todos los aspectos en los que tenga que ver la cultura y su representación.

Lowenthal, citado por Middleton y Edwards (1992:21), apunta como "...las versiones del pasado son variables, controvertidas y están sujetas a diferentes interpretaciones, con el consenso popular que se representa el pasado como espejo intemporal en el que mirar cuando se buscan reflejos exactos de los hechos históricos.", lo cual es comprensible bajo la perspectiva de que la interpretación de un hecho a la vista de varios individuos merece interpretaciones diferentes aún inmediatamente después de que este haya ocurrido.

La sociedad contemporánea se ha auxiliado ya desde décadas pasadas de los medios de comunicación para la transmisión de los eventos que se consideran "importantes", por tanto son los medios escritos, visuales y electrónicos importantes para la definición de la memoria social; Middleton y Edwards (1992:21) consideran a "...los medios de comunicación como sedes de la creación de la memoria social y como cuerpo de materiales asequibles para su estudio.", limitando con esto nuestra percepción global y conformándose como el aparato que "decide" lo que es digno de verse, de analizarse, de recordarse. Es indudable la caracterización de importancia adquirida por los medios de información, más que de comunicación, existentes hoy en día y su sujeción a intereses que escapan a nuestra comprensión y que no son el motivo de este trabajo, pero que si es importante señalar pues en ellos se funda en un alto porcentaje la "institucionalización" tanto del recuerdo como de su contraparte, el olvido.

En contrapartida a la posición tradicional de la psicología Middleton y Edwards (1992:21) afirman que "...la vida institucional tiene efectos evidentes sobre el recuerdo...", por lo que si entendemos como vida institucional al cúmulo de actividades cotidianas influidas por las instituciones creadas por el hombre tales como la filosofía, la iglesia y la ciencia, entenderemos que se recuerda tanto como se olvida según convenga a los intereses



creados por quienes dirigen estas instituciones; se puede decir que ambos factores de la memoria son utilizados para , organizar y reorganizar la actividad humana a través de una adecuación pertinente para su contexto, sin olvidar su folclore y cultura heredada. En la actualidad este equilibrio se rompe con un proceso de globalización, que si bien afecta directamente a los modos de producción y de movimiento mercantil, de paso influye, de manera determinante, en la configuración social.

Del recuerdo y el olvido individual se pasa a una concepción integral, en la que sin duda se considera esta parte fundamental de la teoría psicológica y se avanza en la consideración de una memoria compartida, en la que el acto de recordar se hace junto a nuestros interactuantes sociales; en esta concepción se corre el riesgo de generalizar, de manera que se entienda que lo que los individuos consideran importante para rescatar sea exactamente igual, lo que sería una aberración, considerando que cada uno es particularmente diferente al otro. Esta experiencia de recordar juntos se explica, para Middleton y Edwards (1992:23), de la manera siguiente: "Mediante el proceso de evocar distintas experiencias compartidas, la gente interpreta y descubre rasgos del pasado que devienen contexto y contenido de lo que recordarán y conmemorarán juntos en ocasiones futuras.", de tal manera que si recordar es un proceso cognitivo este no se activa sino es en un contexto social propicio, influido por los seres cercanos a él o por los medios masivos de comunicación, pero principalmente por la acción inadvertida de las instituciones sociales.

Así la práctica efectiva de la conmemoración de eventos del pasado se encuentra condicionada directamente por una tradición histórica contingente, de tal forma que tanto hechos como personas y hasta objetos son motivo del recuerdo en su máxima expresión, de días de asueto exprofesos para su conmemoración en las instituciones educativas o gubernamentales, de la edición de biografías para su análisis y estudio tanto como de su observación y conocimiento de sus características en los museos, o de su adoración en los templos; Middleton y Edwards consideran que "...la gente recuerda y celebra hechos y personas que forman parte de una identidad y concepción cultural y generacional común reconocidas por todos.", por lo que la sociedad es "inducida" a través de los aparatos del Estado para estar en "sintonía" con el resto de la sociedad en cuanto a lo que es digno de ser recordado, incluso de la forma que se ha predispuesto , para su conmemoración.

Sirven pues los actos conmemorativos como marcos de referencia en los cuales las

nuevas generaciones aprenden a recordar y para las generaciones adultas como un espacio de reacomodo de sus estructuras nemónicas, es en este sentido como Middleton y Edwards (1992:24) hacen la siguiente caracterización "...las conmemoraciones públicas suelen tener características fijas, ritualizadas y catequéticas, que se repiten una y otra vez.", al mismo tiempo se está construyendo una "nueva" forma de recordar, en el sentido de que nuestra sola presencia modifica lo ya establecido, matizándolo con tintes particulares. Una afirmación más, que acentúa el carácter de transmisión alienable de los eventos de conmemoración es la de Middleton y Edwards (1992:24) en tanto a que "...cada nueva representación de los niños consolida la autoridad de aquellos que la fuerzan.", aludiendo al rol de las instituciones del Estado que dictan lo que la sociedad debe "guardar" con el paso del tiempo.

Un elemento más, que incide en conformación de la memoria social es la organización retórica de lo que se recuerda, así tenemos las complicaciones de los niños para "explicar" los acontecimientos pasados, en las sus vertientes: espacio tiempo y la identidad de los personajes que intervinieron; problema que encuentra en la materia de historia en la instrucción inicial y que se soluciona en un relato coherente y articulado de manera persuasiva pero que deja la impresión, según Middleton y Edwards (1992:26), de una "...manipulación a gran escala de lo que se debe o puede ser recordado: el recuerdo y el olvido socialmente organizado.", de tal forma que este recuerdo institucionalizado tiene una finalidad no explícita, que será la de fomentar la identidad de una comunidad en un espacio acotado de territorio, como lo son las diferentes repúblicas del mundo, las cuales históricamente se han valido de narraciones épicas para conformar un núcleo social diferenciado y cohesionado, con intereses en común, fruto de una historicidad cultural compartida.

El recuerdo conversacional escapa a la limitante de los procesos mnemónicos, fisiológicos e individualistas, y hace que cobre importancia la interacción social lingüística ya que es en los actos de comunicación donde se reafirman las versiones de los hechos sociales. Lo que tenemos es que el contexto social no solamente influye, sino que constituye el elemento principal para la configuración del recuerdo colectivo y que, como afirman Middleton y Edwards (1992:27), "...el recuerdo es producto de versiones aceptables en la medida en que se impongan a otras posibles, predecibles o reales.", ya en el

apartado anterior se mencionaba la posibilidad, señalada por Gergen (1994) de que a través del lenguaje no solo se transmitan las versiones de los hechos sino que se construyan, con tal que se guarden las reglas establecidas y, en todo caso, se de una impresión de "realidad". Queda claro que la configuración del recuerdo depende, en gran medida, de la utilización "apropiada" del discurso.

El recuerdo colectivo tiene características especiales, por un lado debe permitir que la narrativa histórica propicie la continuidad entre pasado y presente, pero aún más, estos aspectos incluidos en la memoria social no deben alterar los intereses sociales presentes, de tal forma que como Shotter, citado por Middleton y Edwards (1992:30), nos dice "...cualquier cosa que afirmemos del mundo o de nuestro pasado resulta creíble en virtud de adecuarse a una realidad ya construida intralingüística, más que a la naturaleza de un mundo extralingüístico.", se puede decir entonces que la memoria social mantiene unidos fragmentos históricos en base a relatos estructurados con elementos muy cercanos a la idiosincrasia social prevaleciente, puesto que es la gente la que representa su pasado y al expresar lo hechos se encuentra construyendo versiones.

Se ha tratado de configurar al recuerdo y al olvido como una función cognitiva, si, pero con grandes implicaciones de su contexto, tanto la ideología como la cultura y la pragmática cotidiana, convierten a éstos en una función social más que individualizada.

### ***1.7 Conocimiento Compartido***

El desarrollo en este apartado corresponde a la concepción de Edwards y Mercer (1994) en cuanto a la construcción compartida del conocimiento, ambos se interesan por la forma en que el conocimiento se significa para las personas, de cómo se presenta y como es recibido, también de cómo se comprende en cuanto al contexto social del cual forma parte, de sus procesos de control, pero fundamentalmente, de cómo se comparte. Su análisis se distancia de la investigación psicológica pues su objetivo no es el de encontrar las razones para el éxito o fracaso del aprendizaje escolar, por ejemplo, o de la acumulación de conocimientos generales y su comprobación por tests o evaluaciones; aunque consideran en gran medida al proceso comunicativo tampoco hacen de este una investigación lingüística, ya que de él le interesan aspectos no estructurales del idioma sino el lugar en el que se

emiten la opiniones, los conocimientos previos que las sustentan, como responden los interactuantes a esa emisión y el proceso de negociación de conceptos, para llegar a la creación de nuevos conocimientos.

Los procesos educativos cobran una especial relevancia, dado que es a través de ellos como de manera cotidiana los individuos se hacen de conocimientos nuevos o les dan sentido a los adquiridos de manera empírica, a Edwards y Mercer (1994:13) les interesa "...el significado de ese conocimiento para la gente y cómo y en qué medida se convierte en parte de su conocimiento compartido, de su comprensión conjunta...", así desarrollan una explicación de cómo todo proceso educativo actual, en el que se tienen que conformar nuevos significados, existe una "perspectiva mutua", la cual determina que el docente tenga que aceptar e incluir los conocimientos comunes que sus alumnos aportan y que él deja claro cual es el objetivo de su exposición o del trabajo a desarrollar. La educación tradicional a desdeñado estos aspectos por décadas, en un desarrollo educativo de este tipo el docente emprende su cometido bajo la premisa de que sus alumnos no saben nada, para Hot, citado por Edwards y Mercer (1994:13), "...los estilos de enseñanza más formales, tradicionales y didácticos, hacen hincapié en la adquisición de conocimientos factuales, memoria precisa y "respuesta correcta" [...] no se ocupan del desarrollo de perspectivas mutuas...", en concordancia con su preocupación fundamental que es el traspaso de los conocimientos sociales acumulados a través del tiempo la evaluación para determinar el grado de adquisición, en todo caso las prácticas educativas tradicionales han comenzado a ser erradicadas de las aulas escolares.

En este sentido es factible hablar de dos estilos de comunicación, uno exitoso y otro inadecuado, en el primer caso no se limita la cantidad ni la calidad de información, es decir se da libre cauce para que las participaciones fluyan de manera confiada, de tal forma que los participantes conozcan lo que "el otro" sabe, con lo que se puede decir que se "comparte el conocimiento" y con lo que seguramente se llega a un nuevo nivel de comprensión, obviamente más alto que el que ya tenían; en el segundo caso, para Edwards y Mercer (1994:15) "...un estilo de comunicación inadecuada se halla a menudo en las falsas concepciones de los hablantes sobre lo que el otro sabe.", tal es el caso de la posición del docente en la práctica educativa bajo las directrices tradicionales y en cuanto a su concepción de cómo aprende el niño; el impedir el intercambio de información es otra

limitante, Edwards y Mercer (1994:15) señalan la posibilidad de que dos personas lleguen a saber algo las dos, pero no lo comuniquen...", con lo que se cancela la posibilidad de comprensión y, por tanto de "saber algo más", una más de las limitantes será el problema de codificación el cual hace referencia a la imposibilidad de acceder a lo que el otro sabe por no tener las mismas experiencias sociales, culturales o académicas del o los otros, con lo que los referentes o antecedentes de comunicación no serán compatibles y, por tanto, el proceso de compartir conocimientos se ve cancelado. Pero lejos de estas condicionantes perniciosas se puede comprender que la elaboración de conocimientos compartidos es un proceso cotidiano casi imperceptible, el cual se pone en práctica en muchas situaciones cotidianas, escolares, sociales y laborales.

El estudio del proceso por el cual se obtiene conocimiento compartido al interior de las aulas ha sido abordado de manera insuficiente, sin embargo es posible señalar que presenta características, al respecto Sinclair y Coulthard citados por Edwards y Mercer (1994:22) ejemplifican como "...el orden social formal de una clase de enseñanza básica típica está incorporado a un orden lingüístico, una estructuración del habla que representa el modo en que se lleva a cabo la educación en estos marcos.", de tal forma que esta estructura resulta invariable y se acerca mucho a un intercambio o transacción de conocimientos, esta estructura se corresponde a un método de categorización del habla, que ha tomado fuerza en tanto ha permanecido invariable su utilización con el paso del tiempo. La estructura de intercambio señalada por Stubbs y Robinson, citados por Edwards y Mercer (1994:22), caracterizan a la estructura de intercambio I-R-F como "...una iniciación por parte el maestro, que provoca una respuesta por parte del alumnos, seguida de un comentario evaluativo o *feedback* del maestro...", en este sentido será fácil identificarlo pues corresponde a la estrategia popularizada en la educación desde tiempos inmemoriales.

El proceso de intercambio de conocimientos incluye lo que se da a entender en las palabras que se utilizan, adicionalmente Edwards y Mercer (1994:23) fijan su atención en "...aquellas actividades y marcos no lingüísticos que constituyen el contexto dentro del cual tiene lugar el discurso.", es decir como a partir de la implementación de rasgos gramaticales y de entonación, adicionados al lenguaje, se construyen los entendimientos, por lo que se hace necesario encontrar el nexo entre contenido, significado y contexto en la conformación de los conocimientos compartidos.

Entonces la hipótesis de que a información dada información nueva no debe ser entendida como un proceso automático, y se deben considerar , independientemente del rol del sujeto su condición activa, su disposición para acceder a un intercambio gratuito de información que genere nuevos saberes, Garfinkel desde un punto de vista sociológico, citado por Edwards y Mercer (1994:28), sugiere la obligación de "...darse cuenta del hecho de que los seres humanos desempeñan un rol activo en la creación, interpretación y recreación de su mundo social.", con lo que tenemos que la situación específica y el contexto en el que se desarrolla el proceso comunicativo cobra especial relevancia, así el desarrollo normal de una "clase" incluye un docente esforzado por dar conocimientos y alumnos con la idea de obtenerlos, este puede ser un buen inicio, la falta del ímpetu en cualesquiera de ellos puede alejar la obtención de un buen resultado, a decir de la currícula, la confirmación de haber incluido en sus esquemas la nueva información .

Dos enfoque psicológicos dominaron el siglo anterior la discusión en cuanto al desarrollo de los procesos cognitivos, por un lado Piaget quien apunta un desarrollo progresivo, natural, a través de etapas que inician en la edad temprana del individuo y que se prolongan a lo largo de su vida hasta que es capaz de deducir lógicamente y de razonar de manera abstracta, pero siempre, como señalan Edwards y Mercer (1994:32), como "...una consecuencia de la implicación directa de los niños en la realidad física...", es decir de manera voluntaria e individual a través de la adaptación y respuesta a su entorno, Piaget señalaba también que el pensamiento precedía al lenguaje y no estaba determinado por el; en contraparte, para Vygotsky, como señalan Edwards y Mercer (1994:33), "...el niño no era el organismo en soledad de Piaget [...] Por el contrario, el aprendizaje humano presupone un carácter social específico. ..", con lo que coincide en que lenguaje y pensamiento no son lo mismo pero que el lenguaje se convierte en la herramienta cognitiva más poderosa para el desarrollo humano. Lenguaje y pensamiento se convierten, desde el punto de vista de Vygotsky, en propiedades culturales que nos pueden llevar a la creación de nuevos conocimiento compartidos.

Como es fácil observar existen coincidencias, especialmente en cuanto a que el desarrollo de las estructuras cognitivas se ve potencializado con el contacto con el mundo físico, la diferencia en las posturas se encuentra, a decir de Edwards y Mercer (1994:33), cuando "El rol del lenguaje en el desarrollo de la comprensión se ve así caracterizado de

dos modos distintos. En primer lugar, proporciona un medio para enseñar y aprender. En segundo lugar, es uno de los materiales a partir de los cuales el niño construye un modo de pensar.", es en esta segunda postura donde se encarnan las posibilidades de la creación de conocimientos compartidos, toda vez que se ha reconocido que es el conocimiento en su acepción más general, fruto de la actividad social y, por supuesto del uso del lenguaje, como medio para la transmisión cultural.

De esta forma es que el carácter de las transacciones discursivas que se realizan de manera cotidiana ya en el hogar, en lo laboral o académico y hasta en lo social, determinan en gran medida los procesos de razonamiento lógico del individuo en sus diferentes etapas de vida, en este sentido Edwards y Mercer (1994:37) señalan "Es la adquisición de la cultura, incluidos sus prácticas y sistemas de símbolos, lo que hace posible el pensamiento y la actividad creativas.", de aquí se desprende la necesidad intrínseca de descubrir la forma en que se realiza ese traspaso de conocimientos, el sistema de símbolos empleados y su contexto.

En este apartado se accedió a la concepción de Edwards y Mercer (1994) en cuanto a que el papel que desempeña el lenguaje va más allá de la simple comunicación de sentimientos y necesidades, que es a través de el que se posibilita el traspaso de conocimientos de uno a otro y de unos a otros, que este proceso se encuentra pautado por una estructura de intercambio (I-R-F) no perceptible pero efectiva y además socialmente adoptada tanto en las instituciones educativas como en la cotidianeidad y que esta transacción posibilita la creación de conocimientos compartidos.

### ***1.8 Perspectiva Sociológica de las Profesiones***

Este apartado final considera a las principales orientaciones para el estudio sociológico de las profesiones, en donde la perspectiva funcionalista y el enfoque del conflicto son utilizados para explicar sus características; un aspecto importante en el desarrollo teórico de Gyarmati (1998) es su concepción de que "...la capacidad para construir la realidad está concentrada notablemente en el sistema profesional...", en franca concordancia con Berger y Luckmann, quienes apuntalan el capítulo teórico de este trabajo,

que consideran a los individuos o a los grupos de individuos como definidores de la realidad; aún más en las líneas que siguen Gyarmati hace una caracterización de las profesiones como "centros importantes de poder" , en cuanto a la negociación que implementa con el Estado en aras de cumplimiento con las élites y de su compromiso social.

El estudio de las profesiones desde una perspectiva sociológica nos brinda tres orientaciones principales, la primera, según Gyarmati (1998:4), trata de aislar y definir las características inherentes de las profesiones, que las distinguen de las ocupaciones no profesionales...", no resuelve el problema y contrariamente aumenta el vocabulario al introducir conceptos que pretenden diferenciar sin que sean totalmente específicos, tales como "profesiones liberales", "semiprofesiones", etc., fundamentando sus divisiones y agrupamiento en juicios a título personal y no en criterios totalmente objetivos; la segunda, considera Gyarmati (1998:4) que "...postula la existencia de una relación funcional entre dichas características y las necesidades de la sociedad...", sin embargo, esta perspectiva funcionalista no da cuenta clara de los mecanismos usados para la determinación de las obligaciones mutuas, adquiridas en ese proceso de satisfacción de las necesidades, adicionalmente confiere un problema filosófico que es el del establecimiento de los que es bueno para las sociedades; la tercera, para Gyarmati (1998:4), "...define y explica la dinámica de las profesiones a través de las relaciones de poder existentes entre ellas y otros sectores e instituciones de la sociedad.", este enfoque del conflicto basado en las relaciones de poder induce a la consideración de la estrategia de negociación entre las profesiones y las élites estratégicas que dominan los sectores de la sociedad, a partir del cual se explicarán las características inherentes a las profesiones.

De acuerdo con el enfoque del conflicto, para Gyarmati (1998:6), es necesario, en primera instancia, realizar la "...conceptualización del "conocimiento profesional", la conceptualización del poder de las profesiones, y la conceptualización de las relaciones entre las profesiones y el sistema de educación superior de tal forma que esto permita la construcción de una teoría de las profesiones.

La consideración de que las profesiones se deben considerar en otro nivel, superior al de las ocupaciones, proviene de dos indicadores más o menos sólidos, su vocación de servicio y la naturaleza especializada del conocimiento que se requiere para sus



realizaciones prácticas en la vida cotidiana, baste con hacer la mención de Gyarmati (1998:7) en cuanto que ese "...conocimiento se caracteriza por estar basado en cuerpo de teorías de naturaleza abstracta, por largos periodos de entrenamiento especializado que son necesarios para dominarlas, si bien gran parte de esta imagen ha sido creada para mostrarse ante la sociedad de la cual forma parte esencial y de paso una cantidad considerable de esos conocimientos son compartidos con los integrantes de otros grupos ocupacionales que se desenvuelven en el mismo "campo", tal es el caso de los médicos y los paramédicos, de las maestras de jardín y sus auxiliares, etc.

Esta característica puede ser expresada, según Gyarmati (1998:10), como una "...relación asimétrica entre las profesiones y las ocupaciones complementarias, se asemeja, algunas veces, al gobierno de un imperio sobre sus colonias..." y lo podemos describir de la siguiente manera, las ocupaciones no han conseguido asegurar para si el conocimiento total que garantice un funcionamiento eficiente en el campo práctico, las profesiones históricamente lo lograron y delegan en sus "subprofesiones" o "semiprofesiones" las tareas más simples, o que requieren de conocimientos básicos. La atomización de la ciencia y la división cada vez más estricta del trabajo posibilitan el nacimiento de nuevas profesiones.

Ahora bien para entender al poder en las profesiones se tendrá que recurrir a los tres aspectos nodales, que forman parte esencial de la negociación con las élites estratégicas, el primero a decir de Gyarmati (1998:9) se refiere al "...monopolio, es decir, el derecho exclusivo de ofrecer ciertos servicios a la colectividad...", lo que implicaría una limitante para que "otros" pudieran invadir su esfera de competencia, con lo que se obtiene la estabilidad reflejada en la tranquilidad de los miembros de la profesión de que su campo de trabajo esta ahí solo para ellos; el segundo aspecto mencionado por Gyarmati (1998:9) es el de la "...autonomía, o sea, la libertad de autogobernarse sin imposiciones y controles de otras entidades...", con lo que tenemos que el establecimiento de normas, leyes e incluso de sanciones se mantiene exclusivo para su formulación por parte de la misma colectividad; adicionalmente al interior de los colegios o asociaciones profesionales se encuentran también reservados los derechos para el establecimiento de relaciones jerárquicas, la institucionalización de roles y hasta regulaciones éticas sobre el comportamiento *in situ* y al interior de sus organismos; el tercer y último aspecto mencionado por Gyarmati (1998:9) es

el concerniente a "...la autoridad interna del campo, es decir, la formalización de la posición dominante de las profesiones sobre las ocupaciones complementarias...", lo que conduce a que sean las profesiones las que delimiten los alcances de las ocupaciones complementarias, de hecho ellas definen su modelo ocupacional.

Una vez que ha quedado definido en que se basa la negociación individual de las profesiones, se procederá a su consideración en conjunto, lo cual nos remitirá al concepto de "sistema de profesiones", que es utilizado por Gyarmati (1998: 13) para afirmar que las profesiones constituyen centros importantes de poder por ellas mismas, y compiten al mismo nivel con otros grupos de poder, tratando de controlar las acciones del Estado...", en el sentido de que en ciertos momentos las élites estratégicas requieren de sus servicios para la orientación de programas dirigidos a elevar los niveles de salud, de eficiencia educativa, de porcentajes de vivienda, etc., del mismo modo cuando existen movimientos colectivos que buscan respuesta del Estado, este recurrirá a las profesiones por que son aceptadas generalmente y la población ve en ellas posibilidades de superación y apoyo.

En cuanto a la conceptualización de las relaciones entre las profesiones y el sistema de educación superior, se tendrá que recurrir al proceso histórico a través del cual solo algunas de las ocupaciones se pudieron convertir en profesiones con la consecución de dos metas que alcanzaron en su proceso de conformación y que Gyarmati (1998:8) caracteriza de la siguiente manera "...primero, legitimaron el conocimiento de la ocupación como el único válido científicamente y socialmente, y segundo, como consecuencia de lo anterior, aseguraron la autoridad de dicha ocupación sobre las ocupaciones complementarias del campo.", estos dos hechos se relacionan con las alianzas, establecidas con los sistemas de educación superior, ya que solamente las universidades tienen este poder de certificación y que es a través de la cooperación que se establece con ellas que se pueden contrastar los conocimientos científicos y los populares o preteóricos.

De esta forma queda establecida una relación simbiótica entre las profesiones y las instituciones de educación superior, que Gyarmati (1998:12) define de la siguiente manera "...los privilegios de monopolio, autonomía y autoridad deben ser conceptualizados como atributos del sistema de profesiones, compuesto por las profesiones y las universidades...", un aspecto que refuerza esta consideración es el establecimiento de un sistema de "profesionalización", el cual además de formar individuos al interior de una profesión,

cerrando ese núcleo elitista, se encarga de manera estratégica, como, menciona Gyarmati (1998:12) de "...mejorar (o defender) la posición que una ocupación específica mantiene en la estructura de poder de campo, es decir, posibilita un statu quo favorecedor para la consecución del dominio de las profesiones.

Una de las grandes ventajas de esta asociación entre el sistema de profesiones y las universidades es la que menciona Gyarmati (1998:16) "En la mayoría de las sociedades, existe una tendencia a aceptar la posesión del conocimiento y la capacidad de aplicación exitosa para la solución de los problemas colectivos e individuales...", con lo que el futuro de las profesiones lo encontramos íntimamente ligado al desarrollo y evolución de los procesos de enseñanza universitaria, toda vez que son las universidades quienes definen los perfiles de ingreso, permanencia y egreso. Sin embargo no puede soslayarse el hecho de que son las profesiones de manera individual una parte de la sociedad comprometida para influir en las decisiones del Estado para determinar, como afirma Gyarmati (1998:20) , "...en una medida importante, la naturaleza de la sociedad y los rasgos principales de su eventual desarrollo.", en este sentido su acción política se encuentra condicionada por las élites del Estado.

Se puede cerrar este apartado con las consideraciones siguientes, las profesiones deben ser analizadas en cuanto al campo que cubren efectivamente y en el marco de sus alianzas con las universidades, y que el sistema de profesiones/universidades un factor de poder político social y cultural, que incide necesariamente en el desarrollo contingente de las sociedades.

# CAPÍTULO II

## METODOLOGÍA

### *2.1 La Investigación Cualitativa*

Se entenderá por investigación cualitativa a todas aquellas perspectivas de investigación surgidas como una alternativa al enfoque positivista-cuantitativo que durante el siglo XIX dominó la investigación en el campo de las ciencias sociales. El término cualitativo hace referencia al tipo de datos que se manejan en el momento de investigar, teniendo como característica principal el que el investigador cualitativo no cuantifica, mide o cuenta algo.

Bogdan, Biklen, citados por Rodríguez (1999), consideran que la investigación cualitativa, en su perspectiva sociológica, hace su aparición en el escenario de los Estados Unidos en el año de 1890 con el trabajo del fotógrafo Jacob Riis quien se interesaba por los problemas de sanidad, asistencia social y educación. En la Gran Bretaña Myhew, por su parte, incluso antes, en la década de 1850 a 1860 lleva a cabo encuestas sociales sobre la pobreza en Londres.

Ahora bien casi simultáneamente la perspectiva antropológica de la investigación cualitativa arrancaba con el trabajo realizado por los primeros antropólogos evolucionistas, en la segunda mitad del siglo XIX, quienes sin acudir directamente al campo de estudio, recopilaban los datos etnográficos acumulados por misioneros y maestros, con lo que fundamentaron sus estudios sobre las formas culturales humanas.

El cambio más significativo en la incipiente investigación cualitativa lo dan las nuevas generaciones de antropólogos quienes se dedican a recoger la información de forma directa en el campo; un etnógrafo solitario tenía la encomienda de escribir una narración objetiva sobre la cultura que había estudiado.

Malinowski es considerado el primer antropólogo social que pasó largos periodos de tiempo en un lugar nativo, con la única finalidad de observar directamente, con lo que da inicio un nuevo modo de hacer etnografía, caracterizado por la participación, observación e interrogación. Margaret Mead, en la misma línea, se interesó particularmente por la escuela como organización y el papel del profesor. Ambos se sitúan en el contexto de los

antropólogos preocupados por los procesos de enculturación.

Es hasta finalizar la Segunda Guerra Mundial cuando se intentan formalizar los métodos cualitativos, se abre paso a nuevas teorías interpretativas tales como la etnometodología, la fenomenología, la teoría crítica y el feminismo.

Para la década de los setentas se suman teorías que van desde el interaccionismo simbólico, el positivismo y el post-positivismo, la indagación naturalista, la crítica semiótica, el estructuralismo y el constructivismo.

El abanico de las estrategias de investigación también se abrió implementando el estudio de casos, los métodos históricos, biográficos, la etnografía en la acción y la investigación clínica.

Se dispone de una variedad de formas para recoger y analizar la información, que incluye la entrevista cualitativa, la observación, la visualización, la experiencia personal y los métodos documentales.

En el campo educativo se realizan trabajos con posiciones naturalistas, post-positivistas y constructivistas.

De tal manera que los investigadores cualitativos disponen de una perspectiva más pluralista, interpretativa y abierta, que toma como punto de partida las representaciones culturales y sus significados; sin embargo, para la década de los ochenta los investigadores sociales, como consecuencia de esta gama de posibilidades, enfrentan una crisis de representación y legitimación, lo que implicaba un replanteamiento acerca de la validez, la generalizabilidad y la fiabilidad.

Al finalizar el siglo XX se podía decir que la investigación cualitativa era un campo interdisciplinario, multiparadigmático y construido por diferentes posiciones éticas y políticas, que la han convertido en un conjunto de elecciones desconcertantes, por la posibilidad de utilización de tantos paradigmas, métodos, técnicas e instrumentos o estrategias de análisis. Al mismo tiempo ha dejado de ser considerada como una perspectiva positivista, neutral y objetiva.

Definir a la investigación cualitativa requerirá de la mención de diferentes autores, así pues, Taylor y Bogan, citados por Rodríguez (1999), consideran que produce datos descriptivos; Denzin y Lincoln, también citados por Rodríguez (1999), la definen como multimetódica en el enfoque; Le Compte, citado por Rodríguez (1999), la define como una

categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas.

De la gran variedad de enfoques y tendencias señalaremos que aún podemos encontrar características comunes que hacen que se conformen dentro del universo simbólico de la investigación cualitativa, esas características se encuentran en los niveles análisis que se utilizan indistintamente, como el ontológico, el cual especifica cual es la forma y la naturaleza de la realidad social y natural; el epistemológico, que se refiere a los criterios a través de los cuales se determinan la validez y la bondad del conocimiento; el metodológico, que se refiere a las distintas vías o formas de investigación en torno a la realidad; el nivel técnico, con identificable tendencia hacia los instrumentos y estrategias para recoger la información; y el nivel de contenido, el cual confirma que la investigación cualitativa puede ser utilizado en todas las ciencias y disciplinas.

Finalizaremos este primer apartado con la mención de que podemos diferenciar a la investigación cualitativa de la cuantitativa en tanto al objetivo que persiguen, mientras que para la primera es la comprensión, para la investigación cuantitativa continúa siendo la búsqueda de las causas y del control del fenómeno; también se distinguen en cuanto al papel que toma el investigador, mientras para el investigador cualitativo su trabajo no es descubrir sino construir el conocimiento, para el investigador cuantitativo su papel es interpretar los datos que ha recogido e interpretarlos estadísticamente.

### ***2.1.1 Los Métodos Cualitativos***

Iniciaremos este apartado tratando de clarificar lo que Rodríguez Gómez (1996:40) entiende por método, bajo su perspectiva éste se erige como "...la forma característica de investigar determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orientan, rescatamos de esta definición una orientación determinadamente instrumental del significado del método en cuanto a que, es la naturaleza de la cuestión a investigar la que orienta el proceso de indagación así como las técnicas a utilizar.

Para Goetz y Le Compte, citados por Rodríguez (1999), los métodos cualitativos no son los mismos que para Denzin, también citado por Rodríguez (1999), siendo para los primeros los que se consideran bajo la luz de la investigación etnográfica, mientras que

para el segundo los métodos a considerar deberían ser la observación participante, la investigación naturalista, la entrevista sociológica y la biografía. Lo que no hace sino demostrar la dificultad al momento de delimitar que métodos pertenecen a la investigación cualitativa e incluso establecer una tipología de los mismos.

Morse, citado por Rodríguez (1999), pretende hacer una comparación de los principales métodos cualitativos para lo que utiliza cuatro rangos que podemos identificar en ellos: las cuestiones que orientan la investigación, las fuentes que guardan estrecha relación con el enfoque metodológico, las técnicas de recogida de información y las fuentes alternativas que aportan información decisiva para la investigación.

A continuación caracterizaremos algunos de los métodos cualitativos más destacables, cuidando de no establecer comparaciones entre ellos, con la única finalidad de reconocer sus principios, objetivos, técnicas de recolección y productos; de paso se hará mención de los autores que han producido en esa área y sus acercamientos en lo educativo.

Podemos encontrar las raíces de la fenomenología en los primeros años del siglo XX, Billington y Karlson, citados por Rodríguez (1996:40), consideran que "La fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad", en todo caso la fenomenología hace énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva y su resultado es una narración que dibuja un modelo, una descripción de las regularidades de un determinado tipo de experiencia.

En lo que concierne al estudio de las prácticas educativas bajo la perspectiva del método fenomenológico, podemos señalar la aportación de Spiegelberg, citado por Rodríguez (1999), al considerar el desarrollo de seis fases en el proceso de investigación: la fase de descripción, evitando entrar en clasificaciones o categorizaciones; la búsqueda de múltiples perspectivas, con la finalidad de obtener toda la información posible aún de diferentes fuentes; la búsqueda de la esencia y de la estructura, procurando ubicar las relaciones entre y dentro de las mismas; la constitución de la significación, en la que se procura determinar la manera en que se estructura un fenómeno determinado en la conciencia; la suspensión del enjuiciamiento, que no pretende sino alejar la actividad de investigación de las constricciones teóricas que determinan la forma de percepción; y, la interpretación del fenómeno, que tiene como fin profundizar por debajo de los significados obvios.

Será necesario señalar la escasez de investigaciones en el contexto educativo, salvo los trabajos realizados por Fullat, San Fabián y Corral, en la década de los ochentas y Mélich, Zamalabe y Arnal, Del rincón y La Torre en la década pasada.

Para la etnografía, según Atkinson y Spradley, citados por Rodríguez (1999), lo fundamental es el registro del conocimiento cultural, mientras que para Gumperz lo es la investigación detallada de patrones de interacción, y para Lutz el análisis holístico de las sociedades; Rodríguez (1996:44), por su parte, entiende a la etnografía "...como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta.", entendemos, entonces, que el objetivo es la descripción de las formas de vida y estructura social del grupo investigado. Se puede hablar de macroetnografía si se realiza el análisis de una sociedad compleja o de microetnografía si se interesa por una situación social en particular.

Espindler (1992) profundiza en la etnografía del contexto educativo y señala ocho requisitos: la observación, directa y discreta; la permanencia del tiempo suficiente en el escenario, en el contexto educativo tres meses se consideran suficientes; la obtención de un gran volumen de datos, en grabaciones de audio y video así como la recolección de artefactos; el carácter evolutivo, considerando un inicio libre de teorizaciones la utilización de instrumentos, como registros de observaciones entrevistas y cuestionarios; la utilización de la cuantificación, sin que esta se convierta forzosamente en inicio o final; el objeto de estudio, en tanto se redescubre el conocimiento que la gente tiene en sus mentes; y, la consideración de un holismo selectivo y una contextualización, en cuanto que la investigación se centre operativamente al entorno inmediato.

Por su parte, la teoría fundamentada tiene su origen en el interaccionismo simbólico de Blumer, citado por Rodríguez (1999), el enfoque de ésta, según Rodríguez (1996:48), "...es el de descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no se supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes.", por lo que, entonces, su énfasis es por la generación de teoría, utilizando esta teoría para desarrollar o confirmar las explicaciones de cómo o por qué de los fenómenos.

El papel del investigador cualitativo, será el de interpretar lo que observa escucha o lee, sus fuentes de datos serán las entrevistas, las observaciones de campo, las grabaciones audiovisuales y los documentos de todo tipo.



Glaser y Strauss, citados por Rodríguez (1999), distinguen dos tipos de teorías fundamentadas, las sustantivas y las formales, dentro del primer orden encontramos a las relacionadas con un área concreta de la investigación, como escuelas o consumo de droga, por decir algo, y, en el segundo orden a las áreas conceptuales de indagación, las organizaciones formales y la socialización.

Se señala que los orígenes de la etnometodología en las décadas 60 y 70, en las universidades californianas, con la preocupación de sociólogos por entender como la gente común interactúan en situaciones cotidianas, aunque comparten la visión de que el mundo social está compuesto de significados y puntos de vista compartidos. De tal forma que se establece que la etnometodología estudia los fenómenos sociales, la actividad humana, su interés se centra en el estudio de las estrategias que las personas emplean para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas.

La investigación etnometodológica se bifurca en dos aspectos: el estudio de los objetos más tradicionales como la educación y la justicia, en cuanto al cómo los individuos se hacen a las perspectivas culturales de la sociedad en la cual se encuentran inmersos; y el análisis conversacional, de cómo el individuo presenta ordenación y coherencia en el diálogo como actividad cotidiana.

La etnometodología es el método cualitativo que más frutos ha dado a la educación, Mehan ha hecho hincapié en la interacción entre profesores y alumnos como productor de organización grupal. Cicourel y Kitsuse realizaron estudios sobre la clase y las instituciones docentes, French entorno a la organización de las conversaciones en clase y sus efectos sobre el aprendizaje, Cazden sobre la influencia de la utilización de determinados patrones de lenguaje sobre el aprendizaje, y Rosenbaum quien profundizó sobre los mecanismos cotidianos y ordinarios a través de los cuales se produce la selección social.

Después de la Segunda Guerra surge la Investigación-Acción, a la que Kemmis, citado por Rodríguez (1996:52), considera como "...una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales...", podemos señalar como una de sus características a la que lleva incluida en su nombre, el carácter preponderante de la acción y el papel activo que asumen los participantes de la investigación, se puede señalar que implícitamente impone un carácter democrático a su modo de hacer investigación.

El papel del investigador es sistémico, flexible, ecológico y orientado hacia los valores. Lewin, citado por Rodríguez (1999), identifica cuatro fases, que guardan una relación estrecha con el papel del investigador, en la investigación acción: planificar, actuar, observar y reflexionar. Describiremos tres métodos de investigación acción.

Investigación-Acción del profesor, contextualizada en la escuela analiza las acciones sociales experimentadas por los profesores, su propósito es que el profesor profundice en la comprensión de su problema a través de la adopción de una postura teórica que interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes interactúan en la situación problemática.

La Investigación cooperativa se efectúa entre los integrantes de dos o más instituciones que pretenden estudiar problemas que les conciernen a todos, Bartolomé señala dos elementos distintivos de este tipo de investigación: el carácter cooperativo y el carácter complementario durante todo el proceso de investigación.

Por Investigación participativa entenderemos a un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permiten obtener conocimientos colectivos sobre la realidad social. Estudia problemas que se originan en la propia comunidad, implica a la gente oprimida o explotada e implica una transformación cultural, una toma de conciencia.

Reason, citado por Rodríguez (1999), considera que estas perspectivas metodológicas pueden conformarse en un proceso único, pues todas investigan desde la participación con la gente.

## ***2.2 El Método Biográfico***

Ante la deshumanización del científicismo positivista que, epistemológicamente, anula toda posibilidad de existencia de una ciencia social si no se entiende a esta a imagen y semejanza de las ciencias naturales, que desprecia todos aquellos planteamientos teóricos que no tengan un sustento empírico, que centra sus procedimientos metodológicos en el recurso de la cuantificación, surge la corriente humanista de las ciencias sociales, en la cual se consolida el movimiento de la Historia Oral, lo que, como apunta Pujadas (1992:7) "...revaloriza al ser humano concreto como objeto de estudio...", de esta manera se

introduce en la Sociología como en la Antropología y la Psicología Social el uso del Método Biográfico y de la historia oral, con lo que se pretende hacer frente a la voluntad empírico-analítica del positivismo, con instrumentos que presuponen la interpretación, ya que tomo como objeto de estudio de la investigación original al ser humano y a las relaciones interpersonales y grupales que establece.

Por el abandono del estudio del ser humano como ser social, por su inalterable ponderación por la utilización de una metodología estricta repleta de normas técnicas, la actitud teórica del positivismo puede ser considerada como dogmática; Pujadas (1992:9) señala que "Las críticas a los procedimientos metodológicos se centran fundamentalmente en el recurso casi exclusivo a la cuantificación y a la utilización abusiva de la técnica del *survey*...", con los cuales no se podrá realizar un acercamiento conveniente a problemas de índole social.

En un movimiento interdisciplinario historiadores, sociólogos, antropólogos, folkloristas, etc., realizan investigaciones basadas en el Método Biográfico y en la historia oral y, tal como señala Pujadas (1992:10), "...constituyen una crítica global al orden académico y científico actual, definiendo nuevos objetos de estudio, negando el sentido de la rigidez y de la extremada especialización en las ciencias sociales...", de tal forma que autores como Plumer, Thimpson y Fraser, realizan un acercamiento biográfico a la literatura, animan la colaboración científica entre maestros y alumnos y destacan una visión "comunitaria" de la ciencia social, respectivamente, en las décadas setenta y ochenta del siglo pasado.

De esta manera a través del tiempo las aportaciones realizadas al método biográfico, de diferente autoría, han contribuido a su enriquecimiento de tal forma que tanto para la sociología como para la antropología social este no sólo se limita a la recogida de la información descontextualizada, constituyendo el análisis de los relatos biográficos el análisis de las trayectorias individuales pero en el marco del grupo primario de referencia.

Ahora bien, es frecuente la confusión en la terminología, de este modo *biografía* y *autobiografía* han sido ya delimitadas por N. Denzin, citado por Pujadas (1992) como *life history* y *life story*, para la terminología en el idioma inglés, y por Pujadas como *relato de vida e historia de vida*, para el español.

El término *biograma* acuñado a mitad del siglo pasado por Abel es indicativo de la

recopilación de una amplia muestra de biografías personales, como distingue Pujadas (1992:14), "...a efectos comparativos...", con lo que no guarda, en el marco del esquema conceptual que lo define, la tendencia a confusión como los dos términos primeros.

Pujadas realiza una tipología para el método biográfico, en la que incluye dos vertientes bien definidas, en la primera, a la que denomina documentos personales, incluye a cualquier tipo de registro no motivado o incentivado por el investigador y en el incluye a las autobiografías, a los diarios personales, a la correspondencia, al bloque en el que incluye a fotografías, películas, videos o cualquier otro tipo de de registro iconográfico y a los objetos personales; en la segunda, a la que denomina *registros biográficos obtenidos por encuesta*, incluye a las historias de vida de relato único, de relatos cruzados o de relatos paralelos, a los relatos de vida y a los biogramas, Pujadas ( 1992).

### ***2.2.1 Contingencia Históricas del Método Biográfico***

Podemos afirmar que el método biográfico ha tenido aportaciones muy significativas en el ámbito de la Antropología Social y la Sociología, para la primera es necesario mencionar que su uso se dio en tal grado que, aunque sus estudios, según Pujadas (1992:18), "...están más orientados a desvelar las bases de la constitución y funcionamiento de los sistemas socioculturales, que hacia el análisis y la comprensión de las trayectorias individuales.", las notas antropológicas suelen estar llenas de relatos biográficos. Aún más, el origen del género *biografía etnográfica* se remonta a la mitad del siglo XX en un tipo de trabajos cuyo interés primordial era la de presentar una panorámica general de las culturas indias a partir de breves semblanzas biográficas de sujetos que después se retratarían en la "pantalla grande".

El éxito en la difusión de estos trabajos radicó en que no se recurrió a ningún intérprete, lo cual exigió al investigador la adopción de una nueva lengua, una orientación teórica explícita y que el documento biográfico situara ampliamente el contexto socio-cultural del grupo humano al que perteneció en informante. En contraparte Kluckohn, citado por pujadas (1992:20), hace una crítica a la aportación etnográfica, en especial al método biográfico, señalando que la mayoría de las historias publicadas son superficiales, que los grupos de edad están muy desigualmente representados y que no existen las bases

para la comparación de las historias de la vida en la misma cultura.

Langness, citado por Pujadas (1992:23), alude a los usos potenciales de los materiales biográficos en los trabajos de investigación etnográfica, haciendo énfasis en que es gracias a ellos que se puede retratar a una cultura y que es el instrumento de construcción textual de la obra etnográfica, además de dar testimonio del impacto sobre el individuo que causan los cambios de tipo cultural y por demás importante que gracias a esta herramientas se pueden comunicar dimensiones normalmente ocultas en los procesos de interacción social.

En países como la Unión soviética, la Gran Bretaña y Alemania, antes de la primera mitad del siglo pasado, la labor etnográfica se basó en la utilización del método biográfico para estudios del individuo dentro de la cultura y del contacto interracial, por lo que se puede generalizar el estudio de los valores como el ámbito en el que se mantuvo el uso de los documentos biográficos.

En lo concerniente a la sociología podemos señalar que ya para la primera mitad del siglo pasado hacía uso del método de los *documentos personales*, entendiendo a estos, según Pujadas (1992:26) como a todos aquellos "...que engloban a todo aquel conjunto de registros escritos que reflejan una trayectoria humana o que dan noticia de la visión subjetiva que los sujetos tienen de la realidad circundante, por lo que tiene expectativa para sugerir, ilustrar y contrastar hipótesis, con lo que pueda mejorar la comprensión de un hecho social.

Ángel, citado por Pujadas (1992:26), hace una clasificación, pues distingue tres grupos básicos: el de los estudios de una sociedad concreta, el de los estudios interesados en una contribución a una teoría ya existente y el de los estudios orientados a la validación de los métodos de investigación.

El trabajo de sociólogos profesionales en la Gran Bretaña se ha enfocado, por lo menos en los últimos veinte años, al periodismo de guerrilla, en Francia, la última década el trabajo sociológico giró entorno al matrimonio, en los Estados Unidos la diversidad temática va de la prostitución a la criminalidad y, por último, en Italia la obra de Ferrarotti, considerado por Pujadas (192:39) como "...verdadero líder mundial del método biográfico..." destaca en sus estudios de tipo teórico sobre el papel del recuerdo y la temporalidad.

Las ciencias sociales, como todas las ciencias, pretenden establecer generalizaciones e imponer racionalidad al mundo de la experiencia sensible. Sin embargo a través de la historia la Carga conceptual de los analistas ha mostrado tendencia a evaluar la lógica del funcionamiento de las sociedades bajo los parámetros "normales", lo cual no deja de ser un posicionamiento reduccionista y muy cercano al positivismo del que, hasta nuestros días, ha pretendido desmarcarse, Pujadas (1992:42) lo sintetiza de la siguiente forma "...en la historia de las ciencias sociales los apriorismos y prejuicios de los analistas...han marginado esa dimensión humanista..." , en la que cabe la comprensión de las contradicciones e indecisiones características del comportamiento individual y de los grupos primarios, en los cuales, sin embargo, se puede encontrar un orden a partir de sus analogías.

Afirmar que el camino de las ciencias sociales es el establecimiento de modelos explicativos y sistemáticos de la realidad, es falso, a lo largo de este capítulo se hace un esfuerzo por demostrar lo contrario.

La utilización del método biográfico puede redundar en beneficios tales como la de posibilitar, en la etapa inicial de cualquier investigación la formulación de hipótesis, la de llevarnos a las profundidades de las relaciones sociales primarias y la de explicar el comportamiento individual a partir de ese grupo, se puede afirmar que sustituye a cualquier encuesta; como inconvenientes mencionaremos en primer lugar la dificultad de encontrar buenos informantes, la de completar la totalidad de relatos iniciados, la impaciencia del investigador y la de pensar que el relato habla por sí mismo. Será la clave el conocimiento de su utilización eficiente y evitar prácticas que anulen la interpretación, Pujadas (1992:47) lo expresa como sigue "...hallar las circunstancias que permitan realizar una buena historia de vida..., lo que implica seriedad y meticulosidad en la levantada de la información, en el proceso de análisis y publicación, pero .especialmente en la utilización de las convencionalidades del texto; así pues, publicar una historia de vida requiere, necesariamente, empatar las condiciones de adecuación científica con las propiedades textuales o literarias.

### **2.2.2 Historia de Vida: Elaboración por Etapas**

Es la historia de vida la "versión más completa" dentro del género del método biográfico, comparte con cualquier tipo de investigación que tenga preferencia por la utilización de los documentos personales, las características de las primeras etapas de encuesta y análisis

#### **o Etapa Inicial.**

En ella se cubren los siguientes objetivos:

1. Un planteamiento teórico que explicita las hipótesis iniciales del trabajo.
2. Una justificación metodológica.
3. Una delimitación del universo de-análisis.
4. Criterios de selección de los informantes.

De tal forma que el diseño para la investigación a realizar inspire representatividad, fiabilidad y validez, Pujadas (1992:59).

En las líneas siguientes se explicitarán dos estrategias para la selección de los informantes o sujetos a biografiar, en la inteligencia de que de este objetivo depende la comprobación o reformulación de las hipótesis iniciales, así pues comenzaremos diciendo que Bertaux y Wiame, citados por Pujadas (1992:60), utilizaron un criterio para la selección de los informantes basado en el azar con lo que se rompieron los criterios estandarizados para las ciencias sociales, sin embargo se reconoce que en especial en las primeras etapas de la investigación biográfica siempre se encontrará el azar; el procedimiento más frecuente se refiere a una aproximación cuantitativa general al *universo de análisis* a través de censos y padrones elaborados para otros efectos pero que nos pueden dar luz para la obtención del informante ideal, en este caso la utilización de técnicas survey como las encuestas que permiten establecer una base hipológica sobre la cual se pueden escoger sistemáticamente a los informantes. El mismo Pujadas (1992:60) duda al referir "...resulta difícil pronunciarse de forma absoluta por alguna de estas dos estrategias...", con lo que queda claro que no son autoexcluyentes y que la decisión final estará condicionada

por el contexto de la investigación.

Por otra parte, toda investigación que pretenda ser cualitativa atenderá a los procesos sociales en forma paralela a las estructuras presentes; se encuentra en su primera fase con dos problemas principales: la delimitación de las mediaciones y la de los procesos que se van a analizar, por lo que para resolver ambos problemas habrán de definirse los marcos sociales en donde se desarrollan las interacciones sociales y los procesos vitales individuales, que constituyan el foco de la investigación o se a la familia, grupo doméstico, grupo de iguales o cualesquiera del que forme, parte nuestro individuo a biografiar.

Debe quedar claro que los relatos de vida, desde la perspectiva de Pujadas (1992:62), sirven para tomar contacto, ilustrar, comprender, inspirar hipótesis, sumergirse empáticamente o, incluso, para obtener visiones sistemáticas referidas, a un determinado grupo social...”, con lo que se determina que este tipo de relatos biográficos es el idóneo para el tratamiento de modificaciones significativas en los sistemas de valores en los grupos sociales investigados.

¿Cómo definir quién si y quién no será un buen informante?, deberá saberse que un punto crítico será la manera de relacionarse el investigador con el informante, lo que determinará de manera rotunda la respuesta en cuanto a disponibilidad y apertura del segundo. Pujadas (1992:64) recomienda definir una *perspectiva contractual* en la que queden claros aspectos nodales como la finalidad de la investigación y el uso que se dará a la información, la forma de registrar a esta última y quienes tendrán acceso a ella, si será necesario el anonimato del informante y las formas de compensación, bien sean morales o materiales

- ***Fase de encuesta.***

Dado a que el tratamiento en esta fase es denominado "cara a cara", tal como lo consideran Berger y Luckmann (2001:50) "En las situaciones cara a cara tengo evidencia directa de mis semejantes, de sus actos, de sus atributos..." es el aspecto más trascendente puesto que de el deriva la armonía y buen entendimiento entre ambos; se debe estar seguro de que la persona a entrevistar sea la adecuada para lo cual se deben evitar a las personas que destacan social, económica y políticamente en su contexto pues estas no son representativas.

Ahora bien, para poder hacerse de un relato biográfico, que resulte coherente y que



se presente como creíble, se puede recurrir a cuatro formas básicas:

- localizar narrativas autobiográficas o cualquier tipo de documento personal, con lo que tendríamos la materia suficiente para la realización de un trabajo científico de calidad.
- Encargar a una persona la redacción o grabación en solitario de su propia biografía.
- La entrevista biográfica, que es de paso la técnica más genuina y la que le otorga al investigador el control sobre la situación, consiste en un diálogo abierto, en el que se esperan respuestas claras del informante y la sagacidad y paciencia del entrevistador para obtener la información precisa. Una variante de esta forma es la recolección de relatos biográficos y la confrontación de narrativas que con esto se posibilita.
- La observación participante, técnica utilizada con mayor frecuencia en la Antropología Social, en ella los datos obtenidos son el fruto de "estar", su inconveniente es que puede demorar meses y hasta años para obtenerse la información necesaria.

En correspondencia al grado de su utilización los sociólogos han emitido un conjunto de reglas respetadas por todos ellos el momento de la encuesta, siendo estas la creación de un ambiente propicio, la estimulación de las ganas de hablar a nuestro informante, que el encuestador no hable sino lo necesario y que el mismo mantenga el hilo principal del discurso del informante, hacer las preguntas precisas siendo estas no demasiado cerradas sin tratar de imponer un ángulo o punto de vista.

Pujadas hace una serie de recomendaciones para el registro, la transcripción y la elaboración de los relatos de vida, entre las que destacan:

- La grabación en casete compacto, la utilización de un micrófono unidireccional.
- La literalidad en la transcripción, en la que se encuentra la revisión de las fallas morfosintácticas, recoger de igual modo las pausas y el énfasis de informante y el mantenimiento de todas las expresiones idiosincrásicas, del léxico jergal del informante y la inclusión de un glosario
- En la fase analítica la elaboración de cuatro copias la de transcripción literal,

de orden cronológico, la del registro de personas y la del registro temático.

Para la etapa de análisis e interpretación, que es considerada de especial relevancia diferencia tres tipos de exploración analítica:

- El relato biográfico como estudio de caso único, en el hay que prestar atención a la justificación de la selección, de la validez y la explicación del procedimiento adecuado.
- Los relatos biográficos que por ser un registro de fenómenos sociales requiere ser categorizado y clasificado.
- El análisis cuantitativo, basado en materiales biográficos.

Para la presentación y publicación de relatos biográficos Pujadas (1992:79) sugiere un modelo de estructura textual que, sin ser indispensable, contiene:

- Antecedentes y discusión teórica.
- Presentación de hipótesis.
- Delimitación del universo y de la muestra a analizar.
- Presentación de los instrumentos de encuesta.
- Análisis e interpretación del material.
- Validación o falsación de las hipótesis.
- Conclusiones.

Tratándose entonces, de un trabajo de construcción textual que genera un discurso basado en sesiones de entrevista, sin preguntas que busquen datos exhaustivos o comprobables para realizar generalizaciones.

En el apartado siguiente se mencionará el trabajo sociológico de Goffman, el cual apunta una serie de consideraciones previas a la realización del trabajo de campo, con la clara tendencia a "descubrir" el perfil del entrevistado y de cómo interpretar su lenguaje oral así como el corporal, sus silencios, etc.

### ***2.3 Goffman y la Dramaturgia***

Erving Goffman (1997) nos orienta por los senderos de una perspectiva sociológica a la que el denomina "perspectiva de la actuación o de la representación teatral", en ella el actor, o individuo, se presenta siempre en el escenario social-teatral bajo la máscara de un

personaje, al que representa, ante otros personajes que son, a su vez, proyectados por otros actores-individuos, la interacción la cierran el público que es, al mismo tiempo, partícipe.

### **2.3.1 Actuaciones**

Bajo esta perspectiva sociológica el individuo que desempeña un papel requiere, en una primera instancia, de la credibilidad de su público, en ello empeña su afán por mostrar que, como señala Goffman (1997:29) "...posee en realidad los atributos que aparenta poseer...", en esta situación se pueden presentar dos posturas: una, el actuante puede convencerse con su propia actuación y puede convencer a su público y; dos, el actuante puede no estar completamente convencido con su actuación y tratar de guiar la convicción de quien lo observa en el sentido solo de obtener otros fines, con lo que será calificado como "cínico", en este caso consideraremos a esta actuación como un engaño .

¿Qué es lo que representa el individuo en cada momento?, tomando en cuenta que nuestra actuación es diferente en cada instante de nuestras vidas, es decir, en el desempeño de nuestras funciones somos empleados, obreros, comerciantes, y actuamos como tales, pero en el seno familiar dejamos de serio para convertimos en hermanos, esposos o hijos, acusaremos la afirmación de Goffman (1997:31), en el sentido de que "...siempre y por doquier, cada uno de nosotros desempeña un rol...", de tal manera que ese rol que encarnamos obedece a pautas ya escritas en el tiempo y en el espacio en la sociedad en la que desarrollamos nuestra existencia, por tanto la personificación de ese rol será nuestro imperativo, será parte de nuestra personalidad y se convertirá paulatinamente en nuestro "si mismo".

Consideraremos en adelante algunas características generales de la actuación. Cuando nos hemos referido a la "actuación" lo hemos hecho infiriendo que esta es la representación activa o pasiva de un individuo o "actor" ante un público espontáneo u obligada, con la intención de identificar a esta actividad Goffman (1997:34) da "...el nombre de "fachada" (*front*) a la parte de la actuación del individuo que funciona regularmente en un modo general y prefijado, a fin de definir la situación con respecto a aquellos que observan dicha actuación.", por tanto la fachada se identifica con la dotación de expresividad que imponga el actuante y los implementos de los que se haga valer para

ser congruente, tales como las insignias de cargo o rango, la vestimenta, el porte, el lenguaje que utilice y la expresividad corporal y gestual.

Al respecto de esta "fachada personal" se pueden mencionar dos de sus componentes: la apariencia (*appearance*) que funciona como informante visual acerca del status social al que parece pertenecer el actuante, y los modales (*manner*) que dan indicio del tipo de interacción que posibilitará en concordancia con el rol que representa. La aspiración es obtener concordancia entre la apariencia y los modales, aunque existe la posibilidad de que estos puedan contradecirse mutuamente.

Con el tiempo el desempeño de los roles ha posibilitado la institucionalización de las rutinas, de tal forma que las expectativas estereotipadas han dado origen a una "representación colectiva", es decir, socialmente creada y por lo tanto esperada, a decir de Goffman (1997:39), "...si el individuo adopta una tarea que no solo es nueva sino que no está bien establecida en la sociedad, o si intenta cambiar el enfoque de la tarea, es probable que descubra que ya existen varias fachadas bien establecidas, entre las cuales debe de elegir .", con lo que tendremos que aceptar que no existe casi nada nuevo, en concordancia a lo social ya la representación de los roles sociales.

Una segunda característica de la actuación es la que el individuo pone en práctica cuando se encuentra frente a su público, según Goffman (1997:42), dota a su actividad de signos que destacan y pintan hechos confirmativos que de otro modo podían permanecer inadvertidos y oscuros.", es decir, le imprime expresividad, de tal manera que su actuación muestre lo que en realidad desea que su público capte; el autor la denomina realización dramática. Paradójicamente si lo que se pretende es dar una imagen de espontaneidad el actor tendrá que planear su guión con demasiada meticulosidad, de la misma manera que si pretendiera usurpar un rol.

La idealización es una característica más de la actuación, se la identifica con la adecuación de la actuación a las expectativas de la sociedad dentro de la cual representa su papel, así la actuación individual, recrea el cúmulo de valores permisibles y acreditados por la masa social.

A la afirmación de Goffman (1997:47) de que "El mundo es, en verdad, una boda.", le corresponde el ofrecimiento de actuaciones que destaquen ciertos hechos y oculten otros, en, el afán de obtener el consenso social, así pues, una impresión idealizada es común en

todas las sociedades del mundo y obedece a la obtención de la credibilidad ofreciendo desde un escenario estereotipado hasta los estándares de apariencia y modales.

Es obvio que existen discrepancias al intentar ofrecer una impresión idealizada, una de ellas será la de ocultar robos en el desempeño de la labor, otra la de ocultar deficiencias al ofrecer un servicio, también el ocultar el proceso de elaboración de un producto con la presentación del producto final, con lo que el actuante ocultará o, por lo menos, encubrirá las actividades que son incongruentes con la versión idealizada de su actuación o de sus actos.

Otro aspecto a cuidar será el de presentar su actuación idealizada ante el público adecuado, es decir, si comúnmente ha presentado un papel frente a un determinado grupo de personas y se ha mostrado diferente ante otro tipo de auditorio, es lógico pensar el conflicto que se presentará cuando los dos auditorios le exijan coherencia en su actuación, Goffman (1997:60) le llama "segregación de auditorios" y lo caracteriza como sigue "...el sujeto se asegura de que aquellos ante quienes representa uno de sus papeles no sean los mismos individuos ante quienes representan un papel diferente en otro medio.", es decir, el actor previene el conflicto evadiendo a sus diferentes auditorios.

Así pues, el proceso de interacción social, con una intuición automática e interpretativa de los signos que envían los sujetos, exige al actuante un escrupuloso control de su expresividad ya que, según Goffman (1997:62), "...el auditorio puede entender erróneamente el significado que debía ser entendido por la sugerencia, o puede ver un significado molesto en gestos o hechos accidentales, inadvertidos o incidentales, y nos destinados por el actuante a contener significado alguno.", se pueden describir, al respecto, tres formas de transmitir impresiones incompatibles con la actuación del sujeto: primera, que transmite falta de respeto o incapacidad accidentalmente, a través de un resbalón o tropezón y de un eructo o un bostezo; segunda, que implica la impresión de ansiedad por la interacción o todo lo contrario, a través de inapropiadas explosiones de risa, ira u otras reacciones; y tercera, que implica una inadecuada dirección dramática, para utilizar los términos del autor, a causa del desarreglo del contexto en que se desarrolla la interacción.

Queda claro, con el desarrollo anterior, que la impresión de la realidad que transmite el actuante es sostenida por un hilo frágil que se romperá con cualesquiera de estos accidentes ya mencionados, lo que implica una sujeción de nuestros instintos animales más

profundos y arraigados en nuestro interior, Durkheim, citado por Goffman (1997:67), señala que "...no permitimos que nuestra actividad social más elevada siga la huella de nuestros estados corporales, como lo hacen nuestras sensaciones y nuestra conciencia corporal general.", quedan entonces nuestros hábitos animales reservados para la intimidad de nuestros pensamientos o de convivencia hogareña y son cambiados por deberes y valores socialmente aceptados, con lo que nuestra personalidad es convertida en una máscara y nuestra interacción en la personificación.

Ahora bien, esa tendencia a "captar" signos del actuante, por parte del auditorio, lleva a la posibilidad, latente y no siempre utilizada, de dar paso a la desconfianza de la actuación ofrecida por los individuos y t en el otro extremo, al engaño de auditorio. Esta primera versión de la desconfianza de a la impresión, ofrecida por el actuante, es comprendida en tanto él mismo no mantenga coherencia en alguno de los aspectos de su actuación, no habrá mucho que aclarar puesto esa posibilidad ya ha sido expresada en líneas anteriores. Interesa aclarar en este momento la posibilidad de que el auditorio sea "engañado" por algún "cínico", descansando este calificativo Goffman (1997:70) en quienes presentan una falsa fachada o "solo" una fachada, en aquellos que fingen, engañan y defraudan, podemos nosotros abundar y señalar también a quienes presentan discrepancias entre las apariencias fomentadas y la realidad, aún y cuando se haga de manera inconsciente.

Surge de esta forma la tergiversación de la realidad a partir de una actuación incongruente con la realidad y de intentos de representar lo que no se es por parte de individuos que buscan obtener un fin deshonesto u honesto en los casos permisibles por la sociedad. Describiremos muy someramente esta característica de la actuación mencionando desde la más fútil manera de engañar como la utilización de aditamentos como los lentes de contacto de color, las ocultaciones entre las parejas, hasta la usurpación de funciones, en todo caso se considera a la tergiversación como un acto intencional y en todo caso condenable; podemos soportar una tergiversación en el caso de las mentiras piadosas, como la utilización de placebos en los casos clínicos de enfermedades creadas por los mismos pacientes .

Se mencionará, también en este apartado una limitante para la actuación, destacaremos a la mistificación como la imposibilidad de saber "mucho" o suficiente de

una persona, a la que conocemos por vez primera, con la cual se charla y a la que se le "mide" bajo las categorías señaladas descritas" en las líneas precedentes, sin embargo, Goffman (1997:78) menciona una posible imposibilidad de regular la información adquirida por el público implica una posible disrupción de la definición proyectada de la situación.", coopera para esta situación el fomento de las distancias sociales, con lo que queda claro que la estratificación social es fuente de mistificación.

Queda, después de este primer acercamiento a la perspectiva de la actuación de Goffman, la posibilidad de discernir si una actuación es real o falsa, pudiendo llegar a las disyuntivas de cuanta verdad hay en una actuación laboriosamente construida y cuanta falsedad puede haber en una actuación espontánea, si esto es posible. Si acudimos a esta perspectiva sociológica el horizonte nos invita a desarrollar una profunda habilidad para desenmascarar las formas de expresión utilizadas por los actores sociales.

### ***2.3.2 Equipos***

Si bien en una primera instancia se ha considerado a la actuación desde la perspectiva individual del actuante, Goffman (1997:88) considera que de esta manera "...la representación no es más que una prolongación expresiva del carácter del actuante y la respuesta que motivó de su auditorio, este espacio estará dedicado a describir el término "equipo de actuación", al cual se le adjudica una íntima relación con cualquier conjunto de individuos que participan en la representación de una rutina específica.

Visto de este modo el equipo de individuos-actores se encargará de lograr una impresión general satisfactoria y acorde a lo que se pretende que el público infiera de ellos, sean finalidades, medios, nivel sociocultural, grado de conocimientos, etc.

Definitivamente al hablar de interacción social se pueden distinguir tres niveles, uno netamente individual, del cual parte la perspectiva sociológica en cuestión, o requerimiento básico de la actuación otro general en el que la interacción es total, en la que se es actor y se representa un papel y a la vez se es auditorio, en un despliegue de intercambio de roles, que posibilita la interacción total; y otro más, intermedio entre la participación total e individual, la representación por equipo, en este nivel los integrantes ceden sus libertades de las cuales han gozado al ser autores aislados en aras de un fin semi-colectivo, guiando su actuación, como vislumbra Goffman (1997:92) "...de acuerdo con normas éticas

incorporadas...", que rigen el desempeño y la conducta de cada uno de los integrantes para un auditorio que puede estar presente o no, es tal el grado de alienación que esta participación colectiva empuja a los actores de equipo a conservar las "formas" aun estando fuera del escenario, con lo que se comprueba de que existen nexos que se establecen al formar parte de una colectividad que están fuera del alcance de la comprensión del público distraído.

Hablemos de estos nexos o ligas invisibles que se forman a partir de la conformación de un equipo de actuación, partiremos de la idea general de que entre los integrantes se establece una importante relación, y que ésta se fundamenta en la confianza, primero, lo que se refleja en la dependencia entre unos y otros y la cooperación, luego, que actúa como directriz para mantener la definición de la situación ante su público, este tipo de nexos será fácil identificarlos en el seno del hogar, con lo que se determina que entre los integrantes del equipo se encuentran ligados por un concepto de familiaridad.

¿Qué es y qué no es un equipo de actuación? Podemos señalar con Goffman (1997:94) que "...los miembros de un equipo suelen ser personas que concuerdan informalmente en encauzar sus esfuerzos de determinada manera como medio de autoprotección...", este acuerdo informal y el cumplimiento irrestricto de sus objetivos bajo el acatamiento de las normas y reglas impuestas hace que el equipo no se confunda con las camarillas, las cuales aunque tienden a identificarse con los equipos de actuación no lo logran plenamente pues su finalidad expresa al conformarse no es la de proteger a sus miembros de los agentes y actuaciones externas sino de las de su propio nivel, tampoco debemos confundir a los grupos de acción con equipos de actuación, toda vez que estos grupos se conforman con una finalidad expresa, pudiendo ser esta la obtención de un beneficio o el reestablecimiento de un derecho perdido, y se puede observar que las coincidencias entre sus miembros no van más allá de neto interés, se percibe también que su agrupación es justificadamente temporal.

¿Qué mantiene unidos a los miembros de un equipo de actuación? Podemos señalar, principalmente la representación convincente ante su auditorio, la sociedad, de tal forma que como señala Goffman (1997:99) "Parece existir la opinión general de que las cosas más reales y sólidas de la vida son aquellas sobre cuya descripción los individuos concuerdan en forma independiente.", cada equipo así hace llegar la información a cada integrante de la



manera en que deberá comportarse de "manera oficial" y en este sentido la actuación será la representación de lo que bien puede denominarse su "sí mismo".

Así el equipo acuerda como debe actuar oficialmente cada uno de sus miembros; de tal forma que la violación de las directrices será ocasión de una sanción, de tal forma que los actuantes evidentemente se abocarán por conservar una línea de conducta congruente con su posición, en este momento la confianza en ellos mismos será definitivamente el bastión que alimenta la cohesión.

La interacción entre equipos es posible, tal y como lo es la interacción entre los sujetos sociales, este tipo de diálogo implica una determinada posición del equipo en el proceso, tal que podemos señalar en momentos diferentes a el equipo como actuante y como auditorio. Para este efecto será necesario precisar que el actuante que forma parte de un equipo no podrá hacerlo, por lo menos simultáneamente, del otro.

Al igual que en la interacción individual un equipo deberá ser señalado como el equipo dominante, por su posición en la interacción, al respecto Goffman (1997: 106) señala que "En términos más generales, el control del medio puede proporcionar al equipo dominante una sensación de seguridad.", con lo que obtenemos, entonces, a un equipo que dirige y controla la acción dramática.

Goffman desvela al interior de los equipos de actuación la existencia de un director o líder natural, quien deberá cubrir con el papel estereotipado de estimular la participación efectiva de cada uno de los miembros y la de ocultar y sancionar las actitudes incongruentes de algunos de los miembros del equipo. El mantiene el orden y posee el papel preponderante.

### ***2.3.3 Las Regiones y la Conducta***

Pasaremos ahora a la descripción del sitio en el cual se desarrolla la actuación, las implicaciones que este tiene en la conducta que se muestra por parte del actor son por demás interesantes y dignas de análisis y comentarios.

Comenzaremos por señalar lo que es obvio pero indispensable de apuntar, que toda actuación se desarrolla en una región delimitada por factores naturales, materiales o simplemente conceptualizados. Ubicaremos entonces a la actuación básica u original, con todo y su contexto, al que hemos retratado como fachada en la "región anterior" (*front*

*región*), Goffman (1997:118) apunta "La actuación de un individuo en una región anterior puede percibirse como un esfuerzo por aparentar que su actividad en la región mantiene y encarna ciertas normas.", referidas en cuanto a las normas morales que la sociedad en la que se encuentra inserta pondera, es decir la adecuación escénica de la región anterior debe corresponder a las exigencias sociales para su presentación en público, los modales y apariencias que mostrará el actuante deberán ser acordes a los que la sociedad espera de él, aquí el autor incluye una categoría más el "decoro" identificado como la racionalidad ética y moral que toda actuación debe tener en concordancia con los más arraigados preceptos de conducta exigidos en ese momento.

Existen así, reglas de decoro diferentes, según sea el caso, para los templos religiosos, para las instituciones públicas, para las relaciones emocionales, para la interacción familiar, etc.

Una vez delimitada la "región anterior" , se hace comprensible la existencia de una "región posterior" (back región), también conocida como "trasfondo escénico" (backstage), a la que Goffman (1997:123) define "...como un lugar, relativo a una actuación determinada, en el cual la impresión fomentada por la actuación es contradicha a sabiendas como algo natural.", y de la cual podemos decir, sin más rodeos, que es el espacio en el cual los elementos suprimidos en la región anterior hacen su aparición sin más miramientos ni ocultamientos, en el entendido de que en esta región no tienen acceso el público en general. Dicho de otra manera, es el espacio personal o del equipo reservado para hacer las expresiones que ante el público están restringidas, para hablar de manera más jovial y sin precaución de ser rebajados en su personalidad, toda vez que de ser sorprendidos en público causarían contradicción en su actuación cotidiana o de plano afectaría la presentación de su equipo.

Ingresar a la región posterior resulta, por demás, interesante, toda vez que en ella puede ser sorprendida la más íntima actuación de los individuos, en la confianza de que el acceso está restringido a personal de "confianza", en estas situaciones Goffman (1997:132) revela que podemos constatar asombrosas adopciones y abandonos de papeles.", entonces se puede afirmar que esta acción se encuentra relacionada con la emisión de los valores sociales que los actuantes desean se les adosen. Utilizar el término trasfondo puede parecer oscuro, sin, embargo es muy cercano a la realidad, toda vez que esta se distorsiona al entrar

a la región posterior.

La parte amable del trasfondo es la que podemos relacionar con la familiaridad implícita al llegar a la región posterior, en ella se prevé que se siente una sensación de libertad y confianza, de realizar acciones y de brindar confidencias, en el la obligación de presentar su papel desaparece, el control de la actuación reaparece cuando existe la obligación de regresar al escenario social, no hay problema es esa transición se intuye como automática y se despliega de manera inconsciente en el individuo.

Resumiremos: la región anterior es simplemente el lugar donde se desarrolla la actuación, la región posterior es el espacio en el que se establece la acción relacionada con la representación, pero que es incompatible con las apariencias que deben guardarse.

Agregamos una tercera región, Goffman (1997:146) la denomina "...región residual, es decir, todos los lugares excepto los ya identificados.", con lo que el análisis de la actuación en su entorno se extiende a todos los campos posibles.

#### ***2.3.4 Roles Discrepantes***

Esta perspectiva sociológica se ocupa de la información que transmiten los actores, tanto de manera individual como por equipos. Así encontramos, en los apartados anteriores un análisis que pretende ser profundo de las señales permitidas y visibles tanto para los demás actores como para su público, en lo subsecuente nos ocuparemos de cómo quienes ofrecen una actuación dejan escapar elementos básicos que conforman su rol, poniendo al descubierto sus "secretos", que es como Goffman (1997:152) denomina a la información que "...puede amenazar de variadas formas el propósito de la actuación.", con lo que a continuación se describirán de manera general tres tipos iniciales de secretos: los "muy profundos" los "estratégicos" y los internos".

Los secretos muy profundos guardan estrecha relación con la tergiversación, si se considera a esta como un acto deshonesto de aparentar lo que no se es, en este caso esta actitud se convierte en un secreto muy profundo que el actor guarda a toda costa pues en ella va impresa una imagen incompatible de la actuación que pretende el público le crea en ese momento.

Los secretos estratégicos no son tan celosos como los anteriores, en todo caso estos serán revelados con el tiempo, se identifican con la serie de actividades emprendidas por

competidores o rivales en cualquier rama ya sea comercial o profesional con la finalidad de alcanzar las metas fijadas y por supuesto vencer en ese terreno.

Los secretos internos son los que permiten la cohesión entre el equipo, de tal manera que estos son importantes para la unidad, más no representan estrategia alguna, menos suelen ser profundos, como los primeros. Catalogaremos a estos secretos como los que poseen los miembros de un equipo y trata de varias maneras de ocultar a otros individuos o equipos, en todo caso los secretos conocidos por los miembros de otro equipo nos remite a otra categorización, tal es el caso de los secretos "depositarios" y de los "discrecionales".

Entenderemos por secretos depositarios a los que siendo conocidos por el actor de otro equipo se encuentra obligado a guardarlo por la estrecha relación con alguno o algunos de los miembros del otro equipo.

El tipo de secretos discrecional es el que se revela de manera involuntaria en plena actuación o en el transcurso de varias de estas, con lo que los descubiertos tratarán a toda costa de hacerlos parecer como secretos depositarios. Sirva esta breve introducción al nuevo apartado para comprender la situación en que se encuentran, según Goffman (1997:155), "...las personas que se enteran de los secretos de un equipo, y de las bases y amenazas de su posición privilegiada.", lo que nos introducirá a la descripción de los roles que estas adoptan.

Así pues en concordancia con el título explícito del apartado no dedicaremos a la descripción de los roles discrepantes más difundidos, en la inteligencia de que en cada caso encontraremos una finalidad sino oscura si oculta tras quien representa un rol disimulado. Comenzando por el rol del "delator", el cual es asumido por personas que aparentando ser del equipo se introducen al trasfondo escénico con la final de obtener los secretos de equipo y después venderlos o traicionarlos por placer.

El rol del "falso espectador" es identificado principalmente en las ferias en las que los estafadores son auxiliados por estos, el de la "bolita" es otro ejemplo, el siempre se encuentra asociado con los actores y les allana el camino.

La contraparte del anterior es quien oculto en el auditorio, supervisa el correcto accionar de los actores, sean estos comerciantes o prestadores de servicios.

Otro tipo de simulador es quien, también oculto entre el auditorio, presencia la

actuación pero al finalizar esta corre a dar cuenta a quien le paga, la finalidad puede ser copiar, superar o establecer estrategias mejoradas que las presenciadas en la competencia.

El rol de "intermediario" se le asigna a quien funge como árbitro de asuntos laborales civiles y hasta deportivos.

Ahora bien a partir del análisis del rol desempeñado por un sirviente, quien a la vista de Goffman (1997:162) "...es, quizá, el tipo clásico de persona que no existe como persona...", en el aspecto laboral, pero habrá que mencionar que los ancianos y los niños reciben igual tratamiento en la vida cotidiana.

En consecuencia tendremos que abordar un rol discrepante más, como los anteriores, con la particularidad que señala Goffman (1997:164) "...no son, en un sentido simple, actuantes, auditorio o extraños, pero que logran acceso a informaciones y regiones a las que suponemos que no deberían llegar.", tal es el caso del "especialista de servicios" quienes, dedicados a la construcción y decoración del hogar, a quienes cuidan nuestra apariencia personal y hasta nuestras finanzas, se enteran de nuestras preferencias, defectos y carencias, debiendo, obligados por la ética de la profesión que abrazan, guardar el secreto o por lo menos conservar el disimulo pertinente; lo que es contrario a la utilización de los secretos para sacar provecho o extorsionar a los clientes, aunque no desestimamos la posibilidad de la existencia de estos vivales.

### ***2.3.5 Comunicación Impropia***

A continuación se abordarán situaciones de interacción entre dos equipos, en las que la coincidencia sea la imposibilidad de mantener el control del rol que se desempeña. Se parte de la consideración de que cada equipo tiende, según Goffman (1997:180) a "...mantener una línea de conducta que demuestre que son lo que pretenden ser...", y la dificultad que esto implica, al considerar las interrupciones posibles en el proceso de intercambio facial y corporal expresivo, lo que como ya se señaló anteriormente posibilita la transmisión de información incompatible con el personaje representado.

De tal forma que consideraremos cuatro categorías importantes de comunicación impropia: primero, la referente al tratamiento de los ausentes, que se relaciona muy estrechamente a la expresión que se hace de quienes no pueden en ese momento escuchar o

ver, siendo esta expresión favorable o desagradable; segunda, la conversación sobre la puesta en escena, que primordialmente refleja un momento sin público y en donde, afirma Goffman (1997:189) "...la conversación gira a menudo en torno de los problemas de la puesta en escena.", con lo que queda claro un momento de autorreflexión en la que los equipos se prestan al chismorreó, a la crítica y a un tipo de conversaciones que no conviene presencie el auditorio; tercero, la connivencia del equipo, que hace mención al tipo de comunicación secreta que se establece entre los miembros de un equipo, en especial al sistema de señales para brincar la percepción del auditorio aún y cuando se este realizando la representación, a este tipo de señales se acude cuando es necesario, como apunta Goffman (1997:197), estar seguro de "...no hay moros en la costa y que es posible abandonar la fachada...", otro recurso es el cuchicheo, aunque este es considerado como un recurso rudimentario y falta de respeto para la audiencia y para los integrantes del equipo mismos; finalmente, el cuarto ejemplo de comunicación impropia es el referente al realineamiento de las acciones, que puede ser considerado como una llamada de atención entre los integrantes de un equipo para indicar a uno de ellos que se está saliendo de su papel, curiosamente este realineamiento se efectúa a través de bromas, indirectas e incluso de inflexiones imitativas que no llevan la intención de ofender sino de indicar el aumento o disminución de la formalidad o relajación; incluso entre equipos se dan los casos de realineamiento cuando se trabajo en consenso o ante un auditorio que sabe de ante mano que la actuación de ambos es concordante.

Se puede afirmar que la comunicación impropia se da en el momento de que la actuación no es fruto espontáneo sino presentación planificada, saltando con esto la "realidad" individual de sus participantes, de los actores que de manera inconsciente reflejan su "propia realidad" y que esta resulta incompatible de la presentada en equipo.

## ***2.4 La Entrevista***

Consideraremos, en este apartado, a la entrevista desde el punto focal de Ruiz Olabuénaga (1999:188), en este sentido atenderemos a la simpleza inicial con la que refiere que ésta consiste "...fundamentalmente en una conversación intensa que exige el mismo sumo interés y concentración por parte del entrevistador que por la del entrevistado...", con

lo que no deja de ser una importante técnica para la recogida de información, para posteriormente llegar al punto de la investigación cualitativa en el que a la simple entrevista se le erige como Entrevista en Profundidad, con lo que adquiere un nuevo status y se convierte, como dice Ruiz (1999:165), en "...una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales...", de tal forma que este proceso comunicativo comprende una situación de captación y de comprensión en la que interactúan el creador de sus propios significados, ocasionalmente ajenos al entrevistador, el entrevistado y quien habrá de rescatarlos y, de ser posible, sacarlos a la luz, el entrevistador .

Cuan importante será la entrevista que Denzin, citado por Ruiz (1999:165), la considera como "...la herramienta metodológica favorita del investigador cualitativo...", en todo caso la entrevista como proceso artificial, creado por el investigador con un objetivo concreto, será una situación única para que, a través del lanzamiento de preguntas y respuestas, el investigador cualitativo obtenga del entrevistado su definición personal de "la realidad", de "su realidad", de su parcialidad, aunque en este afán el entrevistador deba poner a prueba todo su arsenal de estrategias para, primero obtener la información y luego para la interpretación de esos materiales; Taylor y Bogdan, citados por Ruiz (1999: 167), definen a la entrevista como la gama de " ...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 vidas.", tal que será necesario considerar que la entrevista es el camino más corto para la obtención de información en sustitución de la técnica de Observación Directa, implementada por la etnografía en décadas anteriores.

Por sus características podemos diferenciar a las entrevistas en: *entrevista a profundidad*, que puede ser con un solo individuo o grupo de personas; *entrevista enfocada*, por que cubre un amplio espectro de temas (biográficas) o solo uno (monotemáticas); y en *estructuradas*, en las que el entrevistador lleva el orden y el control, y no estructuradas, en las que se sigue un esquema general y flexible de las preguntas. Ruiz (1999: 168)

En cuanto a estas categorías la entrevista a profundidad a la que hace alusión Ruiz es de carácter individual, en cuanto a que se establece una relación biunívoca entrevistador-entrevistado quedando espacio para que, sin variar el tema, pueda ejercer la misma acción con otro u otros individuos; es holístico, en cuanto pretende cubrir la "totalidad" de la vida

social del individuo, descubriendo en la medida de lo posible su amalgama de significados; es no directivo, en tanto el control y la dirección del entrevistador no infunde rigidez al contenido ni al desarrollo de la entrevista.

La concepción de individuo que permea a la entrevista a profundidad es la de un sujeto desprovisto de ataduras, libre en el mundo y capaz de crear significados propios, aún y cuando se encuentra circunscrito en un mundo de significados establecidos antes de su influencia, en todo caso esta conceptualización obedece al fin de comprender, como afirma Ruiz (1999:171 ), "...no solo el sentido compartido, sino el sentido único que ellos dan a sus actos.", con lo que el individuo se convierte no solo en el sujeto social, sino en el actor social que construye sus propios significados, por lo que un tip básico es la confirmación de que el entrevistado no es ni objetivo, ni neutral, por lo que la labor del entrevistador se centrará en desvelar el mundo simbólico del entrevistado, eso sí en forma gradual, trazando círculos concéntricos con sus preguntas cada vez más dirigidas a lo que se desea conocer del sujeto en cuestión.

El proceso comunicativo de la entrevista a profundidad se subdivide, a su vez, en tres procesos que si bien podremos explicar de forma separada, en la realidad se encuentran cohesionados, y que solo el cumplimiento cabal de los tres posibilitará una buena recogida de información.

Hablaremos pues, en un primer momento, del proceso de interacción o *proceso social de interacción personal* mediante el cual se posibilita un intercambio de información verbal y gestual, en el marco de una condición de familiaridad, recomendada por Ruiz (1999:176), y permeada por acciones de persuasión para obtener con oportunidad el interés y cooperación del entrevistado. La empatía como posibilidad de "sentir" la expresión del entrevistado es un recurso insustituible para "aparecer" ante su vista como verdaderamente sensible a su narración.

Cuatro tácticas sencillas potencian la comunicación y posibilitan la interpretación en la entrevista: mirar al rostro de forma natural y directa, mostrar naturalidad en las posturas y movimientos corporales propios, la emisión de preguntas y comentarios en tono más bien amable y la posibilidad de ejercer el arte del silencio en comparsa con lo emitidos por el entrevistado, tratando de interpretar lo que desea expresar con el, Ruiz (1999:176). Con lo que la comprensión aparecerá como el resultado del mantenimiento de un ambiente de



solidaridad y la evasión de todo carácter que pretenda enjuiciar el dicho del entrevistado, sin renunciar, como dice Ruiz ( 1999:178), a propiciar un intercambio "...sistemático,' controlado y profesional. "

En un segundo momento nos referiremos al proceso de sonsacamiento o *proceso técnico de recogida de la información*, cuyo objetivo será extraer del entrevistado su conceptualización de la situación, sus experiencias, etc., para lo cual habrá de valerse de tres elementos: la "lanzadera", como elemento que se utiliza en las primeras fases de la entrevista o cuando se pretende cambiar de tema, se caracteriza por guiar la entrevista con comentarios y preguntas de carácter superficial, general y abierto, evitando todo sesgo que implique la emisión de preguntas confusas, ambiguas o sesgadas. Se puede decir que la estrategia básica es el embudo caracterizada por ir de lo superficial a lo profundo, que permite ir de lo amplio a lo particular en la entrevista y que requiere de sensibilidad y agresividad por parte del entrevistador; del "relanzamiento", como recurso que permite reencauzar la entrevista después de alguna interrupción momentánea, por cualquier motivo, y que, como nos explica Ruiz (1999:184 ), "...asegura que la .información no queda a medio recoger, fragmentada y superficialmente...", aunque este mecanismo obedece a las leyes de la oportunidad y la opacidad, quedando claro que la oportunidad será el momento claro y rotundo de que la conversación ha sido bloqueada y la opacidad como la no notoriedad de su aplicación; del "control", en cuanto a la obligación del entrevistador para confirmar que las citas y los datos descriptivos no ofrezcan pistas o escenarios falsos y en descubrir las inconsistencias y ambigüedades en la narración del entrevistado .

Finalmente hablaremos del proceso de registro o *proceso instrumental para conservar la información*, considerado por Ruiz (1999:188), como el "...tercer proceso que tiene lugar en la entrevista..." y que consiste básicamente en la oportunidad de utilizar los medios adecuados para conservar fielmente la conversación entre entrevistado y entrevistador, con medios electrónicos o manuales, tales como la video-filmación, la grabación o la simple toma de notas, es obvio que este momento requiere de revisión meticulosa del material obtenido en la entrevista, especialmente en los momentos en los que aplique un receso en la entrevista.

## 2.5 Análisis de Contenido

En este apartado nos ocuparemos de la técnica del análisis de contenido, bajo la consideración de que la lectura de un texto es el modo mayormente adoptado para la recogida de información. Así pues, en un primer momento, entenderemos por lectura no al simple descifrado de los símbolos escritos, ya que para el fin del investigador cualitativo lo mismo puede ser "leída" un área cultural arqueológica que los papiros de una antigua cultura, que un texto escrito actual, en este sentido acordaremos que en ambos casos puede ser realizada una lectura sobre las costumbres y formas de vida de las culturas que las inmortalizaron, Ruiz (1999:192) los denominará "...textos de *contenido profundo social...*", en todo caso un contenido interpretado de manera plausible echará luz acerca de aspectos que sin utilizar esta práctica quedarían velados por siempre.

Será necesario, en este inicio de apartado, dejar muy claro que es la proliferación de los textos escritos lo que ha permitido la generalización del concepto a documentos como las cartas, los periódicos, los libros, etc., en correspondencia el análisis de contenido comprende la interpretación de a decir de Ruiz (1999:192), "...el contenido de toda, clase de documentos y, más concretamente (aunque no exclusivamente) de los documentos escritos...", así pues encontrará cabida la clasificación del texto en: *propio o ajeno*, el cual hace referencia a textos escritos o grabaciones magnetofónicas realizadas por el investigador con anterioridad; espontáneo o preparado previamente y orientado para su análisis, el cual considera a la toma de notas (texto previamente orientado) como el objeto de su análisis posterior; y al documento o ficha, como diarios, cartas y notas, en el primer caso, y como certificados de nacimiento, matrimonio o testamentos, en el segundo, como testimonios de la investigación. Podemos decir, entonces, que la información conservada en textos, grabaciones y notas se mantiene impasible en el tiempo y en el espacio, lo que permite sin duda su interpretación y reinterpretación, por lo que el análisis de contenido basará su estrategia de recogida de información en la lectura de los denominados textos escritos tanto como de los textos audiovisuales.

Ahora bien, para el efecto puramente histórico habremos de mencionar, aunque de manera somera, los tres enfoques que han permeado el análisis de los textos: el asociado al

análisis cualitativo de los temas o ideas que se hacen llegar a través de los *mass media* o medios de comunicación masiva; de la *tradición semiótica y crítica literaria* que se encuentra orientado al análisis estructural del lenguaje; y del enfoque narrativo de *metodología cualitativa* el cual analiza el contenido del discurso desde enfoques postmodernista y constructivista.

Para avanzar en el modelo descrito por Ruiz (1999) describiremos al tipo de lectura que él considera como completa: capte su sentido manifiesto e intente desvelar su sentido latente e infiera información relativa a las características particulares de quien brinda la información, en su esfera socio-económica, cultural y psicológica.

Se considera que el análisis del contenido comprende cinco bloques diferenciados de información: el del contenido mismo, acerca del emisor o autor del texto, del destinatario del texto, de los códigos utilizados y de los canales o transmisores del texto. Todos ellos ponen de manifiesto el sentido simbólico y no siempre manifiesto de lo que el autor pretende dar al texto y que ocasionalmente no es percibido por el autor mismo.

Ampliaremos la información acerca de esto último, todo tipo de mensajes y de comunicación simbólica expresan, según Ruiz (1999: 196), "...más cosas que el propio autor del texto pretende decir o de las que él mismo es conciente...", de tal forma que la lectura recomendada es de corte analítico para posibilitar, por parte del analista, la comprobación de presupuestos y la formulación de inferencias.

Consideraremos ahora la finalidad u objetivo del análisis de contenido, siendo difícil encuadrar a esta técnica puesto que lo mismo sirve para identificar intenciones y características del emisor que para discernir la información de la propaganda ya política ya comercial.

La forma de proceder del análisis de contenido, identifica un análisis cualitativo con la tendencia a, explica Ruiz (1999:201) "...proceder de forma cíclica y circular y no de forma secuencial lineal...", lo que le permite ir de manera pausada de lo general a lo particular en un proceso de lecturas múltiples y manipulaciones inacabadas.

Ya en líneas anteriores se señalaba la posibilidad obligada de realizar dos tipos de lecturas, una lectura directa y otra "soterrada", lo que implica un trabajo detectivesco, por decir lo menos, cuando se trata de hallar lo que no se presenta como obvio, en este sentido Ruiz (1999) apunta ocho posibles estrategias para el abordaje del contenido: la de lector,

analista, juez, crítico, intérprete, descubridor , espía y contra espía, con lo que el analista tendrá siempre la necesidad de fijar su postura antes de abordar en texto.

Una dificultad adicional se encuentra representada por la posibilidad de determinar las unidades de registro, teniendo siete posibilidades, a decir de Ruiz (1999), palabras, temas, caracteres, párrafos, ítems, conceptos y símbolos semánticos, los cuales se convierten en ideas contables para dar significado al texto de campo.

La categorización, por su parte, a la aplicación de categoría en las unidades de registro determinadas. Se puede decir que categorizar, según Ruiz (1999:203), "...no es otra cosa que simplificar reduciendo el número de unidades de registro a un número menor de clases y categorías. Para este efecto es de utilidad la utilización ocasional de la categorización computarizada. Alcanzamos a identificar tres tipos de categorías: las comunes, de las que podemos decir que son utilizadas por cualquiera; las especiales, que son utilizadas exclusivamente por miembros de ciertas áreas; y las teóricas, que emergen en el curso del análisis de los datos.

Finalizaremos haciendo un breve bosquejo de lo que implica la recogida de la información a través del análisis de contenido: primero la determinación del tema del análisis; la determinación del sistema de categorías y la codificación, la revisión del código, de la reglas de codificación y la codificación del texto completo y su comprobación de fiabilidad.

Es pertinente señalar, en este final del apartado, que no existe un sistema de categorización que le obligue al analista a su utilización, que de hecho cada uno puede inventar su propio sistema, Ruiz (1999:210) cierra su capítulo con una frase de por sí gran elocuente "Los datos no hablan por si mismos, hay que hacerlos hablar...", el analista entonces que...

## **CAPÍTULO III**

### **ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN**

#### ***3.1 El Trabajo en Campo***

Se consideró inicialmente que la identidad profesional de los docentes de educación primaria, del estado de Tlaxcala, forma parte de su identidad como ser social, que se expresa en el cúmulo de experiencias culturales, académicas y también de las interaccionales en su labor cotidiana, que es la educación; así, fruto de los procesos colectivos de interacción, tanto en las instituciones en las que fueron formados como en las diferentes etapas de su vida laboral, el docente posee competencias específicas. Rescatar los saberes específicos de la profesión docente es posible a través de la linguistización, Mercer (2000), que con sus aportaciones contribuye a fundamentar teóricamente este trabajo, considera al lenguaje como una herramienta capaz de poner en contacto las subjetividades del individuo con la sociedad de la que forma parte, en este sentido este ha sido considerado un efectivo medio de acceso a para conocer la identidad profesional del docente de Tlaxcala.

El acercamiento a sus realizaciones prácticas y a los saberes que las fundamentan se hizo posible a través los relatos en los que los docentes se describen así mismos, en estos se puede observar como justifican su elección por la docencia como resultado de su historia familiar y académica, como recrean el mito de la vocación, como dan sentido a su actuación profesional; Gergen (1994) considera a esta autoconcepción como un discurso del yo, estructurado de acuerdo con las convenciones narrativas, que se conforma durante las diversas etapas de vida del individuo hasta que se torna consistente, plausible y coherente, su aportación sustenta las prácticas metodológicas seguidas en este trabajo de investigación .

El recurso de aproximación al campo, elegido dentro del abanico de estrategias de investigación cualitativa que dispone de la entrevista cualitativa, la observación, la visualización, la experiencia personal y los métodos documentales, según Rodríguez (1996), con quien iniciamos la justificación metodológica en el capítulo segundo; fue la

*historia de vida* con el auxilio de la *entrevista a profundidad* con la condición de que esta no fuera estructurada.

De tal forma que el primer paso se caracterizó por comprender y diferenciar a la historia de vida de los demás métodos, encontrar que ésta es considerada la "versión más completa" dentro del género del método biográfico, que pondera el tratamiento cara a cara y que los relatos biográficos son idóneos para encontrar cambios significativos en los sistemas de valores en los grupos sociales investigados, fue un factor determinante para elegir su utilización; la elaboración de un guión para la recogida de información, fue el paso siguiente, se hizo poniendo especial atención a que este fuera pensado y dirigido especialmente para maestros de educación primaria, que permitiera el establecimiento de una charla libre en la que se tratara de eliminar, en lo posible, la rigidez y la coerción en la obtención de la información y que en el se consideraran cuatro rubros importantes de recolección cualitativa: origen sociocultural, incorporación a la profesión y estancia en las instituciones formadoras, incorporación a la práctica profesional y su relato profesional.

En realidad el guión elaborado solo mostraba algunos rasgos genéricos, para el nivel sociocultural los datos generales, los referentes a su familia y del lugar donde habían vivido; para la incorporación a la profesión y estancia en las instituciones formadoras su historia académica, detalles especiales de su permanencia en las escuelas formadores de docentes y los aspectos que influyeron en la elección de la profesión; para la incorporación a la práctica profesional su descripción de cómo ingresa al servicio, sus preferencias laborales y sus procesos de capacitación, actualización y profesionalización; finalmente para su relato profesional el hacer que el docente describiera sus supuestos básicos para laborar, en cuanto a los procesos de enseñanza aprendizaje, sus actividades cotidianas. No se realizó un listado de preguntas bajo la consideración de que era el docente quien debería estructurar su relato y que la existencia de un cuerpo rígido de preguntas lo orientaría hacia lo que se esperaba de él aún bajo la premisa de que ambos, entrevistado y entrevistador, se ven mutuamente influidos, se trató, quizá de manera ingenua, de evitar una incidencia mayor en la obtención de la información.

A continuación, la tarea fue encontrar a docentes que aceptaran ser entrevistados, en ese proceso quedo claro que existe una desconfianza latente para comunicar nuestros orígenes y nuestros saberes, y que aceptaron contribuir a esta investigación solo quienes se

respaldan en la confianza de ser compañeros de la misma institución o por varios años, aún con este antecedente fue necesario, en el momento de las entrevistas, dar un margen para la eliminación de la ansiedad.

La forma de solicitar su cooperación fue la de comentarles que se estaba por terminar una maestría y que en ese sentido se tenía la necesidad de realizar una investigación de corte cualitativo, en la que el objetivo era tratar de comprender, a través de los relatos de los docentes, en este caso los relatos de ellos mismos, los procesos a través de los cuales se construye la identidad profesional del maestro de educación primaria en nuestro estado; la primera interrogante fue siempre ¿mi nombre aparecerá ahí?, después de responder que no, la siguiente era ¿Qué quieres saber?, para lo cual también la respuesta era sencilla: lo que haces en tu labor cotidiana, de cuando fuiste a la normal, de tu familia, entonces algunos dijeron que si pero nunca tuvieron tiempo, otros por el contrario, accedieron de muy buena forma y son quienes constituyen la muestra para este trabajo.

Fue necesario comunicar el día de la entrevista por lo menos con una semana de anticipación, la dificultad fue hacerla en un lugar diferente a la misma institución escolar ya que esto suponía realizarla fuera del horario escolar, lo cual en los tres casos, del sexo femenino, casadas, con hijos, fue imposible; así que el lugar pactado fue la dirección de la escuela, con los contratiempos que esto supone, actividades en el patio de la escuela, ruido -o música-, niños interrumpiendo a su maestra, etc., en todo caso las tres entrevistas se realizaron en una extensión máxima de dos sesiones y con una duración mínima de una hora. En todos los casos, al momento de realizar la entrevista, se tuvo presente a los autores vistos durante los tres seminarios de investigación que formaron parte del mapa curricular de la maestría, un aspecto fundamental fue la consideración de Berger y Luckmann (2001), en el sentido de que es la interacción "cara a cara", para nuestro caso la interacción que se da fundamentalmente en el proceso de entrevista, el prototipo de la interacción social, toda vez que es a través de este proceso comunicativo, en el cual es preponderante el uso del lenguaje, que se da un intercambio de significados subjetivos y que es, dentro del cúmulo de situaciones de las que es posible extraer experiencias la que destaca por sobre todas. A través del análisis de Goffman (1997), en lo que denomina "perspectiva de la actuación o de la representación teatral", es que se pudo interpretar, en todo momento, la expresividad de las entrevistadas, lo mismo su estado de ánimo, por su expresión facial y la posición de

su cuerpo, que el énfasis de sus aseveraciones por su modulación de voz y movimientos corporales, todo ello quedó impreso en la transcripción de sus historias de vida, a manera de acotaciones entre paréntesis y dieron mayor claridad a los relatos.

La obtención de los permisos para la realización de las entrevistas no presentó dificultad alguna, aún y cuando las entrevistas se realizaron dentro del horario escolar; solo se utilizaron dos instituciones: la propia, es decir, en la que me encuentro laborando y en la cual el director de la escuela siempre ha mostrado apertura total para que los docentes se actualicen y profesionalicen, siendo él mismo egresado de este postgrado, en ella solo se entrevistó a una docente; en la segunda institución, tampoco hubo problema ya que aunque se entrevistó a dos docentes una de ellas fue la misma directora, y es que al tratarse de una escuela tridocente, se entiende: primero, que no sea una escuela de organización completa y, segundo, que quien realiza las funciones directivas sea comisionada y adicionalmente atiende a dos grados.

El desplazo a la segunda institución en la que se realizó el trabajo de campo tampoco fue motivo de violación de regla alguna, ya que los realice en tres ocasiones, pero se tomaron las previsiones necesarias para que el grupo a mi cargo fuera atendido por los maestros de actividades y en consecuencia con el conocimiento del director de la institución. Esta segunda escuela pertenece al mismo Municipio, pero su acceso es accidentado, no hay carretera solo caminos rurales que ocasionalmente no se encuentran transitables, de tal suerte que en una ocasión se tuvo que buscar una vía de acceso alterna para acceder a la comunidad, lo que llevó entre media y tres cuartos de hora.

Las docentes entrevistadas en general se mostraron dispuestas a conceder la información que se les requería, si bien cabe señalar que anterior al proceso de entrevista se encontraban nerviosas y hubo necesidad entablar una plática que no fuera totalmente dirigida y que se refiriera a aspectos comunes de lo laboral y social de la zona escolar a la que pertenecemos.

Una vez en la entrevista se tuvo que enfrentar con una serie de imponderables o situaciones no previstas, tales como las continuas interrupciones por parte de los niños que buscaban a su profesora, bien para solicitar alguna información, para aclarar algún punto no comprendido del trabajo que estaban realizando y hasta para acusar a algún compañero de alguna falta cometida; lo mismo el ingreso de diferentes maestros a la dirección con el afán



de resolver alguna situación con el director de la escuela, para firmar el libro de entradas y salidas y hasta para platicar con alguno de nosotros.

Fue fácil percatarse de que en algunos momentos de su relato, aunque estuvieron apunto de decirlo, se limitaron de compartir algunos aspectos de su vida que bien pudieron resultarles penosos o que no coincidían con lo que "debe ser", en el caso de su actuación en el desarrollo de sus interacciones familiares, de su desempeño escolar y, también de sus realizaciones prácticas a la hora de laborar al interior del aula con los grupos a su cargo, es decir, de su práctica pedagógica.

Se captó en el momento de entrevistar momentos de profundo sentimiento al señalar etapas específicas de su vida, de mucha convicción al hablar de las estrategias utilizadas con sus alumnos en el afán de obtener conocimientos permanentes y de creación de ambientes favorables para el aprendizaje y de desconcierto, al momento de realizar su relato, cuando se trataba de encontrar la razón de por qué se eligió la carrera docente.

Las categorías señaladas por pujadas (1992), mirar al rostro del entrevistado, saber escuchar, captar el sentimiento del informante, conversar no interrogar y la eliminación de un lenguaje académico o periodístico, así como del lenguaje académico, fueron retroalimentadas en esa interacción, ya que capturar el proceso de constitución de la figura del maestro de educación primaria, requería de mostrar habilidad para el manejo de la entrevista. Se puede decir que el conocimiento del manejo de estas categorías no hace expertos entrevistadores y que la habilidad solo se desarrolla como cualquier aprendizaje, con la repetición. Así se puede señalar como las entrevistas se fueron mejorando en cuanto a su orden cronológico.

### ***3.2 Características de la Muestra***

El trabajo de investigación fue concebido para ser aplicado a docentes que se encuentren laborando en el nivel de primaria, en correspondencia al objetivo del presente trabajo que es el de capturar a través de los relatos de vida los procesos colectivos de interacción, por medio de los cuales se construye la identidad profesional docente, en este caso en el estado de Tlaxcala.

El tamaño de la muestra fue de tres casos, lo conformaron tres docentes del sexo

femenino, que laboran en instituciones que pertenecen a la Zona Escolar 09, del sector 01 estatal, con cabecera en el municipio de Tzompantepec, curiosamente las dos escuelas en las que laboran las maestras entrevistadas pertenecen a este municipio, toda vez que la Zona Escolar tiene escuelas, adicionalmente, en los municipios de Apizaco, Xaloztoc y Teacalco.

Los casos uno y tres laboran en la misma institución educativa, que es una escuela primaria del tipo tridocente, es decir que no cuenta con una maestro para la atención de cada grado escolar ni con un director técnico, que cada docente presta sus servicios para la atención de dos grados escolares (los dos que pertenecen al mismo ciclo) la instrucción primaria se divide en tres ciclos que agrupan de manera secuencial a primero y segundo, el primer ciclo; a tercero y cuarto, el segundo ciclo; y a quinto y sexto, el tercer ciclo, bajo la consideración de que los alumnos agrupados así presentan características similares en cuanto al grado de madurez cognitiva, personalidad, carácter e intereses; la escuela se encuentra ubicada en una localidad de las consideradas dispersas, su población no sobrepasa los quinientos habitantes y las casas habitación conservan entre si una distancia considerable, las vías de comunicación son caminos rurales, por lo que su acceso a través del transporte colectivo se da a intervalos muy largos; la matrícula escolar apenas rebasa los sesenta alumnos, es por todos estos índices que recibe un apoyo directo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (O.C.D), dependiente de la Organización de las Naciones Unidas (O.N.U.), a través de Programa para el Abatimiento del Rezago en la Educación Inicial y Básica (PAREIB) en el estado de Tlaxcala, apoyo que se refleja en aportaciones económicas directas para la compra de los materiales que el alumnado requerirá durante el ciclo escolar y para la compra del material didáctico que el personal docente requiera, además de presupuesto para la conservación de la infraestructura escolar, de la misma forma para el personal docente en la actualidad se contempla una compensación económica adicional, pagadera con una periodicidad bimestral durante los diez meses que dura el ciclo escolar; el personal docente de esta institución se encuentra formado por tres docentes del sexo femenino, de las cuales una, adicionalmente, desempeña las actividades inherentes a la dirección, su horario escolar es más amplio que el de las escuelas tradicionales de las 8:00 a las 15:00 horas.

El caso dos labora en una escuela de organización completa, es decir que cuenta con

un docente para la atención de cada grado escolar, ocasionalmente existen dobles grupos en un grado, con maestros de actividades y con un director técnico; se encuentra ubicada en una localidad rural, su población sobrepasa a los dos mil quinientos habitantes, cuenta con accesos pavimentados por lo que el transporte colectivo circula con cierta regularidad; su matrícula escolar es cercana a los doscientos alumnos.

Los casos fueron elegidos de tal forma que su antigüedad en el servicio no fuera tan similar, de tal forma que en el orden de los casos la antigüedad que les corresponde es de veinticinco, tres y once años, con lo que se preveía información que nos diera una visión temporal de las competencias docentes, de la formación profesional, de las formas de ingresar al servicio, de sus aspiraciones y de sus competencias.

El caso uno corresponde a una docente del sexo femenino, de cuarenta y siete años de edad, con una permanencia en el servicio cercana a los veinticinco años, aún más, de manera explícita deberíamos considerar los cinco años que trabajo en doble turno, entonces estamos hablando de una docente que ya debería haber concluido su vida laboral, que nació en el Distrito Federal por azares del destino ya que su padre es oaxaqueño y su madre tlaxcalteca, que laboró como maestra, en escuelas primarias públicas en el Distrito Federal, por espacio de quince años y que desde hace diez años se encuentra laborando en unas escuelas primarias públicas del estado de Tlaxcala.

Proviene de una familia tradicional de clase media, su padre es profesor de primaria jubilado, inclusive es también jubilado por la Secretaría de comunicaciones pues trabajó para Correos de México de manera simultánea a su servicio docente, su mamá, solo hizo una carrera corta y nunca ingresó al sector económicamente activo, sus tres hermanos varones, en contraparte, tienen carreras universitarias.

Considera que su elección por la docencia se vio influida por su padre y por que siempre se "subestimó", que su paso por la normal fue decepcionante, que no la prepararon para hacer frente a los retos del servicio en escuelas urbanas y menos en escuelas rurales como en la que actualmente se desempeña. Su ingreso al sector educativo se dio como consecuencia del otorgamiento de plazas federales para cubrir las necesidades del servicio, en el Distrito Federal, en sus propias palabras "fue fácil pues ese era el atractivo de la carrera", y como consecuencia de una compraventa para el caso de su plaza estatal en nuestro estado, lo cual es una práctica añeja para el sector educativo y que además es

bienvenida por la mayoría de docentes. Es profesora normalista pero nunca hizo la licenciatura en educación primaria y ahora no le interesa, acude a los cursos de actualización nacional y estatales, participa en el programa de Carrera Magisterial y actualmente tiene el Nivel " A ", no tiene ningún interés de participar en el escalafón vertical puesto que ser directora de escuela no supera su interés por educar a los niños.

El caso dos corresponde a una docente del sexo femenino, de veinticinco años de edad, con una permanencia en el servicio de apenas tres años, cubriendo interinatos en diferentes instituciones educativas y por diferentes periodos de tiempo, en ningún caso ha excedido al ciclo escolar; nació en el Municipio de Panotla, en el estado de Tlaxcala, tanto su padre como su madre son tlaxcaltecas y han tenido residencia tanto en Panotla como en la Magdalena, cambios domiciliarios que influyeron en su paso por la instrucción básica.

Proviene de una familia de clase media, su padre es empleado de gobierno para la Secretaría de Salud, solo terminó la instrucción primaria, su mamá tampoco tiene la educación básica y por lo tanto nunca ha formado parte del sector económicamente activo, sus hermanos mayores y ella, en contraste con sus padres, tienen carreras universitarias terminadas, como abogado, trabajadora social y ciencias de la educación, su hermana menor esta cursando el último grado de la instrucción primaria.

Aunque, por su formación, podía haber trabajado en el sector industrial en el departamento de recursos humanos, el haber trabajado su primer interinato en una escuela primaria la marcó y en lo subsecuente tomó la decisión de trabajar con niños y no con adultos; refiere que nunca tuvo la intención de estudiar ciencias de la educación, mucho menos la normal, considerando que en su población se encuentran tres instituciones de educación en la que podía haberse preparado para ser docente en cualquier nivel de la educación básica, entonces su elección fue netamente circunstancial, solamente dos de sus familiares, dos tías, se encuentran insertas en la labor educativa .

Su ingreso al sector educativo aún no se consolida, toda vez que aún en el momento de ser entrevistada se encontraba cubriendo un interinato por honorarios para el ciclo escolar que termina, tiene muy claro que los docentes que cumplen sus años de servicio deben jubilarse y dar espacio a las nuevas generaciones docentes, más preparadas y con mayor energía. Considera que no tener muchos antecedentes familiares de docencia ha sido una limitante para su ingreso al sector educativo y que en poco tiempo tendrá su plaza no

por la vía sindical ni oficial, sino por un contrato de compraventa establecido de manera verbal con una de sus tías, "en lo que junta".

Finalmente, el caso tres corresponde también a una docente del sexo femenino de treinta y dos años de edad, que tiene una antigüedad en el servicio docente de once años, nueve de los cuales ha desempeñado una doble función, la de maestra de grupo que atiende dos grados escolares por las características particulares de la escuela donde labora, que fueron suficientemente explicados en las primeras líneas de este apartado, y la de directora comisionada, con lo que si se le anexa la carga administrativa y de organización escolar, se podrá concluir que su labor cotidiana resulta muy compleja; nació en Ixmiquilpan, un Municipio del estado de Hidalgo, tanto su padre como su madre son originarios del mismo lugar, todo su servicio educativo lo ha prestado en el estado de Tlaxcala.

Proviene de una familia de clase media -baja, su padre no concluyó la instrucción primaria y se ha desempeñado, para la manutención de su familia, en la realización de diversos trabajos, desde la prestación de servicios hasta la elaboración de artículos artesanales para su comercialización y, por supuesto el trabajo agrícola; su madre tampoco cuenta con la preparación básica, durante toda su vida matrimonial se ha dedicado al hogar y nunca ha formado parte del sector económicamente activo; es la octava de diez hermanos, de los cuales solamente ella superó la educación secundaria y alcanzó la profesionalización en el sector educativo ya que obtuvo el título de Licenciada en educación primaria, solamente una hermana realizó estudios en una carrera corta, secretariado, pero no desempeña esas funciones actualmente, otra estudió corte y confección y solo su hermano mayor se desempeña como ayudante de topógrafo con conocimientos , empíricos.

Señala que su elección por la docencia tuvo sus orígenes en su niñez, toda vez que desde que cursaba la instrucción primaria uno de sus juegos favoritos fue la escuelita, en dónde ella era la maestra y "enseñaba" a sus sobrinos, por lo cual sus hermanos y familiares siempre aseguraron que ella sería maestra; también considera como factor determinante el conocimiento fortuito de la existencia de una normal rural para señoritas, del tipo de internado y bajo la modalidad de beca, ya que considera que su tránsito por el bachillerato y universidad le hubieran resultado muy difíciles, sino que imposibles, debido a la situación económicamente precaria de su familia. No refiere antecedentes de familiares dedicados a la docencia, por ninguno de sus padres, eso la hace expresar que es el "orgullo de su papá".

Refiere que su estancia en la escuela normal no le dejó los conocimientos necesarios para hacer frente a su labor docente, que sus maestros no estuvieron a la altura y que eso le ha acarreado varias dificultades para el cumplimiento de su encomienda, tal es el caso de la institución en la que se encuentra laborando; su ingreso a la profesión pudo hacerse efectivo casi dos años después de su egreso de la normal, toda vez que aunque la asignación de plazas era "automática" ella optó por no aceptar irse a trabajar a Colima, en una primera instancia, y a Quintana Roo, después, sin embargo, la gestión que realizaron un grupo de maestras que como ella renunciaron a su clave original rindió fruto pues les fueron asignadas claves docentes en el estado de Tlaxcala, con lo que ya pudo ejercer.

Desde hace algunos años participa en el Programa de Carrera Magisterial, aunque hasta la fecha no ha podido ingresar, ve en los cursos de tipo Nacional y Estatales una posibilidad para su superación económica pues son requisito para su participación en el programa, pero también encuentra en ellos una ayuda para poder desarrollar una mejor práctica educativa, los estudios de postgrado le interesan pero no cree tener la posibilidad económica para solventar ese gasto.

### ***3.3 Descripción de los Casos***

#### **3.3.1 Caso 1**

Nací en el Distrito Federal el cinco de noviembre de 1958, ninguno de mis padres es de aquí. Mi mamá es de Tlaxcala y mi papá es de Oaxaca; pero vivían en el Distrito Federal, ahí llegaron a radicar; ahí se conocieron; ahí nací; ahí se casaron. Mi papá se fue de Oaxaca al Distrito por que se fue a estudiar la normal, se jubiló hace como veintitrés años. Mi mamá es ama de casa, ella se fue al Distrito por que sus hermanos estaban estudiando y ella se fue también a estudiar. Sus hermanos estaban en el Politécnico y ella empezó a estudiar una carrera corta.

Tengo tres hermanos, tuve una hermana pero falleció cuando era pequeña, a los cinco años. Soy la tercera. Mi hermano Roberto, el mayor, tiene cincuenta años, estudió en el politécnico, es ingeniero civil, hay perdón, ingeniero químico industrial, ahorita no está trabajando; ya está, este, retirado. El que le sigue, Víctor, es biólogo, estudió en la UNAM.,

primero entró a la vocacional número seis, que era para, este, era una rama para medicina, que es lo que él quería. Perooo para esto nuestra hermanita, este, era la más pequeña, ella tenía un problema de. ..humm, como retraso, como retraso mental, no recuerdo bien, pero no era síndrome de Down, era otro tipo de problema. Y, este, entonces mi hermano, él siempre fue una persona más sensible y pues él buscaba, pues no se, a lo mejor quería ser médico para poder ayudarla. Siempre ha sido así, entonces él buscaba y... con el tiempo ya no pudo (suelta en llanto). Mi hermanita se enfermó, de por sí estaba enferma pero...a veces estaba inconsciente, cuando mejoraba, pues él otra vez, yo veía que tenía ganas de seguir estudiando, pero después falleció y él ya no quiso seguir. Entonces él pues, hasta un poquito, andaba mal en la escuela por que, por lo mismo, yo creo, todos nos afectó. A todos nos afectó de alguna manera, algunos de alguna a otros de otra, él...pues con su afán de querer estudiar para...medicina para pues poder ayudar a mi hermanita...se vino abajo sus ilusiones...su idea. Lo dijo y después, este, pues mis padres, sobre todo mi mamá, fue la que lo estuvo apoyando y pues, impulsando para que él continuara estudiando, él ya no quería seguir estudiando, siguió estudiando y pero para esto se salió de la vocacional, entró entonces al C.C.H., al C.C.H. oriente que es el que nos queda más cerca (Deja de llorar). Mi hermano menor es ingeniero civil, trabaja en la secretaria de comunicaciones. Yo soy profesora estudié en la escuela nacional de maestros y tengo plaza estatal, trabajo en una escuela tridocente cerca de Apizaco.

Vivíamos en un departamento, era en un edificio antiguo y, este, ahí se pagaba renta, entonces con el tiempo pues a mi papá le dieron una casa en la colonia agrícola Oriental. Cuando nosotros llegamos a la Oriental yo tenía, yo llegué a cumplir ahí los nueve años, a poquito tiempo de que llegamos los cumplí y él tendría...once, iba a cumplir...Tenía diez, tenía diez, iba a cumplir once. Y, este, así que todavía estaba en la primaria, de hecho terminamos en la misma primaria los tres chicos; fue un cambio un poco difícil por que... primero estábamos en escuelas en donde eran únicamente para...ellos para varones, niños, no eran escuelas mixtas, así que fue un poco difícil ese, pues ese...tránsito, por que estaba cada quien en diferente escuela, por que unos estaban en escuela de, para varones y yo en escuela para niñas y era difícil el cambio de convivir con otras personas, con otras, con niños y con niñas, por que estábamos acostumbrados a estar con... ellos con puros niños y yo con puras niñas, y yo solamente convivía con mis hermanos, entonces por ese lado pues

sí, pues como que...no se sentía uno muy a gusto, al principio después se fue uno acostumbrando.

Esa casa se la dieron a mi papá por parte de la secretaria de comunicaciones y transportes, por que aparte de ser profesor él trabajaba en correos, en la mañana daba clases, trabajaba como profesor y en las noches, por que trabajaba el turno nocturno, este, iba a trabajar hasta Pantaco, que era un lugar que dicen está retirado; yo llegué a pasar por ahí alguna vez, si estaba bastante retirado y además era en la noche, cada tercer día trabajaba en la noche. Trabajaba en el último turno, en el nocturno. Se... se iba como a las seis, siete de la casa, regresaba hasta la madrugada. La situación era difícil...somos, éramos cinco hijos y, este, había que sostener la familia. Mi mamá nunca trabajó fuera del hogar, siempre estuvo ahí. A veces hacía algunas... tenía yo una tía que trabajaba en una fábrica, a veces le llevaba algunas telas de las que ya no...no se ocupaba, se las llevaba a mi mamá, le daban todo eso, se lo, se lo daban los dueños de la fábrica por que le tenían aprecio, entonces le daban las telas y, este, pero, pues eran retazos y esos retazos, este, mi tía se los daba, se los regalaba a mi mamá y ella pues entre los con los vecinos y demás se los ofrecía, y así como esas algunas otras cositas que negaba a hacer para...para sacar dinero pues extra, pero así trabajar en una forma fija o en algo, pues así formal no. Me imagino que a la mejor...ella le gustaba estar en casa y a mi papá no le gustaba, a la mejor, que nos desatendiera, no...Nunca supe, pero ella siempre ha dado prioridad a los a los hijos, siempre lo dijo, al hogar.

La mamá de mi papá por ejemplo, era maestra, aunque en esa época, no este, pues no tenía un título, no nada, más bien yo creo que era maestra por que... aprendió a leer y a escribir y entonces, este, pues así es como les asignaban, con todo mi papá hizo el viaje al Distrito para mejorar su situación por que ellos en donde vivían, humm... él, por ejemplo, se dedicaba a la peluquería, ayudaba a uno, a su hermano mayor que él, le ayudaba en la peluquería, así que sabe ese... conoce ese oficio. Humm, y después pues este... el más que nada se vino, se fue al Distrito, no con el afán tanto de estudiar la normal, más bien se fue al Distrito con el afán de...estudiar en la Academia de San Carlos, por que a él le... gusta, le... gusta mucho la pintura, entonces él, más que nada, su intención era estudiar para... estudiar para pintor, ese era su objetivo. Parece ser que el entró a la normal por... ahora si que por azahares del destino. Hay otras personas que se vinieron de... de Oaxaca, junto con



él, ahora sí que todos buscando una, una mejoría, algunos entraron a la normal. Resulta que en la normal este...daban, había desayunadores, les daban de desayunar a los estudiantes y ahí estaban ¿no?, entonces este... pues siendo de familia humilde, pues, lógicamente no tenían con que vivir y pues los amigos lo empezaron a jalar, que vente, que aquí dan de desayunar y fue por esa razón que entró a la normal; por que encontró una manera de... pues ahora sí que estudiaba y además obtenía los alimentos.

Yo pienso que mi papá es inteligente, por que tiene bastantes conocimientos pues, al menos siempre que he...hemos platicado, desde, desde chicos, siempre hemos platicado mucho con mis papás, y pues cualquier tema que se hable, él conoce, sabe, nos orienta, nos dice y a mi me sorprende muchísimo, de hecho ahora mi hija la dice: "cuando te mueras voy a guardar tu cerebro" (risas). Además de leer sus textos escolares a él le gustaba ir al Monte de Piedad. En el Monte de Piedad encontraba enciclopedias a muy buen precio, entonces nosotros desde que nosotros éramos niños siempre procuró comprar, llevaba enciclopedias de cuentos, de...diccionarios enciclopédicos, libros de animales, estaba inscrito en la revista de...de este Riders, ¿qué? ...de... es de, de Selecciones y también compraba luego el Contenido...y entonces este...esas eran principalmente las revistas que nosotros leíamos y los libros que él llevaba.

Mi mamá por ahí tiene su diploma, trabajó, trabajó un... tiempo, con un contador, nos platica que trabajó con un contador, el problema que tenía ella era que era todavía menor de edad; todavía era menor de edad cuando ya terminó y no le daban trabajo por lo mismo. Después a los dieciocho años se casó con mi papá, más bien se juntaron, y ya, a los dieciocho años, así es que desde muy chica ya estaba casada, mi papá le lleva a mi mamá ocho años. A mi mamá también le gusta leer en sus tiempos libres, siempre le ha gustado leer y, por ejemplo, las revistas que lleva mi papá del Contenido y Selecciones siempre se las leía, ahorita, por ejemplo compran el periódico y también lo lee; en esa época, no recuerdo; lo compraban pero no recuerdo cada cuanto, no recuerdo con que frecuencia, creo que compraban el Novedades, Novedades es el que compraban, pero básicamente lo que se leía eran los... el Contenido y Selecciones, era lo que más se leía.

Aquella época fue muy difícil, económicamente hablando, por que...siempre nos dieron únicamente... dinero exacto para nuestro pasaje, cuando teníamos que desplazarnos, en autobús, en el metro y ...para gastar nunca nos dieron, ni siquiera en la primaria, además

que en la primaria también mi mamá decía que nos daba de desayunar bien, nos paraba temprano, nos daba de desayunar bien y ya nos mandaba a la escuela, cuando regresábamos, o al poquito rato, ya estábamos comiendo, así es que este, también para no, que no comiéramos cosas que no, nos nutrieran y no comer en...desorden, teníamos un horario bastante fijo para los alimentos, y este, pero yo creo que si fue difícil por que, por ejemplo, cuando yo necesitaba algo pues yo me acuerdo que no, era muy difícil que yo les pidiera algo a mis papás, siempre trataba yo de... ir sacando, mi tía me daba mi domingo, siempre nos dio domingo, cuando éramos chicos, entonces ese dinero es el que yo luego lo guardaba para...para comprar alguna cosa que necesitara para la escuela, pero así para pedirles a mis papás no, yo veía que pasaban apuros y... pues no, de hecho, cuando recién nos pasamos a la Oriental apenas estaban pagando la casa, que son casas de interés social pero que la vas pagando, aunque sea poco, pero si el salario de todos modos es mínimo, no es, pues no alcanza.

Pero eso sí escuela nos dieron a todos, del jardín de niños recuerdo de manera agradable a una maestra que era una persona de edad avanzada, muy cariñosa y muy atenta con todos, nos ponía atención a todos. La primaria la hice en dos escuelas por que nos cambiamos de Bucarelli a la Oriental. Estudié la secundaria en una general y después entré a la vocacional número cinco de Taxqueña que era para humm, contaduría, entré ahí por, que había hecho mi examen en la Normal y no quedé, durante dos años hice mi examen, dos años consecutivos; el primer año no quedé y mi...una de mis amigas cuando estaba en la vocacional nos ayudó a entrar a otra compañera y a mi, a otra compañera de la secundaria, nos ayudó a entrar por que ya habían pasado los periodos de inscripción, entonces nos ayudó a entrar; mi mamá tenía la ilusión de que yo me quedara ahí, por que a ella siempre le gustó todo lo referente a la contaduría, pero a mi no me llamaba la atención; creo que ahora, viéndolo a lo lejos, me hubiera gustado, pero no... no quise esforzarme, yo pensaba... yo tenía otra idea, yo quería otra cosa, yo quería estudiar la normal, en esa época y...y por eso tal vez no puse mucha atención ni le tomé gusto...no traté de tomarle gusto; en sí yo creo que más que nada yo opté por el magisterio por que...no se, a la mejor siempre me he subestimado... pensé que no podía yo hacer algo más, pues yo pensaba que esas carreras eran mucho más complicadas, más difíciles, yo me imagino que por eso, en parte no sentí ese... ¿estímulo?; y pues mis papás lo vieron con buenos ojos que yo quisiera

estudiar para maestra, dicen no pues sí, sale de la secundaria, son cuatro años y a trabajar, además de que era un trabajo seguro en el que me iban a dar plaza de inmediato y que pues... iba a obtener, ahora sí que, pronto ...humm ...pues una remuneración económica.

También yo veía a la mejor el ejemplo de mi papá, realmente no estoy muy segura, yo quería estudiar primero para educadora, pero...pues me daba cuenta que es difícil entrar, de hecho para entrar a la Normal fue difícil, tuve que hacer dos intentos, el primer año que hice mi examen no entré, el siguiente año lo volví a hacer y tampoco entré, entonces me inscribieron en una Normal particular, tenía como una semana de que, quince días cuando mucho, estaba en la otra Normal cuando me llamaron para decirme que habían recorrido el escalafón y me había tocado, y entonces me llamaron para que ya me inscribiera, fue que me inscribí. Era muy difícil, nunca tuve...yo creo que nunca tuve un...alguien que me dijera o que me ayudara a elegir, o que me abriera el panorama y que me enseñara que habían otras, otras opciones, entonces pues esa opción yo la vi, pues Con mi papá; más que nada yo creo que eso fue, me hubiera gustado, a lo mejor, otra cosa, por ejemplo me gustaba la biología, pero... no. Mi papá había estudiado ahí, yo veía que se entusiasmaba mucho con...con los niños, lo oía, con mucho gusto hablar de ellos, de los trabajos, de...él constantemente hacía material, como le gustaba lo de... la carpintería, él pues, hacía material, todavía tengo material que hizo él, por ejemplo, tengo animales que hizo en madera, en esa maderita... triplay, y este, quedaban los moldes y sellitos y este abecedarios móviles, antes de que los sacaran él ya tenía sus abecedarios y todo, y todo ese material este, lo iba guardando y pues, cuando se jubiló me lo dio.

Fue sobre todo el poder terminar una carrera más rápido, tener una entrada económica pues en una forma...más rápida.

Cuando yo estuve en la normal me tocó el turno vespertino y, desgraciadamente, los maestros que tuve no siento que hayan dado... pues lo mejor de ellos, siento que la educación que tuve fue muy deficiente; en esa época, cuando yo entré, en el 75, estaba un programa, a mediados de ese año lo reformaron y es que así nos pusieron, 75- 79 reformado y los maestros estaban peleando por los puestos en la dirección de la escuela y así, continuamente teníamos, más bien no teníamos clases y... pues no... no siento que los maestros hayan dado mucho, por lo tanto las materias en sí no eran difíciles, no eran difíciles, no eran fáciles, más bien era uno que tenía que arreglar por uno mismo y estudiar

lo que uno creía que podían preguntarle en los exámenes, yo pensaba que cuando...cuando nos hablaron de que nos iban a dar la clase de didáctica yo tenía en mente que ahí me iban a apoyar mucho en la forma en que yo iba a trabajar con los alumnos, en la forma en que me iba yo a desarrollar ante a ellos, en la forma en que iba yo a dar una clase, y ¡no! (enfática) , fue muy limitado, la maestra que teníamos era una maestra bastante viejita y esa maestra la tuve enfrente más o menos dos años y la maestra llegaba, bueno era una maestra muy cariñosa, pero nada más eso, llegaba y mijitos y mis niños y no se que y no se cuando y así se iba la clase; alguna que otra cosita nos decía, pero en realidad no, no siento que haya yo aprendido gran cosa de ahí.

Sin embargo en el turno matutino estaban bien, yo tenía vecinas que estaban en la mañana y veía que...pues hacían sus trabajos, que investigaban, que siempre iban a sus prácticas, que tuvieron maestros de prestigio, de renombre, la ...profesora como Emma Godoy, otros, o sea que gente conocida, de renombre y que además no nada más era de dicho, sino que, por lo que me decían, en realidad estuvo... pues aprendieron bastante de ello; y pues nosotros en la tarde la verdad no tuvimos, o al menos yo siento que no tuvimos esa suerte ...faltaban muchos los maestros, en fin así, detalles que nunca me ...no me satisfizo eso, no, no fue satisfactorio eso, para mí.

La mayoría de los alumnos que estábamos ahí, pues era gente que...pues digamos que económicamente ...de bajos recursos o medianos recursos, ahora si que unos más bajos que otros, pero la mayoría de los alumnos, la gran mayoría era de bajos recursos... y que pues... la utilizaban, muchos como tablita, para... seguir estudiando, para tener con que sostener otra... otra carrera; que muchas veces cuando terminaban ya no... ya no cumplían su objetivo, se quedaban en lo mismo y algunos lo que hacían era que terminando la normal se pasaba a la normal superior, se inscribían ahí, para continuar, pero lo que al principio querían muchas veces era eso... tener rápido una remuneración económica que les permitiera ejercer otra profesión o, más bien, poder estudiar otra carrera. Yo ya no quise estudiar, yo tenía en mente formar una familia, ese era mi ideal, formar una familia y este...pues ahora si que tener un hogar y dedicarme a el hogar en el tiempo que no estuviera laborando, por que pues otras personas que laboran todo el día pues no tienen, no le dan tiempo para sus... para sus hijos, por mucho que traten de hacerlo, pues no, no se puede.

Cuando yo salí de la normal todavía daban las plazas, lo único que hacía uno era

esperar a que lo llamaran y ya le decían este, van a ir a... de acuerdo, muchas veces lo mandaban a uno de acuerdo a su domicilio, más o menos por esos rumbos o sea que quedaba, a veces, las escuelas más alejadas pero por el rumbo que uno vivía, y las personas que tenían más suerte las mandaban a lugares céntricos, a uno lo mandaban a las orillas a escuelas de nueva creación normalmente es lo que hacían, mandarlo a uno a ese tipo de escuelas y este así es que uno no buscaba, cuando salía uno ya tenía uno su plaza, ese es uno de los mayores motivos por los que había tanta demanda, la persona que entraba sabía que una vez terminando tenía uno un trabajo seguro y luego, solamente no tenían trabajo los que... reprobaban materias... así, pero y que no habían concluido la normal pues bien.

La primera escuela en la que trabajé fue una escuela en la comunidad de San Juan Jalpa, estaba en el cerro de la estrella. Era una escuela de organización completa, una escuela con aulas, bueno cuando yo llegué eran unos saloncitos muy viejitos y al poquito tiempo, yo creo que como al mes, se pasaron a unas aulas prefabricadas y este... yo me quedé sola en los salones.

He trabajado en unas, (Hace cuentas) siete, bueno en una nada más fueron noviembre, diciembre... once escuelas en total, en veinticinco años de servicio, en el Distrito y en Tlaxcala. De hecho ya tenía tiempo que mi esposo y yo, habíamos buscado cambiarnos para acá por que teníamos... la situación en el Distrito es difícil, es difícil sobre todo para los jóvenes, por que... no se, hay mucho bandalismo y... y pues queríamos para nuestra hija una... un hogar más estable, más tranquilo y para nosotros mismos también; a mi en varias ocasiones me había dicho el doctor que yo necesitaba... irme a provincia para que yo tuviera más tranquilidad por que... desde niña yo he sido muy nerviosa, entonces me... me decía eso el doctor que tenía que buscar un lugar más tranquilo para vivir y pues, una prima se jubiló y como sabía de que yo buscaba mi cambio, de hecho yo tenía ya dos años tratando de pasarme para acá para Tlaxcala, por que aquí estaban, ya mis padres se habían venido a radicar acá, entonces, este... me habla mi prima, me dice que iba a dejar su plaza y que me la dejaba, me la vendió más económica que... que si hubiera sido otra persona, pero sí (risas).

En el distrito mi plaza era federal, aquí es estatal, por que mi prima pertenecía al estado. Era estatal su clave. Al jubilarse y dejármela pues me dejaron la plaza estatal. Tiene uno mayores prestaciones, se endeuda uno más fácil (risas) y este... pues ahora si que

independientemente de que se endeude uno, puede uno, pues con ese dinero, pues lograr los objetivos que tiene uno marcados, que siguiendo en la federación pues era difícil, es difícil, los préstamos son muy bajos, a pesar de que tenga uno muchos años de servicio, así es que puede uno acudir al doctor que quiera uno y le dan a uno, por ejemplo, cosas que no dan en la federación como son gastos, por ejemplo, de dentista, oculista... por ese motivo pues es más conveniente.

Estoy en el nivel " A " de carrera magisterial, ya tengo como cuatro o cinco años en el mismo nivel y no he podido pasar al siguiente, pese a que tomo el curso estatal y el nacional en cada ciclo escolar, mis resultados han sido muy bajos, tanto que no he pasado de nivel (risas), pero... pues ese es el lado malo, el lado bueno es que si me ha servido, cuando menos, para mi trabajo cotidiano. Es que tomando en cuenta que todavía son muchos los años de servicio que me faltan por cubrir para poder jubilarme, en caso de que alcance a jubilarme, entonces hee... pues trato de facilitarme y facilitarle a los niños el trabajo, hacerlo más versátil, más... no se que le tomen más gusto... los niños, por que como son todavía muchos años para que, me faltan y... pues primero lo veo así como muy lejano y como que me pesa, por otro lado pienso que pues para que no me pese hay que buscar la manera de hacerlo pues buscarle el gusto y tratar de hacerlo mejor, por que pues, como todos yo he cometido muchos errores y conforme va uno cambiando de grupo, los grupos son diferentes, los alumnos son diferentes, las escuelas también y... pues toma uno lo bueno de cada escuela, lo va uno poniendo en práctica aunque a veces se le olvida a uno, por eso es importante tomar los cursos, por que aunque tenemos las cosas, las sabemos, las vamos dejando empolvar hasta que alguien nos lo recuerda y nuevamente lo tomamos y lo llevamos a la práctica.

Mi preparación no ha sido lo suficiente...no he tenido buenos cimientos, así que por eso si es importante que me siga preparando, por que con lo que yo tengo es insuficiente, yo creo que siempre va a ser insuficiente, además, siempre hay cosas nuevas que aprender, nuevas cosas que enseñar, nuevas formas de enseñar , así que pues hay que estar siempre al día, al menos tratar de estar al día, por eso he tomado, cursos de estrategias de lectura, de... de matemáticas, son de los que más me han gustado, ese si me ha gustado, será por que lo he puesto en práctica y... me ha dado buenos resultados, otros a lo mejor no los he sabido aplicar; por ejemplo, lo de la lectura, lo tomo en cuenta un tiempo y después

como que lo descuido y este... y pues al descuidarlo ya, baja el rendimiento, por eso tiene uno que estar ...pues yo pienso que solamente yendo uno a los cursos es cuando me desempolvo y otra vez pongo en práctica lo que veo cuando menos ahí.

Hacer la licenciatura en primaria nunca me ha llamado la atención, por que pienso que eso quita más tiempo y pues aunque ya no tengo la familia como me hubiera gustado, hubiera querido, pues tengo a mi hija y me gusta estar con ella.

Siempre trabajé en escuelas de organización completa, ahora que llegué a una escuela tridocente pues la dificultad es que uno no sabe como... como llevarlos, como preparar la clase. Al principio, cuando comencé a trabajar me costó muchísimo, trabajaba con unos, dejaba a los otros y era muy difícil... era muy difícil, aunque en parte, en las escuelas en las que he trabajado he tenido niños que pues, digamos que pertenecían a un nivel menor al que debían de estar y pues casi también se trabajaba con ellos como si fueran de un ...por ejemplo, si fueran de segundo parecía que fueran de primero, así es que, pues en parte si me ayudó, pero si fue difícil al principio, básicamente eso es lo más difícil, poder hablar con los niños de un solo tema y después designar actividades diferentes de acuerdo a su nivel.

Yo estudié y trabajé en la ciudad, entonces era una forma muy diferente; yo he escuchado aquí, por ejemplo, que algunos compañeros llegaron a tener algún tipo de preparación para este tipo de escuelas, nosotros no. Ahí llegamos a tener la materia de agropecuaria en la que únicamente negamos a ver que los... que tipo de ganados y nada más, cosas así, cosas que ahorita no sirven, son completamente obsoletas, entonces este... solamente los que han estudiado en escuelas en las que, pues en cierta forma si apoyan a la escuela rural son los que tienen más conocimiento acerca de cómo trabajar con este tipo de alumnos, con este tipo de grupos, sin embargo lo que más disfruto es ver en mis alumnos los progresos.

He tenido muchas veces primer año y pues eso a mi me ha dado mucho gusto por que los niños trabajan... pues yo siento que han salido adelante, que aprenden lo que les he enseñado, que ...por ejemplo, cuando los niños ha avanzado en los otros grados, ha destacado, y aunque la mayoría de veces dan los créditos, por ejemplo, al maestro de sexto grado, cuando dicen, pero cuando yo veo a mis alumnos si su pe que a ese alumno empezó conmigo y que siento yo que a lo mejor le di unos cimientos lo mejor que pude ...pues eso

me da mucha satisfacción. El ver que los niños, pues tengan confianza conmigo, yo siento que soy cariñosa con los niños y ellos también son muy cariñosos conmigo, así es que los niños que han sido renuentes en un principio y después son cariñosos, es un logro para mí, es un logro muy grande por que muchos de esos niños tiene problemas para... para captar, para retener, pero conforma ve un pues... acercándose a ellos poquito a poco van soltándose y terminan igual que los demás, terminan expresando lo que quieren, lo que siente, se quitan los temores, por ejemplo, para pasar al pizarrón, todo ese tipo de cosas y esos para mí pues son logros, satisfacciones) pues esas son mis mayores satisfacciones, que estén... que se expresen libremente, que hagan las cosas con gusto... persona que nace para ser algo, que ya lo tiene implícito en sus ser, esa es la persona que tiene vocación. Yo creo que la vocación por la docencia la he ido adquiriendo (su voz no refleja a convicción).

Conocí una maestra que yo creo que era una maestra con vocación y a un maestro, si a dos, dos uno que yo tuve como maestro y una compañera, no se, bueno a lo mejor así yo los catalogo mal a los demás, a lo mejor tienen vocación y no me he fijado; además de que nunca he platicado lo suficiente con los compañeros como para saber, pero únicamente me guió al decir que tienen vocación por la forma en que he visto su trabajo, por que he visto la dedicación que tienen hacia los niños, el amor que tienen hacia su trabajo, las ganas por hacer las cosas, a eso es a lo que yo me refiero que tienen vocación, pero en realidad no se otros muchos tienen también ganas deseos, pero les ha faltado... no se, cariño, yo siempre he pensado que a los niños hay que manejarlos con mucho cariño, que hay que apapacharlos y a la mejor hay otros que, eso es lo que yo pienso, que hay otros que, tienen vocación pero no se... de los otros a lo mejor tienen vocación y yo lo tomo que no la tienen por que no los he visto que sean con sus niños afectivos, yo soy muy afectiva y no tengo vocación (risas) es que es una forma de contradecirse... no se, unos... ¿Qué será?.. 50% a lo mejor.

Parece que soy enojona, aunque cuando los niños me conocen más ya no... Ya no me ven así... creo que a veces abuso al hablarles fuerte a los niños... no he utilizado todos los materiales que tenemos en la escuela como se debiera, los he utilizado poco, no he sacado provecho suficiente. Soy muy cariñosa con mis niños y... siempre he tratado de... ganarme su confianza y al mismo tiempo, pues que por ese medio que los niños aprovechen al máximo lo que vemos en la escuela. No creo que sea una buena maestra, yo creo que me



falta mucho para llegar, por eso estoy tomando cursos para ver si le alcanzo un poquito a pisarle los talones a un buen maestro (risas). Soy cumplida, trato de darles buenos hábitos a mis alumnos, de enseñarles buenos hábitos, de puntualidad, de higiene, de conducta, trato de hacer contacto con ellos, hablo con ellos lo que considero que es lo más indispensable, aunque a veces no es suficiente, a veces se pasan.

Me gusta mi trabajo con los niños, me llena y este, en cuestión de ascenso o de pensar en ser directora pues... no me gusta llenar el papeleo (risas). Aunque uno como maestro siempre quisiera que en su escuela hubiera... esto o aquello, mejoras, pero pues también uno como maestro de grupo podría hacer... hacerlo aunque muchas veces sería como pasar sobre la autoridad de los directivos, entonces uno se hace a un lado, a ver que hace.

No se reconoce el trabajo del maestro, los padres de familia, ahora si que de palabra muchos, más antes... más antes cuando estaba en el Distrito, muchos reconocimientos, tenía mucha aceptación por parte de las madres de familia, madres de familia básicamente eran las que iban, tenía mucho reconocimiento por parte de las madres de familia, pues la forma de demostrarlo era con regalos, aunque ya hubiéramos terminado, hubiéramos salido, me llevaban regalos, me llevaban obsequios, si entraba algún hermanito o algún vecinito siempre me buscaban para este... pues para tratar de que se quedaran conmigo, esa es una forma de reconocer, pienso yo y, por parte de autoridades, no, en una escuela, que estuve aquí en San Pedro, duran te tres años me llegaron a dar un ¿Cómo se llama?... ya hasta se me olvidó... un reconocimiento a fin de año nos daba los directora ante los padres de familia... pues nada más. Otras veces los directores me llegaron a felicitar, pero todo en forma verbal y de papel pues solamente esta directora.

Un maestro yo creo que está mal pagado y debería aumentar su posición dentro de pues si dentro de la sociedad, por que antes eran mejor vistos, no se realmente como hayan sido pagados pero, por ejemplo, mi papá trabajaba como maestro únicamente, bueno no únicamente sino también trabajaba en correos, pero el podía sostener digamos medianamente a la familia, ahorita ya no ...es muy difícil, en estos tiempos tienen que trabajar los dos y muchos de los maestros tienen otro trabajo aparte u otra entrada de dinero aparte de la de la escuela, como maestros. Si tuviéramos un mejor salario no habría esa necesidad y pues para medirlo pues ahora si que, precisamente con esos cursos que se

toman, por eso es que vamos, para carrera magisterial pues uno busca su mejora económica y pues... los malo es que no pasa uno (risas).

### **3.3.2 Caso 2**

Yo soy de aquí de Tlaxcala, nací en Panotla Mis papás también, bueno mi papá es originario de Santa Ana, de un pueblito que se llama Magdalena; lo que pasa es que este, de alguna manera bueno, nosotros tenemos casa en Panotla y, como también a mi mamá le dejaron terrenos, pues por eso fuimos a construir allá. Vivo rumbo a la normal, el internado, que es un poco a las orillas de Panotla,... vivimos un tiempo en Panotla y luego nos cambiamos a Magdalena, entonces andábamos de aquí para allá, entonces también para mí era difícil.

Somos cuatro hermanos nada más, tres mujeres y un hombre, mi papá es empleado del gobierno, nada más terminó el nivel de primaria, es lo único que estudió y ahorita está trabajando como chofer; mi mamá es ama de casa; mis hermanos no son profesores mi hermana mayor es trabajadora social; mi hermano es... este licenciado, bueno abogado; mi este... bueno después sigo yo, termine mis estudios en la universidad en Ciencias de la Educación y mi hermana fue la más chica, ahora está estudiando la primaria, en sexto año.

La situación económica fue difícil, más cuando ellos entraron a la universidad, ellos tuvieron que trabajar, este... si era difícil por que nada más era el salario de una persona, era de mi papá nada más y, por ejemplo, tres ya estábamos en la universidad, este, estaba mi hermana, mi hermano y yo, entonces si era un tanto difícil por los gastos que esto generaba, de alguna manera mi hermana libros, mi hermano y libros y yo también, o copias, pero diariamente estábamos gastando, entonces mis hermanos los mayores ya trabajaban ellos, ellos por ejemplo, mi hermana ya trabajaba en el hospital y estaba en archivo, mi hermano, este... trabaja aquí en rectoría, bueno trabajaba en ese entonces en rectoría en la universidad y bueno, él también nos ayudó un poco a nosotras por que este, como el trabajaba en la universidad tenía derecho a este, a la... los hermanos a este, hacerles una excepción de pago para que también no se pagara lo que era completamente la colegiatura, nada más pagábamos lo que era laboratorio y credenciales, entonces él si también nos echó la mano en ese sentido.

Tengo cinco años de casada, no, incluso ya tengo (risas) seis años de casada, por

que tiene cinco mi hija. No seis años de casada. Mi niña está en preescolar, ahorita va a salir del preescolar, es un poquito difícil educarla por que como casi, bueno en las mañanas no estoy, la única oportunidad que tengo para estar con ella es en la tarde. Mi mamá, es la que está más con ella, la va a dejar al preescolar y la va a traer.

No me gustaría que mi hija fuera maestra... bueno, si ella quiere, sí, este... yo he hablado con ella, por ejemplo de que... luego me ve y me dice ay mamá, cuando yo sea grande quiero ser maestra, pero como mi esposo es cantante, bueno toca en un grupo, dice: yo quiero ser cantante, entonces a lo mejor lo que ella ve en cada uno de nosotros, quiere ser, ahorita y después me dice, no, quiero ser doctora y yo le he dicho, no hija, lo que tu quieras ser de grande, lo vas a ser, o sea, si tu quieres ser, a lo mejor, cantante, a lo mejor hasta quieres ser hasta barrendera, no se, pero si tu quieres serlo de veras, no hay problema, hay que dejarla que ella experimente.

Mi esposo es maestro de educación artística, bueno ahorita él este... desde que yo egresé de la... de ciencias de la educación él entró a estudiar en la normal y ahorita está estudiando la normal y él bueno, él ya tenía la carrera de educación, de maestro de educación artística; si ya entonces él había estudiado, pero... por lo mismo de que bueno, él si su mamá es maestra, este... le piensa dejar la plaza a él, entonces este... él, si entró a estudiar a horita la normal.

Yo estudié el preescolar en Panotla; la primaria la hice aquí en Tlaxcala, en la Educación y Patria, lo que pasa es que como la Educación y Patria es una escuela de puras niñas, de alguna manera este ...pues los niños son un poquito más bruscos, a veces se pasan y tiran a las niñas y entonces por esa situación mi mamá me decía, no hija, mejor te vas a ir a estudiar a Tlaxcala para que pues también no tengas ahí este, pues que te van a tirar , te vayan a pegar y entonces por eso es que me fui a estudiar a Tlaxcala; la secundaria la hice allá en Panotla, en la Rafael Minor Franco, por que en Tlaxcala no había secundaria para niñas no había, más que en la que es de monjas, pero pues ya también me dijo no pues ya que haces yendo hasta Tlaxcala y como también estuvimos cambiando un poco de este... pues a lo mejor de Panotla a Tlaxcala está cerquita, pero de Magdalena Tlaxcala si me quedaba un poquito lejos, entonces por esa situación pues ya estudié allá en Panotla la secundaria, posteriormente; después estudié el Ceбетis, el Ceбетis lo hice en el 211 en San Jorge Tezoquipan, ahí por que bueno, este... nosotros dos, mis hermanos mayores

estudiaron en el Cebetis, este... de alguna manera yo no quise estudiar el Cobat por que el Cobat, bueno se encontraba allí en Panotla, igual tenemos Cobat, este... se encontraba a la orilla de la carretera y como mi papá ha sido un poco estricto decía yo ay si me ve afuera sentada, hújole, me va a regañar, y decía mejor me voy a otro lado, donde no tenga que estar, a lo mejor viendo a mi papá como pasa, si me encuentra por ahí me va a regañar y por eso me fui al Cebetis de San Jorge en la especialidad de alimentos y como ya llevaba la idea de estudiar nutrición me metí en alimentos y la verdad es que si, también me gustó mucho, por que ahí llevábamos las materias que eran bioquímica, este microbiología y, y... incluso este... decían ¿cuentos?, a lo mejor te vas a cocina no es cierto, no es cierto, por que muchas veces este preparábamos, a lo mejor, lo que era jamón, este. ..queso de puerco, yogurt, y si de este, tenía una relación, a lo mejor, de trabajar en una empresa, pero este, pues nosotros, por ejemplo, cuando yo salí decía no, este luego trabajar , no, quiero este seguirme preparando y no quedarme ahí y por eso yo busqué la opción de estudiar nutrición, por que ya decía yo por ahí es mi camino, por ahí es mi rama, ya que había estudiado alimentos posteriormente, terminé en ciencias de la educación en la U.A.T. la verdad es que no quería estudiar ciencias de la educación, este. ..yo quería estudiar nutrición, pero en el estado de Tlaxcala no estaba la carrera, hasta Veracruz en la U.V., entonces este, pues fui a preguntar bueno con una tía que alguien tenía este pues cuando se sacaba ficha y todo eso, entonces pensaba irme, pero por azahares del destino mi tía muere, entonces este... pues ya no tenía con quien irme, entonces dije pues no, me quedo en Tlaxcala, dije en Tlaxcala pues ya mi hermana estaba estudiando trabajo social, mi hermano ya había estudiado derecho, entonces yo dije, bueno y ahora que hago yo, y entonces este dije no pues me voy a sacar mi ficha para el curso propedéutico que se daba, entonces llego ahí y veo todas las carreras y digo, ¿adónde?, ¿qué quiero estudiar?, me quedo en ciencias de la educación. De alguna manera al principio como que no estaba convencida de lo que quería, porque, pues para empezar ninguno de mis dos papás es docente, por ahí como que digo pues no, no; entonces este. ..pues dije bueno voy a ciencias de la educación a ver que tal; entonces por eso llegué a ciencias de la educación, pero realmente que quisiera estudiar ciencias de la educación, pues la verdad no y la normal , no (con un énfasis categórico) por que, por ejemplo, también en Panotla pues están las dos normales, la de preescolar y la primaria y pues igual, si me hubiera interesado de una vez

por la docencia hubiera entrado en una de esas dos que me quedaban un poquito más cerca, pero pues no, realmente no, no quería estudiar ciencias de la educación, pero bueno entramos y de alguna manera ya dentro de empezamos a ver que el trabajo es muy bonito, por ejemplo, nosotros tenemos prácticas o nuestro trabajo como servicio social, por ejemplo como el que hicimos, por ejemplo yo lo hice en un asilo, por que llevamos mucho lo que es psicología y entonces a mi me mandaron a un asilo que se encuentra por España y vimos que a la mejor el trabajo que se desempeña o se trabaja dentro de un asilo es parecido con el de los niños, por que a veces tenemos que comprender mucho a los...a las personas pues ya más adultas, debemos de darles cariño, por que las personas que se encontraban ahí pues carecen de eso, entonces vimos que a lo mejor un asilo es similar a una escuela, ¿por qué?, por que los señores a lo mejor ya tienen mucha edad y nos pueden enseñar a nosotros, pero también este... vuelven a ser como unos niños por que se pelean, discuten por todo, incluso este... si alguna cosa se les facilita como los niños empiezan a trabajar, entonces de alguna manera nosotros igual bailábamos, cantábamos con ellos como si fueran niños y a ellos les gustaba mucho.

Pues ciencias de la educación la terminé a los veintidós años, y pues finalmente si me gustó como que al principio me costó trabajo, hacia donde, pero ya después, dentro de la práctica pues ya, dije no sí y por ejemplo nosotros este... practicamos, por ejemplo fue en secundaria, en Cobat y en primaria, tuve los tres niveles, entonces de ahí pues este... me gustó más los niños de primaria, ¿Por qué? , por que de alguna manera son como más sinceros, se trabaja más bonito, por que a lo mejor los de secundaria pues, de alguna manera ya lleva muchas mañas, muchos hábitos que ya no se pueden cambiar , entonces todavía los niños de primaria se pueden cambiar a la manera del maestro, pero niños ya grandes ya no, entonces este, algunas veces el trabajo con ellos es difícil por que si no empiezan a trabajar con ellos desde la primaria cuando llegan a la secundaria pues menos, no, no lo hacen, son un poquito más rebeldes, se encuentran en la etapa de la rebeldía, entonces este...pues no trabajan, entonces por eso me decidí por la primaria, pero si desde que empecé a estudiar pues ya como que ya me empezó a gustar la carrera.

Ninguno de mis hermanos me oriento para elegir la carrera siempre se mantuvieron al margen por que, por ejemplo, cuando también mi hermana ingresó a la, la escuela de trabajo social este... igual, bueno mi papá era el que medio influía por que decía no pues

estudien y es que luego, por que como también mi papá este... ha estado metido en lo que es SESA, hee... de alguna manera nos decía estudien algo que puedan trabajar , por que por ejemplo, en la docencia pues igual yo no conozco a nadie, mi papá de alguna manera conoce y por eso es que nos decía, por este lado pueden entrar yo por el otro lado no les puedo ayudar , entonces decíamos bueno, entonces de alguna manera en mi hermana si influyó, pero en mi no por que decía yo, bueno ya ciencias de la educación pues a ver como le haces, por tu lado ya, o sea es diferente por que este... pues no tiene conocidos o no tiene este...Mi mamá este de alguna manera pues ella nos apoyó en lo que nosotros quisimos estudiar, siempre se mantuvo al margen ella si nunca nos dijo oye eso no te va a dar ni que comer, u oye eso no te conviene o no va a haber trabajo, mi mamá siempre estuvo al margen de esto, incluso ahorita este... por ejemplo que, ingresé a este trabajo, era también pues me dijo esta bien búscale, este... y empiezo a trabajar, entonces de alguna manera si nos a apoyado pero se a mantenido al margen de nosotros.

Desde que egresé de la Universidad solo he trabajado en el nivel de primaria, como. .tres años, tres años, sí, o cuatro, lo que pasa es que casi cuando ya iba a terminar el último año, este negó mi primer interinato, ese negó de manera imprevista, por que de alguna manera nosotros, bueno yo este, estaba haciendo mi servicio social, no, mis prácticas, entonces estaba haciendo mi práctica cuando me dicen, ¿sabes qué? este hay un interinato de manera convencional, entonces me dicen necesitas ver si te puedes arreglar con la maestra y bueno, ya hablé con la maestra, nada más por teléfono, por que ni la conocí, y me dijo si dice yo te voy a pagar lo que es de un interino de honorarios, entonces yo de dije bueno, entonces este, me arreglé con ella me presenté a la escuela, entonces fue de manera convencional el interinato en, lo hice aquí en San Andrés Ahuashuatepec, entonces después este...ya dije no, bueno voy a meter mis papeles voy a buscar por medio del sindicato y aparte pues que también los mismos compañeros me decían este ...acércate un poquito más al sindicato, lleva tus papeles ahora si para que de alguna manera estés dentro por que ahorita pues estás cubriendo un interinato pero no estás dentro de... entonces pues por eso ya después de ese interinato metí mis papeles al sindicato Y ya cubrí un interinato completo de un año este, y ya posteriormente se acababa mi interinato y otra vez regresar al sindicato para ver si me llegaba otro y así, bueno así he estado.

El interinato que estoy cubriendo ahorita es de un año, aunque este... nuestros

oficios que nos dan, nos ponen como interinos de honorarios, pero realmente nosotros ya no tenemos ahorita este... se puede decir, la garantía de que en determinado tiempo lleguemos a tener una plaza, ya no, entonces nos ponen así por que les conviene, de alguna manera estamos percibiendo el sueldo de... un interino de honorarios. Los interinatos son mejor pagados, casi ganamos lo que un maestro, un poquito menos, como doscientos pesos, en cambio los honorarios no, pues nos quitan casi la mitad.

No hay como tener la plaza, incluso ya había bueno, había platicado con una maestra y habíamos llegado a un acuerdo, ella está en la sección treinta y uno; también ella me decía que le diera yo un tiempo, por que este, por que ella aún se sentía capaz de estar frente a grupo, entonces este ...bueno yo le dije si no hay problema todavía, ya cumplió sus treinta años de servicio, entonces yo le dije en lo que yo también junto algo de dinero (risas) , para poder ...comprarla, yo siento que no es mucho, son como setenta, aparte por que es de la familia (nuevas risas) , es mi tía, entonces por eso yo creo que no me la da tan cara.

En mi familia hay dos que son maestras, dos nada más, dos mujeres, dos tías; muchos por eso luego se admiran, por que dicen bueno ninguno de tus papás es maestro y tu por qué te interesaste por la docencia, le digo que yo al principio pues no, pero ya dentro de, cuando estudiábamos, no pues ya, o sea de plano decíamos, el que de plano no quiere estar en la escuela es por que de veras no le gusta o no quiere saber nada, por que, por ejemplo, nosotros que estuvimos ahí decíamos no es posible que estuvimos estudiando y que no busquemos nuestro trabajo, este donde ahora si nuestro caminito, por que muchos decían hay no yo trabajar en escuelas, no, yo mejor me voy por otro lado, este ya estudié pero a lo mejor le puedo encontrar en una fábrica, por que en una fábrica nos decía que podíamos entrar este ...para ...he estar en este ...hay, en administración, pero también podríamos estar en el de recursos humanos, manejando personal, a la mejor dando un poco de capacitación, hablando de este ...autoestima, de algunos otros aspectos, entonces, pero yo decía por fábricas yo no quiero entrar, yo con personas así mayores como que no, quiero entrar ahí con los niños a la docencia.

Ya en el trabajo yo he aprendido demasiadas cosas, demasiadas, demasiadas. Cuando yo estudié los maestros platicaban, no, pues ustedes tienen que estar frente a grupo y van a trabajar así y así, nos decían, incluso tienen que tener este material, a lo mejor nos

decían, pueden llevar acetatos, láminas, este ....cañón, utilizar, bueno... Nos dieron mucho, este a lo mejor nos prepararon, pero no, no bien, o sea, me refiero en el sentido de que a mí nunca me dijeron que a lo mejor cuando fuera a trabajar me iba a encontrar con niños que eran... que tenían algunos problemas como...que eran niños sordomudos, a lo mejor problemas de aprendizaje...este, nunca, nunca me dijeron, nunca me dieron una clase para decir como trabajar con ellos. Entonces cuando yo llegué al primer interinato, bueno ahí nada más tenía unos pequeños problemas por que ...era, a lo mejor de lento aprendizaje, pero esos mismos niños se pueden integrar al grupo, o sea no hay tanto problema; pero cuando yo llegó al segundo interinato, hújole, me encuentro con niños sordomudos y eran tres, entonces yo le decía, es un gran reto, pero gran reto, de veras, no sabía ni como expresarme con ellos, ni como comunicarme, que fui con la maestra de educación especial y le digo, oiga maestra, ahora si, tengo un... problema súper grande, grande, grande, decía, como les voy a enseñar a estos niños, como se si me entendió, entonces este... de alguna manera estuvimos en contacto la maestra y yo, y le digo he aprendido demasiado, por que tuve que aprender a comunicarme con ellos, aprender con señas, a decir , a lo mejor me decían, las maestras vamos a, aprendemos el abecedario, pero a veces no era el abecedario, llegaban los niños y me decían, este... me hacían así (hace señas con las manos), yo les decía, bueno y que significa y ya me decía la maestra es que así significa papá (imitando la seña), maestro o, a lo mejor, alguien superior a ellos; entonces ya, por ejemplo, decía bueno...y, y algunas señas eran completas, por ejemplo, cuando me querían decir que su casa, entonces pues me hacían así (une la punta de los dedos de ambas manos), entonces yo, igual, he aprendido pero demasiado y me ha costado dentro de la escuela estar constantemente al pendiente, por que no nada más este... todo hemos ido y depositado, no, aprender también de los niños.

He trabajado tercero, quinto y primero, yo decía los quintos años, pero ahora me doy cuenta que no, actualmente ya no; este... me gustan los grupos, por ejemplo ahorita primero, me ha gustado por que es un reto pero bien bonito, el hacer que un niño aprenda a leer, aprenda a escribir es un reto pero de veras, que uno dice... a veces uno ya hasta ni duerme y creo que uno lo sueña, de ver que no puede uno o que ya avanzó uno, entonces yo creo que es el reto más, más de todos los grupos, enseñarles a leer, que aprendan a leer y a escribir , es el reto que de veras, creo que ha sido el más, que me ha tocado y que de veras



hasta los he soñado y digo, hújole no es que ya no se ni como hacerle; decía un maestro a veces llego y me pongo unos pies de lobo y digo esta es la letra "I", el lobo y ahora si, hay que hacerla de todo, a lo mejor dicen los maestros, nos vemos mal y le tenemos que hacer de payaso, nos se, le tenemos que hacer de este... de todo lo que se pueda con tal de que el niño aprenda y de veras le he buscado y he dicho, vamos a hacer esto y hoy vamos a lo mejor, la otra vez les decía a mis niños vamos a formar decenas y unidades y les digo vamos a formar decenas a lo mejor de las cosas que encontremos en el patio y les digo cuidadito y arranquen las hojitas de los árboles, lo primero que les dije y lo primero que vinieron a hacer, vinieron a arrancar las hojitas, vinieron y les dije ay, bueno ya, ya hasta no sabía yo que hacer por que me dice el director mire ya arrancaron las hojas, bueno ya ni modo, pero hay que buscarle de todo para que el niño aprenda y me ha gustado ahorita trabajar con primer año, siento que son los niños más sinceros que hay, por que si uno les cae mal, pues ya se lo dicen a uno y si uno les cae pero bien, o sea igual, si trabaja uno, también. Son los niños más, pero más bonitos por que igual uno los puede moldear, uno los puede... si les enseña uno a trabajar , el niño va a trabajar , si les enseña uno a ser flojito, pues también igual, yo creo que también ahorita mucho depende de los padres de familia piensan que como mandan al niño a la escuela le dejan todo el paquete al maestro y no es cierto, bueno por que nosotros a lo mejor tenemos muchos y aunque ellos digan que el maestro se encargue de mi niño y haber si no aprende, pues es el maestro, pero no se dan cuenta que ellos también son parte fundamental para el aprendizaje de niño y ellos no se hacen responsables.

En general los niños aprenden, al principio, yo la verdad decía, como no me había tocado primero, hújole, no se como le voy a hacer, pero como tengo a mis dos tías que son maestras, preguntando con ellas, ¿oye, como te funciona más? ¿Cómo trabajas con tus niños de primero? y me decía, pues vamos primero a trabajar vocales, vamos a trabajar con muchos dibujos, hasta donde, ahora si, se cansen los niños de ver las vocales, incluso he trabajado con ellos con dibujos, este. ..he trabajado con ellos, a lo mejor les pongo sopa de letras, crucigramas, trato de hacer de todo, de todo con ellos con tal de que me repasen las letras, con tal de que me aprendan, ahorita lo veo y digo, bueno ya, ya incluso ya leen, deletrean todavía un poco pero bueno, unos más y otros menos, pero ahí están, digo bueno, ahorita creo que he logrado este si que los niños me escriban, ya me escriben, algunos otros

se comen las letras, como todos, pero bueno, están ahí, hay otros que de plano le digo que ni para arriba ni para abajo, yo he citado a las mamás y ellas han quedado que sí, que me van a ayudar, me van a apoyar y nada, o sea incluso, ni por que les compren libros y todo, están ahí, los niños no hacen ni... nada de que sirve que les traen los libros, les compraban nuevos libros, no trabajan, nada, no lo usan, a la mejor hasta se lo hace su hermanito que está en segundo o tercero y le digo, no se vale, o sea, a lo mejor ustedes quieren cumplir con... pues nada más con traer sus tareas, pero no se vale, ni siquiera repasan, ni siquiera lo hacen ustedes, como es posible que permitan que el hermanito se los haga, entonces ahorita creo que mis niños, pues ahorita si están bien, unos, otros de plano no (risas), como todos los grupos, yo creo.

Los niños son diferentes, por que a muchos a lo mejor cuando hicimos, venimos aquí a recortar o juntamos palitos piedritas y todos, muchos le entendieron ahí otros que no, cuando hicimos este... cuando llevaron maicitos, este ...frijolitos, a la mejor ahí, otros no, pedí plástilina, con plástilina ahí ya porque muchos ya le empezaban a agarrar más, y ahí quedó, entonces ya la última vez trabajé con plástilina incluso ya hasta hacíamos este... les decía yo, a ver me vas a poner dos decenas de este... fichas rojas, por que yo les pedí ahorita, por ejemplo, que estamos manejando también son los colores, las azules son unidades y las rojas son decenas y yo le dije a ella, si pongo dos bolitas rojas y pongo dos azules ¿cuánto es?, tu le pones el número, ellos me dicen veintidós, a bueno pues entonces ya manejamos también los colores, entonces de alguna manera es utilizar todo lo que se pueda para que el niño aprenda.

Todo eso hay que meterlo en la planeación, por que dentro de una planeación, bueno yo digo a lo mejor este... voy a utilizar que se yo, piedritas y con las piedritas no logré mi objetivo, pues ahora voy a modificarla, voy a utilizar plástilina y les voy a pedir azul y roja y a la mejor con la plástilina ahora sí y ya, o la mejor les voy a pedir frijolitos igual, frijoles y maíces; nosotros debemos de tener una idea de lo que vamos a hacer, se imagina yo no leo ni mi planeación ni se que me voy a ir a parar y que voy a hacer con mis niños, necesito llevar una planeación, bien o mal, la realice o no, pero debe de tener mi planeación, a lo mejor la modifico por cualquier situación pero la tengo que tener o le tengo que dar mi repaso, para mí sí es importante una planeación. Algunos no planean, yo he estado en varias escuelas y yo veía que decían pero para que haces las planeaciones ¿para

qué? , yo los veía y les decía, pues es que a lo mejor no tanto como requisito, por que en otras escuelas si las revisaba el director y las exigía, ahí si nos las exigían, pero decían ay si el director no viene a pedírmelas, yo no se las doy y muchos no planeaban, muchos nada más ora si que como les dieran a entender es como lo hacían, muchos así es, entonces bueno bien o mal, me la revise el director o no me la revise las voy a hacer y como la otra vez que vino el supervisor y entró a mi salón la maestra Columba (la auxiliar técnico de la zona escolar) me dice su planeación, le digo pues yo la llevo en mi cuaderno, esto es lo que tengo y se la di, le digo yo la modifico y si no me gusta la rayo y ahí estoy, entonces este, digo a la mejor este... si la puedo llevar igual la que es comercial y nada más le agrego algunas cosas es también válido, ¿no? Por que estoy también dando un repaso de...o sea no específicamente que la tenga que realizar, no específicamente que tenga que hacer un formato para tenerla, pero si hay muchos que no, muchos no la hacen y muchos que a lo mejor nos esforzamos.

El niño siempre va a prender, el maestro enseñe bien o enseñe mal, por que un niño siempre va a estar, ¿cómo le diré?, abierto, como una cajita, para todo lo bueno o malo que venga, entonces el niño siempre va a aprender, pero este, pues ...también no, decían por ahí, a lo mejor un...un este... un... ¿qué será? , para medir su ¿cómo se llama? su aprendizaje, pues son los exámenes que nos dan, a lo mejor, pero a lo mejor en este examen no pasa ¿no?, o lo reprueba, a la mejor tuvo problemas en la casa, a la mejor este ...pues que se yo este, anda enfermo no se, pero con el trabajo diario que realizamos con ellos, decían por ahí, yo creo que es el principal, ora si que indicador para saber si el niño está de veras aprendiendo, por que de alguna manera, sus tareas es nada más para complementar, pero diario, el trabajo que tenemos diario con ellos ahí si me dice dónde estoy fallando y dónde no, por que algunas veces le digo, vamos a escribir esto, vamos a hacer dictado, vamos a hacer esto y no lo hacen, digo entonces quien es el que está fallando, yo o ellos, entonces, de alguna manera el trabajo diario que nosotros hacemos este, es con el que yo me baso, incluso bueno los exámenes, pues nada más los realizo por requisito, por que, como yo le decía, Juanita hoy se sentó con la más lista y pasó todas las respuestas y hasta el nombre completo, entonces pues tampoco me indica nada, verdad, entonces con el trabajo que nosotros realizamos diario es con el que nos damos cuenta si el niños aprende o no.

Ahorita me voy a ir aun diplomado y este, bueno espero ingresar a este, eh, si quiero y tengo las ganas de estar dentro de... por que, yo como le decía, a lo mejor no tanto para mi, de lo que pueda rescatar y venir a desempeñar acá, bueno en mi escuela, va a ser en la escuela "Ignacio Allende", en Panotla, me invitaron y ahorita estoy todavía en ver; cuando me invitaron me dijeron que ese diplomado es para los que estamos frente a grupo y, bueno, que este... la persona que me invitó es un profesor de telesecundaria y me dijo, mira va a ser por acá y digo, ¡ay! eso no se ofrece todos los días, entonces este, yo si pensaba, le digo si, o sea no hay problema, ya nomás me dices que es lo que se necesita.

Un maestro se conoce por su forma de hablar y a veces por los libros que traen en afuera, a lo mejor traen los libros cargando; nosotros somos los ojos no nada más de los niños, de los padres y en muchas personas que nos rodean, hasta todos nos ven, entonces si no imagínese no vamos ni bien presentables, como dicen muchos la apariencia, yo como le voy a decir a un niño, oye bolea tus zapatos, si los míos vienen muy sucios, como le voy a decir al niño, oye niño sienta bien, si yo estoy mal sentada, entonces nosotros somos el espejo de muchas personas o la vista de muchas personas y yo veo algunos maestros que hasta con pants van a la escuela y no importa, por que por ahí me decía que el hábito no hace al monje y entonces su vestidura a veces no creo que importe, sino lo que va una a enseñar ¿no ?

A veces nos tienen en mal concepto, por que muchas veces dicen el maestro no hace nada, es muy flojo, a lo mejor de ciertas forma hemos tenido la culpa.

### **3.3.3 Caso 3**

Soy originaria del estado de Hidalgo, mí familia, mi papá y mi mamá son de allá, allá viven, allá estudié, nosotros somos de Ixmiquilpan. De aquí de Tlaxcala esta, humm, yendo en carro particular aproximadamente a tres horas y en autobús pues se hace más tiempo. Actualmente ya es un centro urbano, antes era una población, es Municipio, y estaba más pequeño, era más rural, ahora ya no, cuenta con todos los servicios, pavimentación, luz eléctrica, drenaje, con todo, ya es más, más este... más urbano.

Tengo diez hermanos, ocho mujeres y dos hombres, soy la número siete, no la ocho, la número ocho, nada más hay dos más chicas que yo, todos ellos ya casados, ya casados,

con profesión nada más yo; mis papás no estudiaron más que... hasta el tercer grado de primaria y luego ya no, no siguieron estudiando más por falta de apoyo de sus papás y mis hermanos pues todos terminaron la primaria, nada más creo dos, dos hermanos estudiaron pues otra preparación que fue... la preparatoria y dos hermanas más chicas estudiaron nada más una carrera técnica y una se quedó nada más a la mitad, ya no terminó, una de ellas y las demás pues ya no, no tuvieron la oportunidad de seguir estudiando, seguir preparándose; mi papá trabajaba en... en recursos humanos, no es cierto no eran humanos, era... la secretaria ¿de qué? de recursos hidráulicos, ahí era donde estuvo trabajando, hee, trabajaba primero con mi hermano que era este ayudante de topógrafo y mi papá le ayudaba también a él, él aprendió a andar en los campos midiendo lo que eran los, los canales de riego de ahí del estado de Hidalgo; y mi mamá pues en la casa nada más, ella se dedicaba a la casa nada más, ella no tenía ninguna otra preparación ni nada y pues te digo mis hermanos, de hecho ninguno de los mayores tienen una preparación que... de la cual se puedan ellos sostener, ellos no, no siguieron estudiando.

De los mayores, humm, una de ellas se dedica al hogar nada más, si, se atiene a lo que su marido le da, otra trabaja en un laboratorio clínico, allí estuvo estudiando con el químico, esta trabajando con el químico, ahí lo apoya a él, tres hermanos están en Estados Unidos ahorita, en este momento, ellos tampoco tienen una preparación y las más chicas, pues una trabaja en una farmacia, una farmacia de... de dependiente y la más chica pues, al hogar, también por que ya no, ya no siguió, a pesar de que es joven ya no siguió estudiando, nada más terminó una carrera técnica, este... técnica de... bueno ni técnica es ¿Qué es? es... una carrera corta, fue de corte y confección, fue lo único que estudió a la y de hecho la única que tiene una carrera profesional, pues soy yo.

Mi papá siempre ha tenido su trabajo y de eso es lo que nos andaba el con su trabajo que él tenía era con lo que... lo que contábamos, además de que bueno hubo un tiempo en que mi mamá, ella haciendo pues trabajos extras apoyaba también a mi papá en los ingresos económicos en la casa.

Soy casada, tengo tres niños, el más grande de doce años, el que le sigue tiene siete apenas y el más pequeño tiene cuatro y hasta ahí nada mas por que precisamente vemos la necesidad de...más bien vemos las necesidades que como hijos pasamos y pues precisamente no queremos darles esa vida a ellos. Tuvimos carencias, demasiadas cosas

que a nosotros nos hicieron falta y pues no, no queremos que ellos pasen lo mismo, ahora tratamos de darles lo más que podemos y pues brindarles una vida mejor, mejor que la que nosotros tuvimos por que pues, mi vida no fue tan abundante como yo, hubiera querido, que teníamos lo indispensable por que, a pesar de que mi papá no tuvo estudio, pues él siempre nos apoya en que nosotros siguiéramos estudiando, a lo mejor a los más grandes no los apoyó por que... uno de ellos me dice, bueno es que yo no tuve el apoyo para seguir estudiando, por que me puse a trabajar para... para , ayudarle, mientras él no se casaba, ya casándose él, bueno pues, entonces si ya nos... Nos quitó, bueno quitó el apoyo a mis papás, pero mientras él estuvo joven, soltero, ayudó y cuando no, pues ya mi papá tuvo que ver y pues algunas de mis hermanas mientras no se casaron ayudaron, tenían trabajos eventuales que no eran bien pagados; pero aún y con eso bueno, pues él trató de darnos lo más que pudo lo más que él tuvo a sus posibilidades de darnos, por que pues nunca anduvimos tampoco sin zapatos, sin vestir, o pues una ropa que ponemos, tuvimos lo indispensable, no vivimos en una casa lujosa, la casa de mis papás es pequeña, a pesar de que el terreno es grande la casa es pequeña, nada más la construcción es de... de los cuartos que se requieren para que ellos duerman, en este caso ahorita y pues antes era pues más, todavía más... más llena.

    Mi esposo es maestro de educación física, él también, él terminó después de que yo terminara, él... también o sea no tenía, cuando nos conocimos, no tenía... no estudiaba, el empezó a estudiar después, hizo la licenciatura en la escuela de educación física, ahora ya trabaja, también ya con su... con su plaza.

    Para mi papá soy el orgullo de su familia, dice él, a pesar de que lo defraudé casándome antes de salir de la normal; a pesar de que salí... me casé antes, en eso está orgulloso, por que pues también... ninguna de mis hermanas tuvo una carrera así y por ejemplo mis hermanas que tuvieron... que hicieron una carrera corta pues no la ejercen, no la ejercen por que pues una estudió para secretaria ejecutiva y pues no, no la ejerce, no trabaja en ninguna oficina ni nada, si no es que ella trabaja como dependiente en una farmacia, y la otra a pesar de que estudió corte tampoco lo pone en práctica. Mi hermano el mayor es el único que siguió, o sea él a pesar de que tampoco tuvo estudio, y que el trabajaba como ayudante de topografía en de recursos hidráulicos, bueno pues él aprendió la profesión y la ejerce ahora, la ejerce, él hace sus propios planos de las medidas que van a

tomar en los campos y pues él lo sabe hacer bien, pero no tiene un título, no tiene un título que lo ampare y aún y con eso de todas maneras pues yo creo que ha tenido muy buenas oportunidades, por que lo han llamado para varios trabajo hasta en Pachuca, ahorita él, de hecho, trabaja en Pachuca, ya no trabaja ahí en el centro, que es en Ixmiquilpan, ya no trabaja ahí.

Todos los hermanos terminamos la primaria y la secundaria; solamente yo seguí, el bachillerato y la licenciatura los hice en la Normal de Panotla, ahí mismo en la escuela, siete años internada. Lo que pasa es que... bueno a mi mis hermanas, cuando yo era más chica, mis hermanas decían, tu tienes vocación para ser maestra, por que siempre me veían con muchas cosas y enseñándoles supuestamente a mis sobrinos, cuando estaban chiquitos y a mis hermanas, siempre nos poníamos a jugar a la escuelita, entonces no se, la idea se me quedó grabada en la mente y... pues cuando negué a la secundaria nos enteramos de que allá en Hidalgo había un... un internado para varones y pues investigamos con algunos maestros de la secundaria y ellos nos comentaron sobre esta escuela, esta escuela del internado que esta en Panotla, y pues dijimos, bueno pues, me voy para allá, yo veía las carencias que teníamos, veía las necesidades que teníamos y pues para estudiar en una escuela de paga o en una escuela oficial pues en muchas ocasiones era difícil, entonces dijimos bueno, vimos la posibilidad de... de venir a preguntar , pero mi papá, en ese entonces fue a preguntar el Mexe y ahí le informaron de cómo estaba la situación en la escuela de acá, le dieron todos los informes y la dirección correcta y ya con mi papá venimos a ver y por fortuna pase el examen y nos quedamos, por que no todos tenían esa suerte, en esa ocasión, venimos tres compañeras que estábamos en la misma secundaria y de las tres nada más me quedé yo; más que nada, pues no se, al momento fue la idea de que yo tenía... supuestamente yo quería ser maestra y la otra fue, en parte la economía que ...que teníamos en la casa y que para seguir estudiando una carrera así pues era difícil para que mis papás me pudieran apoyar, sin embargo ya cuando estaba yo acá ellos me mandaban dinero y me apoyaban para seguir estudiando .

Cuando les dije a mis papás que quería ser maestra, para ellos fue... pues fantástico ¿no?, por que dijeron bueno pues si tú quieres adelante nosotros vamos a apoyar y no nos oponemos a eso, a pesar de que nadie, ni por parte de mi papá ni por parte de mi mamá, nadie es maestro.

Cuando yo llegué a la normal tenía yo la idea de que nos habían dicho que era una normal para maestras de primaria y preescolar, y sin embargo bueno cuando nos presentamos nos dijeron que bueno solo era para maestras de primaria, dijimos bueno pues ni modo y yo entré con la idea de estar cuatro años ahí nada más, pero cuando llegamos al segundo año, iniciando el segundo grado, nos dieron la noticia que se aumentaba tres años más, entonces ahí fue donde se amplió el sistema a tres años más, según que preparar más a los, a los docentes que iban saliendo, por que antes nada más era la educación hasta ...después de la secundaria estudiaban cuatro años y ya eran maestros y pues...vieron la necesidad de también, bueno lo que a nosotras nos comentaron es que... es que bueno pues ya no había tantos recursos para darle a los maestros plazas cada año, a pesar de que cada, bueno en ese entonces tardaron dos años más para salir maestros de ahí, por que pues si, aumentaron los años entonces hubo ya quienes entonces ya no salieron, tuvieron que esperarse los tres años más y ya no este... ya no egresaron y pues nos comentaban que precisamente el... el plan del gobierno en ese entonces era el que, pues se le diera un tiempo para que hubiera más oportunidades para seguir dando plazas, por que ya desde entonces manejaban de que ya no nos iban a dar plaza saliendo de ahí, pero pues todavía, fueron cuatro generaciones que salimos y que nos dieron la plaza todavía, por que después de que nos salimos una generación tuvo plazas y las demás ya no, ya no tuvieron, entonces, ahí bueno lo que manejaban era eso, preparar más, preparar más, pues darle más tiempo para que hubiera mas recursos y pues, que ya no fueran, no fueran tan...¿cómo le diré?, principalmente era la preparación y yo creo que si, si nos la daban... que teníamos claro maestros que... que pues no eran tan eficientes y yo creo que sabíamos más nosotros que ellos (risas) , si por que había algunos maestros que, por ejemplo tuvimos un maestro que francamente era... un maestro que no se ni de dónde lo sacaron, se supone que tenía licenciatura pero... pues de ese maestro yo creo que no aprendimos absolutamente nada, daba la materia de... de literatura, de literatura, luego tuvimos Otro maestro de... ¿de qué fue?, de química, que tampoco, ¿de que fue el otro maestro? De... pues simplemente que de platicarnos sus vivencias y que nosotras hacíamos lo que nosotros queríamos y él también hacia lo que nosotras decíamos, por que... pues de hecho no... no este, no sabía y pues yo creo que los maestros que teníamos de pedagogía, yo creo que fueron unos maestros muy eficientes, en eso si tuvimos, pues al menos si, no me puedo quejar de los maestros, fueron



unos maestros muy preparados, muy preparados, aunque aun maestro, siempre lo recuerdo, por que a ese maestro, hubo un año en que teníamos prácticas y el maestro que nosotros teníamos en pedagogía nos mandaba a... a, nos iba a mandar a practicar a una escuela tridocente y el otro maestro que era de otro grupo, éramos del otro grupo, no quiso, no quiso que fuéramos a trabajar ahí, dijo que nada más íbamos a jugar a la escuela entonces ...me acuerdo mucho de ese maestro, por que ahora que estoy aquí, cuando yo llegué acá dije no pues, llegué a una escuela a donde yo iba a practicar , por lo menos ya hubiera tenido el conocimiento, en ese entonces en este tipo de escuela se trabajaba por medio de guiones, por medio de guiones, la maestra nos iba a proporcionar material para trabajar, sin embargo el maestro dijo que no, que no que íbamos a jugar a la escuela nada más y no nos quiso dar la oportunidad de practicar en esa escuela.

Después de la normal, iniciamos buscando... a mi me había tocado irme a trabajar hasta Quintana Roo, primero me mandaban a Colima, no nos fuimos por que tampoco nos aceptaron allá, después nos mandaron a Quintana Roo, pero pues, como ya tenía yo un hijo, ya no me fui, buscamos con el sindicato, buscamos en U.S.E.T. para que nos apoyaran y nos quedáramos aquí, afortunadamente la misma plaza que me habían dado, en ese entonces se contaba con las plazas, y pues nos la dejaron aquí; fuimos varias, fuimos varias las que, las que no nos fuimos, algunas renunciaron a sus plazas y otras pues se fueron; quienes estaban solteras a lo mejor dijeron, nos vamos, otras que ya tenían otros intereses pues ya no se quisieron ir y quienes... había muchas muchachas en la normal que... eran muy apegadas a la familia, no quisieron irse, entonces prefirieron renunciar a su plaza y comprarse otra, o a la mejor tenían familiares que eran maestros y pues... de ahí se agarraron para que les sacaran su plaza, en este caso a pesar de que mis suegros son maestros, pues ellos me nos echaron la mano nada más para que nos quedáramos aquí, o sea que no, eso de comprar la plaza pues no.

Cuando empecé a trabajar no sabía de que existieran escuelas así, como esta en la que estoy trabajando, en el estado y ahora me doy cuenta que hay muchísimas escuelas de este tipo y... que pues para llegar aquí llega uno con los ojos cerrados, por que no sabe uno ni como trabajar , por que a mí así me pasó cuando llegué acá yo dije, ay en que me metí, pero pues ya estaba el cambio, yo no sabía que escuela venía ni que lugar iba yo a ocupar ni nada, cuando llego acá, me vinieron a presentar, llego y me dice el maestro, usted viene

como directora ¿si?, si, como directora y maestra de grupo de quinto grado, yo casi me voy de espaldas pero pues... ya estábamos acá y teníamos que afrontar la situación. Tenía año y medio de haber salido de la normal que empecé a trabajar por que yo entré cuando ya había empezado el curso, yo entré en enero, tardamos medio año para poder conseguir la plaza aquí en el estado y después entramos, yo entré en enero, ya, hicimos todo año y medio en la escuela de la colonia Xicohtencatl de Huamantla, ahí estuve año y medio y de ahí ya me vine para acá, desde entonces aquí estamos, con la dirección, ya pasaron ocho años.

Ahora ya no se me hace tan difícil trabajar con dos grados, bueno nosotros que ya más o menos conocemos algo, aunque todavía es difícil, más que nada la planeación, la planeación yo creo que es lo más difícil que trabajar, hacerla, por que interrelacionar contenidos de un grupo y de otro y luego tratar de relacionarla con las demás asignaturas pues es más pesado, es más pesado a que trabajar con un grupo; llevamos una planeación, que yo creó que como en todas las escuelas unos días la hacemos y otros día no, pero pues tratamos de hacerla continuamente para no llegar a improvisar en los salones. Por que es muy difícil llegar a improvisar ...bueno llegar nada más sin saber ni que voy a dar, pues es decir a los niños, a ver abran sus libro en tal página y contéstenlo y... pues mientras uno trabaja con el otro grupo, unos están contestando una cosa, el grupo trabaja con otra y pues si es... es muy difícil, es muy difícil por que pues no, no adquieren ellos un conocimiento así, no adquieren ningún conocimiento, entonces la planeación es básica, es básica aquí para poder trabajar con ellos y no perder el tiempo, por que sin una planeación principalmente... con los dos grupos, se pierde el tiempo, en lo que uno da el contenido para que trabaje un grupo el otro está sin hacer nada, entonces teniendo una planeación pues vamos a tratar de relacionar los contenidos para los dos grupos y se trabaja al mismo tiempo, a la par, ya las actividades son... la actividad final o... antes de evaluarlos ya es he... especifica para cada grupo, pero todo lo que... todo el desarrollo de la actividad es para todos, es para todos, pero si es muy pesado, es muy difícil, bueno yo así lo veo y a pesar de que ya tengo ocho años aquí no me he adaptado a trabajar todavía con ellos, por que pues es, es algo... cada vez salen cosas, cosas diferentes; desde que estamos acá hemos tenido varios cursos y en los cursos ni los mismos maestros ni el mismo docente que nos estaba impartiendo el curso sabía como, como trabajar en este tipo de escuelas.

Hoy mismo nosotros necesitamos ver estrategias, formas de trabajar con los dos

grupos y pues ni ellos sabían, nunca nos dieron pues la manera de hacerlo, ¿no? , he, pues es que ustedes son los que van a ponerlo en práctica, son los que deben buscar las estrategias, bueno pero pues una orientación siempre es... es básico, siempre sirve, siempre ayuda y ellos no, o sea también siempre estaban en las mismas, cosas que ni ellos mismos entendían; en una ocasión nos dieron una planeación, un libro gruesote, que... pues nunca llenamos, que nunca llenamos por que, pues ahí... no supimos ni de donde sacar la información, era solamente vaciar todo de un lado a otro y pues no, ni ellos mismo sabían de donde sacarla, por que unos decían una cosa, al siguiente curso nos iban y nos decían otra, por que nos cambiaban cada, cada mes a los conductores del curso nos los cambiaban, y pues uno nos decía una cosa al otro mes nos decía otra, el chiste es que... nunca nos exigieron tampoco ellos, por que ellos tampoco sabían el como manejarlo... y ahora pues tenemos la fortuna de, bueno nada más una maestra que parece que nos apoyara un poquito, aunque no viene continuamente, pero si no a apoyado más o menos a sacar adelante esto, que con sus fallas y todo pero pues ahí va más o menos, tratando de sacar los niños adelante.

Hay maestros de todo tipo creo que todo depende del, del desempeño de uno, del desempeño por que, por ejemplo hay maestros jóvenes que... que si tienen muchísima experiencia, muchísima experiencia y que en la práctica lo hacen también, pero hay maestros que a pesar de que tengan diplomados, licenciaturas y todo, pues que no dan una en su escuela y bueno nosotros lo hemos podido comprobar , por que hay maestros que nosotros sabemos que, pues para hablar y para estudiar así diplomados y todo, lo tienen pero sus grupos, ya en la escuela pues no rinden, no rinden por que hemos visto que desgraciadamente que en el conocimiento no sobresalen en su escuela y sin embargo hay maestros que a pesar de que, a la mejor después de la secundaria entraron a ser maestros, están... han sacado muy buenos estudiantes, cuenta mucho el desempeño y la vocación que uno tenga, o sea, realmente trabajar con gusto, con emoción en lo que uno hace, desempeñarse precisamente con emoción y gusto en lo que está uno haciendo. Conozco a muy pocos maestros con vocación, creo que son mínimos, son contados los que realmente trabajen por vocación, en muchas ocasiones el maestro trabaja por tener un ingreso económico, por tener algo con que sostener a la familia, hay veces que solo esperamos recibir algo a cambio para poder hacer alguna cosa, sino no la hacemos yo creo que

maestros por vocación creo que ya no hay, ya no hay, creo que las personas de antes son las que realmente lo hacían por vocación, sabían lo que estaban haciendo, aunque no tenía una preparación... bien, pues sabían lo que estaban haciendo y... sacaban adelante a los niños, yo creo que la escuela tradicional no ha sido del todo mala, tiene sus ventajas, que tiene desventajas también, pero pues yo creo que hay, hay muchas personas que, que pues han salido adelante, con ese tipo de escuela; caemos en la cuenta de que pues no precisamente en tener una preparación es garantía para que sea un buen maestro.

Los niños continuamente son diferentes, cada año van naciendo de humm... con unas habilidades distintas y... yo creo que la actualización como docentes es básico, por que además de que pues los método, las técnicas, estrategias van habiendo nuevas y... de alguna manera el trabajar con una estrategia innovadora para el niño pues es emocionante, es llamativa y de esa manera el niño aprende más y si nosotros seguimos trabajando pues saquen su libro, habrán en tal página y ahora contesten, o nosotros dándoles el conocimiento, ellos no lo van a adquirir, el chiste es que nosotros les mostremos cosas, formas diferentes de aprender y de ¿cómo las vamos a obtener nosotros?, pues actualizándonos. Por eso asisto a los cursos estatales y cursos nacionales, en este caso. He pensado en hacer un estudio de postgrado (suspira), desafortunadamente en muchas ocasiones la situación económica y familiar pues ya, es un factor que nos impide seguir preparándonos.

Estoy inscrita en carrera magisterial, no he subido de nivel, no había presentado, no había ido yo a cursos de... cursos nacionales, hasta apenas en este ciclo escolar fuimos y pues creo que, esperemos que entremos y sino pues ni modo, seguiremos intentando. Aquí en esta escuela tenemos un estímulo económico, ahorita tiene aproximadamente cuatro años, cuatro años que lo tenemos, por que cuando yo llegué aquí no teníamos ese apoyo, no teníamos ese apoyo del estímulo que es... de redes; es un estímulo económico, de casi seis mil pesos que nos dan cada cuatro meses, es el apoyo que nos dan, algo bueno, tenemos apenas cuatro años de recibirlo, por que anteriormente no, no lo teníamos.

Los niños que se inscriben en este tipo de escuela son iguales a los de las demás escuelas, todos tienen... en todas las escuelas hemos visto, a excepto de las escuelas que están en lugares urbanos pero en las escuelas que están en las comunidades rurales yo creo que la mayoría tienen los mismos problemas, problemas familiares, problemas económicos,

problemas este... sociales; hay comunidades que tienen escuelas de organización completa y pues van niños que tienen problemas de otro tipo, problemas de razonamiento, lo hemos visto, lo hemos manejado, problemas de razonamiento, problemas de comprensión, problemas de atención, en todas las escuelas tenemos ese tipo de problemas, aún y cuando sean de organización completa o de multigrado, son los mismos problemas, a la mejor aquí lo vemos más, lo notamos más por que son más, son menos que en las escuelas de organización completa, en las que nos dedicamos a trabajar con el niño y no nos damos cuenta de los problemas, que no los podemos resolver, son problemas que no podemos resolver por que son familiares, pero pues al niño podemos apoyarlo, pues no se, de alguna manera sacarlo adelante para que el no caiga en la misma situación que sus papás; pues yo creo que son iguales.

En cuestión del aprovechamiento yo creo que debería de ser igual, que debería de ser igual tanto en escuelas de organización completa como en las nuestras, aquí la única desventaja que nosotros tenemos es el trabajo con dos grupos, bueno pues es más trabajo, es más, el atender a dos grupos de... que se supone que las características biológicas y psicológicas del niño son parecidas al de... primero con el de segundo, el de tercero con el de cuarto... pero aún y con eso pues vemos diferencias ¿no ?, por que hay quienes maduran más rápido y hay quienes les cuesta más madurar y en esas circunstancias bueno pues tenemos un grupo completamente heterogéneo, tanto en... o sea en todos los ciclos ¿no? y pues esas circunstancias nos hace... ver un avance ala mejor más lento con los niños, pero pues yo creo que al final de cuentas ellos aprenden algo. La evaluación se lleva continuamente y nosotros vemos el rendimiento de ellos, vemos el rendimiento mediante la observación, mediante los exámenes que se les aplican, mediante pues ver la participación, el cambio que hay en ellos, yo creo que eso nos da una señal de que el niño está aprendiendo, de que el niño a la mejor pues... las actitudes que él tenía pues ya las cambió, las habilidades pues viendo el que el pueda hacer alguna cosa bueno pues de esa manera nosotros vemos si en ese momento está adquiriendo, está apropiándose del conocimiento y pues... creo que lo vemos, no nada más con un examen escrito, por que pues hay veces el examen escrito no tiene mucha validez para mí, ¿por qué? por que... pues el hecho de hacer una evaluación, a lo mejor el niño venía cansado, desvelado, con un problema en su casa o la mejor no se alimentó antes de venir al examen y ya eso nos va a dar una señal de que pues

el niño tenía algún problema, por que si es un niño que nosotros los vemos participativo, que cumplen con sus trabajos, que... hace, participa, trabaja, pues si vemos que el niño se apropió del conocimiento y que si de momento pues no... en el examen no pudo contestarlo, bueno pues es que algo pasó y que no nada más fue por que el niño no sepa sino que por alguna circunstancia el niño pues se... se puso nervioso, se estresó y se le bloquea... por que así pasa ¿no?, por ejemplo, ya bueno si, a lo mejor hiciste un... un examen muy bueno para la olimpiada del conocimiento, pero yo no lo veo muy bien, precisamente por eso, por que bueno pues el niño alo mejor fue preparado exclusivamente para eso, y no...no este... no creo que si fue el mejor, vaya a rendir lo mismo... de la misma manera sus demás compañeros, por que hay niños que no rinden así.

Como maestros, muchas veces no nos cuidamos de la presentación, la presentación para estar frente a un niño es básico, los niños toman de nosotros el ejemplo y hay muchos maestros que... que no les interesa, sin embargo bueno, un doctor pues muchas ocasiones va presentable, va con su bata, con su... maletín y pues se ve, se ve, un licenciado siempre, casi la mayoría de las veces va con traje... y un maestro no, un maestro es como una persona común, como que... nosotros mismo muchas veces no nos damos esa presentación.

Nos falta, nos falta mucho, estamos muy atrasados en cuanto a calidad, yo creo que hace falta más el que todos los docentes nos actualizáramos, en que todos los docentes pusiéramos de nuestra parte para trabajar mejor con nuestros niños empezando apenas, bueno pues vamos a empezar con tecnología, cuando yo creo que ya deberíamos haber rebasado desde antes, apenas empezamos a meterla en las escuelas, ahí es donde uno debería implementar más ese tipo de trabajos, el niño yo creo que avanzaría más y lo vemos en los cursos, en los cursos nos hemos dado cuenta que... bueno si el niño trabajara con tecnología seria más su aprendizaje, más provechoso. Actualmente yo creo que ya se ha perdido... mucha... confianza de los padres de familia, por que ya no... yo digo que ya ...bueno ellos a los mejor dirán que los niños no aprenden, que... uno al menos lo vemos aquí en la comunidad ¿no ? Por que unos niños a veces aprenden y otros no y pues yo creo que eso es lo que hace que ya no confíen. Antes el maestro era todo para una comunidad y tenían más confianza, lo buscaban más, ahora a veces no, ahora los padres nos ven más como enemigos que como sus amigos, lo hemos visto en varias escuelas.



# CAPÍTULO IV

## PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

### ***4.1 Relato Analítico***

#### *4. 1. 1 Origen Social*

Como se ha podido observar, las historias de vida nos proporcionan material para poder realizar un análisis interpretativo por rubro, en este sentido Gergen (1994), nos remite a la consideración de que es el relato la forma original en que es transmitida la acción humana, que los relatos familiares se encuentran en primer lugar ya que con ellos se otorga sentido a nuestra permanencia social, y que contribuyen a la ubicación espacio tiempo de la identidad del sujeto que narra; en un primer momento se hará el análisis del rubro del origen social, de los tres casos que conformaron el universo de estudio.

Partiremos de la consideración de que aunque, en los tres casos, el estado de la república mexicana en el que nacieron fue distinto, el Distrito Federal, Tlaxcala e Hidalgo, respectivamente, es posible encontrar similitudes, tal es el caso del nivel socioeconómico de sus familias, el cual será para los dos primeros casos el correspondiente a la clase media y en el tercero de clase media baja, los indicadores que nos llevan a ubicar su condición socioeconómica son los referentes a la no pertenencia de una casa propia en el primer caso y posteriormente la adjudicación de una de interés social, de los traslados de domicilio "mientras la construían" en el segundo caso y de una que "era muy pequeña, apenas con los cuartos para que vivieran" en el tercer caso. El nivel de estudios de los padres fue otro indicador, siendo que no rebasaron la instrucción primaria ninguna de las madres de los casos entrevistados, sus papás tampoco, a excepción del caso uno quien estudió la normal y se recibió como profesor de primaria. El empleo fue también considerado para determinar el nivel socioeconómico familiar, ninguna de las madres de los casos ingresó en ningún momento a sector económicamente activo, por lo que la respuesta referida siempre fue "es ama de casa" y los argumentos a favor fueron, en todos los casos, "atendía mejor al hogar y a los hijos"; en cuanto al empleo de lo jefes de familia este fue muy diferente, de maestro de grupo en el nivel de primaria y empleado en correos pues siempre mantuvo un



doble trabajo, incluso es jubilado por las dos secretarías, la de educación y la de comunicaciones, en el caso uno; empleado de la secretaría de salud y chofer de servicio colectivo, también con un doble empleo ocasional para el caso dos; hasta empleos diversos y elaboración de artesanías, para el tercer caso; finalmente la consideración que confirmó la ubicación socioeconómica familiar fue la referencia en todos los casos de que la "situación económica era difícil" cuando ellas fueron estudiantes y hasta que comenzaron a laborar en el sector educativo.

El hecho de que los tres casos correspondan a docentes del sexo femenino nos permitirá incluir, de manera modesta, una perspectiva de género en el estudio. Así encontramos que el número de hermanos en los dos primeros casos ascendió a cuatro, mientras que para el tercer caso este se disparó hasta diez; en el caso número uno los tres hermanos varones concluyeron carreras universitarias mientras que nuestra entrevistada fue limitada por sus padres para recibirse como profesora de primaria, en el sentido que ella misma refiere al "no recibir orientación" para así poder elegir entre la gama disponible de opciones para profesionalizarse, de igual forma su "aceptación con gusto de la elección" es signo inequívoco para ella de que esa era la carrera que podían darle, en este caso su condición de mujer resultó fundamental para su ingreso a la escuela normal.

En el caso dos encontramos como el hermano varón y las dos hermanas que le siguen, incluyendo a nuestra entrevistada, se graduaron en carreras universitarias, la menor apenas cursa la instrucción básica, en consecuencia aunque los padres de ella "no influyeron" de manera explícita en la elección de la carrera de ciencias de la educación esta es otra de las profesiones "feminizadas" ya que aunque su espectro laboral no se reduce a la educación si tiene que ver directamente con la transmisión de los valores en el fomento de las relaciones laborales, tal parece que las profesiones en las que se puede desenvolver la mujer se encuentran "preseleccionadas".

El tercer caso refiere que ninguno de sus nueve hermanos y hermanas rebasó la instrucción secundaria y que en ella concluyó la licenciatura en una normal primaria por que fue becada, adicionalmente refiere como sus juegos infantiles en los que incluía la "escuelita" se transmitieron a su realidad laboral, de tal forma que se alcanza a comprender que nuestras entrevistadas encontraron en su socialización primaria una identidad femenina basada en el cumplimiento cabal de su trabajo en el hogar, tal es el caso de sus propias

madres; Berger y Luckmann (2001:166) afirman que "...la socialización primaria es la primera etapa por la que el individuo atraviesa por la niñez, por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad...", y reviste gran importancia ya que los expertos encargados de su conducción son sus propios padres o sus familiares más cercanos; por tanto la gran carga sentimental, la familiaridad y la confianza hicieron que ellas se identificaran con el modelo que encarnaron sus madres.

Esa fue la "realidad social" de nuestras entrevistadas, trataron de perpetuar el "rol" materno de manera no plenamente conciente. Sus hermanos varones, por el contrario emularon el modelo masculino y en el caso uno, que es el único en donde el padre tenía una profesión, la docencia, incluso le rebasaron y se graduaron en ingenierías, para el caso dos el hermano varón eligió la abogacía y las dos hermanas trabajo social y ciencias de la educación, dos carreras con profundo sentido de servicio a la sociedad, en el caso tres no puede ser comparado pues nuestro caso es la única que alcanzó una carrera, la docencia la hace ser "el orgullo de su familia".

Hemos visto como nuestros casos mantuvieron una socialización primaria muy similar, como ni en el primero, ni en el segundo caso, los hermanos tuvieron que trabajar para ayudar en el gasto familiar, sino es que hasta que concluyeron sus carreras universitarias, es decir, la conclusión de sus carreras tenía prioridad por sobre las carencias y necesidades que se presentasen en el hogar, lo cual no se significó en el caso de nuestras entrevistadas ya que la elección de la docencia, en los tres casos se encontró muy ligada a la limitante económica y, en todo caso, a el afán por no representar una carga onerosa para el gasto familiar al intentar profesionalizarse en su condición de mujeres; solamente en el tercer caso se dio esta condición, la de los hermanos mayores que tuvieron que abandonar las aulas por situaciones de dificultad económica, en este caso la situación académica y la consecución de logros académicos era inexistente pues la tradición familiar no los consideraba como requisitos indispensables para la manutención de las familias, es el contexto socio cultural en incidencia directa.

Una referencia cultural adicionada en las entrevistas fue la de descubrir como se accedía a la cultura en espacios no escolarizados, los resultados serán comparados en cuanto al tipo y nivel de lectura que se realizaba lo mismo que de textos científicos como culturales y de entretenimiento; así para el primer caso fue muy común encontrarse en el

desarrollo de su niñez con libros de texto, su padre era profesor, enciclopedias, revistas culturales como el "selecciones", políticas como el "contenido" y en general de los periódicos que les dieran referencia de los acontecimientos actuales de la capital y del país, adicionalmente se ponía en práctica la discusión de diferentes tópicos, en los que participaban sus padres y sus hermanos, con un grado de referencia alto; el caso dos refiere solamente haberse encontrado con los periódicos de circulación local y con revistas de entretenimiento que su padre ocasionalmente llevaba, con lo que el conocimiento para poder charlar de los diferentes acontecimientos sociales, políticos y culturales nunca se encontró en un muy buen nivel; y el tercer caso, no recuerda haber tenido acceso a periódicos ni revistas, tampoco con libros que no fueran los que se entregan de forma gratuita en las instituciones escolares, en ese contexto el conocimiento es más bien desdeñado por aplicaciones prácticas que resuelvan las necesidades inmediatas. Esto nos dará idea sobre el nivel conversacional del que formaron parte, a nivel familiar, durante su estadía como hijas de familia y de sus alcances en los modos para acceder a la información y poder trasmitirla en sus realizaciones prácticas como docentes.

#### *4. 1.2 Formación Profesional*

En este rubro se tratará de desentrañar el por que de la decisión, de nuestros casos, para su ingreso a una institución formadora de docentes.

Consideraremos, por principio de cuentas, que aunque las tres laboran en instituciones educativas públicas del nivel primaria, en el estado de Tlaxcala, no fueron formadas por el mismo tipo de institución, ni bajo los mismos planes curriculares. La docente del primer caso ingresó a la una escuela normal un año después de su egreso de la instrucción secundaria, bajo el plan de cuatro años, obtuvo el título de Profesora de educación primaria, no ha realizado ningún estudio profesional posterior, su condición de mujer y encargada del hogar no le permitió por muchos años realizar la profesionalización ya que su trabajo en casa y la crianza de su hija fueron combinadas con el ejercicio docente, a decir de ella misma eligió la docencia pues así podía "dedicar más tiempo a su casa"; la docente del caso tres ingresó a una escuela normal del tipo rural, bajo un esquema de internado, inmediatamente después de su egreso de la instrucción secundaria, bajo el plan

de siete años, que incluyó un bachillerato pedagógico y la licenciatura, obtuvo el certificado de bachillerato y el título de licenciada en educación primaria, no ha realizado ningún estudio de postgrado posterior, se refiere en el sentido de que "le gustaría", sin embargo piensa que su salario no es suficiente y "tiene que atender a sus hijos", nuevamente encontramos como la articulación de su obligación doméstica y el cumplimiento de sus deberes laborales absorben la totalidad de su tiempo; la docente del segundo caso no ingreso a ninguna escuela normal, realizó su bachillerato y un año después ingresó a la universidad autónoma de Tlaxcala al departamento de ciencias de la educación, bajo un plan de cinco años, obtuvo el título de licenciada en ciencias de la educación, no ha realizado ningún estudio de postgrado, por ser casada y tener ya una hija considera que "primero debe adquirir su plaza" y luego tomar cursos, mientras la experiencia que adquiere en su práctica le es suficiente.

Es preciso señalar que solamente el caso uno cuenta con un antecedente familiar directo en cuanto a la docencia, su padre, y en este sentido es su ejemplo un poderoso incentivo o motivante para incidir en la elección de la carrera, sin embargo hubo otros que tuvieron un peso relativamente igual, de ellos hablaremos en líneas adelante; el caso dos cuenta en su familia con dos tías que abrazaron a la docencia, en ningún caso su incidencia fue determinante; el caso tres, por su parte, no refiere antecedente alguno de familiares que se desempeñen como maestros, ni en ninguna otra profesión.

Berger y Luckmann (2001:174) consideran que "La socialización secundaria es la internalización de "submundos" institucionales. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento.", entendiendo por distribución social del conocimiento al conocimiento especializado que posibilita la existencia de nuevos "roles", los cuales nos dan un indicio de la conformación de nuevas identidades socialmente formadas y aceptadas, de los campos semánticos que incluyen el nuevo lenguaje "especializado" propio de un universo simbólico. Así pues la elección de ingreso a una institución formadora de docentes incluyó, para nuestras entrevistadas la posibilidad de ubicarse en el mundo de un modo determinado, de "hacerse" de una identidad, con todo y la carga idiosincrásica con los que les fueron transmitidos sus significados.

Si acotamos el espacio en el que se realiza el proceso de socialización secundaria, a

los espacios institucionalizados destinados para la educación y formación de los nuevos trabajadores sociales, encontraremos que este se significó como el tiempo de permanencia en la escuela normal y las prácticas que realizaron al interior de las escuelas primarias estatales y rurales.

Continuaremos en aras de encontrar los motivos que impulsaron a nuestras entrevistadas a inclinarse por la docencia; consideraremos como un motivo más la falta de información por parte de padres y hermanos, así tenemos que los dos primeros casos acusan a sus familiares directos de no proporcionarles una información más detallada de otras posibilidades de formación profesional, el tercer caso no lo menciona, considera que su elección fue única, pues no había solvencia económica para realizar ningún otro tipo de carrera, era la docencia o ninguna.

En los dos primeros casos se puede apreciar su preferencia inicial por una profesión diferente, en el primer caso por la biología y en el segundo por nutrición, sin embargo ambas opciones se difuminaron por falta de estímulo familiar y por que la carrera no existía en nuestro estado, respectivamente, el tercer caso menciona las carencias con las que se vivía y la falta de interés de sus padres por que sus hijos estudiaran una carrera, adicionalmente menciona su interés desde la infancia por ser maestra, en algo que ella identifica como "vocación"; es esta falta de información una desatención por parte de los padres de nuestras entrevistadas o el resultado de la tradición histórica familiar en nuestro país, en cuanto a que los espacios laborales femeninos se encuentran tipificados.

Otros atractivos de la carrera docente eran el periodo corto para su culminación, el caso uno se refiere así "eran solo cuatro años" y así "podía atender mejor a la familia", lo mismo para el caso tres aunque el cambio de plan curricular alargó su estancia en su normal por espacio de tres años más y ella al término de su carrera ya se había casado; no así para el caso dos quien estudia en la universidad y hace su bachillerato previamente, aunque de forma similar al caso tres casó antes de concluir sus estudios, podemos intuir entonces una propensión a formar una familia de forma temprana y a destinar gran parte de su tiempo a su atención y cuidado; el empleo asegurado se conformó como un oasis, los casos uno y tres se expresan en el sentido de que sabían de antemano que al salir contaban con la plaza de maestro, para el caso tres se complicaba un poco por que regularmente el otorgamiento de la plaza era fuera del estado en el que estudió, aunque eso lo supo una vez terminada la

carrera; el horario corto y los periodos vacacionales largos impulsaron también a los casos uno y tres, lo expresan como la posibilidad de dedicar "más tiempo para la familia", en este sentido la profesión docente se articula como una profesión a la cual es posible combinar satisfactoriamente con las actividades propias del hogar .

Ahora bien ¿su paso por la institución formadora fue determinante para la definición de su identidad docente? A decir de los tres casos la instrucción recibida fue deficiente, en el primer caso por que los maestros estaban dedicados a procesos de política interna de la institución y por lo tanto "casi no tuvieron clases"; en el segundo caso no hubo una preparación específica para la docencia, pues su formación incluyó preparación adicional para el trabajo en industrias, en el departamento de recursos humanos; el tercer caso refiere la existencia de incompetencia en los maestros de su institución y de una práctica en lugares que no le proporcionaron el tipo de experiencias que se requiere para realizar un buen desempeño en su práctica cotidiana, con todo y eso sus instituciones formadoras se encargaron de identificarlas con las tipificaciones del comportamiento socialmente institucionalizado para un maestro, Berger y Luckmann (2001:98) afirman "Las instituciones se encarnan en la experiencia individual por medio de los "roles"...", podemos asegurar que los "roles" representan un orden institucionalizado, el cual garantiza que las cosas se desarrollarán de acuerdo al guión establecido.

#### *4. 1.3 Incorporación a la Práctica Profesional*

En el transcurso del análisis de este rubro podremos damos cuenta del giro que ha tomado históricamente, la asignación de las plazas para el ejercicio docente, así como de la incidencia de este hecho en la identidad del maestro de educación primaria.

Hasta hace pocos años la asignación de las plazas docentes era "automática", el único requisito era, según lo referido por la maestra del caso uno, "terminar bien sin adeudar materias", tal es su propio caso, casi al final de la década de los setentas, cuando al egreso de su preparación le fue asignada la clave y su centro de adscripción sin mayor trámite; de igual forma la docente del caso tres narra la manera en que le fue asignada su clave y ya que ésta era para laborar fuera del estado de Tlaxcala se dio el "lujo" de renunciarla y gestionar la asignación de una nueva para desempeñar sus funciones en

alguna institución pública del estado, en ambos casos se puede corroborar el sentir docente de que el espacio laboral educativo "requería de sus servicios" y por tanto con espíritu de servicio se dedicaban a su labor docente, a la vez que valoraban un espacio que les fue asignado fortuitamente; para el caso dos, la situación ya no se presenta como una oportunidad para contribuir a elevar el nivel cultural de nuestro país, toda vez que desde hace tres años se encuentra luchando por obtener un espacio laboral de base, con el que el futuro de su familia se encuentre asegurado, laborando por honorarios o cubriendo interinatos con un salario ínfimo, en este caso la opción de compra venta de la plaza es ya una posibilidad vista "con buenos ojos", sino por lo menos como una práctica cotidiana, es ella situación que vivió la docente del caso uno quien al solicitar licencia por tiempo indefinido de su clave en el Distrito Federal tuvo que "adquirir" una nueva clave para poder laborar en nuestro estado. Así la vocación de servicio se convierte en una lucha por adquirir un espacio laboral redituable, es decir la función educativa ahora es vista como una fuente de ingresos que puede ser "traspasada", "negociada", la identidad del maestro como sujeto cuya función es relevante e indispensable para la superación de la población ha sido transformada en la de un burócrata de la educación, en un profesionista sin compromiso social.

El riesgo latente en este estado de las cosas es que el individuo, para el efecto de nuestro trabajo el maestro de educación primaria, olvide que la sociedad lo ha creado a él, pero que a su vez el "re-crea" a la sociedad de la que forma parte, para Berger y Luckmann (2001:116) "...la dialéctica entre el hombre, productor, y sus productos pasa inadvertida para conciencia.", lo que arroja como resultado al docente reificado, carente de identidad, que se encuentra impávido, imposibilitado de ejercer acción alguna que modifique su entorno y su cultura, como un simple reproductor acrítico de los planes y programas elaborados por el Estado .

Consideraremos en este momento que una generalidad, en el inicio de la práctica docente, es el obtener la adscripción en los lugares más alejados o menos beneficiados, así nuestro primer caso relata que su primera escuela fue una escuela rural, ubicada en una de las delegaciones perimetrales del Distrito Federal, carente de aulas adecuadas para el ejercicio educativo; lo mismo para el caso tres, que aunque logró quedarse al inicio de su labor en el estado de Tlaxcala, obtuvo adscripción en una población distante a la capital del

estado, una escuela rural; para el caso dos la situación es diferente pues aun no logra obtener una adscripción permanente y desarrolla su práctica en la escuela en la que se desempeña en docente que solicita licencia para ausentarse del servicio. Es este el momento que marca el carácter del maestro, toda vez que pone a prueba su "vocación" de servicio, ya por la dificultad de acceso a la población en la que se encuentra su escuela o por el tipo de alumnos a los que dirige sus estrategias, es en donde se legitima la identificación con su nuevo "rol", es también cuando se adentra a profundidad al universo simbólico de la educación tras el ejercicio de la docencia, desde la perspectiva de Berger y Luckmann (20001:124), "los universos simbólicos constituyen el último nivel de legitimación. Son cuerpos de tradición teórica que integran zonas de significado diferentes y abarcan el orden institucional en una totalidad simbólica...", en pocas palabras, es cuando los nuevos maestros se revisten con su nueva identidad.

En la búsqueda por el bienestar individual y familiar los maestros de educación primaria se encuentran en un proceso de movilidad, lo cual los ha llevado a transitar por diferentes instituciones, en las que ha podido ser influido por los caracteres, formas de trabajo y filosofía laboral de los maestros con quienes convive, así la docente de nuestro caso uno a desempeñado su labor en un total de once escuelas, con lo que, podemos afirmar su conocimiento del ejercicio educativo es muy completo, ha trabajado en escuelas rurales y urbanas, en escuelas de organización completa y tridocentes y ha cumplido funciones administrativas, incluso ha cambiado de estado y de tipo de plaza, podemos decir que su experiencia es muy compleja, que sabe reconocer la vocación y que ha acumulado una serie de estrategias para aplicarlas con los alumnos a su cargo y para convivir con sus compañeros docentes; en el caso dos la experiencia se acumula de manera muy acelerada, al no tener la base ha cambiado de escuela cuatro veces en tres años, por tanto cuando adquiera su plaza estará en disposición de aplicar los conocimientos que va acumulando; el caso tres es para esta ocasión el considerado especial, pues en poco más de una década solo ha trabajado en dos instituciones, una de ellas, en la que ha laborado por espacio de ocho años, cuenta con solo tres maestras como único personal y aunque ha desempeñado funciones administrativas al fungir como directora comisionada, seguramente es poca la experiencia adquirida en comparación con los años de servicio que tiene, una referencia que nos hace reflexionar en este sentido es la de Edwards y Mercer (1994) en cuanto a la



construcción compartida del conocimiento, ya que ambos se interesan por la forma en que el conocimiento se significa para las personas, de cómo se presenta y como es recibido, también de cómo se comprende en cuanto al contexto social del cual forma parte, de sus procesos de control, pero fundamentalmente, de cómo se comparte, para el efecto que nos interesa es esta posibilidad de conocimiento compartido en las instituciones base fundamental para la conformación de la identidad profesional de los maestros de primaria.

Preguntaremos entonces ¿es el lenguaje una herramienta capaz de poner en contacto las subjetividades del individuo con la sociedad de la que forma parte?, en este sentido el intercambio de las narrativas docentes contribuye a la conformación de una identidad fortalecida, Mercer (2000:17) le atribuye cualidades, "desdeñadas" por obvias pero no menos importantes por ese hecho, para la comprensión del actuar social y en la resolución de los problemas cotidianos de manera "colectiva", en este caso los problemas educativos.

Será necesario hacer mención del papel de los sindicatos, en lo que concierne a la asignación de las plazas vacantes para el servicio docente en escuelas públicas, y si estos han contribuido para la conformación de la identidad del docente de educación primaria, para el caso uno el sindicalismo le significó muy poco en su primera etapa como maestra de grupo en las diferentes instituciones, del Distrito Federal, en las que prestó sus servicios, toda vez que refiere que su clave era federal y pocas prestaciones requerían de su tramitación de manera directa en las oficinas sindicales, el único trámite que realizó fue el de su despedida en forma de licencia indefinida, lo cual equivale a una renuncia, es hasta su llegada a el estado de Tlaxcala en que ha transitado por tres diferentes sindicatos estatales, en los cuales ha obtenido beneficios de diversa índole, tal es el caso de cambios de adscripción, ingreso al programa de carrera magisterial y ubicación en una institución en la que se paga una compensación adicional; para el caso dos la institución sindical se ha convertido en la posibilidad latente de una asignación de clave para el trabajo de base, en este sentido por consejo de sus compañeros maestros en las tres instituciones en las que ha laborado, se ha acercado para presentar su solicitud y para tratar de conocer y requerir el apoyo de los personajes que desempeñan funciones sindicales, siempre con la intención clara de ser beneficiada; para el caso el sindicato ha sido menos significativo, toda vez que su asignación de plaza base no tuvo presencia, ya que ella la obtuvo por gestión directa, junto con otras compañeras egresadas de la normal, ante la secretaría de educación pública

y en nueve años solo ha tenido un cambio de adscripción y no ha ingresado al programa de carrera magisterial.

Es el sindicato una institución que como todas las instituciones contiene en sí mismo partes de los enormes cuerpos simbólicos, los que, como afirman Berger y Luckmann (2001:58) "...tienden puentes entre diferentes zonas dentro de la realidad de la vida cotidiana y las integra en un todo significativo.", así el sindicato recoge las tradiciones históricas magisteriales, los roles representados por los maestros a través de décadas de servicio social y sus aspiraciones económicas y culturales, así como su visión futura de la carrera, y los trasmite en forma de demandas salariales presentadas al los gobiernos de los estados y al de la república, a través de sus asambleas y el contacto directo con los profesores que se desempeñan en sus centros escolares, a través de sus documentos en los cuales se confirman sus objetivos y metas.

#### *4. 1.4 Desempeño Profesional*

En este apartado consideraremos algunos aspectos relevantes del relato profesional de nuestros estudios de caso, consideraremos para tal efecto algunas afirmaciones de los autores que cimentaron el capítulo teórico de este trabajo, en el sentido de no perder de vista algunas posibilidades del recurso discursivo para no desvelar la realidad totalmente, tal es el caso de la aseveración de Gergen (1994:247) en cuanto a que los relatos "...ofrecen una gama de recursos discursivos para la construcción social del yo...", es decir, que los relatos no muestran al individuo tal cual sino al que él considera que esperan ver sus interactuantes, o como espera que le vean, proporcionando una identidad, en este caso profesional, que pretende fundirse en el óleo social multicolor .

Comenzaremos por señalar quienes de nuestros casos consideran relevante, para su función docente, al "mito" de la vocación, en el caso uno refiere que puede reconocer a los docentes que "tienen vocación", aunque señala que son pocos, se puede observar como relaciona a la categoría vocación profesional con un sentido de compromiso unilateral establecido por el propio docente para con sus alumnos, de instruirlos, educarlos, orientarlos, siempre considerando a su labor como una aportación a la sociedad, concluye con la frase "no se si yo tengo vocación"; el caso dos, en el que la docente no estudio en

ninguna escuela normal, considera a la vocación como la expresión de cariño a la labor educativa, sin más refiere que no tiene vocación, "pero la estoy adquiriendo"; para el caso tres la vocación es algo innato, pues asegura que entre sus juegos infantiles se encontraba el de enseñar a leer a sus sobrinos más pequeños, por lo que sus hermanas aseguraban "que iba a ser maestra cuando fuera grande", ella sabe de sí, que es una maestra con vocación y ha aprendido a distinguir quienes si la tienen y quienes no. La vocación aunque puede ser considerada como un mito, al encontrarse latente en la mente de los docentes induce o impide la realización de determinadas acciones al interior de las instituciones educativas y por tanto se convierte en un sesgo de la identidad de cada maestro.

Podemos afirmar que la identidad profesional se ve condicionada por el hecho de desempeñarse en cualquiera de los medios socioeconómicos, sea rural o urbano, de tal forma que quienes laboran en escuelas ubicadas en zonas como la primera tendrán una concepción identitaria diferente a quienes laboren en zonas urbanas, así para el primer caso, que ha trabajado en los dos medios la personalidad del docente cambia en cuanto al medio en que labore de personaje importante en el medio rural a simple trabajador en el medio urbano, "es muy diferente"; para los casos dos y tres, que solo han laborado en instituciones insertas en medios rurales esta distinción aún no es posible.

Un punto en el que hubo coincidencia total fue el que se refiere a la concepción del alumno como sujeto que aprende, así el primer caso afirma que "los niños avanzan" y que es necesario que el maestro haga el trabajo "más versátil"; el segundo caso afirma que "los niños son diferentes" y que en el aula hay que "hacer todo lo que se pueda", finalmente el caso tres considera que "los niños ahora tienen habilidades distintas" por tanto siempre "busca estrategias llamativas para el conocimiento"; así encontraremos, que todas ellas refieren conocimientos adecuados a la contemporaneidad y que reconocen sus limitantes, también que identifican su rol docente como participantes en la socialización primaria de sus educandos, en tanto buscan la creación de un ambiente favorable para su desarrollo en la interacción con sus semejantes en el grupo a su cargo, en franca referencia a la certera cita de Berger y Luckmann (2001: 72) "El homo sapiens es siempre, y en la misma medida, homo socius.", señalaremos la identificación de las maestras con el rol de padres a la vez que de maestros de primaria, la edad de sus alumnos casi hasta los grados superiores, les permite encontrar esta similitud.

Las habilidades docentes fueron para los tres casos motivo de formación continua, desde la primera escuela y grupo a su cargo hasta el momento de ser entrevistadas, la docente del primer caso afirma que durante su ejercicio "ha cometido errores pero ha aprendido de ellos", en consecuencia cree que "siempre hay cosas nuevas que aprender"; la docente del caso dos es enfática cuando afirma que "prueba una cosa y luego otra" hasta lograr que sus alumnos le comprendan", por eso recurre ocasionalmente a sus tías que son maestras para "pedir consejo"; la docente del tercer caso señala que solo "algunos alumnos tienen problemas" y que "las cosas salen diferentes" a lo planeado; alcanzamos a distinguir una concepción del profesional de la educación como una identidad inacabada, en proceso de construcción día a día, con las incidencias de la práctica educativa en el campo de los hechos, de tal forma que el desempeño del "rol" del maestro implica el conocimiento de las acciones posibles, acudiremos al señalamiento de Berger y Luckmann (2001:122) en el sentido de que "...el conocimiento precede a los "valores" en la legitimación de las instituciones.", en este caso la educación y su identidad, que se encuentran íntimamente ligadas, toda vez que en el transcurso de su vida atraviesa por diferentes órdenes que cobran en cada etapa un significado subjetivo; tal es el caso del proceso de construcción de la identidad docente.

La planeación como estrategia metodológica antes del inicio de cualquier proceso en el que se tenga que aprender algo fue mencionada por nuestros tres casos, tal vez por que se considere parte integral de la personalidad del maestro de educación primaria, de tal modo que el primer caso la define como "indispensable" y menciona su afán por realizarla no solo para presentarla a sus autoridades; para el segundo caso la planeación es un proceso "insustituible", aunque sea del tipo "comercial", afirma que muchos maestros no la hacen; y finalmente el caso tres no la define pero afirma categórica que "no se puede improvisar" , consideraremos a este trámite para el inicio de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje como contingente y creemos en el relato de nuestras entrevistadas sin hacer un alto, para dejar en claro que las narraciones escapan de la posesión exclusiva del individuo, en este caso de un docente de manera particular, toda vez que este siente la necesidad de explicitarlas, de someterlas al intercambio social, en una suerte de evaluación, a la vez que él avalúa las que sus interactuantes le ofrecen, así es como se establece un sentido de interdependencia, entre quienes se encuentran al interior de un mismo universo simbólico.

Finalmente, conoceremos la parte que impulsa a nuestros estudios de caso como docentes preocupadas por su actualización laboral, toda vez que ellas refieren su deseo de prepararse para realizar una mejor práctica educativa, para el primer caso esta motivación concluye con su inscripción a cursos de actualización de tipo estatal y nacional, de los cuales extrae "nuevas formas para trabajar", las cuales pone en práctica con los grupos a su cargo; lo mismo para el caso tres quien de ellos extrae "estrategias" para poder trabajar con los niños; el caso dos ha optado por realizar algún postgrado en los meses venideros, opción que han desechado los casos uno y tres toda vez que se ven en la necesidad de fijar su atención y economía en su familia. Todo ello en aras de hacer una mejor representación del "rol" que desempeña Gergen (1994:253) considera importante para el individuo, en el caso de nuestro trabajo el maestro "...ser capaz de hacerse inteligible como una identidad perdurable integral o coherente.", sin que esto signifique la modificación del carácter moral que en mayor o menor cuantía se ha demostrado implícito en la identidad individual y en su desempeño educativo.

#### ***4.2 Análisis Narrativo***

Como podrá observarse, en las historias de vida, las docentes de educación primaria que conformaron la muestra para este trabajo de investigación le imprimieron a sus relatos una estructura de tiempo cometido, toda vez que consideraron una delimitación espacio temporal para definir las diferentes etapas de su vida, en este sentido los momentos cruciales, como sus cambios domiciliarios, el ingreso a la secundaria y a la escuela formadora de maestros les sirvieron para aclarar fechas y lugares, en el mismo sentido fue que utilizaron los acontecimientos que guardan estrecha relación con su ingreso y permanencia en las instituciones educativas en las cuales han prestado sus servicios.

Así tenemos narraciones que pretenden dar a los acontecimientos una serialidad implícita, de tal forma que la utilización de los mismos códigos en el lenguaje resolviera los huecos en el relato, ejemplo de eso es fácil de reconocer al leer el relato tres en cuanto a que obvia algunos aspectos medulares para comprender lo el ¿Por qué? después de su egreso no se incorporó al servicio docente, en el mismo nivel el relato del caso uno no proporciona información de la actividad socioeconómica de su esposo, aunque menciona

que es casada.

En lo que concierne a la descripción de su paso por las instituciones formadoras, responsables de su preparación para poder ejercer la docencia, se establece una justificación basada en una particularidad genérica narrativa, en cuanto a que, en los tres casos, culpan a sus maestros de "incompetencia" y negligencia, por malas prácticas educativas y por destinan sus tiempos a la política sindical, en todos los casos los "malos" fueron sus maestros de la normal, en el mismo sentido son calificados los maestros que no planean, que no "quieren" a sus alumnos, por falta de vocación.

En general todas las acciones realizadas, que formaron parte de su narración encontraron una justificación, tal parece que es esa una tendencia humana, la de dar a conocer nuestras acciones, pero al mismo tiempo prepara su justificación y con ello suavizar o magnificar sus efectos. Las justificaciones se fundamentaron siempre en los valores universalmente reconocidos; para el caso de la elección de la carrera docente siempre se encontró una razón *ad hoc*, para el caso uno y la inequidad de género y su baja autoestima, para el caso dos la lejanía de la institución que ofrecía la carrera que ella deseaba y, para el caso tres la vocación por la docencia expresada desde su niñez, aunada a la precaria situación económica.

Un universal más de los relatos, para Bruner, es el de la *composición hermenéutica*, y en este sentido será posible que las apreciaciones de quien realiza esta interpretación no coincida con los lectores, sin embargo es precisamente esta cualidad de los relatos lo que hace interesante el análisis; la posibilidad de informar al público de lo que se observa, después de preparar la recolección teórica y la elección de los instrumentos para la recogida de la información, resulta fascinante pues no existen normas pautadas para establecer la pertinencia o no de los resultados analíticos. En el proceso de emitir sus significados de la labor docente encontraremos posiciones diferentes aún en el mismo relato, tal es el caso uno, el cual afirma que un buen maestro es quien tiene vocación y luego hace una introspección y reconoce que la vocación es superada por la actualización docente, que la vocación por si misma no soporta un análisis.

Ahora bien, es cierto que las narraciones aunque pretenden ser coherentes y estructuradas, ocasionalmente no resisten una ordenación que pretenda hacerlas plausibles, en el desarrollo de la vida caótico y lo que se recuerda muchas veces no se encuentra en

donde debería estar, está muy vago en la memoria de quien hace el relato, gran ayuda es el recuerdo compartido, porque gracias a esta posibilidad se pueden fijar mejor los acontecimientos, en lugares y fechas. Bruner califica esto como *ambigüedad en la referencia*, en este sentido gran parte del relato puede ser cuestionado y el narrador no podría sostener sus afirmaciones, es necesario ser un experto en la utilización del lenguaje para poder dar coherencia inicial a nuestro relato de vida.

Resultó, en todo momento, interesante conocer las diferentes etapas de la vida de nuestros casos, ya que en todos los momentos problemáticos fueron resueltos y en todo momento se ejemplificó la manera en que fueron resueltos, así la problemática para el ingreso a la escuela normal por parte del caso uno, fue un espacio claro en el que el problema central fue realizado y destrabado con el resultado de su ingreso a una institución fuera de su estado y de la cual no conocían nada.

Las versiones proporcionadas por los casos, en cuanto a los factores que incidieron para su ingreso a las escuelas formadoras de maestros, resultaron válidas en todo momento, esto se debe a uno de los universales encontrados por Bruner que se refiere específicamente a la *negociabilidad inherente*, la que se significa como una posibilidad para negociar significados sin que ninguna de las partes ceda o pierda el control de su propia versión. No es que todo se valga, pero es este casi no se pretende modificar la versión del mundo de nuestros casos, ni de dar mayor validez a un significado que a otro.

Finalmente, *la extensibilidad histórica de la narración* nos orienta por los senderos de la causalidad, ya que como se pudo apreciar en el relato analítico las coincidencias entre las formas de actuar socialmente y laboralmente coinciden de manera descarada, sin que esto signifique que se puedan establecer generalidades.

### ***4.3 Ensayo Valorativo: Balance y Perspectiva***

Este apartado final se encuentra destinado para realizar un análisis somero sobre los alcances y limitaciones de esta investigación, en todo caso que sirva como orientación para los futuros maestros que inicien su viaje en la puesta en práctica de la investigación cualitativa.

La consideración de la elección de la metodología a seguir es una cuestión que no

debe restar tiempo al trabajo en la elección de quienes fundamentarán nuestro apartado teórico, conseguir que los autores se encuentren en el mismo esquema de trabajo teórico ocasionalmente nos llevará a dejar algunos autores fuera de nuestro trabajo, es importante rescatar de inicio sus premisas fundamentales, para que en ese sentido nuestro trabajo muestre congruencia con la teoría implementada. En el caso de la presente tesis los autores construccionistas orientaron nuestra labor, sus afirmaciones sobre la consideración de la vida cotidiana nos llevó hacia una consideración más humana, más pragmática. Quedaron fuera autores como Potter y María Candela, quienes con sus trabajos de identidad y de análisis conversacional pueden fortalecer este apartado teórico.

Pese a haber iniciado el análisis del espectro teórico con mucha anticipación, se pudo observar que estos textos al ser releídos o vistos desde otro enfoque nos dan aportaciones nuevas, tal es el caso de nuestro tercer seminario de investigación, en el cual pudimos ver que el análisis original no fue pobre pero no agotó las posibilidades que los autores ofrecen.

La elección de la metodología resulta pertinente en cuanto a que coincida con el método de investigación elegido, una labor altamente incidente es la posibilidad de acceso al campo y una vez definido esta la elección de los instrumentos para la recogida de la información resulta determinante, para los efectos de esta investigación el método biográfico fue seleccionado, en todo momento la utilización de la entrevista se ponderó pues la intención teórica era rescatar las competencias profesionales a través de los procesos lingüísticos, fue la entrevista a profundidad y no estructurada la herramienta utilizada. Adicionalmente se preveía la utilización de un guión de observación, sin embargo el tiempo se acotó de tal forma que este quedó sin ser utilizado, este instrumento me parece que puede arrojar información que consolide el análisis o que, por lo menos, le de más cohesión a los argumentos del análisis, por tanto esta investigación no queda incompleta de ningún modo, solo que quien tenga la posibilidad de complementar su investigación con la implementación de la observación, podrá establecer categorías de análisis nuevas.

Los trabajos de Rodríguez y Pujadas orientaron los rumbos del apartado metodológico, la caracterización teatral del interactuar humano de Goffman resultaron de imprescindible valor para desentrañar los aspectos más ocultos de la presencia en la entrevista y al momento del análisis.



La constitución identitaria profesional del maestro de primaria ya ha sido explorada de manera inicial por estudiantes de este programa de posgrado, sin embargo queda mucho que decir, queda mucho por descubrir, baste agregar que lo que para quienes nos desempeñamos como docentes resulta completamente obvio, para los lectores comunes poco relacionados con el área educativa puede parecerle sorprendente, puede parecer algo digno que comentar; y más aún desentrañar como los procesos discursivos contribuyen a la construcción de la identidad profesional puede servir de base para una elaboración curricular para las escuelas formadoras de docentes en la que el discurso utilizado y la interacción entre alumnos logra crear valores arraigados en los futuros mentores de nuestro estado .

El conocimiento de la naturaleza de las identidades profesionales no va en paquete, sería un error considerar que los mentores tlaxcaltecas comparten de manera estricta los mismos saberes y competencias, así la diversidad es la característica fundamental de los profesores de educación primaria; por lo que se hace necesario sumergirse en nuestra propia profesión para encontrar la ruta que sigue la apropiación de saberes y competencias de nuestros colegas.

Las realizaciones prácticas de quienes ejercen la docencia son guardadas con recelo por sus autores, lograr una entrevista para que en un proceso de linguistización pudiéramos acercarnos a la construcción de la identidad profesional docente solo fue posible bajo un esquema de insistencia con nuestros conocidos, lograr el momento que no se consideró en este trabajo, la observación, debe resultar más complicado, sin embargo la búsqueda de la observación es una situación privilegiada, desde la cual podemos observar in situ la práctica de la docencia en nuestro estado.

#### ***4.4 Conclusiones***

El nivel socioeconómico familiar mostró su incidencia directa para, en el caso de nuestras entrevistadas, determinar la elección e ingreso a las escuelas formadoras de docentes, en todos los casos limitó sus aspiraciones para optar por otra carrera, ya sea de manera explícita, por parte de sus padres o de manera implícita al realizar un análisis interno y determinar que la familia no les podía haber solventado otra profesión.

La profesión de los padres de familia contribuye en un alto porcentaje a moldear las aspiraciones profesionales de sus hijas, pues para quienes no tuvieron la oportunidad de realizar una carrera la profesión docente se encuentra como una buena opción.

En franca referencia a la socialización primaria descrita por Berger y Luckmann (2001), la infancia familiar determinó, en alto grado, su identidad femenina basada en los valores de su género y en el cumplimiento de las labores del hogar (hay que recordar que ninguna de sus madres ingresó al sector económicamente activo), es en este sentido que al encontrar en la docencia la posibilidad de desarrollar una labor profesional, a la vez que llevar acabo cabalmente las tareas de un hogar, las entrevistadas hicieron su elección .

Es la docencia una profesión de las consideradas feminizadas, por su alto grado de servicio a la sociedad, por los bajos salarios que quienes la eligen omiten al encontrar en ella otras ventajas, como la de tener que laborar por un espacio corto del día y poder aprovechar el resto para la realización de actividades extras para recibir un ingreso adicional o para, en el caso de nuestra investigación, "poder atender mejor a la familia".

Quienes eligen ser profesores de primaria lo hacen como una segunda opción, antes se encuentra la consideración de otras profesiones y de no ser aceptados o no tener los recursos para realizar los estudios para graduarse en esa carrera es que se ingresa a la escuela normal.

Se evidencia una desigualdad atribuible al género, en cuanto en las familias los varones son alentados para elegir una carrera universitaria y durante su permanencia en las instituciones superiores no se les obliga a trabajar para ayudar al gasto familiar ni se les solicita la realización de tareas que les distraiga de su objetivo, mientras que las mujeres se ven limitadas por la falta de estímulo y orientación, ocasionalmente por la falta de apoyo económico, y además, en su condición femenina, de manera cotidiana "tienen" que realizar las labores atribuibles al mantenimiento del espacio familiar, lo cual les resta tiempo efectivo de preparación.

Los antecedentes familiares de docencia no representan un modelo a seguir, si bien pueden inspirar a los hijos a la elección por la carrera, pero pueden convertirse en una ruta para ingresar al servicio, toda vez que la adquisición de espacios laborales se ve como cotidiano.

Las maestras de educación primaria no alientan a sus hijos a que opten por la

profesión docente, en todo caso recomiendan la elección de otra profesión más lucrativa; sin embargo aceptan que si sus hijos la eligen los apoyarían de manera decidida.

La elección de ingreso a una institución formadora de docentes, que es considerada para este trabajo de investigación como parte del proceso de la socialización secundaria descrita por Berger y Luckmann (2001), y su permanencia en ella incluyó, para nuestras entrevistadas la posibilidad de ubicarse en el mundo de un modo determinado, de "hacerse" de una identidad, con todo y la carga idiosincrásica con los que les fueron transmitidos sus significados.

La rapidez con la que se podía obtener el grado, hasta antes del año de 1982, ha sido un gran motivador para que muchos hayan elegido la docencia por profesión.

La instrucción recibida en las instituciones formadoras de docentes es deficiente por la práctica de malas políticas internas y por ineficiencia de los docentes, sin embargo en ellas son transmitidas gran parte de las tipificaciones del comportamiento socialmente institucionalizado para un profesor, se puede asegurar que en ellas los alumnos se "hacen" de su rol de docentes.

Es en su paso por diferentes instituciones educativas, de su convivencia con sus compañeros maestros, que se construye la identidad profesional, desde la simple convivencia y el trabajo en grupo, hasta la compartición de "mejores estrategias de enseñanza" .

La construcción compartida del conocimiento, la forma en que el conocimiento se significa para los profesores de primaria, de cómo se presenta y como es recibido, también de cómo se comprende en cuanto al contexto social del cual forma parte, de sus procesos de control, pero fundamentalmente, de cómo se comparte es la base fundamental para la conformación de la identidad profesional de los maestros de primaria.

Los sindicatos como institución emiten hacia sus agremiados y al magisterio en general una gran parte del cuerpo simbólico de la profesión, así las aspiraciones económicas, culturales y de actualización y profesionalización del magisterio son emitidas por sus órganos de difusión hacia la sociedad. Los profesores los aprehenden y los hacen suyos.

La vocación profesional permanece en la estructura docente en forma de mito, toda vez que es multifacética y se significa diferente para los maestros, en general la identifican

con darles amor y cariño a los niños, con llegar puntual y cumplir con sus actividades docentes, con prepararse de continuo; sin embargo forma parte de la identidad de cada uno, así se pueden calificar como "maestros sin vocación", "con vocación" y hasta como maestros que "están adquiriendo la vocación".

La identidad del profesor de primaria incluye la noción de que se "presta un servicio a la sociedad", de que "son el ejemplo de sus alumnos" y de que "son el espejo de la sociedad", en todo caso el rol docente incluye una obligación adicional, la de comportarse de manera adecuada aún fuera de los muros que cercan su centro laboral.

Bajo la idea de "hacer el trabajo más versátil" los docentes consideran que todos los niños aprenden y que solo falta implementar estrategias que "les llamen la atención".

Los profesores de educación primaria no tienen un interés natural por mejorar su práctica docente, su actualización y profesionalización se origina en su deseo por ascender en los escalafones horizontal de carrera magisterial, que se relaciona con incrementos salariales y, de igual forma, en el escalafón vertical, que incluye incremento salarial y ascenso en puestos.

Es la retribución salarial baja un impedimento para aspirar a la profesionalización, en este sentido los docentes consideran que su asistencia a cursos le dará las herramientas necesarias para su ejercicio docente.

## ***BIBLIOGRAFÍA***

- **Berger, Peter y Thomas Luckmann.** 1968 (2001). *"La construcción social de la realidad"*. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
- **Edwards, Derek y Neil Mercer.** (1994). *"El conocimiento compartido, el desarrollo de la comprensión en el aula"*. Paidós. Barcelona, España.
- **Gergen, Kenneth.** 1994 (1996). *"Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social"*. Paidós. Barcelona, España.
- **Goffman, Erving.** (1997). *"La presentación de la persona en la vida cotidiana"*. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
- **Gyamati, K. Gabriel.** (1974). *"Las profesiones: mito y realidad"*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- **Mercer, Neil.** 2000 (2001). *"Palabras y mentes, cómo usamos el lenguaje para pensar juntos"*. Paidós. Barcelona, España.
- **Middleton, David, Derek Edwards.** (1992). *"Memoria compartida, la naturaleza social del recuerdo y del olvido"*. Paidós. Barcelona, España.
- **Pujadas Muñoz, Juan José.** (1992). *"El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales"*. Siglo XXI- CIES. España.
- **Rodríguez Gómez, Gregorio.** (1996). *"Metodología de la investigación cualitativa"*. Aljibe. España.
- **Ruiz Olabuénaga, José Ignacio.** (1999). *"Metodología de la investigación. . cualitativa"*. Aljibe. España.