

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 291, TLAXCALA

Área de posgrado.

**La construcción social de la identidad profesional
del profesor de educación superior de Tlaxcala.**

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

TESIS

Que para obtener el grado de
Maestra en Educación, campo: Formación Docente en el,
Ámbito Regional

Presenta

Leticia Muñoz Ramos.

Director:

Mtro. Miguel Ángel Netzahualcóyotl Netzahual.

Agradecimientos

*A todos los que hicieron posible el logro de una de mis metas
con la realización de este trabajo.*

INDICE.

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. Fundamentación teórica

- 1.1. El mundo como construcción social
- 1.2. La construcción social como herramienta de conocimiento
- 1.3. La identidad como construcción social
- 1.4. La identidad como autonarración del yo
- 1.5. Interpensar con el lenguaje
- 1.6. La memoria compartida
- 1.7. El construccionismo dentro del aula
- 1.8. La evolución de los estudios sobre las profesiones
- 1.9. Un modelo para el estudio de las profesiones académicas

CAPÍTULO II. Metodología.

- 2.1. Metodología de la investigación cualitativa
- 2.2. El método biográfico
- 2.3. La presentación de la persona en la vida cotidiana
- 2.4. La entrevista
- 2.5. Análisis de contenido

CAPÍTULO III. Estrategia de investigación

- 3.1. Descripción del universo
- 3.2. Descripción metodológica
- 3.3. Presentación de resultados
 - 3.3.1. Presentación de casos
 - 3.3.2. Análisis e interpretación

CAPITULO IV. Perspectivas

- 4.1. Análisis, balance y perspectivas
- 4.2. Conclusiones
- 4.3. Recomendaciones

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como finalidad destacar los rasgos que caracterizan el "ser maestro". Es decir, conocer los elementos que conforman la identidad de los catedráticos de educación superior en el Estado de Tlaxcala.

Para tal efecto, se divide el trabajo en cuatro capítulos. El capítulo I se refiere a la fundamentación teórica, la cual comienza con la concepción del mundo como construcción social. Dicha construcción es una poderosa herramienta de conocimiento donde se encuentran establecidas las bases para la identidad, entendida ésta como construcción social y como autonarración del "yo", pero no un "yo" aislado, sino en continua interacción con los demás. Esto permite interpensar a través del lenguaje y establecer una memoria común a determinado conjunto de personas.

Todos estos factores convergen dentro del ambiente de trabajo en el aula, que es el punto central de la investigación. Para situar el contexto, es necesario conocer la evolución de los estudios sobre las profesiones así como tener un modelo para el estudio de las mismas, en especial, de la profesión docente. En el capítulo 2 se presenta una reseña acerca de la evolución de la metodología de la investigación cualitativa, así como las ramas que la conforman; en especial, se enfatiza el método biográfico, utilizado para recabar la información necesaria en todas las facetas que presenta la persona en la vida cotidiana. Posteriormente se analiza la entrevista en profundidad, la cual proporciona las estrategias para explotar al máximo el tiempo de conversación con los entrevistados y obtener toda la información posible. Una vez hecho esto, se describe cómo realizar el análisis de contenido de dicha información.

El capítulo 3 se refiere a la estrategia de investigación, comenzando con la descripción del universo de estudio y justificando la importancia del mismo. A continuación, se describen las narraciones de las historias de vida de cada caso y se realiza su análisis. Finalmente, se presenta un breve ensayo con la opinión propia del autor, así como las conclusiones obtenidas de esta investigación, los objetivos alcanzados y las limitaciones de la misma.

CAPÍTULO I. Fundamentación teórica.

1.1. El mundo como construcción social.

Es evidente que el mundo no podría existir si cada ser humano actuara de forma aislada, individualmente. En consecuencia, para entenderlo es necesario explorarlo desde sus raíces más profundas; lo cual, para Berger y Luckmann (1968) se encuentra en la vida cotidiana. Por ello, el propósito de su obra es un "análisis sociológico de la realidad de la vida cotidiana, más exactamente, del conocimiento que orienta la conducta de la vida cotidiana" (Berger y Luckmann, 2001 (1968):36). Es decir, analizar el conocimiento que determina la forma de actuar del ser humano en la vida diaria. Para llevar a efecto dicho análisis, se debe comenzar por tomar en cuenta el sentido común de los individuos que frecuentemente integran la sociedad con la formalidad de tener una idea clara acerca de dicha realidad.

A la realidad que los hombres interpretan, dándole un significado subjetivo de un mundo lógico, se le conoce como vida cotidiana y, desde el punto de vista sociológico, es el principal objeto de análisis. Esta realidad se toma como dada, aceptando ciertos fenómenos específicos como datos, sin detenerse a indagar a profundidad sus bases; dicho de otro modo, realizamos nuestras tareas diarias sin detenemos a reflexionar sobre nuestras acciones mas comunes. De esta manera, se puede decir que el mundo de la vida cotidiana está sustentado como real por la interacción humana y sus acciones. Antes de continuar, se deben dejar bien claras las bases del conocimiento en la vida cotidiana; esto es, las objetivaciones de los procesos y significados subjetivos por medio de los cuales se construye el mundo ínter subjetivo del sentido común. El método que Berger y Luckmann (1968) consideran favorable para explicar las bases del conocimiento en la vida cotidiana es el análisis fenomenológico, el cual es descriptivo en su totalidad. Podría decirse que este método, es la parte opuesta al método científico, así como una pausa contra las afirmaciones acerca de la situación del "ser" de los fenómenos estudiados.

Dentro de los aspectos principales que tiene la vida cotidiana está la conciencia, la cual hace referencia a un estado activo del cerebro pudiendo ser ésta objetiva y subjetiva.

Además, es invariablemente intencional, dirigiéndose siempre a objetos. Así pues, la conciencia es capaz de moverse en esferas distintas de la realidad, teniéndose conciencia de que el mundo está compuesto de múltiples realidades. A pesar de ello, entre estas múltiples realidades existe una que revela la realidad por excelencia, es la realidad de la vida cotidiana: la suprema realidad. El ser humano asimila la realidad de la vida cotidiana como una realidad dotada de cierto orden, predisponiendo de antemano sus fenómenos en pautas que dan la impresión de no depender de la aprehensión de los mismos. La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, es decir, las cosas aparecen como ya dadas, son lo que son desde antes de que yo naciera. El lenguaje que se utiliza en la vida cotidiana suministra de forma interrumpida las objetivaciones necesarias a la vez que elige el orden dentro del cual éstas tienen sentido y la vida cotidiana adquiere significado para el hombre. De esta manera, el lenguaje define el punto de inicio de la vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significativos. Por estas razones, el lenguaje desempeña un papel muy importante para la objetivación y subjetivación del conocimiento.

La realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del "aquí" y el "ahora" del presente. Este "aquí y ahora" es el punto en el que se centra la atención a la realidad de la vida cotidiana. Por ello, se le puede apreciar en distintos niveles de espacio y tiempo, refiriéndose tanto a la proximidad como al alejamiento.

Debido a que el mundo está constituido de actividad, mi conciencia está condicionada por la práctica, enfocándose mi atención a este mundo hacia lo que hago, lo que ya he hecho o lo que pienso hacer en él, formándose así mi mundo por excelencia.

En adición, la realidad de la vida cotidiana puede verse como un mundo intersubjetivo en el cual coopero y colaboro con los demás. Ellos no tienen un punto de vista igual al mío, a pesar de vivir en un mundo que nos es común. En otras palabras, cada quien tiene una forma muy particular de percibir la realidad; de este modo cada uno construye "su" realidad de acuerdo a sus intereses y necesidades a pesar de que la "realidad" en cuanto material sea una sola.

Además, "la realidad de la vida cotidiana se da por establecida como realidad" (Berger y Luckmann, 2001 (1968):41), puesto que no son necesarias las verificaciones extra acerca de su presencia y más allá de ella. Simplemente está ahí, tal como un hecho incuestionable.

También, la vida cotidiana se divide en sectores, unos asimilados por rutina y otros que muestran varios tipos de problemas. Los primeros no presentan mayor dificultad para ser adquiridos, mientras que para los segundos, el conocimiento del sentido común contiene instrucciones variadas para saber cómo proceder para integrar el sector problemático dentro de lo que no es problemático. El teatro podría ser un buen ejemplo: el paso de una realidad a otra se señala con la subida y bajada del telón. Cuando se levanta el telón, el espectador se "traslada a otro mundo", con significados propios, ya un orden que tendrá que ver, poco o mucho, con el orden de la vida cotidiana. Cuando cae el telón, el espectador "regresa a la realidad", a la suprema realidad de la vida cotidiana la cual, comparada con la realidad presentada sobre el escenario, es frágil y breve, aunque la representación anterior haya sido muy convincente.

El lenguaje común utilizado para objetivar experiencias se fundamenta en la vida cotidiana y sigue tomándola como referencia, aun cuando también se utilice para interpretar experiencias que corresponden a áreas que desvían la atención de la realidad de la vida cotidiana. Usualmente, el individuo "deforma" la realidad de éstas cuando las interpreta por medio del lenguaje común; es decir, "traduce" las experiencias que no son cotidianas regresándolas a la suprema realidad. En otras palabras, tenemos la capacidad de transformar el entorno en el que nos encontramos.

El mundo de la vida cotidiana se estructura tanto en el espacio como en el tiempo. Se dice que se estructura en el espacio porque la zona de manipulación de determinado individuo se intersecta con la de otros. Además, se dice que se estructura en el tiempo porque la temporalidad es una cualidad propia de la conciencia.

Más aun, dentro del mundo de la vida cotidiana, la experiencia más importante acerca de los otros se lleva a cabo en la situación "cara a cara", que es la esencia de la interacción social y de la cual se derivan todos los demás casos; es un intercambio de subjetividades. Esto significa que, en dicha situación, tengo acceso a la subjetividad del otro y en la cual el otro es totalmente real.

No existe rigidez en las relaciones con otros en la situación "cara a cara" pero, aunque resulte comparativamente difícil establecer lineamientos inflexibles a una interacción de ese tipo, ésta se encuentra ya definida desde el principio dentro de las rutinas de la vida cotidiana. Se definen estos lineamientos a través de esquemas tipificadores que no son más que términos por medio de los cuales los otros son percibidos y tratados en encuentros "cara a cara"; en otras palabras, es el rol que se está desempeñando en ese momento. Además, estos esquemas afectan continuamente la interacción, puesto que son recíprocos. En este sentido, la mayor parte de mis encuentros con los otros en la vida cotidiana son típicos en dos aspectos: "yo aprendo al otro como tipo y ambos interactuamos en una situación que de por sí es típica" (Berger y Luckmann, 2001 (1968):49).

Un elemento importante de mi experiencia de los otros en la vida cotidiana es, en consecuencia, que tal experiencia sea directa o indirecta porque en las situaciones "cara a cara" tengo evidencia directa de mis semejantes, de sus actos, de sus atributos, etc. No ocurre lo mismo con mis contemporáneos: de ellos tengo un conocimiento más o menos digno de fe y crédito. Además, en las situaciones "cara a cara" debo tomar en cuenta a mis semejantes, mientras que en mis contemporáneos puedo pensar si quiero, pero no necesariamente. Esto significa que, entre más nos alejemos de las situaciones "cara a cara", mayor será el anonimato que represente para nosotros alguna tipificación. Sin embargo, el grado de anonimato que caracteriza mi experiencia de los otros en la vida cotidiana depende de otro factor: el grado de interés y de intimidad.

En todo esto, la estructura social desempeña un papel sumamente relevante dentro de la realidad de la vida cotidiana. Las relaciones con los otros no se limitan a asociados y contemporáneos. También se refieren a antecesores y sucesores. Las relaciones con los

antecedentes suceden a través de tipificaciones sumamente anónimas. En consecuencia, los sucesos, por razones comprensibles, se tipifican de manera aun más anónima.

Para facilitar estas tipificaciones se objetiva la expresividad humana, es decir, se exterioriza en productos de la actividad humana utilizando una gran cantidad de índices corporales, tales como: el aspecto facial, la posición general del cuerpo, movimientos particulares de brazos y pies, etc. Por ello, se puede decir que la realidad de la vida cotidiana es posible únicamente a través de las objetivaciones. Dentro de ellas se encuentra la significación, que es la producción humana de signos. Éstos cuentan con una intención explícita de servir como un medio para dar a conocer significados subjetivos. A pesar de ello, existen otras tantas objetivaciones destinadas de forma explícita y desde su origen a servir de signos. Consecuentemente, se puede decir que existe una gran fluidez entre el uso instrumental y el uso significativo de las objetivaciones.

Los signos y los sistemas de signos son objetivaciones en cuanto son accesibles de forma objetiva más allá de la expresión de intenciones subjetivas "aquí y ahora". Es decir, trascienden más allá del presente.

El lenguaje, definido como un sistema de signos vocales, es el sistema de signos más importante dentro la sociedad humana. La vida cotidiana se llama vida por medio del lenguaje que el hombre comparte con sus semejantes porque, dentro de una conversación, se habla a medida que se piensa. Así que cada individuo escucha lo que se dice, y esto posibilita el acceso continuo, sincronizado y recíproco a ambas subjetividades en la situación "cara a cara" de una forma tan especial y única que ningún otro sistema de signos puede repetir.

Ahora bien, a causa de la objetivación a través del lenguaje el propio ser se hace accesible tanto para uno como para otro individuo de modo masivo y continuo, pudiendo haber una respuesta espontánea a esta objetivación sin tener que recurrir a la reflexión deliberada. Por lo que cabe decir que el lenguaje hace "más real" mi subjetividad, no sólo para mi interlocutor, sino también para mí mismo.

Aun cuando el lenguaje se utilice para referirse a otras realidades, conserva su arraigo en la realidad de sentido común de la vida cotidiana. Como sistema de signos, el lenguaje posee la cualidad de la objetividad. El lenguaje se presenta como un hecho externo al individuo y ejerce coerción sobre él obligándolo a adaptarse a sus pautas. A la vez, se deben tomar en cuenta las normas aceptadas en el habla correcta para diversas situaciones.

El lenguaje también tipifica experiencias, las vuelve anónimas. Además, es capaz de trascender por completo la realidad de la vida cotidiana porque puede referirse a experiencias que corresponden a zonas limitadas de significado, ya abarcar zonas aisladas de la realidad.

Al mismo tiempo, el lenguaje elabora enormes representaciones simbólicas, a tal grado que el simbolismo y el lenguaje simbólico llegan a ser contribuyentes esenciales de la realidad en la vida cotidiana y de la aprehensión que tiene de esta realidad el sentido común. Así pues, "el lenguaje elabora esquemas clasificadores para diferenciar los objetos" (Berger y Luckmann, 2001 (1968):59). Estos esquemas se denominan campos semánticos y son conjuntos de palabras comprendidos por un determinado grupo social.

Dentro de los campos semánticos así formados es posible objetivar, así como también retener y acumular experiencia biográfica e histórica. Debido a ello, se forma una colección social de conocimiento, que se transmite de generación en generación y está al alcance del individuo en la vida cotidiana. Por eso el hombre vive en el mundo del sentido común de la vida cotidiana equipado con cuerpos específicos de conocimiento.

En este sentido, mi interacción con los otros en la vida cotidiana resulta afectada por la participación en ese conjunto social de conocimiento que está a nuestro alcance. De esta manera, la participación en dicho cúmulo permite ubicar a los individuos en la sociedad, así como manipularlos de forma adecuada.

Por otra parte, el ser humano tiene conocimiento "de receta" acerca del funcionamiento de las relaciones humanas porque la vida cotidiana está sometida a los hechos.

El conjunto social de conocimiento establece diferenciaciones dentro de la realidad según los grados de familiaridad. A la vez proporciona tipificaciones de toda clase de hechos y experiencias, tanto sociales como naturales.

Ya que el mundo se estructura de acuerdo con rutinas que se aplican en circunstancias propicias o adversas, el cúmulo social de conocimiento ofrece los medios para integrar elementos aislados del conocimiento, al presentarse como un todo integrado.

La realidad de la vida cotidiana siempre parece ser una zona de claridad detrás de la cual hay un trasfondo de sombras. Cuando unas zonas de realidad se iluminan, otras se oscurecen. No se puede saber todo lo que hay que saber de esa realidad. De este modo, los mismos mecanismos que se utilizan para conocer, también impiden el conocimiento.

Ahora bien, el conocimiento de la vida cotidiana se estructura en términos de relevancias, algunas de las cuales se determinan por los propios intereses prácticos inmediatos, y otras por la situación general dentro de la sociedad.

El propio conjunto social de conocimiento ofrece hechas a medida las estructuras básicas de relevancias que conciernen a la vida cotidiana porque en ella el conocimiento aparece distribuido socialmente; es decir, que diferentes individuos y tipos de individuos lo poseen en grados diferentes. Por eso, se sabe cuáles son los tipos de individuos de quienes se puede esperar que posean ciertos tipos de conocimiento.

En resumen, el conocimiento de la vida cotidiana adquiere sentido y significado en la medida en que se socializa, siendo las situaciones "cara a cara" los principales elementos de este proceso.

A continuación se explicará a profundidad el por qué es de vital importancia considerar la construcción social como un utensilio necesario para la construcción y transmisión de conocimiento.

1.2. La construcción social como herramienta de conocimiento.

Dentro del reino animal el hombre ocupa una posición especial porque, a diferencia de los mamíferos superiores, no se circunscribe aun solo ambiente.

Todos los animales, a excepción de los humanos, ya sea como especies y como individuos, viven en mundos cerrados cuyas estructuras están predeterminadas por la biodiversidad de las especies animales. De cierto modo, la naturaleza los hace depender de ella.

En contraste, se puede decir que el ser humano se desarrolla tanto como ser natural, como ser social. En él, la relación biológica y social evoluciona a la par. Así que las relaciones del hombre con su ambiente se caracterizan por su apertura al mundo. Por esta razón, él no depende del hábitat geográfico.

En consecuencia, "el proceso por el cual se llega a ser hombre se produce en una interrelación con un ambiente tanto natural como humano. No sólo la supervivencia de la criatura humana depende de ciertos ordenamientos sociales: también la dirección de su desarrollo está socialmente determinada" (Berger y Luckmann, 2001 (1968):68).

El organismo humano tiene la capacidad de adaptarse al reaccionar ante las fuerzas ambientales que operan sobre él y, si bien es posible afirmar que el hombre posee una naturaleza, es más significativo decir que el hombre construye su propia naturaleza o que se produce a sí mismo. De este modo, el ser social produce la sociedad, pero también la sociedad produce al ser social. Es una auto-producción continua.

Por otra parte, la formación del yo se debe entender en relación con el permanente desarrollo del organismo y con el proceso social en el que los otros median entre el ambiente natural y el humano. Así, los mismos procesos sociales que determinan la plenitud del organismo producen el yo en su forma particular y culturalmente relativa. Por lo tanto, no se puede entender correctamente el organismo y el yo si se encuentran separados del contexto social particular en que se formaron.

El desarrollo del organismo y el yo humanos en un ambiente socialmente determinado se relaciona con la vinculación peculiarmente humana entre el organismo y el yo.

En adición y, tomando como base hechos antropológicos básicos, se deben considerar estos dos aspectos para tener una apreciación acertada de todo fenómeno humano.

La auto-producción del hombre es siempre una empresa social porque, así como es imposible que el hombre se desarrolle como tal en el aislamiento, también es imposible que el hombre aislado produzca un ambiente humano. Como dicen Berger y Luckmann: "El homo sapiens es siempre, y en la misma medida, homo socius" (Berger y Luckmann, 2001 (1968):72).

La existencia humana se desarrolla empíricamente en un contexto de orden, dirección y estabilidad. En primer lugar se señala el hecho innegable de que todo desarrollo individual del organismo está antecedido por un orden social establecido. En segundo lugar, se puede decir que el orden social transforma la apertura al mundo dentro de una relativa clausura al mundo.

En pocas palabras, el orden social no se da biológicamente ni se deriva de datos biológicos en sus manifestaciones empíricas, tampoco se da en el ambiente natural, sino que es un producto de la actividad humana.

En este sentido, cada actividad humana está encadenada a la habituación, la cual es todo acto que se repite con frecuencia, creando lineamientos que luego pueden reproducirse sin mucho esfuerzo y que son asimilados de inmediato como pautas por el que los ejecuta y toda actividad humana está sujeta a ella.

La habituación proporciona el rumbo y la especialización de la actividad que le falta al hombre por su naturaleza física, abriéndose así un primer plano a la deliberación y la innovación.

La institucionalización aparece en cuanto se da una tipificación recíproca de acciones habituales izadas por ciertos tipos de actores, así que las tipificaciones de las acciones habituales izadas que constituyen las instituciones, siempre se comparten y son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social.

Sin la comprensión del proceso histórico que produjo a determinada institución no es posible comprenderla apropiadamente. Las instituciones controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo conducen en una determinada dirección. Es importante destacar que ese carácter controlador es propio de la institucionalización en cuanto tal. Sin embargo, su eficiencia controladora es de naturaleza secundaria o suplementaria, puesto que el control social principal ya se da de por sí en la vida de la institucionalización como tal. Así pues, decir que un sector de actividad humana se ha institucionalizado es decir que ya se ha sometido al control social.

Teóricamente, cabe resaltar que el proceso institucionalizador de tipificación recíproca se realizaría aun cuando dos individuos empezaran a interactuar sin antecedentes. En este caso, surgirá una colección de acciones tipificadas recíprocamente, que cada uno habitualizará en forma de "roles". Así que la institucionalización se perfecciona en cuanto participan el tiempo y el espacio. Al adquirir historicidad, se perfeccionan cualidades que antes solo estaban latentes.

En otras palabras, las instituciones se experimentan ahora como si tuvieran una realidad propia, que se presenta al individuo como un hecho externo y restringido.

Aunque las rutinas tienden a persistir, siempre existe en la conciencia la posibilidad de cambiarlas o desecharlas. A pesar de ello, la objetividad del mundo institucional se complica cada vez más, no sólo para los hijos, sino también para los padres. Se convierte en un hecho social que debe ser aceptado por la sociedad.

Tomando en consideración al lenguaje, el factor más importante de la socialización, el mundo institucional posee el carácter de realidad histórica y objetiva porque aparece como dado, inalterable y evidente. Es decir, las cosas son como se llaman, y no podría ser de otra manera.

La biografía del individuo se asimila como un capítulo ubicado dentro de la historia objetiva de la sociedad; ejerce sobre él una cierta presión por la fuerza de su facticidad y por medio de los mecanismos de control anexos habitualmente.

Es importante destacar que la relación entre el hombre y el mundo social es, y sigue siendo, dialéctica: el producto vuelve a actuar sobre el productor.

Hasta aquí hemos visto que la externalización y la objetivación son momentos de un proceso dialéctico continuo. El tercer momento de este proceso es la internalización. El conocimiento que se tiene de la historia institucional es "de oídas" porque no se tiene reflexión acerca de su origen o causas; por lo tanto, se vuelve necesario explicar el significado mediante diversos tipos de legitimación. Con la historización y objetivación de las instituciones también surge la necesidad de desarrollar mecanismos específicos de control social. Las instituciones ejercen y deben ejercer autoridad sobre el individuo; además, debe mantenerse la prioridad de las definiciones institucionales acerca de las situaciones, por sobre los intentos individuales de crear nuevas definiciones. Por eso, cuanto más se institucionaliza el comportamiento, más controlado se vuelve.

Las instituciones tienden verdaderamente a la "cohesión". Aunque, así como muchas áreas de comportamiento serán importantes sólo para ciertos integrantes de una colectividad, también algunas relevancias serán comunes a todos ellos.

En términos de funcionalidad externa, estas áreas de comportamiento no tienen por qué integrarse en un solo sistema coherente.

Cuando el individuo reflexiona sobre los momentos sucesivos de su experiencia, tiende a encajar sus significados dentro de una estructura biográfica coherente. Esta tendencia va en aumento a medida que el individuo comparte sus significados y su integración biográfica con otros.

Como quiera que sea, la argumentación de Berger y Luckmann (1968) no descansa en suposiciones antropológicas, sino más bien en el análisis de la reciprocidad significativa en procesos de institucionalización.

Nuevamente, sobre el lenguaje se construye el edificio de la legitimación, utilizándolo como instrumento principal aunque, en determinados momentos de una historia institucional, surgen legitimaciones engañosas a la vista de la teoría.

Esta clase de conocimiento constituye la dinámica motivadora del comportamiento institucionalizado, define las áreas institucionalizadas del comportamiento y designa todas las instituciones que en ellas caben.

Además, se define el lenguaje en la base de la división social del trabajo y se forma un cuerpo de conocimiento con referencia a la actividad particular de que se trate. A su vez, este cuerpo de conocimiento se trasmite a la siguiente generación, se aprende como verdad objetiva en el curso de la socialización y se internaliza como realidad subjetiva, dando lugar a lo que se denomina sedimentación y tradición.

"La sedimentación son las experiencias que quedan estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables" (Berger y Luckmann, 2001 (1968):91). La magnitud en que estas experiencias sean recordadas por los individuos depende del interés que generen en dichos sujetos. También se produce una sedimentación intersubjetiva cuando varios individuos comparten una biografía común.

El lenguaje aporta los métodos para objetivizar nuevas experiencias y es el medio más importante para transmitir las sedimentaciones objetivadas en la tradición de una colectividad particular.

La transformación de la experiencia a través del lenguaje en general permite su incorporación a un cuerpo más amplio de tradición. Cuando las experiencias se enseñan de generación en generación, entonces el lenguaje se convierte en el custodio de una gran suma de sedimentaciones colectivas.

Así que los significados institucionales tienen que grabarse de forma poderosa e imborrable en la conciencia del individuo. Esto se facilita en la medida en que dichos significados tengan un carácter de "fórmula" para ser mecanizados. Lo anterior constituye el primer paso hacia la definición de los roles. Al respecto, se puede comenzar diciendo que las formas de acción se tipifican. Esta tipificación requiere que las formas de acción tengan un sentido objetivo, lo que requiere al mismo tiempo un vocabulario específico asociado a ellas.

Una acción y su sentido pueden asimilarse estando separados de su realización individual y de los procesos subjetivos variables asociados a ellos. Así que, tanto el yo actuante, como los otros actuantes se asimilan, no como individuos únicos, sino como tipos. Con ello se puede comenzar a hablar de "roles" ya con propiedad porque esta clase de tipificación aparece en el contexto de un conjunto de conocimiento objetivizado, común a una colectividad de actores.

Las instituciones penetran en la experiencia individual por medio de "roles". Al desempeñar algunos de ellos, los individuos participan en un mundo social; al internalizar dichos "roles", ese mismo mundo adquiere realidad subjetiva para ellos. En adición, dentro del conjunto social de conocimiento, existen normas para el desempeño de "roles", normas a las que tienen acceso todos los miembros de una sociedad.

El origen de los "roles" reside en el mismo proceso fundamental de habituación y objetivación que el origen de las instituciones.

Todo comportamiento institucionalizado involucra "roles" y éstos comparten así el carácter controlador de la institucionalización. De este modo, los "roles" representan el orden institucional en dos formas:

- ♣ El desempeño del "rol" representa el "rol" mismo.
- ♣ El "rol" representa todo un vínculo institucional de comportamiento.

Decir que los "roles" representan instituciones es decir que posibilitan que ellas existan como presencia real en la experiencia de individuos concretos. Así que, la representación de una institución en "roles" es la representación por excelencia.

Todos los "roles" simbolizan el orden institucional y tienen una gran importancia estratégica en una sociedad, ya que representan la integración de todas las instituciones en un mundo significativo. Estos "roles" contribuyen a mantener dicha integración en la conciencia y en el comportamiento de los integrantes de la sociedad.

En el curso de la historia, los "roles" que representan de forma simbólica el orden institucional completo se han localizado en la mayoría de las ocasiones en instituciones políticas y religiosas porque ellos son los mediadores entre sectores específicos del conjunto común de conocimiento.

El individuo tiene que incursionar en zonas específicas de conocimiento socialmente objetivado para observar normas, valores e incluso emociones debido a los "roles" que desempeña.

Así pues, cada "rol" brinda acceso a un sector específico del conjunto total de conocimiento que posee la sociedad. No es suficiente aprender un "rol" para adquirir las rutinas necesarias al momento; también hay que observar los diferentes niveles de conocimiento y afectividad del cuerpo de conocimiento que atañe a ese "rol".

La distribución social del conocimiento contiene una bifurcación donde, por un lado, se encuentra lo que es relevante en general y, por otro, lo que es respecto de "roles" específico. A causa de la división del trabajo, el conocimiento de estos "roles" aumentará en una proporción más rápida que el conocimiento de lo que es relevante y accesible en general. La multiplicación de tareas específicas que resulta de la división del trabajo requiere soluciones estandarizadas que pueden aprenderse y transmitirse fácilmente. Así que el orden institucional es real sólo en cuanto se realice en "roles" desempeñados.

Finalmente, el análisis de "roles" tiene particular importancia para la sociología del conocimiento porque revela los puntos medios entre los universos de significado general, que están objetivados en una sociedad, y las maneras como estos universos adquieren realidad subjetiva para los individuos.

Ahora bien, las instituciones pueden tener alcances y modos diferentes porque, en las investigaciones de cualquier institución, pueden surgir preguntas acerca del alcance de la institucionalización dentro del conjunto total de acciones sociales en una determinada comunidad y de la dimensión de la porción de actividades que no han sido institucionalizadas con respecto a las que sí lo son, debido a la gran cantidad de variaciones históricas contenidas en las instituciones.

Así pues, el alcance de la institucionalización va a depender de la generalidad de las estructuras de relevancia, llegando a abarcar toda la vida social. Es decir, todas las acciones estarán institucionalizadas. Pero, a pesar de que las instituciones tienden a persistir; también, puede darse el caso de la desinstitucionalización causada por múltiples razones históricas.

En este punto surge la duda acerca de la relación de las instituciones con la realización y el significado. Se dice que cada biografía individual actualiza al conjunto social de conocimiento porque el sentido objetivo del mundo institucional se presenta en cada individuo como algo que se da y se conoce en general, y que está socialmente establecido de por sí, con excepción de algunos procesos institucionales aislados que coexisten sin integración general. Esta segmentación, junto con la distribución de conocimiento, ocasiona que no sea posible dar significados integradores a toda la sociedad y que generen un contexto total de sentido objetivo para estos fragmentos y el conocimiento general.

"Otra consecuencia de la segmentación institucional es la posibilidad de que existan subuniversos de significado segregados socialmente. Estos subuniversos pueden estar o no ocultos a la vista de todos. Los subuniversos de significado pueden hallarse socialmente estructurados según criterios diversos. La probabilidad de que aparezcan nuevos subuniversos aumenta a medida que se va produciendo la división del trabajo" (Berger y Luckmann, 2001 (1968):111).

Es decir, entre más especializado sea el conocimiento, mayor será la probabilidad de que se desarrollen nuevas áreas de significado.

Cada persona contempla un subuniverso de significado diferente a medida que surgen nuevas perspectivas de la sociedad en general, y cada una de ellas va a tener una estrecha relación con intereses sociales específicos del grupo al que pertenece, aunque eso no impide que, a nivel teórico, el conocimiento llegue a separarse notablemente de los intereses biográficos y sociales de quien posee el conocimiento. Por lo tanto, el universo de significado puede alcanzar gran autonomía.

Más aun, el número de variables históricas involucradas afecta directamente en la medida en que el conocimiento se aparta de sus orígenes existenciales.

Por otra parte, la reificación es la asimilación de fenómenos humanos como si fueran cosas e implica que el hombre es capaz de olvidar que él mismo ha creado el mundo humano. En otras palabras, reedificar es enajenar, aceptar el mundo tal cual es de una forma ciega e irreflexiva, sin tener conciencia de la capacidad del ser. Por eso se dice que el mundo reedificado es un mundo deshumanizado.

Una de las causas de la reificación puede ser la objetividad del mundo social, la cual enfrenta al hombre como algo exterior a él mismo. Así que, los "roles" pueden reedificarse al igual que las instituciones.

Por eso, es importante analizar la reificación, ya que no permite que se pierda la concepción dialéctica de la relación formada por lo que los hombres hacen y lo que piensan.

En este punto surge un nuevo concepto: la legitimación. Esta se utiliza para integrar procesos institucionales diferentes por medio de la producción de nuevos significados. Su función consiste en lograr que las objetivaciones ya institucionalizadas estén objetivamente disponibles y sean subjetivamente permisibles, además de buscar la integración.

"El problema de la legitimación surge cuando las objetivaciones del orden institucional deben transmitirse a una nueva generación" (Berger y Luckmann, 2001 (1968):122) porque para la siguiente generación, dichas objetivaciones se toman como algo ya establecido; es decir, no han llegado a ese conocimiento por ellos mismos, sino que requieren de personas especializadas para poder internalizar las objetivaciones. En suma, los procesos de explicación y justificación conforman la legitimación, para señalar al individuo el por qué las cosas son como son, debiendo realizar una cosa y no otra.

En efecto, se pueden distinguir varios niveles de legitimación. Al primero de ellos corresponden todas las afirmaciones tradicionales sencillas referentes al modo como se hacen las cosas. Prácticamente es una imposición, pero constituye el fundamento del conocimiento empírico. En pocas palabras, es el principio de la legitimación.

En el segundo nivel se encuentran las proposiciones teóricas sencillas. Estos esquemas son muy prácticos y su relación con acciones concretas es directa. Las teorías explícitas que legitiman un sector institucional están contenidas en el tercer nivel, por medio de un cuerpo de conocimiento específico. Es decir, su transmisión requiere de personal especializado que sea inicializado a través de procedimientos formales.

El cuarto nivel de legitimación lo constituyen los universos simbólicos. Estos son cuerpos especializados de conocimiento que abarcan el orden institucional en una totalidad simbólica. Ahora, estas totalidades, que no pueden experimentarse en la vida cotidiana, son las que producen la legitimación. El universo simbólico entonces se define como la matriz de todos los significados objetivados de forma social y reales en cuanto a la subjetividad.

De esta manera, la asimilación subjetiva de la experiencia biográfica es ordenada, por medio del universo simbólico. Este también ofrece el más alto nivel de integración a los significados que no se ajustan a la vida cotidiana en la sociedad. Además, posibilita el ordenamiento de las diferentes fases de la biografía. Dicha simbolización produce sentimientos de seguridad y pertenencia. Así que, la identidad se legitima definitivamente situándola dentro del contexto de un universo simbólico.

Por último, el universo simbólico asigna rangos a los diversos fenómenos en una jerarquía del ser, definiendo los rangos de lo social dentro de dicha jerarquía. Esto implica que, a medida que el hombre se extemaliza, va construyendo el mundo en el que se extemaliza.

Al mismo tiempo, el universo simbólico se vive y se origina en diferentes procesos de reflexión interior. Así pues, si el orden institucional ha de considerarse como un conjunto totalmente significativo, entonces se legitimará al insertarlo dentro de un universo simbólico y, puesto que un universo simbólico es de por sí un fenómeno teórico, esta legitimación se lleva a cabo en varios niveles.

Cuando el universo simbólico llega a ser un problema, entonces se especifican los procedimientos necesarios para el mantenimiento del mismo. Mientras esto no suceda, el universo simbólico se autolegitima. Aparece este fenómeno debido a que todo universo simbólico es problemático por naturaleza. Lo importante es saber cuán grave es esto.

La transmisión de un universo simbólico de generación en generación sugiere un problema en particular, parecido al planteado por la tradición en general.

En otras palabras, además de legitimarse, el universo simbólico también cambia a través de los mecanismos conceptuales contruidos para proteger dicho universo de grupos opositores. Estos mecanismos conceptuales involucran la sistematización de legitimaciones cognoscitivas y formativas presentes en la sociedad desde el principio, de forma más sencilla y que se establecieron en el universo simbólico imperante.

Algunos mecanismos son: la mitología, la teología, la filosofía y la ciencia.

La mitología, en su carácter de mecanismo conceptual, es lo más cercano al nivel sencillo del universo simbólico, donde se requiere un mínimo de mantenimiento teórico de universos más allá del planteamiento real del universo en cuestión como realidad objetiva. Con el paso de la mitología a la teología, la vida cotidiana se aleja un poco más de las fuerzas sagradas. El cuerpo de conocimiento teológico se separa del conjunto general de conocimiento de la sociedad y se vuelve más difícil de adquirir.

Con la ciencia moderna se da un gran paso en cuanto al desarrollo, transformación, así como en la dificultad del mantenimiento de los universos simbólicos. Los mecanismos conceptuales utilizan dos aplicaciones para el mantenimiento de los universos:

- ♣ La terapia. Aquí se aplican los mecanismos conceptuales para que los "habitantes" de un universo dado no "emigren" a otro. Por medio de la terapia, únicamente se modifican aspectos externos, no los elementos centrales de dicho universo.

- ♣ La aniquilación. No admite definiciones desviadas de la realidad, sino que ésta se intenta explicar según conceptos que pertenecen al universo propio. Implica una sustitución total de los elementos centrales.

Ahora bien, hablando de la organización social para el mantenimiento de los universos simbólicos, conforme surgen formas más complejas de conocimiento y se acumulan beneficios económicos, los expertos se dedican exclusivamente a temas de su especialidad, los cuales se van alejando más y más de las necesidades prácticas de la vida cotidiana.

Otra consecuencia se deriva del tradicionalismo, en cuanto se hace más fuerte en las acciones institucionalizadas que así se legitiman.

De este modo, las teorías son decisivas porque funcionan en el sentido de que se han vuelto conocimiento normal, establecido dentro de una sociedad en particular y, cuando una de estas definiciones particulares de la realidad llega a incluirse dentro de un interés de poder concreto, puede llamársela ideología. Con frecuencia un grupo adopta cierta ideología porque existen en ella elementos teóricos específicos que convienen a sus intereses. Se puede decir que todo grupo comprometido en conflictos sociales requiere de la solidaridad que generan las ideologías.

La situación pluralista en la que se encuentran las sociedades urbanas contribuye a disminuir la resistencia al cambio que tienen las definiciones tradicionales de la realidad. El pluralismo fomenta el escepticismo y la innovación, así que pretende alterar la normalidad de la realidad ya establecida del statu quo tradicional.

Históricamente, hay un tipo de experto que tiene una importancia particular: el intelectual, el cual es un tipo marginal puesto que la sociedad en general no requiere de su talento. Esta marginalidad social se manifiesta por su falta de integración teórica al universo de su sociedad. Es decir, el experto tiene un plan para la sociedad en general. El intelectual se desenvuelve en un vacío institucional, cuya objetividad social reside en una

subsociedad de colegas intelectuales. A pesar de ello, el intelectual tiene a su alcance una gran cantidad de opciones históricamente interesantes en su situación.

En suma, todos los universos simbólicos y todas las legitimaciones son productos humanos; su existencia se basa en la vida de individuos concretos, y fuera de esas vidas carecen de existencia empírica.

Finalmente, se puede decir que, tanto la habituación como la institucionalización, así como la construcción de universos simbólicos y los elementos que éstos contienen y utilizan, definen y moldean la identidad de cada individuo tomando como base los factores sociales en los cuales está inmerso. Por ello, se considera a la identidad como pieza central de la construcción social que conduce al conocimiento, lo cual se detalla enseguida.

1.3. La identidad como construcción social.

Este apartado se ocupará de explicar cómo se lleva a cabo la intemalización de la realidad. Para ello, se dice que la sociedad se entiende en términos de un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: extemalización, objetivación e intemalización.

La intemalización constituye el punto de partida de una secuencia temporal que se utiliza para que el individuo participe en la dialéctica de la sociedad. Al mismo tiempo, constituye la base para la comprensión de los demás y para la asimilación del mundo en cuanto realidad significativa y social. Dicho de otra forma, el ser humano no solo comprende sus definiciones de las situaciones compartidas: también las define mutuamente. En adición, la intemalización se lleva a cabo a través de la socialización, la cual puede ser de dos tipos:

- ♣ La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. Este proceso se realiza en circunstancias de mucha carga emocional. A través de ella, el niño intemaliza y se apropia de los "roles" de los demás. Por eso se dice que en la socialización primaria

se construye el primer mundo del individuo, el primer paso hacia la identidad. En realidad, la identidad se define objetivamente como la ubicación en un mundo determinado. En otras palabras, la sociedad permea la identidad.

- ♣ La socialización secundaria induce al individuo a nuevos sectores del mundo objetivo. Además, es la intemalización de "sub mundos" institucionales y, por lo tanto, requiere la adquisición de vocabularios específicos, lo que significa la intemalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Es decir, la socialización secundaria implica los procedimientos relacionados con la educación y la escuela, los cuales desarrollan y fortalecen la identidad del individuo.

Profundizando un poco más acerca de la cuestión identitaria, de acuerdo a Berger y Luckmann (1968), la identidad es un elemento clave de la realidad subjetiva y tiene una relación dialéctica con la sociedad. En consecuencia, la identidad se forma por procesos sociales y, una vez que se establece, se mantiene, modifica o reforma por medio de las relaciones sociales. Así pues, las sociedades tienen historias en cuyo curso emergen identidades específicas, pero son historias hechas por hombres que poseen identidades específicas. En este sentido, hay que evitar la noción errónea de "identidades colectivas" puesto que las estructuras sociales históricas específicas generan tipos de identidad, reconocibles en casos individuales que pueden observarse en la vida diaria.

Las teorías sobre la identidad se encuentran dentro de una interpretación más general de la realidad porque la identidad permanece incomprendible a menos que esté ubicada en un mundo. Por ello, "cualquier teorización sobre la identidad debe producirse dentro del marco de referencia de las interpretaciones teóricas en que aquella (identidad) y éstos (tipos de identidad) se ubican" (Berger y Luckmann, 2001 (1968):216).

Estos autores manejan las teorías sobre la identidad en cuanto fenómenos sociales, al grado de compararlas con "psicologías". Y estas cuestiones no pueden decidirse sin dar reconocimiento a las definiciones de la realidad que se dan por establecidas en la situación

social de cada individuo. Por lo tanto, la dialéctica entre teoría y realidad afecta de manera directa e intensiva al individuo.

Consecuentemente, las teorías psicológicas sirven para legitimar los procedimientos establecidos en la sociedad con la finalidad de mantener y reparar la identidad proporcionando un enlace teórico entre la identidad y el mundo. Al mismo tiempo, estas teorías pueden ser adecuadas o inadecuadas empíricamente y, en tanto resulten adecuadas, tendrán capacidad de verificación empírica.

Por otra parte, cuando una teoría llega a establecerse de manera social, su internalización se acelera debido a que pertenece a la realidad interna. Asimismo, ya que una psicología pertenece por definición a la identidad, probablemente su intemalización vaya acompañada de identificación; y es posible que pueda llegar a formar la identidad. Esto último es lo que diferencia a las teorías psicológicas de otros tipos de teorías.

Además de esto, la pregunta del por qué una psicología reemplaza a otra en la historia es respondida por Berger y Luckmann (1968) de la siguiente manera: Para ellos, los cambios radicales en la estructura social pueden desembocar en cambios realizados en conjunto en la realidad psicológica porque "la teorización sobre la identidad buscará entonces tomar conocimiento de las transformaciones de identidad que han ocurrido de hecho, y ella misma sufrirá transformaciones en este proceso" (Berger y Luckmann, 2001 (1968):223).

Una vez que se ha descrito la forma en que, tanto la socialización primaria como la secundaria, forman parte de la identidad, así como también se ha hecho una breve reseña acerca de las teorías identitarias y los factores que propician su modificación y sustitución, se puede decir que la identidad no es más que una narración única y propia que cada individuo hace de su "yo" particular. Es por esto que Gergen (1994) considera la auto narración y los componentes que la constituyen como elementos fundamentales dentro de este proceso, como se verá a continuación.

1.4. La identidad como autonarración del yo.

No se podría comprender la identidad sin fundamentarla primero en la existencia del yo. Es por eso que el construccionismo pretende aumentar el alcance del discurso teórico con el propósito de ampliar el potencial de las prácticas humanas. En base a esto, se toma como punto de partida a la teoría relaciona, en su intento de percibir la acción humana como un proceso relacional.

Gergen (1994) propone este enfoque porque considera la autoconcepción como un discurso acerca del yo. Para él, el yo es una narración que se hace comprensible en el interior de las relaciones presentes. "Es un relato acerca de relatos, acerca de relatos del yo" (Gergen, 1994:231). Con ello elimina autoconceptos, esquemas y autoestima y engloba todo en el "yo " pero entendido como el yo con un pasado y un futuro potencial, no de modo independiente, único y autónomo, sino inmerso en la interdependencia. Es decir, el yo no puede existir de forma aislada, sino que adquiere significado y valor en cuanto está dentro de un contexto social.

Ahora bien, para entender el carácter de la autonarración, es necesario saber que, la comprensión de una acción es situarla en un contexto de acontecimientos precedentes y consecuentes. El autor utiliza el término "autonarrativo" para hacer referencia a la explicación que presenta un individuo de la relación entre acontecimientos autorrelevantes a través del tiempo. Además, analiza las autonarraciones como formas sociales, o sea, como discurso público.

Las autonarraciones funcionan como historias orales o cuentos morales en el seno de una sociedad. Son recursos culturales que cumplen con cierto tipo de propósitos sociales como la autoidentificación, la autojustificación, la autocrítica y la solidificación social. El ser humano desarrolla habilidades narrativas a través del interactuar con los demás. Por ello, los relatos hacen las veces de recursos comunitarios que la gente utiliza en las relaciones presentes.

Como toda expresión, la narrativa requiere de cierta estructura, así que, desde el punto de vista constructor, las propiedades de las narraciones bien formadas están situadas cultural e históricamente. Por ello, "la forma narrativa es históricamente contingente" (Gergen, 1994:235).

Por otra parte, el contar la verdad está sujeto a una preestructura de convenciones narrativas. Los criterios que se explican a continuación parecen ser esenciales en la construcción de una narración comprensible:

- ♣ Establecer un punto final apreciado. Un relato aceptable tiene que establecer una meta, la cual introduce un fuerte componente cultural en el relato. Sólo dentro de una perspectiva cultural se pueden hacer inteligibles los acontecimientos valorados.
 - ♣ Seleccionar los acontecimientos relevantes para el punto final. El punto final define los tipos de acontecimientos para lograr que el relato sea inteligible. O sea, los acontecimientos sirven para hacer que la meta sea más o menos probable, accesible, importante o vívida.
 - ♣ La ordenación de los acontecimientos. Una vez que se ha establecido una meta y se han seleccionado los acontecimientos relevantes, éstos se colocan ordenadamente de acuerdo a su importancia, valor de interés, oportunidad, etc., de tal forma que se puedan considerar las exposiciones temporales como convenciones literarias regidas por las relaciones espaciotemporales.
 - ♣ La estabilidad de la identidad. El relato bien formado no tolera las personalidades cambiantes. Es decir, la identidad debe mantener su continuidad a lo largo de la narración.
 - ♣ Vinculaciones causales. Las explicaciones tienen que ser elaboradas de acuerdo con las conveniencias narrativas. No pueden existir frases sueltas porque se perdería el sentido o la relación entre hechos. Como menciona el autor, "la narración ideal es aquella que proporciona una explicación del resultado" (Gergen, 1994:238).
 - ♣ Signos de demarcación. La mayoría de relatos formados de manera apropiada emplean ciertas frases para indicar el principio y el fin de la narración.
- Es curioso, pero de acuerdo a los estudios realizados por Mary Gergen, en el ámbito

de autobiografía, hay más probabilidad de que los hombres se adapten a los criterios predominantes para la "narración de relatos apropiados" que las mujeres. Las autobiografías de mujeres tienen una estructura en la que hay mayor probabilidad de encontrar múltiples puntos finales e incluyen materiales no relacionados con cualquier punto final particular.

Aunque las autonarraciones de la vida cotidiana no siempre están bien formadas, bajo determinadas circunstancias, su estructura puede ser esencial. Por ello, puede haber un conjunto básico de tramas a partir de las cuales se derivan los relatos. Una de las exposiciones más extensas de la trama en el presente siglo es la de Northrop Frye, quien propone cuatro formas básicas de narración: la comedia, la novela, la tragedia y la sátira. A pesar de que éstas poseen una determinada estética, las tramas fundacionales son insatisfactorias porque las formas narrativas están sujetas a condiciones cambiantes. En consecuencia, todas las tramas pueden convertirse en una forma lineal en términos de sus cambios evaluativos a través del tiempo. Esto permite aislar tres formas rudimentarias de narración:

- ♣ Narración de estabilidad, donde la trayectoria del individuo permanece esencialmente inalterada en relación a una meta o resultado
- ♣ Narración progresiva, que vincula entre sí acontecimientos de tal modo que el movimiento a lo largo de la dimensión evaluativa incrementa con relación al tiempo.
- ♣ Narración regresiva, en la que el movimiento es decreciente.

Sin embargo, en diversas condiciones históricas la cultura puede limitarse a un repertorio limitado de posibilidades.

Por otra parte, el relato que uno cuenta sobre sí mismo tiene que emplear las reglas comúnmente aceptadas de la construcción narrativa. Las construcciones narrativas de amplio uso cultural ofrecen una gama de recursos discursivos para la construcción social del yo. Asimismo, resulta claro que determinadas formas de relato se emplean con mayor facilidad que otras porque las convenciones narrativas no rigen la identidad, únicamente inducen determinadas acciones y desalientan otras.

A su vez, existe un sentido en el que la forma narrativa ordena la memoria; así que es la forma narrativa la que establece las razones en función de las cuales se consideran importantes ciertos acontecimientos.

Pero las narraciones no son el producto de la vida misma, sino construcciones de la vida misma. En consecuencia, no sólo la gente participa en las relaciones sociales con una variedad de narraciones a su disposición, sino que no existen, en principio, parámetros temporales necesarios bajo los cuales se tenga que construir una narración personal. Así que se puede hacer uso de los términos "macro" y "micro" para referir los fines hipotéticos o idealizados del conjunto temporal. Las macronarraciones se refieren a exposiciones en las que los acontecimientos abarcan amplios periodos de tiempo, mientras que las micronarraciones refieren acontecimientos de breve duración.

Ahora bien, dada nuestra capacidad para relatar acontecimientos dentro de perspectivas temporalmente diferentes, se hace patente que las narraciones pueden también anidar una dentro de otra y, en la medida en que la cultura resalta la consistencia entre las narraciones, las macronarraciones se vuelven más importantes.

Aunado a esto, Gergen (1994) considera a la identidad personal como algo análogo a una condición lograda por la mente, no de forma individual, sino como producto de la relación con los demás; como lo considera el enfoque construccionista.

En palabras de McAdams: "La identidad es un relato vital que los individuos comienzan a construir, consciente o inconscientemente. ...Al igual que los relatos, las identidades pueden asumir una buena forma o estar deformadas" (Gergen, 1994:254). De cualquier manera, uno no adquiere un profundo y durable "yo verdadero", sino un potencial para comunicar y representar ese "yo", utilizando a la narración como instrumento principal.

En este sentido, no hay que perder de vista que las narraciones del yo son procesos sociales realizados en el ámbito de lo personal. Gergen (1994) se propone demostrar el

modo en que puede plantearse la concepción tradicional de la emoción: cómo pueden enfocarse las emociones como rasgos constitutivos, no de los individuos, sino de las relaciones.

Es bien sabido que las teorías del yo son definiciones de lo que es ser humano. En consecuencia, definir el yo es participar en el juicio sobreentendido de la sociedad. Aun parte de lo que se considera valioso en la cultura occidental puede hacerse remontar a nuestro vocabulario rico y convincente de mentes individuales. Para el individualista, las personas son entidades limitadas que llevan vidas distintas con trayectorias independientes: nunca se puede tener la seguridad de que alguien más nos comprende y, por consiguiente, que pueda interesarse profundamente por nosotros. De acuerdo con este enfoque, "la suma de los beneficios individuales es el empobrecimiento colectivo" (Bergen, 1994:262).

En cambio, el construccionista coloca la relacionalidad antes que la individualidad porque las concepciones del individuo se derivan del proceso social. Según Hegel "el individuo singular como tal es verdad sólo como multiplicidad universal de individuos singulares. Aislado de la multiplicidad, el yo solitario es, de hecho, un yo irreal, impotente" (Gergen, 1994:265). Es evidente que la cultura y la sociedad son elementos esenciales para la definición y el sentido de las emociones. El abandono de términos como "enfado" y "miedo" para pasar a un nuevo léxico que no esté influido por las tradiciones culturales, no sólo involucraría la suspensión de las realidades de la vida cotidiana, sino que también redundaría en un lenguaje inutilizable, fuera de cualquier contexto.

Ahora bien, son las formas sociales de argumentación las que "piensan al individuo", no al contrario; aunque las emociones se consideran posesiones individuales por excelencia. Pero, ¿cómo establecer que las emociones existen y que son de clases diferentes?

La ciencia contemporánea nos proporciona respuestas a esta pregunta. La primera es la experiencia personal y aunque, incluso teniendo la seguridad de "sentir algo" en un determinado momento, y los demás estuvieran de acuerdo en que estaban sintiendo lo mismo, no podríamos estar seguros.

- ♣ De que en realidad ellos estuvieran sintiendo "una emoción".
- ♣ De que, en realidad, todos estuvieran experimentando el mismo sentimiento.
- ♣ De que lo experimentado por uno mismo fuera idéntico a cualquiera de las sensaciones de los demás.

Las suposiciones de que las emociones están ahí y que, de algún modo se manifiestan, constituyen un salto hacia el espacio metafísico. Para el constructor el intento de identificar las emociones es fascinante y, puesto que las emociones no "tienen influencia en la vida social", constituyen la vida social misma. Así que este enfoque nos permite situar las emociones dentro de redes más amplias de significado cultural.

En resumen, las narraciones son formas de inteligibilidad que proporcionan exposiciones de los acontecimientos en el tiempo. Del mismo modo, las expresiones emocionales son significativas sólo cuando están insertadas interacciones delimitadas por espacio y tiempo. Son constituyentes de las narraciones vividas. Por lo tanto, el acto emocional es una creación de una historia cultural particular.

Por lo anterior, para que las emociones adquieran significado, es necesario ubicarlas dentro de un contexto determinado. Dicho de otra manera, dentro de un escenario emocional.

Y es precisamente dentro de este escenario emocional donde comienza lo que Mercer (2000) denomina "interpensar"; es decir, pensar conjuntamente por medio del lenguaje.

1.5. Interpensar con el lenguaje.

Mucho se ha dicho de la relación que existe entre pensamiento y lenguaje pero, de acuerdo a Mercer (2000), hay un aspecto que no ha recibido la suficiente atención: el uso del lenguaje para pensar conjuntamente (interpensar) en la vida cotidiana. Una parte importante de este proceso es compartir una experiencia pasada y una información pertinente para emplear el conocimiento común como base o contexto en la actividad

conjunta siguiente. De esta manera se comparte información, pero también se logra algo más. Además, "todos pensamos conjuntamente y este tipo de trabajo en equipo es vital para muchas clases de actividad" (Mercer, 2001 (2000):18) pero con este proceso, al mismo tiempo, se producen malentendidos entre las personas y la actividad conjunta genera confusión. De aquí la importancia de este "interpensar" conjuntamente. Pero, en este sentido, hay que aclarar que el lenguaje no surgió de la noche a la mañana, sino que fue y sigue siendo objeto de constante evolución. Por ello, se dice que la vida social humana sin el lenguaje sería difícil de imaginar puesto que éste hizo posible, hace ya mucho tiempo, la existencia social, proporcionando ventajas evolutivas sobre otros animales. Así pues, el lenguaje es una invención evolutiva excepcional porque "es un sistema de comunicación...flexible, innovador y adaptable a las circunstancias" (Mercer, 2001 (2000):20) permitiendo que las palabras signifiquen lo que los seres humanos acuerdan, en conjunto, que signifiquen para compartir pensamientos sobre nuevas experiencias y organizar la vida en común como ninguna otra especie puede hacer.

A pesar de que con el lenguaje se comparte e intercambia información de forma eficaz, no podemos tener la seguridad de que los demás entiendan de una manera fiable y precisa lo que se quiere decir. Pero este hecho, lejos de ser una desventaja, es un reflejo de su fuerza como medio para crear nuevas comprensiones, haciendo especial su relación con el pensamiento.

De cualquier manera, la capacidad humana para emplear el lenguaje bien puede ser una característica biológica, pero el lenguaje y las maneras de emplearlo varían dentro y entre las sociedades, de tal modo que "cada lengua viva es una creación cultural que ha surgido de la historia de generaciones de usuarios pertenecientes a una comunidad" (Mercer, 2001 (2000):24).

Por todas estas razones, se puede afirmar que el lenguaje proporciona un mayor sentido "humano" a la existencia del hombre, así como también hace posible la creación conjunta de conocimiento porque, de acuerdo a Mercer (2000), el ser humano es esencialmente social y comunicativo y, en consecuencia, en la vida cotidiana el

pensamiento individual y la comunicación interpersonal se tienen que integrar. En este sentido, el conocimiento social existe en forma de lenguaje hablado y escrito; así que, en la vida humana normal, la actividad comunicativa y el pensamiento individual se influyen de forma mutua, continua y dinámica.

Al respecto, Vygotsky asignaba al lenguaje dos funciones principales:

- ♣ Instrumento cultural. Para compartir y desarrollar el conocimiento conjuntamente.
- ♣ Instrumento psicológico. Para organizar pensamientos individuales y para razonar, planificar y revisar acciones.

De esta manera, los niños aprenden el lenguaje para participar en la vida de la comunidad en la que nacen. Como se puede observar, el lenguaje no sólo se emplea para hacer posible el pensamiento conjunto sobre un problema, sino que el lenguaje mismo también puede crear un problema que resolver. Finalmente, se puede decir que el lenguaje permite formar redes intelectuales para comprender la experiencia y resolver problemas. Es decir, se emplea para crear conocimiento. Una vez creado éste, es indispensable conservarlo de alguna forma porque solamente así se enriquece cada vez más el cúmulo de conocimiento específico de alguna sociedad en particular (como ya lo mencionaban anteriormente Berger y Luckmann (1968)). De este modo surge lo que Middleton y Edwards (1992) denominan "memoria compartida", tópico del siguiente apartado.

1.6. La memoria compartida.

No se puede tener la certeza de que el análisis de la memoria humana esté olvidado; sin embargo, en la mayoría de los trabajos realizados en torno a ella, el punto central de interés ha sido el estudio de la memoria como una propiedad inherente a los individuos, aunque incluye la influencia del "contexto" en lo que la gente recuerda.

Para iniciar, se dará una idea acerca de lo que es la memoria. En términos más o menos simples, la memoria es una función del cerebro en tanto es estimulada y

desarrollada; al igual que el lenguaje y las funciones cognitivas. Es consciente, en cuanto se usa; e inconsciente en cuanto se genera. La memoria puede ser individual en cuanto es "mía", pero también tiene una perspectiva social. Pero, tratar los fenómenos sociales como una situación a groso modo significa adoptar un enfoque que podría calificarse como simplista.

El trabajo de Middleton y Edwards (1992) va más allá de lo que significa la memoria individual hasta llegar a una consideración directa del recuerdo y el olvido como actividades sociales en esencia. Se reconoce de esta manera el vínculo entre lo que la gente hace como individuos y su herencia sociocultural. A pesar de ello, falta que el estudio de la memoria humana, tal como un proceso social, reciba plena atención por parte de la investigación psicológica, puesto que la psicología, con su tradición teórica y metodológica derivada del estudio experimental de la memoria individual, ya no posee el monopolio del interés por el tema, sino que "se da un interés bien fundado y en aumento por la naturaleza social de la memoria" (Middleton y Edwards, 1992:19).

Para empezar, se dirá que el concepto de "memoria popular" se refiere a las representaciones orales de hechos pasados, tradiciones, costumbres y prácticas sociales; es decir, la memoria es un proceso social. En este punto, dos problemas son importantes: la fiabilidad y la verificabilidad de los testimonios. Es por eso que la variabilidad no debe verse como una prueba de la existencia de problemas metodológicos al tratar de establecer la factibilidad de la explicación de una persona en particular pero, puede convertirse en un recurso para explicar la relación existente entre lo que la gente recuerda y las dificultades de ideología de sus circunstancias socioeconómicas y políticas pasadas y presentes. En concreto, la confrontación por poseer e interpretar la memoria está basada en el conflicto y la interacción de los intereses y valores sociales, políticos y culturales en el presente. Esto implica que sólo se recordarán algunos hechos y otros se olvidarán, ya sea consciente o inconscientemente. Se realiza una selección de los recuerdos para traerlos (u omitirlos) al presente con cierto orden. De este modo, la memoria social no se refiere sólo a lo que queda en el individuo, sino a lo externo a él.

Por otra parte, es importante considerar el mundo de objetos estructurados que se posee y el medio ambiente en el que se vive porque constituyen la memoria colectiva, la cual es un tema por el que se ha reavivado el interés. Es un hecho que la memoria se vuelve objetual, así que se guardan los objetos para conservar la memoria

Dentro de este punto, "...el efecto privilegiado de los diferentes medios de comunicación tiene implicaciones importantes para aquello que, en las discusiones sociológicas y filosóficas de la teoría social, se denomina 'comunidad de recuerdos'" (Middleton y Edwards, 1992:21).

Esto quiere decir que la memoria ya no es sólo de un cierto individuo, sino de un determinado grupo.

Se dice que la vida de cualquier institución tiene efectos evidentes sobre el recuerdo porque la discusión tanto de la dinámica social como de la relacional del proceso de "recordar juntos" denota el interés por determinar cuál es la constitución y función colectiva de la gente para funcionar como un sistema integrado de recuerdos. Mediante el proceso de evocar distintas experiencias compartidas, la gente re interpreta y descubre rasgos del pasado que llegan a ser contexto y contenido de lo que recordarán y conmemorarán juntos en ocasiones futuras.

Sin embargo, los actos conmemorativos experimentan una continua tensión entre aspectos permanentes del pasado conservados en el presente, en contraste con el pasado definido como transformable y manipulable. Esto es así porque las conmemoraciones públicas comúnmente tienen características fijas, ceremoniales y con matices de enseñanzas religiosas, que se repiten una y otra vez.

Lo que se considera verdadero es cuestionable, puesto que no se tiene la certeza de que sea un hecho o sólo una invención, sino como un logro epistemológico obtenido por medio de la dialéctica y la discusión entre puntos de vista distintos. De este modo, se reafirma que ningún pasado es absoluto, así que puede ser reconstruido.

La organización que embellece la expresión de los conceptos utilizada por el recuerdo y el olvido también proporciona elementos acerca del contexto social institucional dentro del cual se pone en tela de juicio la manera como está constituido el pasado para tener una visión y cambiar el futuro. En la organización social del olvido se encuentran los fundamentos para reconstruir de nuevo lo que fue cuestionado y debatido. De hecho, la importancia de la noción de olvido y recuerdo institucional se encuentra en que demuestra que el recuerdo colectivo es vital para la identidad e integridad de una comunidad. No es sólo que "quien controla el pasado controla el futuro, sino que quien controla el pasado controla quienes somos" (Middleton y Edwards, 1992:26). Esto se torna evidente en cuanto se analizan las instituciones (en especial las educativas), el gobierno decide qué recordar y qué olvidar con la finalidad de contener y mantener la identidad social y como un medio de dominación o control social.

La obra de Middleton y Edwards (1992) se ocupa de la fundación y el contexto social de la memoria y se enfatizan tres temas que son parte importante de los programas de investigación sobre el recuerdo colectivo:

- ♣ El contexto, el cual es la sustancia de la memoria colectiva en sí misma, establecida mediante la conversación.
- ♣ La metacognición, que es producto de la conversación.
- ♣ La inferencia y la discusión en la construcción de versiones conjuntas de los hechos.

De esta manera, está claro que el objetivo general de la obra de estos autores es ofrecer una perspectiva del recuerdo fundamentada en los avances en la aplicación del análisis del discurso a la psicología social y gen ética. El mundo lleno de objetos materiales encarna y organiza las relaciones del individuo con el pasado de forma socialmente significativa. El mundo material, tanto como la comunicación oral, aporta la base para la lectura del pasado en el presente. Esto se puede ver en la visita aun museo, donde los objetos materiales por sí solos no tendrían sentido pero, si se colocan dentro de un contexto determinado, adquieren significado y valor.

Dentro del punto central de análisis, la memoria compartida, el lenguaje desempeña un papel muy importante; por ello, Middleton y Edwards (1992) establecen el concepto de "recuerdo conversacional", el cual consiste en dar una respuesta bien fundamentada y clara a las siguientes preguntas:

- ♣ ¿Qué se sabe del mundo?
- ♣ ¿Cómo expresar la comprensión mediante el habla?
- ♣ ¿Cómo representar la cognición en las conversaciones cotidianas?
- ♣ ¿Cómo representa su pasado la gente y construye sus versiones de los hechos cuando se refiere a ellos?

"No se trata sólo de que la conversación permita examinar los microprocesos del recuerdo colectivo tal como se manifiestan en el habla. También permite analizar temas más amplios y de naturaleza social, incluyendo los históricos, ideológicos y políticos" (Middleton y Edwards, 1992:40).

Se inicia tomando a la naturaleza del contexto en base a la memoria y la comprensión colectiva, el discurso sobre los procesos mentales y el uso de la inferencia y la argumentación en la construcción de versiones conjuntas de los hechos para el análisis en profundidad. En consecuencia, se tiene lo siguiente:

- ♣ El contexto debe ser considerado como algo intersubjetivo entre los participantes. Es decir, los temas van siendo elaborados por los propios actores. Por ello, una parte de este contexto compartido para hablar viene modificado de forma continua por la memoria colectiva. Ahora bien, todo acontecimiento está basado en un doble contexto, por una parte está el contexto en el que sucede (real); y por otra, el que se le da, de manera que se descontextualiza y se vuelve a contextualizar.
- ♣ Si una persona respalda o refuta repentinamente a otra, entonces la actividad de recordar se encuentra en dificultades porque la propia noción de mente, vida mental o memoria y experiencia, definidos como objetos de conciencia reflexiva, adquiere forma y ocasión en las prácticas discursivas en las que se comparan, conjuntan y

disputan diferentes versiones. Por lo tanto, "el habla se revela como algo más que una simple ventana a los procesos mentales ya las concepciones metacognitivas" (Middleton y Edwards, 1992:44). De este modo, las conversaciones se definen como un medio ambiente en el que se formulan, justifican y socializan pensamientos en cuanto a cómo se refieren los otros hablantes a los procesos mentales.

- ♣ La esencia del conocimiento no aparece a simple vista en los datos. Por ello, una de las características más importantes del estudio del recuerdo conversacional es que se pueden encontrar estos procesos de explicación en el habla directamente. Así que las inferencias son sensibles a las condiciones sociales.

En definitiva, recordar los hechos es una producción de versiones propias, las cuales son aceptables en la medida en que se imponen a otras, ya sea real o imaginada.

Además de lo anterior, no se debe perder de vista la estrecha relación entre texto y habla porque la importancia del ambiente comunicativo, también llamado marco discursivo, se aplica a todo tipo de recuerdo comunicativo. Así que la importancia del texto escrito radica en que lleva por sí mismo a la copia literal, al almacenamiento ya la consulta frecuente. La gente puede confiar en su memoria en cuanto a lo que se dijo, pero siempre consulta los originales para ver qué se escribió. Esto es así debido a que la transcripción escrita es más corta, distinta en forma cualitativa, más limpia, serializada y coherente. De esta manera, cuando una persona recuerda una historia no sólo la recuerda sino que la modifica. Por ello, los recuerdos siempre se diseñan para resaltar ciertas acciones prácticas; esto significa que las versiones de los hechos deben ser estudiadas en su contexto social y conversacional. Edwards y Potter afirman que

"...lo que la gente recuerda de hechos pasados debe ser examinado como producciones contextualizables y variables que cumplen una función pragmática y retórica, de forma que ninguna versión puede considerarse el recuerdo verdadero de la persona" (Middleton y Edwards, 1994:53).

Es decir, nunca se tendrán recuerdos absolutos e inamovibles, al contrario, todo está en función de la perspectiva de cada uno.

Este hecho se refleja en las conversaciones con niños porque, si el recuerdo es una actividad ocasionada, debida a motivos prácticos, y sensible a su contexto social y conversacional, entonces, de cierta manera, a los niños también se les enseña cómo recordar. Así pues, desde pequeños, a los niños se les establecen las pautas de lo que deben recordar y lo que no; consecuentemente sus recuerdos estarán íntimamente relacionados al contexto social, cultural, económico, político, etc.

A final de cuentas, el estudio de la base social cotidiana del recuerdo revela cómo la perspectiva individual-cognitiva de la memoria puede parecer arbitraria. En este sentido es importante el estudio del recuerdo mediante la conversación, porque constituye una oportunidad única para entenderlo como acción social organizada.

En resumen, el recuerdo conversacional y su estrecha relación con el texto y el habla, así como con el contexto, establecen las bases para llevar a cabo el estudio de la educación desde un punto de vista comunicativo, lo cual conforma y hace posible el desarrollo y la transmisión del conocimiento dentro del aula, como se verá enseguida.

1.7. El construccionismo dentro del aula.

Aquí, la educación es vista como un proceso de comunicación. Así que la investigación abarca "los modos en que el conocimiento se presenta, se recibe, se comparte, se controla, se discute, se comprende o se comprende mal por maestros y niños en la clase" (Edwards y Mercer, 1994:13). En consecuencia, lo que se pretende lograr con este proceso es que los alumnos acepten y comprendan lo que el maestro ya sabe.

Es evidente que las escuelas sirven a muchos fines sociales y culturales; pero su razón de ser institucional es siempre la función de traspasar una parte del conocimiento acumulado de una sociedad, así como la evaluación del éxito de los niños en la adquisición

de este conocimiento. Además, las escuelas tienen una cultura epistemológica propia, donde cada maestro tiene una opinión y un conocimiento, y es precisamente la permanencia de esta cultura lo que interesa en este punto, el cómo se comparte el conocimiento.

Se define el "compartir el conocimiento" como el acto cuando dos personas saben ahora lo que antes sólo sabía una. Es decir, cuando dos personas se comunican, existe realmente la posibilidad de que llegue aun nivel más alto de comprensión al reunir sus experiencias. Dicho de otro modo, compartir el conocimiento es una actividad que forma el conjunto de la vida social humana. Y, puesto que los datos puros sobre el habla se pierden en el proceso de codificación, resulta imposible reconstruir el modo en que se ha creado ese "conocimiento compartido".

Por otra parte, Edwards y Mercer (1994) manejan cuatro perspectivas acerca del conocimiento y del habla en el aula, las cuales se explican a continuación.

En primer lugar se encuentran los enfoques lingüísticos, donde "el campo de investigación se centra en el análisis del discurso. La estructura de intercambio básica I-R-F (una iniciación por parte del maestro, que provoca una respuesta por parte del alumno, seguida de un comentario evaluativo del maestro) no se puede ignorar en ninguna de las charlas de clase" (Edwards y Mercer, 1994:22).

Lo que los autores consideran importante es lo que las personas se dicen unas a otras, de qué hablan, qué palabras utilizan, qué dan a entender, y también la problemática de cómo se establece y se construye ese entendimiento según se desarrolla el discurso.

Una de las características vitales del discurso en general es la noción de información dada e información nueva. La primera puede estar marcada por el uso de pronombres y nombres propios. La segunda está marcada por el uso de un acento o énfasis especial en ciertas palabras al hablar, o bien por mecanismos gramaticales y retóricos.

En segundo lugar se mencionan los enfoques sociológicos y antropológicos, los cuales critican al funcionalismo estructural por su enfoque a nivel macrosocial, en el que las personas representaban sólo individuos pasivos en el juego de la sociedad. Este funcionalismo se apoyó de la etnografía como un método utilizado por los antropólogos para describir y comprender otras culturas. Este enfoque requiere por parte de los investigadores hacer observaciones detalladas acerca de lo que se dice y se hace, (es decir, acerca de aspectos, actitudes y cultura), y suspender sus interpretaciones basadas en el sentido común de lo que está ocurriendo al hacer el análisis. Al contrario, se buscan las interpretaciones que hacen los participantes mismos de lo que están haciendo y del por qué, y pueden ser utilizadas como datos. Así pues, el habla en el aula se analiza en cuanto a lo que su contenido y estructuración pueden revelar respecto al orden social en este microcosmos.

Por lo tanto, los usos predominantes del lenguaje en las clases están destinados a servir de perspectiva y filtro de la experiencia de los niños, de tal manera que refleje y reproduzca a la vez el orden social de la sociedad en general. De este modo, el establecimiento de entendimientos conjuntos tiene lugar en el contexto de una relación de poder entre maestro y alumno.

En tercer lugar se encuentran los enfoques psicológicos porque, de todos los científicos sociales, los psicólogos son los que se han incorporado más recientemente al estudio del discurso en la clase, y estos estudios siguen siendo escasos. En el caso específico de la psicología educacional, el modelo se reduce a un interés excesivo por la medición, decidiendo entre las "metodologías cuantitativas (duras) frente a las del análisis cualitativo (suaves)" (Edwards y Mercer, 1994:31). Pienso que se debe encontrar un equilibrio entre ambas y no decidirse por una. Las dos tienen puntos buenos que pueden ser aprovechados para mejorar o crear un nuevo tipo de método.

Ahora bien, la psicología educacional hasta ahora ha abarcado solamente el estudio y medición de atributos y conductas individuales. Por ello, un análisis menos individualista del proceso de enseñanza y aprendizaje ha aparecido recientemente en la psicología del

desarrollo, un terreno que ha estado dominado aproximadamente los últimos veinte años por la influencia teórica de Jean Piaget. Para él, el desarrollo del intelecto es un proceso de adaptación en el que un organismo inteligente se pone de acuerdo con un entorno complejo.

Además, el rol del lenguaje en el desarrollo de la comprensión se ve 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. En consecuencia, el conocimiento y el pensamiento humanos son, en sí mismos, básicamente culturales, y sus propiedades distintivas provienen del carácter de la actividad social, del lenguaje, del discurso y de otras formas culturales.

Finalmente, está la investigación educacional, la cual implica el uso por parte del observador de un esquema de codificación que asigna las interacciones observadas a una serie de categorías definidas previamente. Por lo que la calidad de los datos recogidos depende en gran medida de lo adecuado del esquema de categorías y de la habilidad del observador al aplicarlo. Esto restringe el estudio porque ya hay cierta predisposición al establecer las categorías.

Barnes da una prioridad máxima al lenguaje de las clases, ya que los medios principales a través de los cuales los niños de las escuelas adquieren el conocimiento y lo ponen en relación con sus propios objetivos y visión del mundo son el habla y la escritura. Sin embargo, no subestima la importancia del rol del maestro dentro de este proceso, ya que la mejor descripción que se puede hacer del aprendizaje en clase es la de una interacción entre los significados del maestro y los de sus alumnos, de modo que lo que tiene lugar es en parte compartido y en parte único en cada uno de ellos.

Para Barnes, un maestro no se limita a proporcionar "entornos de aprendizaje" en los que los niños puedan explorar y ampliar sus conceptos de la realidad; al contrario, la relación es más dialéctica. A pesar de ello, alumnos y maestro parecen pasar gran parte del tiempo desempeñando los roles de concursantes y "director de concurso" en un rompecabezas mal definido y concebido apresuradamente.

En conclusión, gran parte de la enseñanza deja a los alumnos dependiendo no de sistemas de conocimiento establecidos públicamente, sino de concepciones previas totalmente triviales creadas arbitrariamente; bien en el instante o al preparar el maestro la lección la noche anterior. Es decir, no hay un fundamento sólido sobre el cual descansa el conocimiento transmitido por el maestro, sino que solamente se transmiten datos "al vapor". Consecuentemente, el alumno pierde el interés en lo que dice el maestro o el maestro se limita a repetir cosas, sin detenerse a pensar en el efecto que esto tiene sobre los alumnos.

Al parecer, los docentes no se detienen a analizar las consecuencias de lo expresado en el párrafo anterior. Dicha situación podría parecer fácil de solucionar pero, en realidad, involucra muchos factores difusos en cuestiones sociales, culturales, así como económicas e ideológicas. Al respecto, Gyannati (1999) propone un paradigma acerca del estudio de las profesiones y pone de manifiesto que el sistema de profesiones, en general, y el sistema educativo, en particular, ejercen gran influencia en el resto de la sociedad.

1.8. La evolución de los estudios sobre las profesiones.

De acuerdo a Gyarmati (1999), el estudio sociológico de las profesiones se divide en dos orientaciones (o tres, si una de ellas se bifurca). La primera de ellas aísla y define los rasgos propios de las profesiones para diferenciarlas de otras ocupaciones consideradas no profesionales. La subdivisión de este enfoque consiste en establecer la existencia de una relación funcional entre los rasgos encontrados y los requerimientos de la sociedad, puesto que las profesiones cuentan con esas características debido a que son las que satisfacen de la mejor manera dichos requerimientos.

La tercera postura aclara que las relaciones de poder que existen entre las profesiones y los demás sectores e instituciones de la sociedad son quienes definen y explican la dinámica de las mismas.

La primera postura ha recibido diversas críticas, entre ellas se encuentra el hecho de que son estudios pre-teóricos que no ofrecen explicaciones acerca de su existencia. Para subsanar este problema surgen varias subdivisiones, subdefiniciones y etiquetas. Así que, de cualquier manera, las líneas divisorias para tal factorización se basan en el juicio personal de cada autor.

De cualquier forma, la naturaleza ambigua de los rasgos propios de las profesiones y la imprecisión de los límites de su universo de estudio, también afectan a la perspectiva funcionalista del estudio de las profesiones. Dichos estudios adolecen de lo siguiente:

- ♣ Se asume que existen determinados requerimientos en la sociedad y su adecuada satisfacción es quien define las estructuras y prácticas profesionales.
- ♣ Desde la perspectiva funcionalista, los estudios sólo reproducen las descripciones que las profesiones hacen acerca de ellas mismas.

Por su parte, el enfoque basado en las relaciones de poder hace uso del concepto de "negociación" para explicar los rasgos que identifican a las profesiones. Dicho enfoque define a las negociaciones en términos de un proceso donde cada parte intenta asegurar el mayor beneficio posible, minimizando lo que debe dar a cambio.

La principal distinción entre estas dos posturas reside en que el funcionalismo supone la existencia de cierta naturaleza especial del conocimiento profesional y su orientación de servicio, en tanto que el enfoque del conflicto pone en duda la validez de los supuestos rasgos propios de las profesiones.

Lo que sería importante es "descubrir la naturaleza misma de esa negociación, las fuerzas que interfieren en ella y por qué algunas ocupaciones son exitosas y otras no" (Gyannati, 1999: 6).

De acuerdo a este autor, hay tres conceptualizaciones que no permiten el progreso en la búsqueda de respuestas a las preguntas anteriores.

Ellas son:

- ♣ El conocimiento profesional.
- ♣ El poder de las profesiones.
- ♣ Las relaciones entre las profesiones y el sistema de educación superior.

Por ello el paradigma que presenta Gyarmati (1999) se basa en la relación entre la estructura del conocimiento y su control organizado, la construcción social de la realidad y el poder político. Su tesis expresa que

"la atención debe centrarse en la relación cuantitativa entre el cuerpo de conocimiento que la profesión tiene como colectividad y el cuerpo de conocimientos formalmente enseñados y requeridos a los miembros de otros grupos ocupacionales del mismo campo" (Gyarmati, 1999:8).

En definitiva, al analizar una teoría de las profesiones, el punto central es la estructuración del conocimiento entre las ocupaciones que forman un campo específico.

Durante el proceso histórico por medio del cual algunas ocupaciones llegaron a ser profesiones se lograron dos objetivos:

- ♣ Legitimar el conocimiento de la ocupación de manera social y científica.
- ♣ Asegurar la autoridad de dicha ocupación sobre las ocupaciones complementarias del campo.

Solamente la ocupación que posee el conocimiento total puede tener la responsabilidad de asegurar el funcionamiento eficiente del campo. Es por ello que, durante la negociación, las profesiones buscan asegurarse una posición privilegiada en la economía política del país. Esto se logra con la adquisición de tres privilegios:

"monopolio, es decir, el derecho exclusivo de ofrecer ciertos servicios a la comunidad; autonomía, o sea, la libertad de autogobernarse sin imposiciones y controles de

otras entidades; y la autoridad interna del campo, es decir, la formalización de la posición dominante de las profesiones sobre las ocupaciones complementarias" (Gyarmati, 1999:9).

En este sentido, el autor considera estos tres elementos como atributos del sistema de profesiones, como resultado de la relación asociativa de las universidades y las profesiones.

Dentro de este sistema profesional, existe un fenómeno denominado "profesionalización", el cual es un conjunto de movimientos estratégicos en el sistema profesional para mejorar la posición que cierta ocupación tiene dentro de la jerarquía del campo.

Por otra parte, las profesiones son consideradas como centros de poder por sí mismas, al grado de competir frente a frente con otros grupos de poder. De esta manera, las relaciones de dependencia que tienen sólo reflejan un aspecto de la realidad.

Gyarmati (1999) clasifica cuatro tipos de relaciones entre las profesiones y otros centros de poder. Ellos son:

- ♣ Dependencia de las profesiones de elites de poder específicas.
- ♣ Ingreso formal de las profesiones en elites específicas.
- ♣ Ingreso efectivo de las profesiones en dichas elites.
- ♣ Poder en competencia con otras elites de poder.

El avance en la politización de las aspiraciones, sociales en relación con los servicios profesionales, así como la creciente complejidad científica y tecnológica en dichos servicios da lugar a la definición de la realidad propia de las profesiones. En consecuencia, lo que en un principio fue una participación simbólica en el poder, se convierte en una participación directa y efectiva dentro de las esferas de poder de elites estratégicas.

Este proceso se relaciona de manera directa con la construcción social de la realidad, analizada en apartados anteriores. A su vez, "la definición de realidad y la acción a la que

lleva de acuerdo con esa definición, no son fases separadas de un proceso lineal de causa y efecto, sino que existe una relación dialéctica entre ellas" (Gyarmati, 1999:15). Sin embargo, aunque la realidad está definida de forma social, las definiciones siempre se incorporan, es decir, no es un proceso terminado.

De acuerdo a lo anterior:

"...la capacidad para construir la realidad está concentrada notablemente en el sistema profesional; esta capacidad está basada en el control organizado que el sistema profesional ejerce sobre el conocimiento 'válido'; y finalmente, esta capacidad de definición convierte al sistema de profesiones en uno de los centros más importantes dentro de la estructura de poder" (Gyarmati, 1999: 1.5).

Para ello, se establece la diferencia entre dos niveles de construcción de la realidad:

- ♣ Pensamiento teórico (ideas).
- ♣ Vida no teórica (conocimiento común).

Es al nivel de las ideas donde se define la naturaleza de los problemas sociales, ofreciendo soluciones posibles, legítimas, aceptables y lógicas. En este nivel, al construir socialmente la realidad, existe una competencia entre las profesiones y otros grupos de poder. En este proceso, el sistema profesional cuenta con las siguientes ventajas:

- ♣ Se sabe que un fundamento sólido, para que se pueda proporcionar una opinión autorizada en referencia a la realidad social, sólo puede estar a cargo de alguien que posee suficiente conocimiento y capacidad de aplicación para la solución de problemas. En este sentido, la colectividad no puede competir con el sistema de profesiones.
- ♣ El sistema de profesiones también define la posición que ocupan quienes tienen el conocimiento dentro de la estructura de poder.
- ♣ A las profesiones les pertenece el rol de representantes e intérpretes de las

necesidades auténticas de la sociedad, a pesar de que las profesiones no persiguen sus intereses propios sinceramente.

Por lo anterior, de un cierto proceso de selección que se lleva a cabo dentro del sistema educativo, depende la admisión al sistema profesional puesto que, en teoría, todos los individuos poseen iguales oportunidades para obtener éxito en este proceso, sin incluir su estatus económico y social porque se supone que el éxito es el resultado únicamente de las capacidades intelectuales, así como de las actitudes y aptitudes de cada individuo. En consecuencia, el método de selección real concede autoridad moral especial a las profesiones dentro de la construcción social de la realidad.

En algunos países, la relación de la construcción social de la realidad entre el nivel teórico y el cotidiano está determinada por el sistema de educación elemental y secundario. En este punto es clara la influencia del sistema profesional para construir la teoría, debido a que la currícula, los métodos y prácticas de enseñanza, ya que la enseñanza en sí, es desarrollada por gente que ha transitado por el sistema de educación superior.

Si todo lo anterior es cierto, el sistema profesional es uno de los centros de mayor relevancia en la estructura de poder de la sociedad.

De esta forma, el futuro de las profesiones depende de las características, en general, del sistema educativo; y en particular, de la educación superior. Tales características están sujetas a la interacción entre la estructura de clases y la competencia de las élites de poder inmersas en ella. Así que las profesiones son parte de una clase en lucha con otras clases. A su vez, conforman un grupo de elite que compite con otros dentro de esa clase. Por ello, su acción política depende de:

- ♣ La ubicación de las profesiones dentro de la estructura de clase.
- ♣ La posición de competencia en relación a otros centros de poder.
- ♣ La posición de autoridad dentro de su campo.

En este sentido, la estrategia de las profesiones se lleva a cabo por medio de un estudio empírico que involucra un factor específico que condiciona y complica esta estrategia: "el tipo de conocimiento (y habilidad) que las profesiones poseen tiene gran valor y demanda en casi todas las sociedades independientemente de su organización económica y social" (Gyarmati, 1999:19). Por lo tanto, la acción y el papel que desempeñan en los eventos, no solamente políticos, son únicos en cada caso.

En conclusión, la perspectiva de Gyaffilati (1999) está enfocada a resaltar cuáles son las preguntas relevantes y cómo deben formularse, con el afán de encontrar respuestas a cuestiones que están inmersas en el camino hacia la construcción de una teoría de las profesiones.

Siguiendo esta línea, en el siguiente apartado se expone la investigación hecha por Tony Becher (2001), la cual determina que las relaciones que se presentan en el entorno escolar son influidas de manera importante por la sociedad en general, así como también por la cultura.

1.9. Un modelo para el estudio de las profesiones académicas.

Becher (2001) basa su investigación en las comparaciones hechas en distintos grupos académicos. En este lugar fue donde encontró los rasgos más importantes que caracterizan a cada cultura académica.

Para llevar a cabo su trabajo, Becher (2001) combina dos tipos de testimonios. En primer lugar utiliza sus investigaciones anteriores hechas en distintas disciplinas y, en segundo lugar se apoya de muchas otras fuentes escritas. Además de ello, él considera las entrevistas como material central para la realización de su investigación.

Este autor comienza su trabajo definiendo algunos aspectos que trazan el rumbo de su investigación. En primer término define la relación existente entre un determinado tipo de personas y un determinado tipo de ideas, porque son las personas quienes practican varias

disciplinas, las cuales a su vez están conformadas de ideas. En consecuencia, son las ideas las que pueden ser investigadas en cualquier momento para ir formando las disciplinas. Por ello, el autor afirma que "las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos están íntimamente relacionadas con las tareas intelectuales que desempeñan" (Becher, 2001:16).

Es evidente que el punto central es comprobar que el modo en que se ejerce una cierta disciplina está directamente relacionado con los rasgos que identifican los terrenos de investigación correspondientes.

Enseguida, define las fuentes de información así como las limitaciones que tiene su perspectiva. Posteriormente afirma que, siendo realistas, se deben buscar patrones y procesos comunes en contextos particulares. Pese a esto, el autor se da cuenta que existen temas y problemas permanentes; es decir, continuidades básicas y preocupaciones persistentes que definen y forman las especialidades.

Otro punto a destacar es la noción del papel que desempeña la intencionalidad al estudiar la acción y el pensamiento humanos, factor que no está presente en las investigaciones científicas y matemáticas. En adición, éstas últimas se relacionan con la generalización, en tanto que las primeras se centran en particularidades.

Por último, subraya dos aspectos importantes: uno, se refiere a los cambios en el conocimiento a través del tiempo y los efectos que esto involucra; el otro se refiere a la excesiva simplificación de las categorías.

Todos estos conceptos conducen a la definición del concepto de disciplina, lo cual no es simple porque involucra un rango de incertidumbre con respecto a su aplicación. A pesar de esto, la gente que está en contacto con cuestiones académicas no presenta dificultad alguna para comprender o discutir acerca de lo que es una disciplina. Pero, aunque pareciera ser que una disciplina está claramente definida y delimitada, puede tener variaciones tanto históricas como geográfica. Además, dichas disciplinas regulan y

moldean las características de los grupos académicos particulares.

Con todo ello, se puede confirmar que las disciplinas poseen identidades que se pueden reconocer, así como características culturales propias. Además, en torno a ellas surgen subgrupos donde el trabajo y el conocimiento se vuelven más especializados. Dichos subgrupos poseen su propia cultura particular.

En consecuencia, un individuo puede sentir que pertenece a una determinada tribu académica de diferentes maneras. Esta pertenencia la puede encontrar o identificar, por ejemplo, en objetos. Pero, sin lugar a dudas, es el lenguaje donde se encuentran las diferencias más marcadas porque el discurso utilizado pone de manifiesto las características culturales de cada una, así como también los rasgos de los campos de conocimiento relacionados con ella. En pocas palabras, "la lengua y la literatura profesional de una disciplina desempeñan un papel clave en el proceso de establecer su identidad cultural (Becher, 2001:43).

Por lo tanto, la pertenencia al grupo de cierta disciplina involucra sentimientos de identidad y de compromiso personal. Pero, ¿cómo se puede identificar el grupo de una cierta disciplina? Para esto se necesita tanto una observación a detalle como un análisis minucioso de lo que se ve. Para empezar, se establecen límites alrededor de la misma al calificar a cualquier cuestionamiento de la ideología como "herejía", llegando a expulsar del grupo al miembro activista.

A pesar de ello, a diferencia de lo que se puede pensar, estos límites no aíslan a la comunidad. Por el contrario, esto puede llevar a la unificación de ideas e intereses.

La apertura de estas brecha-s conduce al núcleo de la organización intelectual: la especialidad. Es decir, no inferir la noción de conjunto unido por intereses claros y definidos, sino empezar por la noción de individuos que forma una gran trama al interactuar unos con otros.

Sin embargo, la especialización no se debe considerar como un proceso social en su totalidad. Al mismo tiempo, no se puede despreciar la influencia de los factores sociales a la hora de especificar los rasgos que caracterizan un cierto campo de conocimiento.

Hasta este punto se han considerado los elementos clave de un determinado campo de conocimiento. A partir de ahora, toda esta información se centrará ya en el nivel colectivo. Es decir, en lo que Becher (2001) denomina "tribus académicas." para resaltar los aspectos sobresalientes y su relación con las formas de conocimiento.

Para empezar, se analizarán a detalle los modelos de trabajo en el entorno académico. En otras palabras, se intenta determinar qué es lo que los hace funcionar. De acuerdo a los estudios de este autor, se dice que el esfuerzo por investigar tiene su origen en la averiguación de la verdad sin ningún otro interés. Pero aun hay más, también existe la necesidad de llegar a tener reconocimiento profesional, o lo que es más, a obtener una buena reputación. De esta manera, el esfuerzo personal se convierte en un medio para alcanzar el prestigio profesional. Esto conduce a que la comunidad académica trate de que los derechos de propiedad se establezcan y respeten, a la vez que ponen mayor énfasis en la calidad. Pero, "por importante que sea la calidad, no sólo cuenta lo que escribimos sino también quiénes somos y de dónde venimos" (Becher, 2001:80). Así que, regularmente, se busca trabajar con alguien experimentado y con cierto prestigio en la materia para alcanzar los objetivos de la carrera. Además de ello, dentro del proceso de construcción de la reputación, son muy importantes las relaciones públicas para lograr que el trabajo realizado llegue a las personas correctas.

Otro de los aspectos interesantes con los que cuenta la vida académica es la jerarquía que ésta posee. Sin embargo, esta jerarquía no es inmune a ciertos criterios conflictivos, además de ser prisionera de una especie de "moda intelectual".

En este punto se puede pensar que, quien logre entrar a una comunidad académica prestigiosa, también lo será. Desafortunadamente, sólo unos cuantos alcanzan ese estatus porque las cualidades personales son muchas y muy variadas, a la vez que existen ciertas

características sociales y cognitivas que parecen influir de forma importante en la distinción entre buenos y malos trabajos. Éstas se refieren al rango de aplicabilidad ya la amplitud de las referencias. Al mismo tiempo, alcanzar un nivel eminente involucra la habilidad para ejercer el poder porque "sólo los que poseen amplio dominio en un campo en particular son capaces de hacer una evaluación autorizada dentro del mismo" (Becher, 2001:89). Esto es así debido a que una evaluación fiel sólo puede realizarla alguien que vive los mismos problemas o situaciones parecidas.

Este tipo de juicio mantiene los estándares globales a la vez que resalta la excelencia individual. Al mismo tiempo, como en muchos otros casos, este mecanismo tiene algunas desventajas, tales como aquella que dice que quien cuenta con una cierta reputación puede verse más favorecido en este tipo de juicio que quien no la tiene. Otra de ellas enfatiza que el alcance de una opinión ecuanime es limitado. Por último, se cuestiona la fiabilidad del juicio humano.

En definitiva, se encuentra un problema entre suposición y realidad porque se estima que los resultados obtenidos en una investigación son correctos y se continúa construyendo en base a ello hasta que se encuentra algún error y es hasta este punto cuando se otorga crédito al investigador por su descubrimiento.

Un concepto ligado a] anterior es el de red. Aquí se puede diferenciar el modo operativo (lo que hace el o los individuos) del modo normativo, el cual comprende sus valores, asociaciones y lealtades. El segundo está representado por la red, permitiendo el desarrollo y la comunicación del conocimiento como tal. En la red también existe el pluralismo, puesto que un individuo puede estar incluido en más de una comunidad.

Por otra parte, Becher (2001) destaca que también existe una especie de "moda" en el sentido de que los procesos de validación social dentro de una red de comunicación social son vistos o enfocados de manera similar por la mayoría de los científicos de esa área.

Otra reacción que se resalta en esta investigación es que los miembros más antiguos dentro de una comunidad académica actúan como una barrera contra las innovaciones debido a que guardan celosamente su statu quo. Al respecto, Becher (2001) afirma que esta reacción es innata porque, dentro de muchas disciplinas, se necesita tiempo y esfuerzo para llegar a contribuir de manera significativa a la investigación. Así que, si se presenta un nuevo modelo de desarrollo, es posible que no sea visto con mucho entusiasmo.

Por lo tanto, el éxito de una teoría que vaya más allá de la existente depende de:

- ♣ Atacar directamente la estructura interna de la ideología con una postura aceptable que revierta la primera.
- ♣ Abarcar los componentes disponibles, sin dejar de parecer nueva.
- ♣ Debe ser tan complicada para que los expertos con prestigio no la menosprecien pero, a la vez, tan sencilla para alcanzar un dominio de ella.
- ♣ Debe ser más atractiva metodológicamente que la que se encuentra en vigor.

Esto se puede lograr de dos maneras: por medio de la confrontación o por medio de la conciliación.

Por lo tanto, se afirma que, para adquirir reputación, es necesaria una actualización constante y contribuir a nuevos desarrollos. A la vez, Becher (2001) no pierde de vista que todos esos aspectos son proyecciones, en un determinado ambiente, de fenómenos sociales comprensibles y cotidianos.

Dentro de todo esto, la comunicación es el punto central debido a que da forma y sustancia a las uniones de formas y grupos de conocimiento, siendo la fuerza que une el aspecto sociológico y el epistemológico.

Este autor también enfatiza que "gran cantidad de intercambio tiene lugar de boca en boca o en trabajos en ámbitos privados o semi-privados" (Becher, 2001:113). Esta forma de comunicación es característica tanto de zonas urbanas como rurales. De cualquier manera,

lo que se aprende acerca de otras especialidades ayuda a cambiar la actitud hacia la propia y se pueden tomar conceptos y técnicas que otros grupos han desarrollado.

Además de ello, Whiley, citado por Becher (2001) remarca que el estilo de escritura de una persona forma parte importante de su prestigio. Por eso, la competitividad dentro de la vida académica encuentra explicación de acuerdo al énfasis puesto en la obtención de reputación profesional. Así que los rivales buscan que la calidad y la trascendencia de su trabajo sobrepasen los demás, llegando a competir por los mismos puestos. De esta manera se comprende el miedo al robo y la preocupación por realizar publicaciones de forma prematura.

En este sentido, se deben considerar tanto los factores cognitivos como sociales para poder entender la interacción académica puesto que, si por alguna razón, la investigación se bloquea en algún punto, se pueden intercambiar sugerencias con otros investigadores, lo cual es de gran utilidad. Aunque, en ocasiones, muchos investigadores tratan de evitar la controversia con la finalidad de disminuir los enemigos profesionales.

Todos estos elementos tienen su origen a partir de la formación profesional que recibe el individuo porque ésta está influenciada por los hábitos de trabajo, los valores personales, las maneras de hablar y los modismos; es decir, su origen está en los recuerdos y la biografía personal.

De acuerdo a la investigación de Becher (2001), "el perfil de la carrera es como una relación directamente proporcional: la experiencia cuenta muchísimo" (Becher, 2001: 161); al referirse a la productividad de las profesiones con el paso de los años, puesto que comprobó que la edad no debilita la posibilidad de la excelencia intelectual.

Aunado a esto, "el clima económico general es uno de los principales factores que condicionan que la educación superior esté en un periodo de crecimiento, de estancamiento o de contracción" (Becher, 2001:175). Al mismo tiempo, las investigaciones realizadas pueden repercutir de forma importante en el mundo exterior. En este sentido, las

profesiones sociales son las que permiten relaciones directas entre las creencias personales y la práctica laboral"

En definitiva, ninguna disciplina es inmune a los factores que modifican el entorno. Finalmente, el trabajo de Becher (2001) está basado en la hipótesis de que existen estructuras claramente identificables entre las formas de conocimiento y los grupos de conocimiento respectivo. Por ello, dicho conocimiento se divide en restringido, el cual es limitado, donde los problemas se minimizan y circunscriben, se centra en cuestiones cuantitativas y cuenta con una estructura teórica bien desarrollada. Además, es acumulativo.

Por otra parte, se encuentra el conocimiento no restringido, cuyas características forman la contraparte del anterior: no hay límites claros, el alcance de los problemas es amplio debido a la imprecisión de su definición, no existe una estructura teórica específica, teniendo una preponderancia lo cualitativo y lo particular.

Tomando en cuenta lo descrito anteriormente, se puede decir que el cuadro general presentado es el de instituciones académicas cuyo cuerpo docente tiene poca reciprocidad de intereses de investigación.

De cualquier manera, "el conocimiento mismo, visto como un recurso cultural, exige administración adecuada y reabastecimiento constante" (Becher, 2001 :222) y, aunque parezca paradójico, en tanto más se conoce acerca del entorno académico, con todo y sus faltas de conexión y su fraccionamiento, más imperativo es tratar de observar el entorno de forma total.

En conclusión, se puede decir que la construcción del conocimiento de la vida cotidiana pareciera ser un proceso sencillo porque se vive día a día, Esto no es así debido a la complejidad de la vida misma. Así que el ser humano ha desarrollado una herramienta de singular utilidad para realizar la externalización, objetivación e internalización de este, conocimiento: el lenguaje. Este se desarrolla plenamente en la situación cara a cara puesto

que el ser humano no es un ser aislado sino un ser social. Aquí es donde comienzan todos los principios que rigen la legitimación y la institucionalización del conocimiento. A raíz de ello, éste se vuelve más especializado y el individuo empieza a desempeñar distintos roles; al mismo tiempo, cada uno de ellos va adquiriendo su propia identidad.

Así pues, cada individuo tiene una historia que contar; es decir, la autonarración del yo hace comprensibles muchas de las relaciones presentes. Es una especie de marco para dar una idea acerca del contexto o del conjunto de factores que determinaron las características presentes de cada persona. Pero esto no tendría ninguna razón de ser si se observara de manera aislada, así que debe ser un instrumento para llegar a "interpensar" o pensar colectivamente. Este pensamiento conjunto determina los elementos que en un cierto momento pueden ser recordados u olvidados en forma de tradiciones, costumbres y prácticas sociales. En pocas palabras, se forma la "memoria compartida", la cual constituye y hace posible el desarrollo y la transmisión del conocimiento dentro del aula.

Como todos los entornos, el escolar siempre está en movimiento, en constante cambio. Por esta razón, es necesario conocer la evolución que han tenido las profesiones porque, aunque parezca mentira, la profesión docente ejerce gran influencia en todos los ámbitos que dirigen el destino del país, en especial la educación superior, que es el punto central de esta investigación.

Finalmente, es preciso tener un modelo de investigación para contar con los antecedentes necesarios acerca de los hallazgos que han tenido otros investigadores en este ámbito y así poder enriquecer el trabajo eligiendo la metodología más adecuada y planteando una buena estrategia de investigación.

CAPÍTULO II. Metodología.

2.1. Metodología de la investigación cualitativa.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX han estado apareciendo varias formas de hacer investigación en el terreno educativo. Estos nuevos tipos (estudio de campo, investigación naturalista, etnografía, etc.) parecieran ser opuestos a las formas que adquiere la investigación empírica. Sin embargo, dichos términos son más concisos y evitan que haya una ruptura abrupta entre lo cualitativo y lo cuantitativo.

De esta manera, con el paso del tiempo, ha aparecido el término "investigación cualitativa", el cual abarca diversos enfoques y corrientes de investigación, cada uno con sus características propias. Prueba de ello es que varios autores ya lo han utilizado dentro de sus obras.

A consecuencia de los cambios que se han suscitado en la metodología de la investigación cualitativa es conveniente hacer una descripción detallada de los sucesos más importantes que marcan su trayectoria.

Diferentes autores, tales como Bogdan y Biklen (1982), Vidich y Lyman (1994) y Denzin y Lincoln (1994) han dividido la historia de la investigación cualitativa en cuatro y cinco etapas. A pesar de ello, la evolución es más o menos común; la diferencia es el énfasis que cada uno de ellos pone en cierto punto de la investigación. En el caso de este documento, se enfocará la atención en la evolución del desarrollo metodológico. Para ello, se divide la evolución de la investigación cualitativa en cinco etapas, las cuales se analizan a continuación.

Los inicios de la investigación cualitativa están marcados por el enfoque de la sociología. Bogdan y Biklen (1982) establecen el origen de la investigación cualitativa, en Estados Unidos, en el interés acerca de los problemas de sanidad, asistencia social, salud y educación en la sociedad norteamericana. En respuesta a esto aparece el movimiento de la encuesta social y toda una gama de estudios en los albores del siglo XX.

En el continente europeo, LePlay publica, en 1855, "Los obreros europeos", obra en la cual se utiliza el método de trabajo de observación participante. Por su parte, Booth realiza encuestas sociales acerca de la pobreza en Gran Bretaña en 1886 y Myhew publica cuatro volúmenes entre 1851 y 1862 cuyas herramientas metodológicas fueron las historias de vida y las entrevistas en profundidad.

Para 1907 se realiza en Estados Unidos la primera gran encuesta social que contenía descripciones detalladas, entrevistas, retratos y fotografías. Dicho trabajo es vital para comprender la historia de la investigación cualitativa en educación por su relación con los problemas sociales y por ser el punto medio entre el estudio que revela una realidad social necesitada de un cambio y el estudio científico.

Por otra parte, las raíces antropológicas de la investigación cualitativa se encuentran en el trabajo llevado a cabo por antropólogos evolucionistas de la segunda mitad del siglo XIX. En esa época, los investigadores sólo reunían datos etnográficos que eran recabados a partir de informes de viaje realizados por otras personas, generando información heterogénea porque las principales fuentes eran viajeros (misioneros y maestros) de diversas colonias. Para subsanar este problema la Asociación Británica de Antropología publica en 1870 una guía con los lineamientos necesarios para formar la base de un estudio antropológico. Esto con la finalidad de garantizar la cantidad y calidad de información recibida.

En 1898, Boas introduce el término "cultura". Según este antropólogo, la investigación debía centrarse en dicho término porque, desde una perspectiva inductiva se puede captar la manera en que los miembros de una sociedad comprenden su cultura.

Durante la etapa de la consolidación, los investigadores cualitativos se trasladan al campo e intentan ser objetivos para obtener narraciones válidas y fiables. Así que, entre 1900 y la Segunda Guerra Mundial, Haddon y sus colegas, conocidos como la "Escuela de Cambridge", estudiaban a los "otros" como extraños y extranjeros. Esta fue la época del "etnógrafo solitario", un hombre de ciencia que regresaba de tierras lejanas con datos que

formarían parte de historias conformadas de acuerdo a cuatro ideas: objetividad, complicidad con el imperialismo, monumentalismo y creencia de intemporalidad.

Un antropólogo destacado en este tiempo es Malinowski. Su obra "Los Argonautas del Pacífico Occidental" le da un nuevo giro a la etnografía. Fue el primer antropólogo social que creía que la cultura debía estar sustentada en experiencias humanas, por lo que pasó mucho tiempo en lugares nativos para hacer observaciones.

Por otra parte, Margaret Mead publica en 1928 "Adolescencia, sexo y cultura en Samoa". Esta antropóloga enfatizó la cuestión del cómo contextos particulares demandaban cierto tipo de profesores y determinaban las relaciones de éstos con los alumnos. Además, siempre reflexionó sobre la educación norteamericana, dando prioridad al estudio de conceptos antropológicos sobre la metodología.

También, la Escuela de Chicago hace importantes contribuciones a la investigación cualitativa entre 1910 y 1940 con sus estudios sobre la vida urbana. En consecuencia, hacia 1940, la observación participativa, la entrevista en profundidad y los documentos personales se habían convertido en técnicas metodológicas dominadas por los investigadores cualitativos. Después de la Segunda Guerra Mundial y hasta principios de los 60's se establece una época de gran creatividad en la que se intentan formalizar los métodos cualitativos, llamada por Denzin y Lincoln (1994) "fase modernista", conocida también como "la sistematización". Es en este periodo cuando surgen nuevos investigadores y nuevas teorías interpretativas tales como la etnometodología, fenomenología, teoría crítica y feminismo, enfocadas a escuchar a las clases populares de la sociedad. Podría decirse que esta es la edad de oro de la investigación cualitativa reafirmando a sus investigadores como "románticos culturales" (Rodríguez, 1999:30) que dan un enfoque trágico e irónico a la sociedad ya sí mismos. De este modo, los marginados se vuelven héroes, y hay ideas emancipatorias.

Denzin y Lincoln (1994) sitúan el fin de esta época hacia 1969.

Posteriormente, durante el pluralismo, debido a que al empezar esta etapa los investigadores ya tenían a su alcance una amplia gama de paradigmas, métodos y estrategias, además de variadas formas de análisis y recolección de datos empíricos, la investigación cualitativa adquiere importancia, siendo materias de interés la ética y la política.

En consecuencia, los enfoques anteriores dan paso a una perspectiva más pluralista, interactivo y abierto, emergiendo nuevas perspectivas tales como el postestructuralismo, la etnometodología, el neomarxismo, etc.

Con todo ello, a finales de los 60's ya existían las primeras revistas cualitativas. Hacia la mitad de los 80's se introdujeron cuestiones de género, clase y raza, por lo que la investigación se hace más reflexiva y se entra en conflicto con aspectos como validez, fiabilidad y objetividad; así que los investigadores cualitativos se enfrentan a una doble crisis: representación y legitimación. La primera se vuelve un problema porque los investigadores obtienen de forma directa la experiencia vivida; sin embargo, esta experiencia se forma dentro del contexto social en el cual se encuentra inmerso el investigador. La segunda involucra al criterio para evaluar e interpretar términos como validez, generabilidad y fiabilidad. Es decir, el cómo evaluar de manera imparcial los estudios cualitativos.

Finalmente, de acuerdo a Denzin y Lincoln (1994), hoy en día, la investigación cualitativa vive su quinto momento y se caracteriza por ser muchas cosas al mismo tiempo. A pesar de ello, después de revisar brevemente sus diferentes fases, estos autores concluyen que:

- ♣ De una u otra forma, los momentos históricos precedentes siguen vigentes.
- ♣ En el momento actual existen tantos métodos, técnicas, estrategias, paradigmas e instrumentos con lo que se observa, interpreta, argumenta y escribe, que se generan elecciones desconcertantes. Dicho de otra forma, nos encontramos en una etapa de descubrimiento y redescubrimiento.

- ♣ Existen tópicos como clase, raza, género y etnia que permean el proceso de recolección de datos, así que no puede hablarse de un enfoque positivista, neutral y objetivo, sino más bien multicultural.

Es evidente que la investigación cualitativa adquiere significados diferentes en cada etapa:

- ♣ Para Denzin y Lincoln (1994) es "multimetódica", ya que los investigadores cualitativos analizan la realidad dentro de su contexto natural.
- ♣ Para Taylor y Bogdan (1986) es "la que produce datos descriptivos".
- ♣ Para LeCompte (1995) es "una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de la observación" (Rodríguez, 1999:34). Además, ésta se preocupa por el entorno de los sucesos, por lo que el análisis se centra en contextos naturales
- ♣ Para Stake (1995), las principales diferencias en cuanto a la investigación cuantitativa son su carácter holístico, empírico, interpretativo y empático.

Al observar las múltiples interpretaciones que tiene el concepto de investigación cualitativa, nos podemos dar cuenta que es bastante difícil y polémico sintetizarlo. Por ello se resaltan niveles de análisis que establecen características comunes en todos estos enfoques. Dichos niveles son:

- ♣ *Ontológico*, el cual especifica la forma y naturaleza de la realidad social y natural, donde ésta se considera dinámica, global y construida a través de la interacción con la misma.
- ♣ *Epistemológico*, que son los criterios que determinan la validez y bondad del conocimiento.
- ♣ *Metodológico*, donde se definen las formas de investigación en torno a la realidad, creándose diseños de carácter emergente a medida que avanza la investigación.
- ♣ *Técnico*, cuyas técnicas permiten recolectar información acorde a situaciones particulares, formándose descripciones exhaustivas y densas de la realidad.

♣ *Contenido*, abarcando todas las especialidades y disciplinas.

Si se analizan los trabajos de autores tales como Jacob (1987), Atkinson (1988), Donmoyer (1992), Tesch (1990), Wolcott (1992), Alter (1992) o Green y Collins (1990), se puede decir que no existe sólo una "investigación cualitativa", sino más bien, diversas perspectivas de ella y, dependiendo de la selección de opciones en cada nivel (llámese ontológico, epistemológico, metodológico o técnico), se determinará el tipo de estudio cualitativo que se realice.

Así pues, debido a que una gran variedad de métodos podrían etiquetarse como cualitativos, a que muchas disciplinas están involucradas en los procesos educativos, y al propio significado del concepto método, es muy difícil precisar cuáles son los métodos de investigación cualitativos. Este asunto es tan complejo que Wolcott (1992) compara alas diferentes estrategias cualitativas en la investigación educativa con un árbol cuyas raíces se encuentran en la cotidianidad, considerando experimentar/vivir, preguntar y examinar como sus principales actividades.

En este sentido, el autor considera el método como "...la forma característica de investigar determinada por la acción sustantiva y el enfoque que la orienta" (Rodríguez, 1996:40). De acuerdo a esto, se detallarán a continuación seis métodos que, con base en las investigaciones de Morse (1994a) se consideran relevantes.

La fenomenología tiene sus bases filosóficas en la escuela creada por Husserl (1859-1938), a principios del siglo XX. Una de sus características principales es el énfasis de lo individual y la experiencia subjetiva. En pocas palabras, "la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia" (Rodríguez) 1996:42).

De acuerdo a las aportaciones de Spiegelberg (1975), el método fenomenológico consta de seis fases:

1. Descripción del fenómeno. Se debe comenzar de experiencias claras y reales que se describirán de manera amplia y sin restricciones, llegando a un estudio profundo.
2. Búsqueda de múltiples perspectivas. Consiste en obtener toda la información posible, tratando de abarcar distintos puntos de vista y fuentes, aun cuando éstos entren en conflicto.
3. Búsqueda de la esencia y la estructura. Partiendo de una buena reflexión, el investigador debe encontrar la estructura básica del fenómeno que se está estudiando para que, posteriormente, se pueda categorizar y determinar relaciones.
4. Constitución de la significación. En esta fase se profundiza el estudio de la estructura para establecer cómo se forma ésta dentro de la conciencia.
5. suspensión de enjuiciamiento. No hay que presuponer cosas; por el contrario, hay que desvelar lo que realmente significa el fenómeno para un determinado sujeto, no para el investigador.
6. Interpretación del fenómeno. Se trata de ir más allá del sentido común y extraer los significados "ocultos". En otras palabras, reflexionar para profundizar.

Por otra parte, debido a que varios autores han dado su definición acerca de la etnografía y se ha generado una gran controversia acerca de cuáles son sus características básicas, desde la perspectiva de Rodríguez (1996), se entiende a la etnografía como el método de investigación por medio del cual se aprende la manera de vivir de una sociedad específica, culminando el trabajo con un escrito que detalle la investigación. De acuerdo a esto, la cultura desempeña un papel de suma importancia dentro de esta metodología.

Para Atkinson y Hammersley (1994), la etnográfica se caracteriza por: .Exploración de la naturaleza de un determinado fenómeno social. .Trabajo con datos no estructurados.

- ♣ Investigación de pocos casos, pero a profundidad.
- ♣ Análisis de datos a través de descripciones y explicaciones verbales.

Spindler y Spindler (1992) establecen como requisitos de un buen estudio etnográfico educativo lo siguiente:

Observación directa. El investigador tiene la obligación de estar presente en el lugar de la acción, tratando de que su presencia altere de forma mínima dicha acción.

Estar tiempo suficiente en el escenario. No se establece un máximo o mínimo en cuanto al tiempo que el investigador tiene que permanecer en el lugar de estudio, simplemente debe ser lo suficiente para dar validez a su trabajo a través de la observación repetida de los sucesos.

- ♣ Contar con un gran volumen de datos' registrados. El etnógrafo debe ser un buen recopilador de información, apoyándose en sus notas de campo o en los recursos tecnológicos disponibles.
- ♣ Carácter evolutivo del estudio etnográfico.
- ♣ Utilización de instrumentos en el proceso. Generados en el lugar de la acción como resultado de la observación y la indagación.
- ♣ Cuantificación. Cuando sea necesaria, sólo para reforzar tipos de datos específicos
- ♣ Holismo selectivo y contextualización determinada.

En tercer lugar se encuentra la teoría fundamentada. Esta metodología tiene sus bases en el interaccionismo simbólico y su finalidad es descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones basándose únicamente en los datos obtenidos.

Glaser y Strauss (1967) proponen dos tipos de teorías:

- ♣ Sustantivas. Abarcan un área concreta de investigación, como por ejemplo, las escuelas.
- ♣ Formales. Se refieren propiamente a áreas conceptuales de indagación; es decir, disciplinas.

Estos mismos autores definen dos estrategias fundamentales para desarrollar esta metodología:

- ♣ Método de comparación constante. El investigador realiza su análisis y codificación de datos al mismo tiempo que desarrolla conceptos. Este proceso consta de cuatro etapas: comparación de los datos, integración de categorías, delimitación de la teoría en desarrollo y redacción de la misma.
- ♣ Muestreo teórico. El investigador elige casos de estudio potenciales para tener una mayor comprensión teórica acerca del área de estudio.

La etnometodología propone el estudio de los fenómenos sociales que se encuentran en nuestros discursos y acciones a través del análisis de las actividades humanas. Sus orígenes se remontan a las décadas de los 60's y los 70's dentro de las universidades de California. Su característica principal es el interés en el estudio de las estrategias utilizadas por la gente para construir, dar sentido y significado a las acciones sociales de la vida diaria.

Dentro de la etnometodología se establecen dos tendencias: la tradicional y el análisis conversacional. Este último parte de tres hipótesis principales:

- ♣ Interacción organizada de forma estructural.
- ♣ Contribuciones de los participantes, de acuerdo al contexto.
- ♣ Ningún detalle es desechado.

En cuanto a la Investigación-Acción (I-A), se considera el trabajo realizado por Lewin, después de la Segunda Guerra Mundial, como el origen de la (I-A). Este autor identificó cuatro fases a desarrollar dentro de dicha metodología: planificar, actuar, observar y reflexionar.

A pesar de que existen muchas perspectivas dentro de la I-A, los siguientes son rasgos comunes a todas ellas:

- ♣ Carácter preponderante de la acción. El investigador no es un mero espectador, sino que debe tener una participación activa.
- ♣ Trabajo sistemático utilizando un método flexible, ecológico y orientado a los valores.
- ♣ Perspectiva comunitaria.

Dentro de la I-A se observan tres métodos que se describen a continuación.

La modalidad de la Investigación-Acción del profesor está enfocada hacia el individuo y se caracteriza por:

- ♣ Análisis de las acciones humanas y, en especial, de las situaciones sociales por las que atraviesan los profesores.
- ♣ Comprensión profunda del problema por parte del profesor.
- ♣ Postura teórica.
- ♣ Construcción de un "guión".
- ♣ Interpretación de "lo que ocurre" desde la perspectiva de los actores del problema. Descripción y explicación de los sucesos sin alterar el lenguaje de los participantes. Diálogo libre con los implicados para establecer un buen flujo de información.

Se da el caso de la Investigación Cooperativa cuando se reúnen miembros del personal de dos o más instituciones para solucionar problemas que se refieren a la práctica profesional. Ward y Tikunoff (1982) definen seis elementos que valoran el carácter interactivo de investigación, a saber:

Un equipo de trabajo.

Las decisiones son el resultado de un esfuerzo cooperativo.

Los problemas que son objeto de estudio surgen de lo que atañe a todos.

La investigación y el desarrollo son realizados de forma simultánea por el equipo de trabajo.

Se utiliza y reconoce el proceso anterior como una estrategia de intervención. Con la metodología de la Investigación Participativa se obtienen conocimientos, colectivos acerca de una realidad social determinada. Esto se logra a través de un conjunto de principios, normas y procedimientos. Sus características principales son:

- ♣ El problema que será objeto de estudio surge en la propia comunidad.
- ♣ Se pretende mejorar las vidas de los sujetos implicados y una transformación estructural. .Se implica a la gente de la misma comunidad.
- ♣ Los grupos oprimidos o explotados son el centro de atención.
- ♣ Se intenta fortalecer la toma de conciencia en la gente acerca de sus propias habilidades y recursos.
- ♣ Los integrantes de la comunidad son identificados como "investigadores", al igual que las personas especializadas.

Reason (1994) presenta tres tareas básicas utilizadas en cualquier investigación participativa:

- ♣ Iluminación y despertar de la gente común
- ♣ Tornar la experiencia real de las personas como punto de partida.
- ♣ Compromiso.

De lo anterior se puede determinar que los objetivos que se pretenden lograr al utilizar este tipo de investigación son:

- ♣ Generar conocimiento y acciones que sean útiles para un determinado grupo de gente.
- ♣ Capacitar a las personas por medio de la construcción y utilización del conocimiento.

Finalmente, se puede decir que el punto compartido por estos tres modelos se refiere a la participación de las personas, contribuyendo con esto al surgimiento de un nuevo punto

de vista referente a la relación investigador-investigado.

En resumen, es importante conocer la evolución de la investigación cualitativa, así como sus métodos más utilizados porque proporcionan una forma distinta tanto de ver como de analizar y tratar cada caso de estudio en especial, con la finalidad de obtener la información necesaria y adecuada para cada caso.

En este sentido, se presta especial atención a lo concerniente al método biográfico porque, desde mi punto de vista particular, constituye una herramienta sumamente útil para los casos de estudio que nos ocupan.

2.2. El método biográfico.

Durante los 80's y los 90's, el método biográfico experimentó una recuperación notable tanto en antropología como en psicología social. Debido a esto, este apartado se propone, por una parte, elaborar un "estado del arte" y, por otra, hacer un análisis acerca de las tendencias de su aplicación y de los campos de estudio para obtener el mayor provecho posible de este método.

En principio, se dirá que la corriente humanista rechaza al positivismo en el orden epistemológico, metodológico y teórico. En el primer caso se rechaza que las ciencias sociales sean entendidas al igual que las ciencias naturales; es decir, la consideración de los hechos sociales como datos, los individuos como informantes y las relaciones sociales como correlaciones entre variables. Por otra parte, se defiende la voluntad interpretativa y el esfuerzo por comprender los procesos de cambio social.

Con referencia a la teoría, el positivismo rechaza los planteamientos teóricos generales, destacándose la rigidez en cuanto a su visión del método científico, por lo que su actitud se considera dogmática. Además, utilizan como recurso exclusivo a la cuantificación ya la técnica del survey, los cuales resultan completamente incompetentes para analizar los fenómenos de cambio social. Para subsanar este problema, se necesitan

métodos cualitativos, específicamente, los relatos de vida.

Un punto que se debe subrayar es que las investigaciones basadas en el método biográfico y en la historia oral representan un movimiento innovador en el sentido de dar a los "menos privilegiados" la dignidad y confianza en sí mismos. De esta forma, los humanistas tienen el compromiso de encontrar una manera de trascender el mundo del individuo.

En resumen, lo que resulta importante es observar otras todas las aportaciones al método biográfico construyen un análisis de las rutas individuales en el contexto de un determinado grupo primario.

En este punto es necesario hacer una delimitación de términos porque, debido a que este método es utilizado en varias disciplinas, se ha generado una multiplicidad terminológica, la cual llega a producir confusión y hace más difícil la delimitación conceptual. Esta situación implica que se tenga una gran cantidad de sinónimos para un solo término o que una misma palabra tenga significado distinto de acuerdo a cada tradición académica y nacional. Por ello, Pujadas (1992) propone los términos "relato de vida" para referirse únicamente a la narración biográfica de un determinado individuo; "historia de vida" para abarcar tanto la narrativa de vida de una persona recolectada por un investigador, como la versión final realizada tomando como base dicha narrativa, más un conjunto de registros documentales del entorno social del sujeto analizado; y los "biogramas" que son "registros biográficos de carácter más sucinto y que suponen la recopilación de una amplia muestra de biografías personales, a efectos comparativos" (Pujadas, 1992:14).

Para evitar confusiones, este autor determina su propia clasificación del dominio:

- ♣ Documentos personales. Todos los registros que no son motivados por el investigador.
- ♣ Registros biográficos obtenidos por encuesta.
- ♣ Historias de vida.

- ♣ Relatos de vida.
- ♣ Biogramas.

Una vez definida la terminología, se presentan las aportaciones más significativas del método biográfico a la antropología social y la sociología.

Para el primer caso, a lo largo del tiempo se ha utilizado la biografía y la autobiografía, incluso antes de que apareciera la antropología social como disciplina científica. Durante este tiempo, se han elaborado varias obras de importante significado para el establecimiento del método biográfico, pues el relato biográfico ya no sólo está limitado al bosquejo de la cotidianidad, sino que también estudia a profundidad los "momentos críticos" de la historia de la persona que es objeto de estudio.

Kluckholm (1945) define un conjunto de precisiones que aun hoy deben tomarse en cuenta al utilizar el método biográfico:

- ♣ Superficialidad y limitación de sucesos objetivos.
- ♣ Desigualdad representativa en grupos de edad y sexo.
- ♣ Establecimiento dudoso de bases para comparar las historias de vida
- ♣ Escasas anotaciones y de carácter etnográfico.
- ♣ Descripción inadecuada de condiciones y técnicas de obtención de datos.
- ♣ El material biográfico publicado sólo puede ser comparado de forma general.

Con todo ello, ha estado restringido el recurso a los relatos biográficos.

Lewis (1950) también hizo algunas aportaciones importantes al método biográfico al establecer la categoría de "relatos de vida cruzados", los cuales suponen la sistematización de la aproximación al relato de vida individual.

En el área de la sociología, el método biográfico tuvo su origen en el método de los documentos personales, el cual es un conjunto de registros escritos que describen la vida de

una persona o que expresan la subjetividad que un individuo tiene de su entorno así como de él mismo.

Angell (1945) afirma que los documentos personales pueden ser utilizados como base para estudios con intereses y énfasis muy diferentes, dentro de los cuales se encuentran: ..Análisis de una unidad social concreta. En este rubro se encuentran las investigaciones fundamentadas en el estudio de secuencias históricas de grupos sociales específicos. ..Estudios enfocados a contribuir al cuerpo de teoría existente y en el establecimiento de generalizaciones empíricas. Sus contribuciones al método biográfico son:

- ♣ El uso de los documentos personales es en forma de respuestas concretas.
- ♣ Las narrativas individuales son enriquecidas con datos estadísticos y ecológicos.
- ♣ Los estudios de caso intentan mostrar la validez del método biográfico.
- ♣ El análisis conceptual tiene un avance significativo
- ♣ Las hipótesis y los procedimientos utilizados son susceptibles de comprobaciones posteriores.
- ♣ A través del método de discernimiento de Komarowsky (1949), el uso de documentos personales adquiere más rigor y científicidad.
- ♣ Estudios enfocados a la validación de los métodos de investigación. La opción del método biográfico, en términos de validez científica es legítima y, además, tiene la ventaja de transmitir la frescura de los valores y de las actitudes de los individuos y proporciona un conocimiento directo de situaciones sociales específicas.

Pero las ciencias sociales no solo abarcan estos dos campos, al contrario, son muy extensas y el método biográfico ha sido ampliamente utilizado por ellas. Entre otras cosas, las ciencias sociales tienen como objetivo "establecer generalizaciones, imponer racionalidad, orden y pautas sistemáticas al mundo de la experiencia sensible" (Pujadas, 1992:41). Pero, por mucho que se detallen las escalas de análisis, siempre existirán factores subjetivos irreducibles, por lo que no se puede reducir la conducta humana individual a un conjunto cerrado de reglas nomotéticas.

Debido a lo expresado anteriormente, Pujadas (1992) plantea el debate epistemológico en los siguientes términos:

- ♣ No existe analogía entre ciencias sociales y naturales.
- ♣ La generalización de una teoría es válida siempre y cuando otra aproximación empírica no logre verificar los resultados de la anterior.
- ♣ El positivismo científico-social tiende a imponer orden y reglas sistemáticas donde, en realidad, predomina la ambigüedad, las contradicciones y las indecisiones.
- ♣ Los relatos personales muestran la irreductibilidad a modelos normativos de la sociedad. .Establecimiento de modelos explicativos y sistemáticos de la realidad social.
- ♣ Es erróneo pensar que todo aquello que no se reduce a términos teóricos y abstractos no existe o carece de interés y significación.
- ♣ Las ciencias sociales no pueden deshacerse de la tensión dialéctica entre la voluntad de explicación sistemática y generalizadora y la necesidad de aceptar que "nada humano le es ajeno".

Por otra parte, como todo procedimiento, el uso de los relatos de vida tiene ventajas y desventajas. De acuerdo a Pujadas (1992), el interés principal en el método biográfico reside en que permite a los investigadores sociales situarse en el punto de convergencia crucial entre:

- ♣ El testimonio subjetivo de una persona de acuerdo a sus experiencias, trayectoria vital y visión particular.
- ♣ La plasmación de una vida que es el reflejo de una época., normas sociales y valores.

Las ventajas que posee el método biográfico en comparación con cualquier otro tipo de material de campo son:

- ♣ Formulación de hipótesis en etapas iniciales de cualquier investigación.
- ♣ Estudio a profundidad del universo de las relaciones sociales.

- ♣ Control de las variables que definen la conducta de una persona dentro de su grupo. .Respuesta a todas las preguntas que se pudieran realizar por medio de encuestas, entrevistas, etc.
- ♣ Este método es el material más valioso en los estudios de cambio social.
- ♣ Control de las perspectivas etic y macro.
- ♣ Muestra universales particulares.
- ♣ Los relatos de vida paralelos son mejores que la entrevista o conjunto de entrevistas.
- ♣ Mejor control de resultados en la etapa de conclusiones a través de las entrevistas biográficas.
- ♣ La publicación de resultados es la mejor ilustración posible.

Al mismo tiempo, existe un conjunto de desventajas en lo que se refiere a la implementación de la técnica de encuesta y recopilación de datos. .Dificultad práctica para conseguir buenos informantes, completar los relatos biográficos iniciados y para controlar la información obtenida.

- ♣ Renuncia al análisis en profundidad de la narrativa recopilada
- ♣ Falta de paciencia del investigador.
- ♣ Una ""buena historia" no es ni la más válida, ni la más representativa.
- ♣ Exceso de actitud crítica hacia el informante.
- ♣ Uno o varios buenos relatos no constituyen ni toda la información, ni todas las evidencias para realizar un buen análisis
- ♣ Confusión al obtener cientos de páginas en una encuesta biográfica
- ♣ Invertir bastante tiempo para pensar muy bien la fom1a de presentación (trascricpción literal o citas en la composición del texto).

A pesar de todas sus ventajas, dentro del método biográfico, uno de los aspectos más difíciles y deseados es encontrar las condiciones necesarias que permitan conseguir una buena historia de vida. Por historia de vida se debe entender el relato autobiográfico que se obtiene a través de entrevistas sucesivas cuyo objetivo es recolectar acontecimientos y valoraciones de la existencia propia de un individuo. Por lo anterior, la publicación de la

misma presupone condiciones tanto de adecuaciones científicas como textuales y literarias.

Muchas personas confunden el término historia de vida con auto biografía. La diferencia es que la segunda es una narración elaborada por iniciativa propia de una persona y, aunque sus estructuras narrativas son muy parecidas, su significación es distinta.

Con respecto a la biografía, que se construye a partir de todos los documentos y evidencias disponibles, ésta no posee un testimonio subjetivista como en los casos anteriores. En consecuencia, el estudio de un caso único funciona, al iniciar una investigación, para abrir caminos, sugerir hipótesis y poder hacer un análisis en profundidad. Al finalizar la investigación ilustra la teoría a través de material testimonial con el que se puede reforzar y aclarar las conclusiones del trabajo.

Para lograr esto se sigue la técnica de los relatos biográficos múltiples y, dentro de este cubro que es utilizado como una forma de encuesta, se distinguen dos modalidades:

- ♣ *Relatos biográficos paralelos.* Utilizan como herramienta principal a las autobiografías para analizar unidades sociales amplias porque ofrecen la posibilidad de hacer comparaciones y, si es posible, llegan a determinar generalizaciones acerca de algún ámbito de conocimiento. Una variante de esta modalidad es el método de saturación informativa propuesto por Bertaux y Bertaux-Wiame (1981), el cual consiste en ir comparando un relato con el siguiente para que finalmente se construya una sola historia a partir de muchas. Por su parte, Szczepanski (1978) determina cinco procedimientos implícitos o explícitos dentro de este modelo:

- ♣ *Análisis tipológico*, el cual es la presentación de determinados tipos de personalidad y formas de conducta o convivencia a través del estudio de diferentes grupos.
- ♣ *Análisis de contenido*, que aplica métodos de análisis periodístico y de propaganda al material autobiográfico.
- ♣ *Método de ejemplificación*, Es la "ilustración y fundamentación de determinadas hipótesis mediante ejemplos escogidos" (Pujadas,

1992:53), los cuales se obtienen de los relatos biográficos mismos.

- ♣ Método constructivo. Es analizar la mayor cantidad de relatos biográficos, una vez que se ha definido un problema concreto.
- ♣ Método estadístico. Se utiliza para establecer correlaciones de rasgos particulares de las personas y su entorno social.

- ♣ Relatos biográficos cruzados. Esta modalidad consiste en hacer incidir hacia un punto de interés común las experiencias personales del que todas las personas son protagonistas y observadores externos al mismo tiempo. Este punto permite determinar las características de la subjetividad humana que no se pueden reducir para mostrar un fenómeno social complejo.

Hasta aquí se ha dado una perspectiva de lo que abarca una historia de vida dentro del método biográfico y lo útil que puede ser ésta. Por ello, a continuación se darán cinco lineamientos, considerados generales, para elaborar una historia de vida (la parte esencial de este trabajo de investigación), teniendo rasgos comunes en sus primeras etapas con otras modalidades de investigación que consideran los documentos personales como fundamento.

En la etapa inicial deben cubrirse los siguientes objetivos:

- ♣ Elaborar un planteamiento teórico.
- ♣ Justificar de forma metodológica el uso del método biográfico
- ♣ Delimitar el universo de análisis.
- ♣ Explicar los criterios de selección de los informantes.

Un procedimiento alternativo se refiere a la aproximación cuantitativa general al universo de análisis para establecer parámetros relevantes característicos de un grupo social en particular.

De hecho, es recomendable utilizar una combinación de ambos criterios, pues al final de cuentas, en esta etapa se tiene que dar solución a dos problemas:

- ♣ La delimitación de las mediaciones (marcos sociales que sirven de contexto).
- ♣ La delimitación de los procesos concretos que se analizarán.

La fase de encuesta es muy subjetiva por lo que el investigador debe basarse en su intuición, buena disposición y paciencia para tener un éxito garantizado. A su vez, deben ser alcanzados los siguientes objetivos:

- ♣ El perfil que caracteriza y representa el universo socio-cultural de estudio debe ser cubierto por el informante.
- ♣ Esta persona debe disponer de tiempo para llevar a cabo las entrevistas.

Para completar esta etapa existen cuatro estrategias principales:

- ♣ Recolectar todos los documentos personales posibles para tener un trabajo científico de calidad. .Dejar que el propio informante elabore su autobiografía.
- ♣ Establecer un diálogo abierto, el cual es un proceso denominado "entrevista biográfica".
- ♣ Observación participante.

Dado que la entrevista constituye la parte medular de este método, se listan a continuación las reglas para llevarla a cabo:

- ♣ Garantizar la comodidad del informante a través de la generación de condiciones favorables para ello.
- ♣ Estimular al informante haciendo significativa su participación.
- ♣ No hablar más que lo indispensable.
- ♣ No elaborar preguntas demasiado cerradas o concretas.
- ♣ Repasar junto con el informante la transcripción de la sesión anterior para poder

hacer comentarios o completarla.

- ♣ Evitar ser ambicioso o impaciente.
- ♣ Establecer con el informante una relación de amistad y cordialidad para garantizar el buen término del trabajo.
- ♣ Implicarnos con el sujeto y sus circunstancias.

En cuanto al registro, transcripción y elaboración de los relatos de vida, la grabación es considerada como una forma de registro casi universal. Debido a ello, si se utiliza una técnica de grabación confiable y sofisticada, se garantiza buena calidad de sonido para que tanto el investigador como el informante puedan concentrarse en el relato.

También es necesario mantener la literalidad en la transcripción. Para ello, Pujadas (1992) sugiere:

- ♣ Hacer el texto lo más legible posible a través de la revisión de posibles fallos de concordancia morfosintáctica.
- ♣ Liberar al texto de interjecciones o signos de puntuación innecesarios.
- ♣ Recuperar todas las expresiones, giros idiosincrásicos y léxico jergal.

Para evitar confusiones en el último punto, se recomienda la inclusión de un glosario. Al mismo tiempo, es de gran utilidad el tener un soporte para las transcripciones de las entrevistas, de preferencia de tipo informático debido a que tienen que estar disponibles los registros separados del relato de vida bajo los siguientes criterios:

- ♣ Un registro original.
- ♣ Un registro cronológico.
- ♣ Un registro de personas.
- ♣ Un registro temático.

Posteriormente, en la etapa de análisis e interpretación, se establece la diferencia entre tres tipos de explotación analítica:

- ♣ *Elaboración de historias de vida.* Es el género más ampliamente utilizado hasta nuestros días porque desarrollan la dimensión cualitativa de las ciencias sociales. La parte más importante consiste en superar las etapas de encuesta y fijación del texto.
- ♣ *Análisis del discurso en tratamientos cualitativos.* Los relatos biográficos conforman un registro de fenómenos sociales que se debe categorizar y clasificar. Para ello, existe una técnica de análisis textual denominada "análisis de contenido", el cual describe objetiva, sistemática y cuantitativamente los contenidos de cualquier texto. Su finalidad, según Cartwright (1979), debe estar limitada a cuatro características:
 - ♣ Objetividad y reproductividad.
 - ♣ Susceptibilidad de medición y cuantificación.
 - ♣ Significación para una teoría más sistemática.
 - ♣ Posibilidad de generalización.
- ♣ *Análisis cuantitativo basado en registros biográficos.* Pareciera ser, a simple vista, que se trata de puntos de vista antagónicos. Balán (1974) defiende esta postura al afirmar que la identificación de los relatos de vida como información cualitativa es arbitraria.

Por todo lo anterior, el autor nos dice que

"los relatos biográficos constituyen una técnica de recopilación y análisis de fenómenos sociales que pueden (y deberían) ser utilizados desde diferentes metodologías y concepciones epistemológicas, sin hacer planteamientos exclusivistas en ningún sentido" (Pujadas, 1992:78).

Finalmente, dentro de la etapa de presentación y publicación de relatos biográficos, se establece la diferencia entre la presentación de una historia de vida y otros tipos de estudio basados en relatos biográficos.

En las historias de vida, el objetivo es presentar (no escribir) los descubrimientos. Esto se convierte en un problema que puede ser solucionado a través de:

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

En otras palabras, se trata de elaborar un trabajo de "construcción textual" que engarce de forma cronológica o temática un discurso fundamentado en entrevistas. Además de ello, se debe respetar la literalidad de las intenciones del informante.

El objetivo en este punto es interpretar y, de ser posible, llegar a la concatenación de los hechos dentro de la trayectoria vital, puesto que puede reconstruir la lógica y las motivaciones implícitas en los datos recolectados. Además, se debe evitar que el punto de vista del investigador prevalezca sobre el del informante.

Visto desde esta perspectiva, la historia de vida tiene por objeto mostrar un producto común de una sociedad en un determinado momento histórico. Para ello se requiere de hacer una edición obedeciendo a los siguientes elementos:

- ♣ Edición del texto.
- ♣ Introducción analítica, para situar al lector dentro del contexto social y demás

entornos relacionados con el individuo.

- ♣ Notas a pie de página. Aclarando expresiones que podrían ser ambiguas o jergales. Glosario de términos.
- ♣ Anexos.

Por otra parte, si lo que se va a editar son varios relatos de vida paralelos, será difícil establecer la frontera entre la obra literaria, periodística o científico-social. Otra opción para presentar relatos biográficos es el sistema polifónico, el cual explica varias veces la misma historia vista desde la perspectiva de varias personas que comparten un mismo entorno. Una vez que se han establecido los pasos a seguir para elaborar una historia de vida de la manera técnica), conviene definir o delimitar los rasgos a analizar. Para tal efecto, Goffman (1997) presenta su perspectiva al hablar de la presentación de la persona en la vida cotidiana, lo cual se detalla enseguida.

2.3. La presentación de la persona en la vida cotidiana.

Desde que una persona entra en contacto con otras, éstas tratan de obtener información acerca de la primera, o de poner en juego la que ya poseen. A pesar de lo que pueda pensarse, ese momento puede carecer de situaciones importantes, por lo que el individuo se verá forzado a presentar una actuación, de manera voluntaria o involuntaria, para tratar de impresionar a las demás personas. Para lograr su objetivo, la expresividad del individuo se desarrolla dentro de dos tipos de actividad: "la expresión que da y la expresión que emana de él" (Goffman, 1997:26). El primer caso involucra a la comunicación en el sentido tradicional y limitado del término, es decir, incluye los símbolos verbales. El segundo caso tiene que ver con la gama de acciones que los demás pueden considerar como sintomáticas del actor aunque, en ambos casos, la información transmitida puede ser errónea. Dentro de este apartado, se enfocará la atención hacia el segundo caso, es decir, la expresión no verbal, probablemente involuntaria y, en palabras de Goffman (1997), más teatral y contextual.

Es bien sabido que, en la vida diaria existe el supuesto de que las primeras impresiones son importantes, así que, frecuentemente, las características propias del rol que desempeña una persona la conducen a dar una cierta impresión. Por su parte los demás pueden resultar impresionados con la actuación, de manera adecuada o pueden llegar a interpretar equivocadamente la situación y obtener conclusiones que no tienen bases sólidas, ni por la intención del individuo, ni por los hechos. En resumen, la persona que se presenta ante otras siempre tratará de tener el control de la impresión que los demás reciban de la situación. En las siguientes secciones se describirá algunas de las técnicas más comunes que son empleadas por las personas para sustentar dichas impresiones; además de algunos de los contratiempos asociados con el uso de estas técnicas. Para tal efecto es necesario establecer algunas definiciones.

La interacción (cara a cara) se define como la "influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata" (Goffman, 1997:27) y puede llevarse a cabo en cualquier ocasión. Una actuación es la actividad completa de cierto participante en una cierta ocasión que influye de alguna forma sobre otros participantes. Finalmente, se denomina papel o rutina a la línea de acción preestablecida que se desarrolla durante una actuación y que puede ser presentada o actuada en otras ocasiones.

Una vez definido el papel, el individuo comienza a desarrollar actuaciones. En adición, cada vez que un individuo desempeña un papel solicita de manera implícita a quienes lo observan que tomen en serio la impresión que se les presenta. De acuerdo a esto, se dice que el individuo ofrece su actuación y presenta su función para otros. En este sentido, se descubre, por una parte, que el actuante puede creer completamente en sus propios actos y, por otra, que el actuante no se engaña con su propia rutina. El segundo es llamado cínico, mientras que el primero es considerado sincero. Cabe aclarar que no todos los actuantes cínicos son movidos por intereses propios, sino que pueden engañar a su público por el bien de la comunidad. Además, cada uno de estos extremos tiene seguridades y defensas particulares.

Goffman (1997) considera que no es un accidente histórico que el significado de la palabra "persona" sea "máscara", sino que es un reconocimiento al rol que desempeñamos cada uno de nosotros, y que esta máscara es el "yo" que quisiéramos ser. De este modo, podemos encontrar un vaivén natural entre el cinismo y la sinceridad.

Por otra parte, para llevar a cabo la actuación es necesario tomar en cuenta una serie de elementos, los cuales se describen a continuación. En primer lugar se encuentra la fachada, que es la parte de la actuación del individuo que funciona de manera general y prefijada; es la dotación expresiva empleada consciente o inconscientemente por el individuo durante el desarrollo de su actuación. Una de las partes de la fachada es el medio; es decir ~ el escenario y la utilería necesarios para el flujo de acción humana que se desarrolla ante, dentro o sobre el trasfondo escénico. Si utilizamos este término para referimos a las partes escénicas de la dotación expresiva obtenemos la "fachada personal", que no es más que los elementos que se identifican con el actuarle mismo y que lo seguirán dondequiera que vaya.

En este punto es conveniente dividir los estímulos de la fachada personal en "apariencia" y "modales". La apariencia tiene que ver con los estímulos relacionados con el estatus social del actuante, en tanto que los modales nos advierten acerca del rol de interacción que el actuante esperará desempeñar frente a cierta situación. Pero es evidente que apariencia y modales tienden a contradecirse mutuamente.

A fin de explorar a profundidad las relaciones entre medio, apariencia y modales, es conveniente considerar el carácter abstracto y general de la información transmitida por la fachada.

De acuerdo a Goffman (1997), existen razones para creer que la tendencia a presentar un gran número de actos diferentes por detrás de un pequeño número de fachadas es una evolución natural de la organización social. Además, el hecho de que rutinas diferentes puedan utilizar la misma fachada, convierten a esta última en una "representación colectiva" y en una realidad empírica. En consecuencia, cuando un actor representa un rol

social establecido, descubre que una fachada particular ya le ha sido asignada. Así que, por lo general, las fachadas suelen ser seleccionadas, no creadas.

Por lo anterior, "los elementos de la fachada social de una rutina particular no solo se encuentran en las fachadas sociales de toda una gama de rutinas sino que, la gama total de rutinas en la cual se encuentra un elemento de la dotación de signos diferirá de la gama de rutinas en la cual ha de encontrarse otro elemento de la misma fachada social" (Goffman, 1997:41).

En segundo lugar, si el individuo quiere que su actividad sea significativa para los demás, debe movilizarla de tal modo que exprese durante la interacción lo que él desea transmitir. Sin embargo, en varias ocasiones, la dramatización del propio trabajo constituye un problema, puesto que significa más que el propio hecho de hacer visibles los costos invisibles. En este sentido, al estudiar un grupo o una clase, se observa que sus miembros tienden a dar a su "yo" algunas rutinas determinadas, ya conferir menos importancia a las de los demás.

En tercer lugar, la tendencia de los actuantes a ofrecer al público una impresión idealizada de distintas maneras es otro aspecto importante del proceso de socialización.

Para ello, el individuo presenta ante los demás una actuación que incorpora y ejemplifica valores acreditados oficialmente por la sociedad, de una forma más acentuada de lo que lo hace su comportamiento general.

Una de las fuentes más ricas de información acerca de la presentación de actuaciones idealizadas es la literatura en la que se maneja la movilidad social. Y, dentro de ella, el elemento de mayor importancia de la dotación de signos asociada con la clase social son los símbolos del estatus, específicamente, de la riqueza material. Así que las actitudes de ignorancia, negligencia y descuido que los individuos de raza negra desempeñaban durante su interacción con individuos de raza blanca ejemplifican cómo una actuación representa valores ideales que otorgan al actuante una posición inferior a la que secretamente acepta

para sí.

Por lo tanto, si un individuo debe expresar estándares ideales durante su actuación, tendrá que prescindir o encubrir la acción que no sea compatible con ellos. Algunos de los materiales ocultados son:

- ♣ La vida vocacional del actuante.
- ♣ Los errores y las equivocaciones.
- ♣ El proceso de realización, presentado sólo el producto final terminado, pulido y empaquetado.
- ♣ El "trabajo sucio". Es decir, tareas físicamente sucias, semiclandestinas, crueles y degradantes.
- ♣ Estándares privados que pueden ser encubiertos en público.

Finalmente, encontramos la impresión de perfecta compatibilidad entre un hombre y su trabajo. Es posible que los actuantes intenten dar la impresión de que el porte y la capacidad que tienen actualmente son atributos que siempre han poseído, creando así una impresión de legitimidad. Además, producen en el público la imagen de que están relacionados con ellos de forma más ideal de lo que en realidad lo están.

Como causa y efecto del compromiso con el papel que se está actuando, se produce la "segregación de auditorios", en la cual el sujeto se asegura de que "aquellos ante quienes representa uno de sus papeles no sean los mismos individuos ante quienes representa un papel diferente en otro medio" (Goffman, 1997:60), y los actuantes tienden a fomentar la impresión de que la actuación de su rutina y su relación con su auditorio tienen algo único y especial.

En seguida se encuentra el mantenimiento del control expresivo, el cual, en virtud de que el actuante puede confiar en que el auditorio acepte sugerencias como señal de algo importante acerca de su actuación, este auditorio puede entender de forma equivocada el significado que debía ser transmitido por la sugerencia, o puede ver un significado molesto

en gestos o hechos accidentales, inadvertidos o incidentales, y que no estaban destinados por el actuante a contener algún significado. Debido a esto, auditorios que simpatizan con el actuante, pueden ser Perturbados en algún momento por el descubrimiento de alguna incongruencia en las impresiones que se les presentan. Algunos de estos gestos impensados son:

- ♣ Impresión de incapacidad, incorrección o falta de respeto por la pérdida del control muscular de sí mismo.
- ♣ Impresión de ansiedad o desinterés por la interacción. .Inadecuada dirección dramática.

Así que las actuaciones difieren en el grado de cuidado expresivo que se requiere que apliquen a cada elemento. En otras palabras, debemos saber observar que la impresión de realidad creada por una actuación es algo delicado y frágil que puede ser destruido por accidentes mínimos.

Es en este punto donde puede surgir la tergiversación, puesto que es evidente que muchos actuantes tienen capacidad y motivos para tergiversar los hechos. En muchas ocasiones esto es impedido sólo por la vergüenza, la culpa o el temor. Así que, como integrantes de un auditorio, es común que sintamos que la impresión que la actuante trata de dar puede ser verdadera o falsa, válida o "falsificada". Cuando pensamos en los que presentan una falsa fachada, pensamos en una incongruencia entre las apariencias presentadas y la realidad. Por lo tanto, cuanto mayor sea el número de asuntos y participantes comprendidos en el campo del rol de la relación, parece que es mayor la probabilidad de que existan puntos secretos. Pero lo más importante es que debemos observar que una falsa impresión mantenida por un individuo en cualquier rutina puede ser una amenaza para la relación o el rol, porque alguna desacreditación en el ámbito de la actividad de un individuo causará dudas en los campos donde quizá no tenga nada que ocultar .De forma general, la "representación de una actividad se alejará en cierto modo la actividad en sí y, por lo tanto, la tergiversará inevitablemente" (Goffman, -1997:.76).

En cuanto a la realidad y el artificio, en la cultura angloamericana hay dos modelos que se basan en el sentido común, de acuerdo con los cuales se formulan las concepciones de la conducta: la actuación real, sincera u honesta, y la falsa.

Primero, hay que tomar en cuenta que muchos individuos creen sinceramente que la definición de la situación que proyectan es la realidad real. De este modo se infiere que una actuación honesta, sincera y seria, a simple vista, tiene una conexión menos sólida con el mundo verdadero. Por lo anterior, ser un tipo dado de persona no significa solamente poseer un cierto conjunto de atributos, sino también mantener las normas de comportamiento y apariencia que atribuye el grupo social al que se pertenece. Aunado a todo esto, al pensar en la actuación, se supone que el contenido de la representación es sólo una prolongación expresiva del carácter del actuante. Este es un enfoque limitado; en primer lugar, porque la actuación sirve para expresar los rasgos característicos de la tarea que se ejecuta, no los del actuante. Además, se puede dar el caso en el que a cada miembro del equipo se le exija que aparezca bajo un aspecto diferente con la finalidad de que sea satisfactorio el efecto general del equipo.

El autor emplea el término "equipo de actuación" o "equipo" para hacer referencia aun conjunto de individuos que cooperan par representar determinada rutina. Hasta este punto se ha considerado la actuación del individuo como punto de referencia básico, estudiando dos niveles fácticos: el individuo y su actuación y el conjunto de participantes y su interacción completa. Es evidente que los individuos que forman parte de un mismo equipo tendrán una fuerte relación mutua que consta de dos componentes:

- ♣ Cualquiera de los miembros de un equipo tiene el poder de derrumbar la representación mediante un comportamiento impropio, mientras se desarrolla la actuación
- ♣ Si los miembros de un equipo cooperan para mantener una definición dada ante su auditorio, será muy complicado que mantengan esa impresión particular entre sí.

De estos componentes surge el concepto de familiaridad. A pesar de ello, no se debe confundir al equipo con el grupo informal o la camarilla puesto que "el miembro de un equipo es un individuo de cuya cooperación dramática se depende para suscitar una definición dada de la situación" (Goffman, 1997:94). Por lo tanto, el desacuerdo público entre los miembros de un equipo incripita la acción de común acuerdo y perturba la realidad propuesta por el equipo. Sin embargo, la unanimidad no es el único requisito de la proyección del mismo. Pero, si no se da al miembro del equipo información acerca de su posición, éste será incapaz de asumir su papel. Así que si los actores se preocupan por conservar una línea de conducta seleccionarán como compañeros de equipo a personas que les infundan confianza acerca de su actuación.

Por otra parte, si se considera al diálogo como la interacción entre dos equipos, uno se denominará equipo de los actores y el otro será el auditorio o los observadores. Dentro de esta interacción, se considera una ventaja el control del medio, puesto que permite introducir recursos estratégicos para determinar la información que el auditorio es capaz de obtener y proporciona al equipo dominante la sensación de seguridad.

De forma general, existen diferencias entre los miembros del equipo que tienen que ver con el grado y la forma en que se les permite dirigir la actuación. En primer lugar, porque el director puede asumir la tarea de corregir a cualquier miembro del equipo que tenga una actuación impropia y, en segundo lugar, porque el director tiene la facultad de repartir los papeles en la representación y la fachada personal que se usará en cada parte. En consecuencia, los otros miembros del equipo tendrán hacia el director una actitud diferente a la de los demás compañeros de equipo.

Al mismo tiempo, los conceptos de predominio dramático y predominio directivo pueden ser aplicados a la interacción general debido a que pueden especificar cuál de los dos equipos ejerce, en mayor grado, algún tipo de poder y cuáles son los actores que llevan la delantera en este sentido. Cabe mencionar que no existe una razón necesaria para que un individuo que ejerce un rol netamente protocolar adquiera un rol dramático dominante.

En consecuencia, el equipo se puede definir como un conjunto de individuos que necesitan cooperar de manera íntima para mantener una definición proyectada de una cierta situación que, para tener una actuación eficaz, debe mantener en secreto este grado y carácter de dicha cooperación. Además, el equipo es un grupo en relación con una interacción, no con una estructura u organización social.

Este conjunto de individuos se desenvuelve dentro de diferentes regiones en el escenario, delimitadas de acuerdo al papel que desempeñan; es decir, a la conducta que tienen. En este sentido, una región se define como cualquier lugar limitado por barreras de percepción. Estas regiones varían "según el grado de limitación y de acuerdo a los medios de comunicación en los cuales aparecen dichas barreras" (Goffman, 1997: 117). Por ello, una cierta actuación tendrá un solo foco de atención visual por parte de los actantes y del auditorio. Desde esta perspectiva, existen dos regiones:

- ♣ La región anterior. Es el lugar donde se lleva a cabo la actuación. En esta región, la actuación de un individuo aparenta una actividad que mantiene y encarna ciertas normas divididas en dos grupos. Uno de ellos referente a la actitud del protagonista hacia un auditorio en su diálogo verbal o gestual. El otro se refiere al comportamiento del protagonista mientras es percibido de forma visual o auditiva por el auditorio. Goffman (1997) denomina a este segundo grupo de normas "decoro". Éste, a su vez, está subdividido en un grupo de índole moral y otro de índole instrumental. De cualquier manera, en el estudio de las instituciones sociales es de especial relevancia describir las normas predominantes de decoro.
- ♣ La región posterior o trasfondo escénico. Es el lugar donde se contradice la impresión fomentada por la actuación y donde el actuante está a salvo de cualquier intromisión del auditorio. Por ello, el control del trasfondo escénico desempeña un importante papel en el proceso de control de trabajos.

Además, uno de los momentos en que resulta más interesante observar el manejo de las expresiones es aquel en el que un actuante deja la región posterior y entra donde se encuentra el auditorio. La línea divisoria de esas regiones puede verse ejemplificada en toda

sociedad porque es evidente que el carácter de trasfondo de ciertos lugares se forma de un modo material y que, en relación con lugares adjuntos, estas áreas son regiones posteriores.

Ahora bien, de acuerdo a las características descritas anteriormente, se puede decir que es en la región anterior donde se espera el predominio de un carácter formal, desarrollándose una actuación particular. Por el contrario, en las regiones posteriores se esperan acciones que se relacionan con la representación, pero que son incompatibles con las apariencias suscitadas por ella. En este punto se podría agregar una tercera región que comprendiera todos los lugares que no se encuentran dentro de los ya indicados. A esta región podría llamarse "el exterior".

Por otra parte, el control de la región anterior involucra una medida de separación del auditorio. Cuando esta separación fracasa y un extraño entra en una representación no planeada para él, aparecen complejos problemas de control expresivo. Para resolver estos problemas se utilizan dos técnicas de acomodación:

- ♣ El auditorio puede recibir y aceptar un estatus temporal de trasfondo escénico y ponerse de acuerdo con el protagonista para desviarse repentinamente hacia una actividad tal que al intruso no le sea posible observarla.
- ♣ Brindar al recién llegado una bienvenida, como si fuera alguien que ya debía encontrarse en la región.

De cualquier manera, en una situación común y corriente, ninguna de estas técnicas parece dar buenos resultados porque pueden surgir roles o papeles que no concuerdan con la actuación que se representa. Goffman (1997) los denomina "roles discrepantes". Una de las metas finales de todo equipo es sustentar la definición de la situación representada por su actuación. Debido a que la realidad que se dramatiza es frágil, hay hechos que podrían anular la impresión que se desea producir. Tales hechos se denominan "información destructiva". Por ello, el equipo tiene que ser capaz de guardar sus secretos y de mantenerlos guardados. De aquí la importancia de categorizar los secretos existentes basándose en la función que ejerce el secreto y en la relación que guarda con el concepto

que otros tienen acerca del poseedor del secreto. Las categorías son:

- ♣ *Secretos muy profundos.* Hechos incompatibles con la imagen que el equipo desea dar de sí mismo.
- ♣ *Secretos estratégicos.* Concernientes a los propósitos y capacidades del equipo para impedir que el auditorio se adapte de forma eficaz al estado de las cosas que el equipo pretende lograr. Su descubrimiento desorganiza completamente la actuación del equipo.
- ♣ *Secretos internos.* Indican la pertenencia del individuo al grupo, tienen poca importancia estratégica y su revelación no desorganiza la actuación del equipo de forma radical.

Existen dos categorías adicionales establecidas por el conocimiento que tiene un equipo de los secretos de otro equipo:

- ♣ *Secretos depositados.* El poseedor está obligado a guardarlos a consecuencia de su relación con el equipo al cual pertenece el secreto.
- ♣ *Secretos discrecionales.* Son los secretos de otra persona que un individuo conoce y puede revelar sin desacreditar su imagen y se pueden revelar por medio del descubrimiento, la revelación involuntaria, indiscreciones, retransmisiones, etc.

Por lo anterior, el control de la información involucra algo más que el simple hecho de guardar secretos. Aunado a esto, si tomamos en cuenta una actuación particular como punto de referencia, se pueden distinguir tres roles decisivos sobre la base de la función, la información disponible para quienes los desempeñan y las regiones en las que se desenvuelve la persona que desempeña el rol.

- ♣ *Actuantes.* Son quienes actúan, tienen conciencia de la impresión que producen, poseen información destructiva que atañe a la representación y aparecen en las regiones anterior y posterior

- ♣ *Auditorio*. Son los individuos para quienes se actúa. Ellos conocen únicamente lo que se les permitió percibir y lo que captan por medio de la observación atenta; por lo tanto no poseen información destructiva y sólo aparecen en la región anterior.
- ♣ *Extraños*. No actúan ni presencian la representación y no conocen los secretos de la actuación ni la apariencia de la realidad porque están excluidos tanto de la región anterior como de la posterior.

De esta forma es evidente la estrecha relación que se mantiene entre función, información y región.

A partir de estos tres roles básicos se pueden definir algunos roles en los cuales cierta persona se introduce en un establecimiento social bajo una apariencia falsa. Dichos roles se denominan "discrepantes". Dentro de ellos se encuentran:

- ♣ *El delator*. Finge ser miembro del equipo de actuantes, obtiene información destructiva y, finalmente, traiciona al equipo ante el auditorio.
- ♣ *El falso espectador*. Actúa de tal manera que da la impresión de ser un miembro más del auditorio, aunque en realidad pertenece al equipo de los actuantes.
- ♣ *El impostor*. Al contrario que el falso espectador, este impostor utiliza su falsedad en provecho del auditorio en lugar de los actuantes.
- ♣ *El soplón*. Es el individuo que se oculta y actúa, de acuerdo a Goffman (1997), "de forma subterránea". Una variante de este rol la desempeñan los autodenominados "vivos" o "sabelotodos", quienes no conocen las operaciones ni están facultados por leyes o costumbres para representar al auditorio.
- ♣ *El comprador profesional*. Pasa inadvertido entre el auditorio y, al abandonar la región junto con el resto del mismo, se dirige hacia las oficinas del equipo competidor con la finalidad de narrar todo lo que acaba de presenciar.
- ♣ *El intermediario o mediador*. Conoce los secretos de cada equipo y da a ambos la impresión de que guardará celosamente sus secretos. Por ello se dice que este individuo es un doble espectador falso.

Aunado a esta serie de roles existe un rol discrepante adicional: el del individuo que "no existe como persona" porque no asume ni el rol de actuante ni el de auditorio, y tampoco pretende ser lo que no es.

En adición existen cuatro roles discrepantes que incluyen a las personas que no están presentes durante la actuación, pero que obtienen información inesperada acerca de ella:

- ♣ El especialista de servicios. Es quien se encarga de preparar, mantener y reparar la representación que sus clientes ofrecen ante otras personas. Casi siempre este rol lo desempeñan los profesionistas.
- ♣ El especialista instructor. Es una variante del rol anterior y tiene la difícil tarea de enseñar al actuante la forma de producir una impresión conveniente, remarcando las consecuencias de una actuación impropia. Este rol es desempeñado por padres de familia y maestros.
- ♣ El confidente. Es la persona con quien el actuante confiesa sus culpas y no gana nada con ello. Además, su participación es indirecta.
- ♣ Los colegas. Son individuos que "presentan la misma actuación al mismo tipo de auditorio pero no participan juntos", (Goffman, 1997:172), a su vez, comparten un destino común.

Dentro de la esfera de actividad de los colegas, la discreción es parte del código de trabajo. Por ello, la confianza mutua descansa en las siguientes presunciones:

- ♣ El colega no interpretará equivocadamente nuestras palabras.
- ♣ El colega no repetirá lo que haya oído a personas no pertenecientes al grupo. Finalmente, tenemos el rol de "renegado", quien es una persona que adopta una posición moral y prefiere ser fiel a los ideales del rol que a los actuantes que representan, en ocasiones falsamente, dicho rol.

En consecuencia, es obvio que existe una comunicación impropia, la cual se presenta cuando dos equipos se encuentran cara a cara con el fin de interactuar y los individuos

permanecen dentro de su personaje. En esta situación, no hay familiaridad en el trasfondo escénico y cada participante hace su mejor esfuerzo por conocer y conservar su lugar, manteniendo un equilibrio entre formalidad e informalidad. Cuando este equilibrio se rompe, estamos en presencia de lo que se denomina comunicación impropia, la cual ofrece "un argumento que justifica el estudio de las actuaciones en función de los equipos y de las disrupciones potenciales de la interacción" (Goffman, 1997: 182). Dentro de la gran variedad de tipos de comunicación en los que participa el actuante y que transmiten información incompatible con la impresión mantenida oficialmente durante la interacción, se consideran cuatro categorías.

La primera se refiere al tratamiento de los ausentes, donde se dice que cuando los miembros de un equipo entran al trasfondo escénico, frecuentemente detractan al auditorio de una forma que no coincide con el tratamiento que le dan cara a cara. Para lograr esto, existen dos técnicas principales: la representación en tono de burla y el uso de términos de referencia ofensivos; aunque también existen otras formas de lograr ese fin, tales como las maniobras de desvío para entrar o salir de la actuación, bromas y tomaduras de pelo que recibe el miembro del equipo que está apunto de dejar a sus compañeros o algún tipo de agresión al miembro del auditorio que ingresa oficialmente al equipo.

Por otra parte, cuando los miembros del equipo no están frente al auditorio, la conversación gira en torno a los problemas de la puesta en escena. Estas conversaciones se conocen con el nombre de "larga profesional". El autor pone atención a este punto porque señala claramente que, individuos con distintos roles sociales viven en el mismo clima de experiencia dramática.

Al hablar de connivencia del equipo, el autor afirma que ésta se refiere a "toda comunicación colusoria que es transmitida de modo de no amenazar la ilusión fomentada para el auditorio" (Goffman, 1997:191). De este modo se demuestra que la apariencia de sinceridad que mantienen los actuantes; es decir, la apariencia de ser sólo los personajes que proyectan de manera oficial, es sólo una representación. El tipo más importante de connivencia es el sistema de señales secretas a través del cual los actuantes pueden recibir o

transmitir información. Por lo tanto, existen señales escénicas que indican a los actores que no hay problema y que es posible abandonar la fachada. Otros signos indican que no es aconsejable hacerlo porque ciertos miembros del auditorio están presentes. La medida en que estas señales se aprenden y emplean facilita a los miembros ocultar el hecho de que funcionan como equipo.

Un segundo tipo de connivencia está conformado por las comunicaciones que funcionan para confirmarle al actor que no se ajusta al consenso de trabajo, que la representación que se pone en escena es sólo una representación. Esta actividad recibe el nombre de "connivencia burlona", la cual implica la denigración secreta del auditorio.

Se establece un tipo parecido de comunicación impropia cuando uno de los miembros del equipo desempeña su papel para diversión exclusiva y secreta de sus compañeros.

Por lo tanto, al quedar demostrado que los miembros de un equipo se comunican entre sí de manera impropia, es justificable el desarrollo de un rol especializado dentro del equipo, el de "compañero inseparable"; es decir, la persona que puede ser introducida en una actuación de acuerdo a la voluntad de otra con la finalidad de asegurar la comodidad de la segunda.

Finalmente, cuando dos equipos establecen un consenso oficial de trabajo, garantizando una interacción social segura, se puede detectar una línea extraoficial de comunicación (indirectas, bromas, insinuaciones, etc.) que cada equipo dirige hacia el otro. La tendencia más común de este tipo de comunicación oculta es aquella en la que cada equipo coloca al otro, de forma sutil, en una posición desfavorable bajo la apariencia de cortesías y cumplidos verbales. Los realineamientos temporarios a través de los cuales puede captarse la dirección de la interacción alcanza un determinado grado de estabilidad e institucionalización en lo que se llama "conversación de doble sentido", en la cual se pueden hacer convenios sin establecer la relación de solidaridad mutua a la que conduce habitualmente la negociación. Además, es un medio seguro para aceptar pedidos y órdenes que, de otro modo, no podrían aceptarse o rechazarse.

De acuerdo a esto, es interesante comprobar que, en algunos casos, hasta la fraternización en el trasfondo escénico puede considerarse como una gran amenaza para la representación.

Un punto general digno de consideración lo constituye el hecho de que cualquiera que sea el motivo que origine la necesidad humana de contacto social y compañía, el efecto adopta dos formas: la necesidad de contar con un auditorio ante el cual podamos someter a prueba nuestros "sí mismos" y, la necesidad de contar con compañeros de equipo con los cuales poderlos establecer connivencias íntimas para poder relajarnos entre bastidores.

Después de analizar cada uno de los cuatro tipos de comunicación impropia, se puede observar que la atención se dirige siempre al mismo punto: la actuación es algo que permite a los miembros del equipo retroceder y observarlo a distancia, alejándose lo suficiente para imaginar o desarrollar otros tipos de actuaciones que atestiguan la presencia de otras realidades. Por ello, es necesario aprender a utilizar lo que Goffman (1997) denomina "el arte de manejar las impresiones", donde se reúne y presenta información implícita y explícita acerca de los atributos que necesariamente debe tener el actuante para desempeñar la puesta en escena de su personaje de forma satisfactoria.

Como ya se mencionó anteriormente, los gestos impensados transmiten impresiones inadecuadas para el momento; así que el individuo que es responsable de un gesto impensado puede desacreditar con ello su propia actuación, la del equipo o la que es escenificada para el auditorio.

Las intrusiones inoportunas, en las cuales un extraño se introduce de forma accidental en el sector donde se ofrece la actuación o entra en el trasfondo escénico sin ser advertido, sorprenden a los presentes en flagrante delito.

En adición cuando un actuante, sin pensarlo, hace un aporte intencional que destruye la imagen de su propio equipo, se dice que ha dado un "paso en falso".

Todos estos elementos son motivos de perturbación que podrían evitarse si el individuo responsable conociera de antemano las consecuencias de su actividad. Por el contrario, las llamadas "escenas" tienen la finalidad de destruir y amenazar seriamente la apariencia cortés de consenso. Algunos tipos son:

- ♣ Cuando los miembros del equipo no aprueban la actuación de otros y lanzan críticas públicas y abiertas. Esta conducta errónea puede ser fatal para la actuación que los contendientes deberían presentar.
- ♣ Cuando el auditorio decide que ya no puede seguir con el juego de la interacción cortés y hace frente a los actuantes con hechos expresivos inaceptables para cada equipo.
- ♣ Cuando la interacción entre dos personas llega a un tono ruidoso y acalorado obligando a las demás personas a convertirse en testigos.

Cuando se produce alguna de estas disposiciones o incidentes se amenaza la realidad propuesta por los actuantes y, a fin de impedir la ocurrencia de incidentes, se utilizan diferentes atributos y prácticas divididas en: medidas defensivas, medidas protectoras y medidas que deben tomar los actuantes con el fin de posibilitar al auditorio y a los extraños el uso de medidas protectoras.

A las prácticas y atributos defensivos pertenece la lealtad dramática en la que, si un equipo quiere conservar la línea de comportamiento que ha adoptado, sus miembros deberán actuar como si hubieran aceptado un cierto conjunto de obligaciones morales. Además, no deben explotar su presencia en la región anterior a fin de poner en escena su propio espectáculo, ni utilizar el momento de la actuación como oportunidad para denunciar a su equipo.

Probablemente, el problema esencial reside en impedir que los actuantes establezcan vínculos afectivos con el auditorio. Una técnica utilizada contra esta situación es desarrollar la fuerte solidaridad grupal dentro de sus filas. Otra técnica consiste en cambiar periódicamente de auditorio.

Una práctica defensiva más es la disciplina dramática donde, de acuerdo a Goffman (1997), el actuante que es disciplinado es un hombre prudente, capaz de encubrir en forma instantánea la conducta inapropiada de otros miembros del equipo, abstenerse de reír acerca de asuntos serios, reprimir sus sentimientos espontáneos a fin de dar una buena impresión.

Por añadidura, posee equilibrio y seguridad, y estará listo para dar una razón plausible que elimine algún hecho. El secreto reside en el manejo adecuado del rostro y la voz.

También, dentro de los atributos defensivos se encuentra la circunspección dramática. Así que, en bien del equipo, se exigirá a los actuantes que, en el momento de escenificar la representación, actúen con prudencia y circunspección, preparándose para cualquier contingencia posible. Esta técnica adopta formas muy claras, dentro de las que se encuentran:

- ♣ Elección de miembros leales y disciplinados.
- ♣ Tener una idea clara del grado de lealtad y disciplina que se puede esperar de los miembros en conjunto.

Una forma de asegurar lo anterior es restringir el tamaño de los equipos, aunque esto trae consigo algunas limitaciones como el hecho de que algunas actuaciones no pueden ser representadas sin la ayuda técnica de un número considerable de miembros del equipo. Cabe destacar que el actuante tendrá que prestar mucha atención a su conducta en las situaciones que involucran consecuencias importantes, como en el caso de la entrevista. La circunspección por parte de los actuantes también se manifestará en la forma en que manejan la fachada puesto que, cuando un equipo se encuentra con otro, pueden suceder muchos eventos menores que son adecuados para la transmisión de una impresión general incompatible con el resultado de la actuación. Algunos de los medios para solucionar este problema son:

- ♣ Ensayar toda la rutina.
- ♣ Bosquejarle al auditorio la línea que seguirán sus respuestas en el momento de la actuación.

Por otra parte, se presentan las estrategias protectoras más comunes, entre las que destaca el advertir que el acceso a las regiones anteriores y posteriores de una actuación está controlado no solo por los actuantes si no por otros individuos. Aquí se puede observar que "existe una etiqueta elaborada mediante la cual los individuos guían su propia conducta en calidad de miembros del auditorio" (Goffman, 1997:246). Esto incluye: mostrar un grado adecuado de atención e interés; estar dispuestos a controlar sus propias actuaciones; impedir todos los actos y expresiones que puedan conducir a pasos en falso y, sobre todo, el deseo de evitar una "escena". De este modo, siempre que el auditorio obre con tacto, se tendrá la posibilidad de que los actuantes puedan darse cuenta de la protección discreta con la que cuentan. Al respecto, el autor habla del tacto con relación al tacto. Es en esta parte donde el auditorio contribuye significativamente al mantenimiento de la representación.

El tacto con relación al tacto maneja dos estrategias:

- ♣ El actuante debe ser sensible a las insinuaciones y debe estar listo para captarlas.
- ♣ "Si el actuante se propone tergiversar los hechos de alguna manera, debe hacerlo de acuerdo con las reglas y ceremonias que rigen la tergiversación" (Goffman, 1997:250). De cualquier manera, detrás de las máscaras y los personajes, cada actuante tiende a mostrar al hombre que está personalmente entregado a una tarea difícil y traicionera porque, a sabiendas de que el auditorio puede formarse una mala impresión acerca de él, puede llegar a sentir vergüenza al realizar un acto honesto sólo porque el contexto de la actuación sugiere lo contrario.

En conclusión, en este apartado se analizaron los establecimientos sociales y las relaciones entre ellos. Dichos establecimientos pueden ser considerados desde diversos puntos de vista:

- ♣ Técnico. En función de su eficacia o ineficacia
- ♣ Político. En función de las acciones de cada participante.
- ♣ Estructural. En función de las divisiones verticales y horizontales y de los tipos de relaciones sociales involucradas.

- ♣ Cultural. En función de los valores morales que influyen sobre sus actividades.
- ♣ Dramático. Como medio final para el ordenamiento fáctico, puesto que la afiliación de que el mundo entero es un escenario es bien conocida. Por ello, el punto central de este apartado atañe a las estructuras de las interacciones sociales, donde el factor clave es el mantenimiento de una definición única de la situación, definición que forzosamente se debe expresar teniendo sustentos sólidos, a pesar de la multitud de disrupciones potenciales.

Finalmente, se ha podido observar que la vida cotidiana" por muy sencilla que parezca, está constituida por una intrincada red de circunstancias que la hacen única e irrepetible.

Además, hay que saber diferenciar lo que puede ser sincero de lo que no lo es, con la finalidad de que el análisis y los resultados de la investigación que se presenten al final tengan la mayor fiabilidad posible. Una manera de no perder el punto central de investigación es especificar y delimitar claramente el ámbito de análisis dentro de la entrevista. Para ello Ruiz (1999) presenta una estrategia que puede resultar muy efectiva.

2.4. La entrevista.

Al obtener información mediante una conversación profesional con una o más personas, ya sea para realizar un estudio analítico o para contribuir a diagnósticos sociales, se emplea la técnica denominada Entrevista en Profundidad, la cual es la herramienta metodológica más utilizada por el investigador cualitativo. Esta técnica involucra una situación única y especial, por lo que dista mucho de ser neutral, ya que en ella influyen de manera decisiva las características personales tanto del entrevistador como del entrevistado. Es decir, la forma en que el entrevistador actúa, pregunta y responde en una entrevista tiene mucho que ver con los modos en que éste obtenga las respuestas y relatos de experiencia del entrevistado.

A diferencia de la Observación Participada, en la entrevista, "el investigador busca obtener lo que es importante y significativo en la mente de los informantes" (Ruiz, 1999: 166), de tal forma que el entrevistador vea cómo clasifican y experimentan S1.1 propio mundo para obtener su definición personal de la situación. Por tanto este proceso necesita de cierto grado de familiaridad. En pocas palabras, la entrevista es el relato de un suceso narrado desde la perspectiva personal de quien lo ha experimentado. Además, crea el contexto y la situación social en la que tiene lugar el hecho.

Al mismo tiempo, el término de "entrevista" abarca tantas y tan variadas clases que van desde la entrevista individual hablada hasta la de grupo, que es preciso definir cada una de ellas:

- ♣ *Individual*. Se llevan a cabo con un solo individuo.
- ♣ *De grupo*. Trabajan con un grupo de personas.
- ♣ *Biográficas*. Cubren una amplia gama de temas.
- ♣ *Monotématicas o enfocadas*. Dirigida hacia un solo tema.
- ♣ *Estructuradas*. El entrevistador es quien tiene la iniciativa de la conversación.
- ♣ *No estructuradas*. Su esquema de preguntas es general y flexible (en lo que se refiere a orden, contenido y formulación).

El tipo de entrevista que parece ser el más adecuado es de carácter individual, entendiendo que la conversación se realiza únicamente entre entrevistador-entrevistado; holístico, para elaborar un recorrido panorámico del mundo de significados del entrevistado y; no directivo, entendiendo por esto que se debe contar con un guión orientador para no quedar a la deriva, sin encerrarse tampoco en un tema limitado. Es decir, nos encontramos frente a una Entrevista en Profundidad, Individual y No Estructurada.

Los factores que intervienen en ella son:

- ♣ La entrevista. Su objetivo es la comprensión, buscando maximizar los significados en la respuesta subjetivamente sincera y emocional.
- ♣ El entrevistador. Es el encargado de formular las preguntas y controlar el ritmo de

la entrevista explicando cuanto haga falta el sentido de las preguntas, adoptando el papel de "oyente interesado" pero sin evaluar las respuestas aunque, si se requiere, no oculta sus sentimientos ni juicios de valor; y estableciendo un equilibrio entre la familiaridad y la profesionalidad.

- ♣ El entrevistado. Es quien responde a su propio conjunto de preguntas, el cual puede diferir del de otros entrevistados.
- ♣ Las respuestas. Por definición son abiertas, sin categorías de respuestas establecidas con anticipación y grabadas en un sistema de codificación flexible y susceptible a cambios en cualquier momento.

Hablando de teoría, los criterios operativos fundamentales en los cuales se encuentra la validez de la entrevista en profundidad, como instrumento de captación y transmisión de significados, se encuentran en la interpretación constructivista y, más específicamente, en los postulados del Interaccionismo Simbólico. Debido a esto, "la entrevista concibe al hombre, al actor social, como una persona que construye sentidos y significados de la realidad ambiental (Ruiz, 1999: 171). En consecuencia, la conversación, que en un principio parecía no tener un rumbo fijo, va centrándose poco a poco, uniendo las preguntas de manera temática hasta que se forma una estructura cada vez más sólida que dirige el resto de la conversación y las preguntas. Este proceso requiere de un cierto balance entre la estructura y el grado de ambigüedad e indecisión. Así que, conforme se desarrolla la conversación, el investigador se interesará más por significados que por hechos, por sentimientos que por conocimientos, por interpretaciones que por descripciones, esperando que el entrevistado sea subjetivo y no neutral. Por este motivo, el entrevistador tratará de combinar preguntas abiertas, que den al entrevistado la máxima libertad de autoexpresión; con preguntas cerradas para que se pueda revisar y comprobar la veracidad de ciertas afirmaciones y datos aportados.

Desde la perspectiva de Ruiz Olabuénaga (1999), para lograr mayor efectividad, son tres los procesos que se deben tomar en cuenta para considerar adecuada la fase de recogida de información. Dichos procesos consideran a la comunicación no verbal como un elemento esencial para intercambiar estados de ánimo, nivel de interés, aburrimiento,

cansancio, disgusto, etc. Por ello, su interacción e influencia mutua son muy importantes.

En primer término se ubica el proceso de interacción porque, como la entrevista es un intercambio de comunicación cruzada, cuanto más énfasis exista en la profundidad, más intensa será la interacción personal y se hará más importante la invención durante el cruzamiento de la comunicación. Por eso, una de las condiciones esenciales y características de este proceso se encuentra en la empatía porque, a través de ella, se logra una interacción social impregnada de comunicación interpersonal auténtica.

El entrevistador debe iniciar su trabajo explicando el objetivo y motivación del estudio, así como su modo de actuar, a manera de persuadir al entrevistado del interés, utilidad y oportunidad de la entrevista. Cualquier error de ofensa o mal entendimiento con respecto a las condiciones que impone el entrevistador puede acarrear graves e irreparables consecuencias para el resto de la entrevista. Para evitar una situación de este tipo, Ruiz Olabuénaga (1999) propone cuatro estrategias que puede seguir el entrevistador a fin de potenciar la comunicación no verbal:

- ♣ Mirar al entrevistado de forma natural, directa y continua para propiciar el interés en las respuestas y lograr que el entrevistado exprese mejor su subjetividad.
- ♣ Obtener atención y satisfacción en el desarrollo de la conversación a través de la naturalidad en las posturas y movimientos corporales propios.
- ♣ Formular respuestas y comentario en tono amable, sin crítica ni adulación.
- ♣ Ejercer el arte del silencio, puesto que también éste es una forma de comunicar.

Aunado a ello, el entrevistador debe ser comprensivo para entrar en el mundo interior del entrevistado. Así mismo, este término no debe confundirse con evaluación, autoritarismo o paternalismo. Por lo tanto, el entrevistador nunca enjuicia al entrevistado, sino que:

- ♣ Refleja sentimientos cuando el entrevistado expresa alguna emoción.
- ♣ Capta a profundidad todo el conjunto de emociones que despliega el

entrevistado.

- ♣ Elabora un resumen de los sentimientos del entrevistado con la finalidad de comprobar y demostrar que ha captado los mensajes que va recibiendo.
- ♣ Exhibe una prudencia particular para esperar el momento oportuno y enlazar sentimientos y temas propios y ajenos o para introducir temas nuevos o difíciles de sacar a flote.

En definitiva, de acuerdo al paradigma que sugiere el Interaccionismo Simbólico, autores como Goffman, Babbie, Berg, Peshkin y otros coinciden en que "la entrevista equivale a un encuentro cuyo desarrollo puede asimilarse al modelo dramático" (Ruiz, 1999: 178). En consecuencia, el éxito del trabajo dependerá 'tanto del grado de legitimación que reciba el papel del entrevistado, como del grado de perfección con el que lo desempeñe. En este sentido, la comunicación no verbal cobra especial importancia. Además, el entrevistador puede representar un triple papel:

- ♣ El de actor. Siguiendo un guión, junto con otros actores.
- ♣ El de director de escena. Para introducir cambios necesarios en el transcurso de la representación.
- ♣ El de coreógrafo. Para cambiar escenario, decoración o accesorios que salven una situación problemática o para enriquecer aun más la representación.

Durante el proceso de sonsacamiento, se tiene como objetivo obtener del entrevistado la experiencia, la definición de la situación y el significado que él sólo posee. Además, debido a la propia naturaleza de la entrevista en profundidad, es necesario contar con una estrategia basada en tres elementos que son: la lanzadera, el relanzamiento y el control.

En la primera, el inicio de la entrevista se lleva a cabo a través de comentarios y preguntas superficiales, generales y abiertas. Sólo de esta manera se puede ir enriqueciendo la conversación, evitando que el entrevistado conteste únicamente con sí o no. En adición, se reservarán las preguntas cerradas para los momentos finales de la conversación. Al

respecto, Ruiz Olabuénaga (1999) comenta que hay que tener especial cuidado en lo siguiente:

- ♣ No debe confundirse la formulación de preguntas confusas o ambiguas con el uso de preguntas abiertas
- ♣ Las preguntas no deben insinuar al entrevistado la orientación o el tipo de respuesta que prefiera o no el entrevistador.
- ♣ Las preguntas no deben tener la apariencia de enfrentamiento o choque. Es decir, las preguntas abiertas no tienen por qué confrontar de manera dura y sin tapujos al entrevistado.

En pocas palabras, la entrevista debe ir de lo amplio a lo pequeño, de lo superficial a lo profundo, de lo impersonal a lo personalizado, de lo informativo a lo interpretativo para transformar simples datos en la interpretación de los mismos. Para lograrlo, el entrevistador necesita de dos habilidades especiales. Por una parte, debe hacer gala de sensibilidad para captar todos los mensajes del entrevistado, seleccionar los que sean más ricos en contenido o significado y desvelar aquéllos que estuvieran bloqueados por algún motivo. Por otra, debe mostrar una agresividad creciente que elimine preguntas inútiles y concretice poco a poco la conversación. En este sentido, "el entrevistador debe ayudar al entrevistado a contemplarse a sí mismo" (Ruiz, 1999: 183) a través de resúmenes que presenten el contenido y significado transmitidos. Este proceso consta de dos actividades:

- ♣ El reflejo. Para producir en el entrevistado el efecto de atención y comprensión correcta, así como para que éste cristalice mejor sus ideas.
- ♣ La estructuración. Para que sea posible captar el significado subjetivo de los datos obtenidos.

Estos dos aspectos conllevan a resumir y relacionar unas partes con otras, de tal modo que brote una interpretación y significado compartidos. El relanzamiento es un mecanismo elegido en función de la causa que provoca algún bloqueo de información. Con él se asegura que la información no quede a medias, fragmentada o superficial puesto que ayuda

al entrevistado a recorrer todo el camino hasta el final. El relanzamiento está normado por dos leyes de manejo:

- ♣ La oportunidad. Hay que saber esperar .Es decir, cuando el entrevistado guarda silencio no significa que ya no tenga otra cosa que decir; por este motivo, se debe procurar nunca interrumpirlo. En las palabras de Ruiz Olabuénaga (1999), hay que saber hablar, interviniendo cuando el silencio ya haya dejado de hablar.
- ♣ La opacidad Se debe tener cuidado para no orientar en ningún sentido el resto de la conversación, pudiendo pedirse aclaraciones pero no formulando críticas.

Existen varios tipos de relanzamiento, dentro de los que se encuentran: el silencio, el eco, el resumen, el desarrollo, la insistencia, la cita selectiva, el frigorífico, la distensión, la distracción, la estimulación y la posposición. Ellos, más que ser una serie de trucos, constituyen una reserva de responsabilidad profesional porque el entrevistador no se puede dar el lujo de quedar a la deriva ante un bloqueo inesperado; por el contrario, buscará una salida satisfactoria frente a la situación complicada.

Finalmente, puesto que el entrevistador es quien aplica el control sobre la información recibida, es necesario saber que existen ciertos elementos que merecen especial atención en cuanto a este rubro. Tales elementos son:

- ♣ Citas y datos descriptivos.
- ♣ Inconsistencias y ambigüedades.
- ♣ Idealizaciones y fugas
- ♣ Desinterés y cansancio.
- ♣ Sentido común.

Esta es la mejor manera de evitar conclusiones prematuras que puedan acarrear desviaciones irreparables en el desarrollo de la entrevista.

Debido a que el objetivo del proceso de registro es obtener la fiabilidad necesaria para sustentar argumentos, es vital registrar y conservar la información obtenida. Para ello, algunos entrevistadores recurren a la toma de notas, lo cual tiene como consecuencia perder la atención y romper el ritmo de la conversación. Un recurso más es la toma mecánica de información, mediante una cámara o grabadora, puesto que libera completamente al entrevistador, pudiendo éste concentrarse totalmente en la conversación aunque, en algunas ocasiones, el uso de estos dispositivos ejerce una presión extra que llega a bloquear la fluidez y comodidad de la conversación. Pese a ello, es el método más recomendable para el almacenamiento de la información, no olvidando que la grabación debe contener la datación (fecha, lugar, etc.), contextualización (personaje, situación) y enriquecimiento requeridos para interpretar mejor los datos obtenidos.

Una vez que se tienen los elementos esenciales para llevar a cabo una entrevista en profundidad, y que se ha recolectado debidamente la información necesaria, se procede a analizarla.

2.5. Análisis de contenido.

Se sabe que la lectura y el análisis de contenido comprenden una gran gama de conceptos, técnicas y contenidos que deben estar bien delimitados para no caer en confusiones innecesarias. Al respecto, si hablamos de la lectura de un texto, se puede hacer referencia a: .Un texto escrito, grabado, pintado, filmado, etc. Estos textos guardan un profundo contenido social. Dentro de ellos, la escritura ha permitido la elaboración de un sin fin de documentos de todo tipo cuya característica principal es su capacidad de almacenar un contenido que permite conocer aspectos y fenómenos de la vida social que, de otra manera, no serían accesibles. Existe una técnica para llevar a cabo este proceso, la cual se denomina " Análisis de Contenido", utilizada especialmente en documentos escritos. Estos pueden ser:

- ♣ Textos propios o ajenos.
- ♣ Textos espontáneos o preparados previamente y orientados a su análisis.
- ♣ Documentos o fichas.

Al igual que la observación y la entrevista, el análisis de contenido es un medio con el que se obtiene información para analizarla y generar teorías o generalizaciones sociológicas al respecto. Este proceso se puede realizar de dos formas:

- ♣ Científica. Siguiendo las normas que rigen el método científico.
- ♣ Libre. La que no sigue tales requerimientos.

De cualquier manera se deben tomar en cuenta dos puntos importantes: En primer lugar, el análisis de contenido tiene como base a la lectura, la cual debe realizarse de forma sistemática, objetiva, replicable y válida. En segundo lugar, la lectura, su análisis y su teoría se pueden elaborar tanto dentro del análisis cuantitativo, como del cualitativo. Además de ello, no hay que olvidar que toda redacción de un texto, así como su lectura posterior son construcciones sociales y políticas. Por eso no se puede separar de las demás técnicas de investigación.

Otra característica que debe cubrir la lectura para ser científica es que debe ser completa y total. Para ello, hay que hacer énfasis en que el texto comprende cinco bloques relevantes de información:

- ♣ Lo referente al contenido mismo.
- ♣ Lo referente al autor del texto.
- ♣ Lo referente al destinatario del texto.
- ♣ Lo referente a la codificación utilizada.
- ♣ Lo referente a los canales del texto.

Un elemento central en el análisis de contenido se encuentra en la inferencia, la cual nos permite adquirir información acerca de las características personales o sociales del individuo sin preguntarle de forma directa. En consecuencia, se dice que todo texto puede someterse a una doble lectura:

- ♣ Directa. Al pie de la letra.
- ♣ Soterrada. Entresacada de la anterior.

Por otra parte, los presupuestos en los cuales se fundamenta el análisis de contenido son el soporte dentro del cual existe un conjunto de datos que:

- ♣ Tienen sentido simbólico que puede obtenerse de los mismos, no siempre es manifiesto, además de no ser único.
- ♣ El sentido que el autor pretende dar al texto puede ser diferente al que perciba el lector
- ♣ Un texto puede tener un sentido del que el propio autor no sea consciente.
- ♣ Un texto puede tener un contenido expresivo y un contenido instrumental.

Como se puede ver, es esencial no apartar el texto del contexto porque una de las ideas centrales del análisis de contenido es que el texto original debe entenderse y tratarse como si fuera un "escenario de observación" del cual se obtiene información que se puede analizar e interpretar posteriormente. Por lo tanto, una lectura no puede ser única, al contrario, debe ser múltiple y repetitiva.

Para llevar a cabo este proceso, el investigador sale al campo en busca de la información, teniendo en cuenta la persuasión científica, que define y describe la naturaleza de la realidad social; y la persuasión epistemológica, la cual determina y orienta el modo de captación y comprensión de la realidad.

El investigador obtiene al final de este recorrido un texto de campo, es decir, un conjunto de notas, fichas y documentos relacionados con su visita al campo. Debido a esto, la característica principal de dicho texto es su alto grado de confusión y desorden. Por ello, debe someterse a un proceso de sistematización que da como resultado un texto de investigación. Enseguida, el investigador lo enriquece con su interpretación acerca de lo que ha captado y cree haber aprendido de la realidad obteniendo un texto interpretativo provisional, el cual es compartido con colegas y negociado con los participantes de la

investigación. Después de asimilar las críticas, el investigador lo presenta en sociedad como Informe Final.

A pesar de todo, no conviene olvidar que el análisis de contenido es una técnica parecida al resto de las técnicas de investigación explicadas anteriormente. Sin embargo, posee una naturaleza propia que es específica en cuanto que "no interfiere al analista para nada en la construcción del texto original" (Ruiz, 1992:200); y desestructurada, puesto que no exige categorías específicas de análisis. Además, puede ser utilizada para múltiples objetivos.

Como muchas otras estrategias, el análisis cualitativo de contenido se lleva a cabo de forma cíclica y circular. Por ello el proceso de lanzadera desempeña un papel de vital importancia. Este análisis consta de los siguientes pasos:

Elección de estrategia: del escriba al detective. Como ya se ha señalado, es necesario efectuar dos lecturas de un mismo texto: una que busque el contenido manifiesto y la otra que busque el contenido latente. Para lograrlo, se dispone de ocho estrategias:

- ♣ El lector. Busca captar el contenido manifiesto del texto.
- ♣ El analista. Descubre contenidos manifiestos del texto, de los cuales el propio autor no está consciente.
- ♣ El juez. Busca captar los contenidos manifiestos que el autor utiliza de manera consciente para ocultar otros mensajes.
- ♣ El crítico. Busca captar los contenidos manifiestos que el autor utiliza inconscientemente para ocultar otros mensajes.
- ♣ El intérprete. Intenta captar contenidos ocultos, deduciéndolos del contenido manifiesto del texto.
- ♣ El descubridor. Intenta captar contenidos ocultos, infiriéndolos del contenido manifiesto del texto.
- ♣ El espía. Intenta captar los contenidos ocultos por el autor intencionalmente.

- ♣ El contraespía. Encuentra contenidos no expresados en el texto que el autor, en su intento de ocultar, revela sin ser consciente de ello.
- ♣ La construcción del texto de campo. Una vez que se ha seleccionado el texto y el problema, se procede a la selección de datos oportunos, donde cada dato es una unidad de registro que puede ser seleccionado, conservado y analizado como tal. Estos datos pueden ser palabras, frases, temas, etc.
- ♣ Construcción del texto de investigación. En esta parte se reduce el número de unidades de registro aun número menor de clases o categorías. Esto no es tarea fácil ni unidireccional porque trabaja en ambos sentidos simultáneamente y en repetidas ocasiones. De manera general se pueden observar tres clases de categorías:
 - ♣ Comunes. Utilizadas por cualquiera que quiera distinguir entre varias personas, cosas y eventos.

Especiales. Aquellas etiquetas usadas por miembros de ciertas áreas para hacer distinciones dentro de sus espacios limitados. Teóricas. Aquellas que surgen en el curso del análisis de datos. Para establecer una adecuada categorización se deben seguir ciertas reglas, tales como:

- ♣ Cada serie de categorías ha de construirse de acuerdo con un criterio único.
- ♣ Nada impide una combinación de criterios únicos.
- ♣ Cada serie de categorías ha de ser exhaustiva. Es decir, ningún dato puede quedar fuera de las categorías establecidas.
- ♣ Las categorías de cada serie han de ser mutuamente excluyentes para que un dato pertenezca sólo a una determinada categoría.
- ♣ Las categorías tienen que ser significativas. Deben reflejar los objetivos de la investigación.

Las categorías tienen que ser claras, consistentes y, en consecuencia, replicables. Las categorías se diferencian según el lenguaje que se utilice para su construcción. Ahora bien, los criterios para una categorización pueden ser múltiples. Pero el éxito o fracaso de un

análisis de contenido depende del acierto o desacierto en la elección del criterio. Al respecto, Ruiz Olabuénaga (1992) sugiere dos normas que deben tomarse en cuenta al hora de seleccionar el criterio de codificación o categorización:

- ♣ La codificación empieza con un sistema abierto de categorías y termina con un sistema cerrado de codificación.
- ♣ Cada una de las diferentes estrategias de análisis involucra la construcción y utilización de categorías específicas.

Cabe mencionar dos puntos que el autor considera importantes:

- ♣ Cuando se habla de flexibilidad, no se está haciendo referencia a datos ambiguos o imprecisos.
- ♣ A diferencia de lo que se pueda pensar, la categorización puede llevarse acabo de un modo sencillo.

De cualquier manera, el problema en esta fase surge de la multiplicidad o ambigüedad de significado que, como en toda interacción humana, pueden poseer las palabras o los textos. Debido a lo anterior, es de suma importancia no considerar como dos cosas diferentes al texto elaborado y al contexto del cual surgió. Al contrario, sin el contexto (llámese cultural, social, político, económico, etc.) no tendría razón de ser el texto resultante. En este punto ya se cuenta con los elementos necesarios para poder establecer la estrategia de investigación.

CAPÍTULO III. Estrategia de investigación.

3.1. Descripción del universo.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una institución pública, con el carácter de nacional, creada para impartir educación de nivel superior, enfocada a la formación de profesionales de la educación.

Fue creada por Decreto del Ejecutivo Federal el 25 de agosto de 1978. La naturaleza jurídica de esta institución es la de un organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, del gobierno federal, adscrita a la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación científica.

Conforme al Decreto que le dio origen, tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país.

Son tres las funciones sustantivas que le han sido asignadas en el documento de su creación: docencia de tipo superior; investigación científica en materia educativa y disciplinas afines; así como difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general.

Se estableció en Tlaxcala, al igual que en las demás entidades federativas, una Unidad dependiente de la Universidad Pedagógica Nacional, a la cual se le identifica como Unidad UPN 291 de Tlaxcala y su función social esencial; al iniciar el siglo XXI, es preparar a los hombres y mujeres profesionales que contribuyan de modo fundamental en la construcción del futuro de nuestra sociedad. Lo anterior deberá hacerse desde tres ámbitos:

- ♣ El de los conocimientos, de manera amplia e innovadora.
- ♣ El de las habilidades técnicas y teórico-metodológicas más diversas y actualizadas, y .El ámbito de las actitudes del desempeño ético, tomando en

cuenta la responsabilidad y el compromiso con el saber científico y profesional con alto sentido de servicio con la comunidad y la sociedad.

Por todas estas razones, considero que es de gran importancia el analizar la perspectiva acerca de la educación que tienen los encargados de la formación de docentes. Es decir, los puntos de vista de personas que pretenden ampliar la cobertura de atención a la demanda educativa a través de una oferta que responda a las necesidades de los maestros de educación básica y, al mismo tiempo, que promueven la superación en su labor docente, aspirando a lograr escuelas de calidad. Para ello, se eligieron tres profesores de la UPN, Unidad 291, Tlaxcala, ubicada en Av. Ajusco No.100, barrio de Tlatempa, perteneciente al municipio de Apetatitlán de Antonio Carvajal en el Estado de Tlaxcala. Dichos docentes imparten su cátedra a los alumnos de la Licenciatura en Educación, Plan 1994. Dos de ellos son hombres. Además, dos se desempeñan también dentro del nivel de posgrado. El criterio de elección de estas personas estuvo basado en el tiempo de convivencia que he tenido con ellos, así como mi afinidad y confianza con los mismos pero, sobre todo, por la disponibilidad de tiempo y actitud de los catedráticos.

3.2. Descripción metodológica.

Desde mi punto de vista, es interesante el conocer o descubrir la identidad de las personas que en un futuro cercano tendrán a su cargo la educación superior de las siguientes generaciones. En este sentido, la investigación realizada en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 291 de Tlaxcala, estuvo enmarcada por un ambiente de confianza entre los catedráticos y el investigador. No fue necesario ocupar espacios externos para llevar a cabo las entrevistas porque cada docente cuenta con un cubículo particular en el que imparten asesorías a sus alumnos y en el cual se encuentran cuando no tienen horas de clase.

A diferencia de lo que se pensó al principio, ninguno de los catedráticos se opuso a conceder una entrevista. De hecho, todos estuvieron dispuestos a ser entrevistados las veces que fuera necesario para que se pudiera completar esta investigación. Un rasgo que todos

resaltaron fue que los resultados que se obtuvieran a través de este trabajo no se quedaran solamente en el papel, sino que rindieran frutos al compartir el conocimiento obtenido.

En algunos casos los catedráticos colocaron música de fondo para no alterar la forma en que están habituados a trabajar. Incluso, en un caso, el maestro preguntó si había algún inconveniente si dejaba que continuara la música, preocupado por interferir con la calidad de la grabación de la entrevista.

Algunas veces la entrevista fue interrumpida debido al ruido producido fuera del cubículo o a alumnos que buscaban al profesor porque las entrevistas fueron realizadas casi al final del semestre y los estudiantes iban a entregar sus trabajos finales o a preguntar sus calificaciones. Al mismo tiempo, esto demuestra la accesibilidad de los profesores hacia las demandas de sus alumnos.

Fuera de esos pequeños inconvenientes, todas y cada una de las entrevistas se llevaron a cabo en un ambiente de tranquilidad y confianza. Los catedráticos estaban relajados y contestaron las preguntas como si se tratara de una charla común y corriente con sus estudiantes, debido a la diferencia de edades entre los entrevistados y el investigador. Así que no hubo algún tema o pregunta que les incomodara o que les hiciera perder la confianza.

La investigación está basada en el método biográfico porque permite "ver" la subjetividad de una persona, mediante un testimonio que reúne los acontecimientos y valoraciones que esta persona hace de su propia existencia. Además, a través de una historia de vida se puede mover el punto de atención hacia las relaciones familiares, hacia los criterios de formación y funcionamiento de las relaciones de sociabilidad o hacia las relaciones con compañeros de trabajo. Detalles que son esenciales para conocer la identidad del profesor.

Para llevar a cabo este trabajo de investigación se eligió la entrevista en profundidad porque, de acuerdo a lo citado en el Capítulo II por Ruiz Olabuénaga (1999), más que buscar una sesión de pregunta-respuesta con el catedrático, lo que se necesitaba era crear la

atmósfera ideal para que cada profesor mostrara o pusiera al descubierto todas las facetas de su vida, principalmente profesional. En este proceso se debe ser analista, juez, crítico, intérprete, descubridor, etc., tratando de no "soltar el hilo de la conversación", absteniéndose de contradecir al entrevistado y sin emitir juicios propios para no alterar de ninguna forma la historia que relata el entrevistado.

A continuación se presentan las guías para canalizar la entrevista en profundidad, sin perder de vista que, debido a la naturaleza del instrumento, no se siguió estrictamente el orden presentado.

Los aspectos que se consideran para el guión de entrevista son:

- ♣ Origen sociocultural.
- ♣ Reclutamiento y formación profesional.
- ♣ Trayectoria socioprofesional.
- ♣ Competencias.
- ♣ Planeación.
- ♣ Proceso.
- ♣ Metodología.
- ♣ Evaluación.
- ♣ Actualización.

3.3. Presentación de resultados.

3.3.1. Presentación de casos.

Caso I.

Yo nací en la ciudad de Tlaxcala, Estado de Tlaxcala en el año de 1959. Mi familia original la conformaban los papás y fuimos cinco hijos; yo soy la de en medio, o sea dos antes y dos después. La tercera.

Mis papás son de origen michoacano los dos, pero ya se quedaron en Tlaxcala hace muchos años y ya los hijos nacimos acá. Pero hay un fuerte arraigo en cosas de donde ellos procedían. Lo fuerte de mi infancia tenía que ver con el ambiente de mi mamá porque eran todos, de alguna manera, medios artistas y medio maestros, pero todo mundo estaba en ese tipo de cosas. Mi papá lo que tenía es que era una gente muy sensible, muy del lado humanista. Entonces esa parte se conjugaba con la parte fuerte de mi mamá y era muy apapachador, muy viajero y muy aventurero. Eso también fue una dificultad porque, al formal, aunque ya éramos grandes nosotros, finalmente mis papás se separaron, hicieron ya cada quién su vida y eso sí tuvo algún efecto porque también tenía que ver con ese afán de libertad, cada quien hacía finalmente lo que creía mejor. Es decir, tiene su pro y su contra.

Mi papá fue comerciante, ya falleció y mi mamá fue secretaria como por treinta años y ahora es jubilada, ella sí vive. En cuanto a mis hermanos, tengo uno que es ingeniero industrial, otro en estudios de computación, tengo una hermana que es secretaria como la mamá. Otro hermano que ya falleció era estudiante universitario y su servidora.

Mi familia actual se conforma de mamá, papá y dos hijos. Mi esposo es de origen psicólogo, tiene maestría en ciencias sociales, se dedica como yo a la docencia y algo de investigación y mis hijos son estudiantes universitarios. Aunque la hija ya formó su propia familia, todavía tiene un vínculo muy cercano con nosotros porque le estamos ayudando a estudiar. Así es que, de alguna manera, su familia también ya es nuestra familia; es decir, su esposo y su pequeña.

Actualmente vivo en la ciudad de Tlaxcala, en una de las colonias aledañas que es la llamada Loma Xicohtécatl. Esta localidad cuenta con muchos servicios como son: luz, agua, teléfono, alcantarillado, entre otros.

De mi infancia puedo decir muchas cosas. En general, yo considero que fue realmente muy afortunada, aunque como en todo, hay situaciones nada fáciles. Fui parte de una familia que era muy bohemia, (era, porque eso ya ha ido desapareciendo), lo que favoreció que hubiera muchas experiencias de enriquecimiento; desde cuestiones que hoy podemos identificarlas como alimento espiritual (unos cantaban, otros tocaban instrumentos, medio mundo declamaba), ya raíz de eso tuve una afición por la música y la poesía. Todo esto enriquecía mi entorno. Otra gran ventaja que tenía es que mis papás eran, para su época, muy abiertos, a tal grado que los hijos teníamos excesivas libertades comparadas con la gente de Tlaxcala, aunque yo soy de Tlaxcala, mis papás no son de acá. Entonces era otra visión de la formación de los hijos y es donde entraba un poco en choque con la cultura y las tradiciones de acá.

Como en mi familia había muchos maestros, desde pequeña me tocó entrar a preescolar, ahora es el Pestalozzi. Antes estaba rumbo al Pocito. De ahí tengo unos recuerdos increíbles. Las maestras eran así como "mamás pajaritas". Nos protegían mucho con sus mimos. Ahí descubrí mi afición por el piano, entonces toco un poquito de piano porque había una maestra que tocaba de lo lindo (bueno a mi me parecía eso) y yo me quedaba ahí embelesada.

Para mi época no era muy común entrar a todo el proceso y me incorporé muy pequeña, a los cinco años ya estaba yo en la primaria, a los quince ya estaba en la universidad, cosa que no es muy conveniente en aspectos emocionales, pero siempre tuve muchos apoyos de ambiente de maestros y de apoyo a las actividades de estudio. Entonces eso es lo que supongo que propició que en mi familia tanto nuclear como extensa siempre me consideraran la niña muy estudiosa, muy responsable; tal vez no lo era tanto sino que era lo que se fomentaba. Debido a estos estímulos, sí era una parte muy importante en mi vida esas experiencias de la escuela. Yo diría que me fue bastante bien en la escuela, a

pesar de algunas situaciones difíciles; por ejemplo, a los seis años perdí casi medio año de escuela porque tuve un problema muy serio de la vista y existía el riesgo hasta de quedarme ciega y, a pesar de eso, me recuperé y salí muy bien de la escuela. Yo creo eso fue la raíz de que creyeran que era muy buena estudiante porque después de perder medio año me recuperé muy rápido. Otra situación es que fui una niña enfermiza, entonces a lo mejor eso también propició que me cuidaran y me apapacharan y eso también fomentó que tuviera una niñez con muchas atenciones tanto de familiares como de extraños; además de que era una persona tranquila. Yo diría que me tocó vivir una época en donde las relaciones con los iguales, los pares, o sea, los otros niños y niño era muy importante, muy fuerte en términos de compartir muchos juegos. Me tocó la época de salir a jugar en las tardes en las calles, porque no había tránsito, porque había mucha seguridad, porque había muchas relaciones de apoyo entre vecinos. Creo que eso es lo fundamental.

Cursé la primaria en una escuela oficial, de mucho prestigio en esa época, todavía existe, se llama "Educación y Patria" y era para puras niñas y allí era maestra una tía mía que es hermana de mi mamá y otra pariente también. Además, había una relación muy fuerte, casi familiar con algunas maestras que tenían un vínculo fuerte con mi mamá. Por ejemplo, la directora que fue mucho tiempo de ahí siempre contaba mucho con mi mamá. Otra razón que había para que nos vieran como de la familia era que en esa época había lazos muy estrechos.

Estudí el primer año de secundaria en la Secundaria Federal No.1 que está en La Loma, precisamente donde ahora vivo, y luego me pasé a la Secundaria Federal pero de Panotla. Me cambié de secundaria porque yo fui la única estudiante de primero de secundaria que me atreví a denunciar al director por acoso sexual a las chicas. Mis papás intervinieron y me apoyaron, eso fue una cosa muy importante ya que todo mundo le tenía mucho miedo al director porque era una gente muy poderosa y muy protegida. Finalmente, le pidieron a mis papás que, por mi protección, tenía que cambiarme de escuela. La gran ventaja es que por primera vez hubo una denuncia de este tipo y al director, después de un tiempo, también lo cambiaron de institución. Yo creo que las mujeres debemos atrevernos a decirlo, con todo lo duro que sea.

La preparatoria ya fue una experiencia distinta porque fue la única vez que estuve en una escuela privada puesto que en mi época la única preparatoria que existía era el COBATEI. Y era una época muy difícil porque había conflictos estudiantiles muy fuertes, la época en que se peleaban los "Gavilanes" con los "Carolinós" y había hasta balacera. Entonces, por toda esa inseguridad, finalmente mis papás tuvieron a bien apoyarme a mí ya mi hermana (éramos dos de ese nivel) y así fue como conocí la escuela participativa que fue en este caso de lo poquitito que había, aun existe y tiene mucho reconocimiento aquí en Tlaxcala, el Instituto Morelos, que es de una orden religiosa. Fui una de la generación última del plan de dos años y creo que de la primera generación donde había mujeres porque es una escuela que formaba sólo a varones en ese entonces. Por eso fue una experiencia interesante muy intensa. Yo diría que la parte intensa de mi formación final tiene que ver con esa experiencia, para mí fue muy importante porque, primero, llevaba una diferencia a la gente de Tlaxcala: yo no tenía una formación religiosa. Mis papás eran más ateos que la mayoría de la gente común y corriente, entonces no eran dados a nada de esas cosas. A mí me impactó mucho el ambiente religioso, incluso me querían animar algunos curas a que siguiera esa línea, obviamente no, yo tenía otros planes de vida pero fue una experiencia muy rica de experiencias de juventud. Fue aquí donde se me despertó una inquietud fundamental por explicarme problemáticas sociales fuertes. O sea, a mí me tocó por primera vez escuchar hablar del movimiento del 68, de cosas de impacto, de las situaciones económicas difíciles y políticas; también eso me empezó a mover; y las cuestiones indígenas yo tuve de alguna manera un nexo con ellas porque estuve en un grupo juvenil de teatro. Era voluntario, pero trabajábamos para lugares alejados, entonces ahí tuve los primeros contactos con las zonas de la Malinche ya mí me impactó sobremanera ese tipo de cuestiones.

Para ese entonces tenía sólo 15 años de edad. Todo mundo me decía -¡Ayy! Estás muy chiquita. Y es que antes se creía todo. Muchos papás quisieran que sus hijos fueran adelantados. Yo estoy en contra de eso totalmente; ahora tengo la posibilidad de fundamentarlo. Aunque intelectualmente alguien esté preparado (porque yo considero que, académicamente, siempre hice un buen papel), no tiene la madurez emocional para enfrentarse a gente de más edad. Entonces cuando yo llegué a la Universidad, sufrí

muchísimo porque fue el cambio de provincia a la gran metrópoli, de la edad que es fundamental, de un lugar a otro, de un tipo a otro, entré nuevamente a universidad pública, venía de un ambiente provinciano, escuela privada, muy casero el asunto y de repente es muy fuerte. Entonces yo pienso que no es conveniente hacer esos cambios. Estudiar muy chico de edad no es muy beneficioso emocionalmente. A mí me costó mucho trabajo.

En ese año, en 1974, estrené universidad, la Autónoma Metropolitana en su primera generación. Hice proceso de selección y tuve la fortuna de entrar.

La decisión fundamental de por qué entrar, aparte de que sonaba muy interesante, es que su proyecto nuevo tenía un gran atractivo. Te imaginarás que a los 15 años no tenía muy claro que quería ser, qué quería estudiar, lo que sí sabía es que iba a estudiar y que mis papás me apoyaban mucho, me decían vete, aunque nos cuestionaban mucho porque de la generación sólo dos mujeres continuamos estudiando, la otra se fue a Puebla porque aquí no había universidad en ese tiempo y yo fui la única que emigré hasta México. Hay una razón muy importante de esta universidad, de la selección, y es que tenían un año de tronco común; entonces a mí me caía como anillo al dedo; yo sabía que quería ciencias sociales, pero no tenía la seguridad de qué carrera tomar, de qué exactamente. También tenía la influencia muy fuerte de la formación de maestros. Entonces como para hobby, mientras estudiaba la universidad, todos los veranos desde que salí de la prepa, incluso antes de entrar a la universidad, empecé a estudiar la Normal Superior como antes se estilaba en cursos de verano. Como quien dice hice paralelamente las dos carreras: Normal superior en Psicología Educativa, me faltó un año, el último, porque ya me dediqué en la universidad a titularse, fue muy pesado; y en la UAM estudié la Licenciatura, en este caso fue Antropología Social por la que finalmente me decidí. Bueno, ahora que tengo elementos, tengo una visión muy clara, pero en ese entonces todavía creía en la vocación. Ahora ya estoy convencida que la vocación es algo que se conforma socialmente, no es algo realmente nato. Puede tener uno algunas predisposiciones y demás, pero con todo ese ambiente en el que yo viví desde chica, en el que había una tendencia muy fuerte a la sensibilidad social, hacia actividades relacionadas con apoyos a gente como los niños de la calle, acciones de apoyo a la población, pues a uno le tocaba siempre colaborar en cosas de

esas y había una especie de sensibilidad social en el ambiente en el que yo estaba hacia esas cuestiones. Entonces yo creo que ya traía más de las experiencias que tuve antes, como una sensibilidad de desarrollar ante los asuntos sociales. De lo que no sabía nada, obviamente, era de la teoría. Había que tomarlo ya en serio, como una profesión, no nada más por cuestiones de servicio, que es lo que me había tocado ver.

A mí lo que me encantó de la universidad donde estuve es que había un trabajo muy tutorial y muy cercano del docente hacia el alumno, aunque de mucha presión y que no había chance de estar "papaloteando", o sea, a lo que vas. Y como yo iba convencida de que a lo que iba era a estudiar pues, eso me pareció muy valioso y además de que la línea en mi época, como en muchas universidades públicas, el desarrollo fuerte era de tipo masivo; entonces la gente como yo estábamos como que propicias para que ese tipo de cosas nos impactaran. Me parece que tuve maestros de primer nivel, muy bien, gente muy destacada de ese tiempo. Eran cátedras magistrales las que daban, o sea, era realmente algo impactante. Bueno, el sistema de la U AM, la verdad mis respetos. El primer año sufrí horrores porque era una loquera de este en una semana dos libros y ficha sin que nadie me haya enseñado a fichar y construye sin que nadie me enseñara. Había mucha presión por ser la primera generación. Estuve con muchos compañeros que eran hijos de intelectuales, de profesionistas y pues me sentía en desventaja con ellos. Sí, sí sufrí mucho pero, lo que menos me gustó fue que siempre sentí una especie de marginación por ser tres cosas: ser gente de provincia, ser muy chavita, hasta tenía una especie de apodo de "la chavita provinciana", eso siempre me molestó aunque aprendí a sobrevivir con ello; y la tercera, aunque sea más escondidita, era de tipo sexual. Yo creo que, aunque había mujeres y hombres, siempre ha habido una mayor atención masculina, más masculinizado el asunto; entonces esto, quiérase que no, estaba presente en la universidad, y no me gustaba, era más del ambiente. Y el exceso, a veces, de trabajo. Me parecía que eran excesivas las cosas que a veces pedían. Que sí había que prepararse estaba yo decidida, pero me parece que se les pasaba la mano, en otras palabras.

Como estudiante me recuerdo muy chambeadora. Porque era muy angustiada, o sea, siempre fui así como muy perfeccionista pero porque me sentía presionada por tratar de

hacer las cosas bien. Yo creo que eso me valió el reconocimiento de maestros, compañeros y demás pero, también muy tímida. A mí me costó mucho abrirle al ambiente, primero yo creo que era la muda, pero desde el primer año empecé a soltarme un poquito. Entonces me recuerdo muy dedicada pero introvertida. Ya hacia el final de la carrera me recuerdo muy activa, militante de izquierda y ya hice ochenta mil locuras pero segura y con elementos para hacer cosas.

Obtuve una beca en la Universidad, la verdad me fue muy bien, yo si no hubiera tenido beca no hubiera sacado mi carrera. Mis papás me apoyaron para los gastos básicos; pero los gastos básicos era transporte y comida. Entonces no podía comprar libros y lo que hacía era ayudarme siempre de gente que sí tenía libros y me la pasaba en la biblioteca. Tenía que decidir muchas veces entre comer y sacar copias. Pero la otra cosa importante es que la Metropolitana sí cuesta, no cuesta el dineral como las privadas, pero sí tiene costos y

Varios años después terminé mi carrera y me dediqué a pagar las colegiaturas que me prestaron durante toda mi carrera porque eso no me lo podían pagar mis papás; eso sí lo pagué. Lo que sí fue un privilegio para mí fue que, como escogí una carrera que tenía mucho trabajo de campo, muchos gastos de viaje, siempre se seleccionaba a la gente que podía ser becaria para que se les apoyara en esos gastos y siempre me tocó a mí tener el privilegio de tener la beca para apoyar mis prácticas profesionales y también fui becaria para titularme. Una gran ventaja. Estuve un año, después de que salí de los estudios becada en la universidad para titularme. Eso también fue mucha presión, pero recuerdo que cuando terminé hasta me enfermé de tanta presión que sentí porque era becaria, entonces no podía fallar por ningún motivo, pero sí fui privilegiada.

Como en todos lados había un tipo de compañero, de estudiante. Yo diría que había fundamentalmente tres tipos de ambientes estudiantiles; yo en uno de plano siempre me relegué y en dos creo que me llevaba bastante bien. Había un grupo de gente activista, pero era gente que hacía muchas loqueras; les llamamos los "alebrestados"~ eran los que parrandeaban un chorro, le entraban a la droga y no había bronca si no hubiera presiones, pero sí había ciertas presiones porque la mayoría de la gente trabajaba, era gente ya más

grande y ese ambiente como que siempre me dio resquemor y, aunque me cueste, me criticaban mucho, me echaban muchas bullas por eso, me hacía medio guaje, pero a eso sí no le entraba. Luego había un grupo muy importante de gente, hijos de intelectuales. No tuve mucho acercamiento porque tenía cierto límite para entrar a esos grupos; se iban a un concierto y yo no tenía para pagar un concierto. Sí iba cuando alguien me invitaba, o de a gorra; si no, no podía ir. Otra limitante era que ellos vivían en el sur, yo vivía en el oriente, en la parte de la ciudad más jodidona, no tenía tantos lujos; sin embargo, varias de mis amigas y por lo menos un amigo de ese ambiente finalmente se convirtieron en gente muy cercana a mí, a partir del trabajo, de ayudarnos en la escuela. Y el otro, que era un intermedio, era en el que yo más me temo, la gente más como yo, a la gente de clase media que con esfuerzo y todo estaba ahí estudiando, gente más sencilla; obviamente que era ahí donde me desenvolvía mejor.

Para 1978 estaba yo saliendo de la universidad porque las carreras allá son intensivas, en trimestres y duran 4 años. Yo me inicié en el ejercicio profesional, primero en la investigación educativa y también social. Estuve en otros proyectos y no entré primero a la docencia, aunque tenía la formación docente de Normal Superior. Es más, siendo sincera, yo oculté un tiempo que estudié la Normal Superior porque en la universidad se consideran estudios de bajo nivel profesional, o sea, que se consideraba que no era gente realmente bien preparada. Así que terminé omitiéndola en el currículum porque era mal vista esa parte. Entonces, cuando yo concursé por mi primer trabajo, fue para ser ayudante de investigación y, de hecho, mis primeros años fueron en la investigación, la mayoría educativa, pero en el campo de la investigación y yo entré en la docencia a partir de la invitación para que la gente que estábamos en investigación pudiéramos, mediante un curso optativo, reflejar los resultados de investigación en la docencia. Entonces, de hecho, yo me inicié a la docencia por motivación de difundir cosas de investigación. No fue tan directo. Ya después de eso fue que recibimos la invitación para participar directamente en armar un proyecto de especialización donde se vinculara la docencia con la investigación; y fue ahí donde realmente ya incursioné de manera directa a la docencia. Lo que yo diría es que, yo no recibí en la Universidad una importante preparación para ser docente, lo recuerdo, tenía más bien muchos antecedentes de mi familia, y de que estuve en la Normal Superior y tuve

mucho contacto con la docencia; pero yo diría que la docencia se alimentó más de las experiencias vividas que de la formación estrictamente universitaria.

Así que al principio tenía una imagen sinceramente mala del magisterio y, precisamente, como vengo de una familia de maestros, vi muchas cosas críticas. Varios de ellos lo reconocieron. Ellos mismos eran críticos de las cuestiones del magisterio, aunque sea parcialmente, más la influencia universitaria donde se opusieron muy fuerte al magisterio, sí, yo he tenido una imagen bastante dura hacia el magisterio, claro que cuando yo entré como que la afiné, o sea, no podía ser generalizada como en todo. Entonces tuve que entender que también tenía su lado amable y, de hecho, algo con lo que luego, luego me enganche fue por ese sentido que todavía no pierdo de que las cuestiones docentes tienen que fortalecerse a partir de cuestiones de sentido práctico, de significaciones para la vida, de la relación humanista que yo desarrollé; de manera que rápido me sentí identificada con muchas de las cuestiones que consideré positivas del magisterio. No le sé ser crítica, yo milité mucho tiempo en la disidencia en México primero, y luego acá menos, porque aquí Tlaxcala está verde comparado con lo que había en México donde hay posiciones críticas fuertes. De modo que, a lo mejor, ese es uno de los cuestionamientos que yo he tenido si es que hubiera tenido una preparación teórica fuerte. Yo le he dado a veces más importancia a lo otro, lo que trato es de no quedarme en la parte intelectual, en cuestiones que sí son del magisterio, de lo práctico, de buscar cosas con sentido, de las cosas humanistas y vincular la vida profesional con la vida personal y social.

Es posible que si no me hubieran convencido de enfocarme hacia la docencia, hubiera yo seguido en la investigación, nunca sabe uno, pero yo tengo la imagen ahora de que la mayoría de la gente que está en investigación, si no llega a acercarse a la docencia, está como coja, como incompleta, entonces yo creo que tarde o temprano tenía que haber llegado, obviamente a lo mejor no tan fuerte como al final se hizo porque la UPN tiene una carga difícil, unos caminos por los que transitó más fuerte a la docencia. Entonces esto es una desventaja para la investigación pero, por otro lado, le da a uno mucho más experiencias en este campo. A lo mejor si hubiera seguido investigando me hubiera tocado otro tipo de institución o me hubiera tocado menos desarrollo docente pero bueno, mi

historia es que empecé muy fuerte en la investigación, después combiné muy bien las dos cosas y al final creo que se ha vuelto más fuerte la docencia, tanto que aquí estoy agobiadísima con mi trabajo porque le doy más importancia ya que a la investigación. Me come la docencia.

Mi primera chamba fue como ayudante de una investigadora de la Universidad Iberoamericana, una universidad privada que se dedicaba a la investigación en la parte de antropología social. Era una investigadora que estaba haciendo su posgrado y que así saliditos de la Universidad nos seleccionaron para poder apoyarlos en ese trabajo de campo y también parte de los primeros productos chiquitos de investigación. Después ya concursé para una institución distinta, el CIES que se dedica a la investigación social. Esa fue ya la primera en el campo educativo. Desde entonces ya no me puedo separar de los rollos educativos. Estuve también en el CINVESTAV, haciendo investigación. Estuve en la SEP, pero en investigación. O sea, antes de entrar a la docencia estuve en una dirección, la Dirección General de Educación Indígena pero en el área de investigación, de hecho yo formé la oficina con otros compañeros pero a mí me tocó crear el espacio de investigación educativa en ese lugar. Fueron más o menos cuatro experiencias distintas antes de llegar a la UPN.

En la UPN empecé a laborar en el 86. Primero nos echamos aquí tres años de honorarios, muy pesados, ya queríamos tirar la toalla, pero finalmente no. Ya son quince años, bueno, quintando los dos y cacho de estar en la USET.

En este sentido, tengo muchas satisfacciones. Yo diría que tengo satisfacciones desde las oportunidades que he tenido, porque he tenido la oportunidad de trabajar con gente muy valiosa, no sólo porque son gente de reconocimiento sino gente también sin grandes reconocimientos, sin grandes títulos que ha aprendido a hacer equipo conmigo, al grado de llegar a la amistad. Tengo la gran satisfacción profesional de haber tenido, a lo mejor la capacidad, pero sobre todo las ganas, de crear programas nuevos, no sólo en la UPN, nos ha tocado en otros lados y proponer cosas que han sido aceptadas, proyectos de investigación que han tenido autorización entre muchos, productos, o sea iniciar publicaciones, por

ejemplo, que es bien difícil; ser aceptados en otros lados nuestros trabajos, cosas más, ser invitada a dar clases en otros lados, tener el reconocimiento de todo. Pero para mí lo más satisfactorio, o sea, realmente por lo que estoy yo creo todavía aquí (y seguiré mientras pueda) es que estoy convencida de verdad. Lo que hago me gusta. Entonces no dudo de echarle las ganas sino lograr que la gente realmente tenga posibilidades de reaccionar. Cuando alguien me dice que lo que estamos viendo realmente le ha causado un acto para cambiar o un efecto para cambiar cosas que venía haciendo o ha reconsiderado sus puntos de vista o se ha animado a hacer cosas que nunca había entendido, o simplemente se ha revalorado como profesionalista y como persona ya eso para mí es lo máximo. Eso te paga todo lo demás que, con peripecias, exceso de trabajo como ahorita, lo que sea; o sea, realmente llegarle a la gente adentro, a que no sea trabajar por trabajar, cumplir por cumplir, que no sea cubrir cosas nada más, para mí eso es lo más satisfactorio y creo que no con todo mundo somos moneditas de oro porque siempre he tenido esa satisfacción de equipo tras equipo de trabajo en el que he participado o grupo tras grupo de docencia siempre, finalmente, gente con la que veo que mi trabajo tiene una incidencia importante digo "para mí eso es lo más valioso, lo que más reconozco, lo que más me gusta".

Actualmente soy docente, feliz. Se supone que somos docentes investigadores. Yo he bajado lo de investigación, tengo atorado mi trabajo final de tesis, la verdad estoy desalentada. No quiero hacer cosas por cumplir y sé que ahorita tengo ganas de empezar cosas nuevas. Pero mi trabajo es docencia e investigación aquí en la UPN, sin mayor cosa que quizá lo de la responsabilidad y eso porque es un proyecto que, más que puesto, creo que es lo último que hemos construido en equipo y como que se intenta salvarlo a toda costa porque es el último reducto limpio, quizá, que yo siento que podemos desarrollar, que es la responsabilidad de la especialización. Entonces yo no la veo como puesto y no la planteo así ni mucho menos, sino por la oportunidad de que podamos rehacer un equipo, porque aquí ya casi no hay vida académica colectiva. Rehacer un equipo que realmente nos interese, conjugar esfuerzos para esto que también somos autores. Nosotros hicimos la propuesta de actuar con el currículo de especialización y por eso es que me interesa mucho. Pero soy docente, se supone que algo de investigador y responsable de especialización.

En cuanto a mi condición laboral, pienso que, sinceramente, merecería más pero, después de todo lo que he vivido, ya sólo lucharía si fuera por un conjunto, un colectivo de trabajadores para mejorar las condiciones laboralmente, no nomás aquí. Los trabajos profesionales de las universidades están muy mal pagados, las prestaciones cada vez más amoladas, lo poco que se gana como este año, dejaron perder algunas prestaciones; yo fui la única que fue a preguntar a la parte sindical -¿que onda'?, pues yo conozco lo que se dio y no están peleando nada. -¡Ah!, sí, es que lo vamos a ver-, pero nadie hace nada nadie se mueve. Mi intención no es tanto como que me interese, yo creo que más bien es una cuestión de convicción de trabajador, pero si no hay respuesta colectivo no tiene caso. Entonces yo sí creo que la situación laboral personal, porque es parte del contexto, no es muy favorable. Yo a propósito no he entrado a los estímulos ni nada porque sé que todo es grilla todo es motivo de bronca, no me interesa tanto, o sea como que acepto mi condición, aunque sé que no es la mejor y trato de verle el lado amable, es decir, que hago las cosas con gusto y que esto sea el mejor pago para compensar mi situación laboral.

Pienso que he cambiado en muchas cosas desde que empecé a trabajar .Como profesionalista, como salí bien verde, sí he cambiado mucho. Bueno, yo creo que he cambiado en haber sido muy inexperta a ir adquiriendo tablas en el asunto. Creo que hace unos años he de haber estado en mi clímax donde súper producía, he trabajado un chorro. A pesar de todo siempre sacaba muchas cosas. Ahora estoy en una etapa, no de bajada sino simplemente como que ya no me interesa súper producir porque tampoco estoy en los estímulos, ni tampoco es lo que más me mueve. Yo llegué al convencimiento de que los excesos de títulos y puestos y reconocimientos no es lo que realmente a mí me gusta más. Así que lo que trato es de hacer bien nada más lo que hago y llevármela también con cierta tranquilidad. Sí, he cambiado también en eso.

Por otra parte, la UPN da la posibilidad, por ser un híbrido, de ver gente de tutti-frutti. Aquí hay como que combinación y yo creo que hay una parte importante de gente del magisterio, colegas, que no me ven bien simplemente por venir del ámbito universitario y porque, a lo mejor, soy de las gentes inquietas, que la gente cree que es por sobresalir y no. Es como el empuje que uno trae de que siempre se ha metido como que a crear proyectos,

que a la especialización, que a los eventos, que hacer muchas cosas y yo creo que eso molesta a la gente normalista que no tiene esa dinámica simplemente. Entonces yo sí creo que hay una parte importante, sobre todo de colegas, que me ven mal y lo lamento porque yo diría que es una cerrazón que no lleva a nada bueno, pero ni modo; sin embargo yo creo que también hay gente normalista, quizá en menor proporción, que reconocen mi trabajo, mi persona. Tengo buena imagen ante ellos y que tiene que ver fundamentalmente con esa idea de reconocer la parte que a los normalista históricamente está reconocida como el cojeo; es decir, las cuestiones de mayor preparación académica, de cuestiones teóricas, de adentrarse a asuntos de investigación. Es más, son debilidades. Entonces la gente que se ha abierto a reconocer que en eso se puede uno apoyar creo que es quien sí tiene una imagen mejor.

Así que para nada pienso que mi profesión es menos importante que las demás. No sólo mi profesión, mi trabajo y todo yo creo que es tan importante como cualquier otra; pero para mí es súper importante. En este momento no desempeño ningún cargo dentro del Sindicato y espero nunca volver a tener nada sindical. Estoy muy decepcionada de la vida sindical. En mi opinión, el magisterio no es un grupo unido. Para nada. El magisterio es de las agrupaciones corporativistas, porque eso es lo que une un ámbito común donde finalmente entramos como empleados pero ante un mismo patrón, SEP, pero con condiciones muy diversas, con posiciones muy distintas y en contraposición muchas veces; con trayectorias profesionales también distintas y, lo más importante, con proyección profesional muy distinta. Mientras para mí lo fundamental es que una clase sea fascinante para mí, para los alumnos; para otros es como cualquier día sin mayor mérito. Entonces eso hace una diferencia estratosférica entre la gente, por ejemplo, en el magisterio. Yo pienso que lo que más se ve son las divisiones políticas pero, detrás de las divisiones políticas, pienso que siempre hay también posiciones profesionales y de vida diferentes. Para mí, mi trabajo es parte de mi vida esencial y para otros será para tener un ingreso para comer, pero a lo mejor no es tan esencial, entonces esas cuestiones yo creo que son las que hacen tener tantas diferencias y con proceso histórico donde nos involucramos los sujetos.

Actualmente, en cuanto a preparación profesional, tengo la licenciatura en Antropología social, un diplomado en educación, una maestría en sociología y otra maestría en ciencias sociales (en la que no estoy titulada), además de la Normal Superior. Para mí, a estas alturas del partido, ya no estoy en la dinámica de los títulos. Yo veo a mis colegas que aspiran aun doctorado, yo ya no. Sacaré, si se puede, lo del grado de maestría. Yo creo que lo que tenía que dar máximo ya lo di y que ahorita lo que tengo que dar es lo mejor de mí sin tener que entrar a la carrera loca del puntómetro y de los grados y de broncearme con medio mundo porque ahora es una lucha por los espacios de poder. Ya esta lucha he renunciado yo, tanto de puestos políticos, que también ya me tocó vivir, como de los puestos académicos y/o sindicales que no me interesan en lo absoluto. Yo quiero vivir realizada como profesionista y como persona y por eso ahorita ando muy metida en rollos de tipo espiritual, de cosas más de alimento interior, más que de seguir en la carrera loca de lo intelectual, no ya no, ya no me gusta mucho.

Mi labor dentro del aula comienza con la planeación, donde la idea fundamental tiene que ver con la previsión de las actividades a realizar, en este caso directamente sobre las prácticas de enseñanza y donde haya claridad para uno y para los alumnos, incluso para la institución, de lo que se pretende lograr.

Yo pienso en la planeación, por lo menos, en tres niveles. Primero, en términos generales de los cursos o seminarios, o sea los espacios curriculares, en periodos completos o ciclos. Por ejemplo, al inicio de cada semestre hay que prever una planeación de las actividades docentes en su conjunto: cómo voy a organizar o distribuir mis tiempos a lo largo de un semestre y específicamente lo que corresponde a la programación general del caso curricular, o sea, el diseño de cada programa que voy a tener a cargo en la docencia.

El siguiente nivel es el que uno va, de manera ya directa, organizando y preparando para cada sesión; desde luego guiado en el programa que tiene uno del primer nivel, pero tratando de ir haciendo las precisiones que se requieren para cada finalidad por cada clase específica y el último nivel, para mí, es la planeación vinculada al seguimiento; es decir, hay cosas que, en la marcha, hay que replanear y eso es de acuerdo al desarrollo mismo de

lo que se va dando, circunstancias que se dan como actividades inesperadas y necesidades específicas de los alumnos o del mismo grupo en general.

Esta forma de planeación tiene que ver yo creo que, en parte, con mi posición teórica del asunto del diseño de las prácticas docentes. Esa idea esencial de que toda planeación tiene un sentido especial de dónde queremos caminar, pero también por la experiencia. Yo creo que la preparación de uno tiene que ver no nada más con saber sobre el asunto de la docencia sino sobre lo que va uno vivenciando.

Así que, para mí, la planeación no sólo es útil, sino que es muy, muy indispensable. Yo no puedo caminar si no tengo previsión, ya sea desde las planeaciones más sencillas o logísticas hasta las cuestiones de conjunto porque, como en todas las instituciones, suele haber generalmente una serie de intenciones de planeación que realmente quedan o a nivel de lo formal o de requisito o meramente como buenas intenciones. Mi percepción es que la planeación institucional, en general, se queda corta.

Ya dentro del salón de clases, dentro de una sesión, la organización de mi grupo es muy variada. Esto depende, en parte, del tipo de contenido a desarrollar, de cada espacio curricular.

Con las características del grupo yo intento siempre, en la organización, ir metiendo algunas pequeñas modificaciones en la idea de buscar algo siempre renovado, algo que mejorar o innovar de alguna forma. Pero lo principal para mí, en términos generales, es tener siempre una forma introductoria o una actividad inicial o de conexión con lo anterior. Comienzo con una pequeña plática acerca del tema anterior o algunas otras cosas que son ya más de mi estilo pedagógico. Por ejemplo, me gusta mucho entrar con alguna pequeña actividad de iniciación, llevar un pequeño pensamiento que tenga que ver con lo que estamos viendo o simplemente una reflexión educativa y dejarlo a los grupos para que también ellos se vayan involucrando. Yo inicio a veces -"hace frío"- es un buen pretexto para hacer un poquito de actividad hasta física o con una pequeña dinámica de las que ellos utilizan en las escuelas. Eso suelo incorporarlo porque son maestros que están en proceso

de profesionalización. A mí me gusta esa manera de empezar y luego ahora sí nos enganchamos -a ver, ¿en qué estamos?-, como preguntando -¿Cuál era el compromiso para esta clase, esta sesión? ¿Qué vamos a hacer?- entonces trato de retomarlo o pongo un orden del día, eso también me ayuda mucho, bien, para hoy según lo que teníamos previsto, esos son los puntos que vamos a tratar-, y con eso nos vamos yendo, o sea, trato de buscar una manera de entrar a guía. Lo que siempre trato es de tener un comentario incluso personal muchas veces de -¿cómo vienen? ¿Con ánimo? , vamos a trabajar- ahora sí nos enganchamos, -¿en qué estábamos?, ¿qué vamos a continuar?- y entrar a partir de eso de lleno a lo que corresponde.

Posteriormente continúo con el desarrollo de la o las actividades concretas que se tenían previstas con el grupo que puede ser, desde lo que uno orienta y expone, hasta la intervención muy importante de los alumnos, individual. A veces trabajo cosas en equipo y lo que siempre intento, aunque a veces los tiempos son nuestro peor enemigo, es tratar de tener un cierre, acuerdos, conexión, previsión o recordatorio sobre lo que continuaría para la siguiente sesión.

Al desarrollar mis clases yo utilizo la parte de estrategia relacionada con contenidos escolares que tendría que ver con la búsqueda de una comunicación directa, verbal en parte, aunque se me hace que hay contenidos no verbales de esa comunicación vía la interacción directa con los alumnos. Para mí una cosa fundamental es el recibir, o sea, ya interactuar a partir de mí pero también el generar y tener situaciones hacia el aprendizaje, desde los propios estudiantes sobre todo. Entonces cuesta, principalmente, en grupos que son como que un poco difíciles de que realmente tengan esa reacción; pero siempre busco, si la gente está inmóvil, poco activa, poco creativa; trato de buscar caminos alternos para incidir a generar esa retroalimentación que yo le llamo estrategia.

Siendo sensatos debemos reconocer a la posición pedagógica, al docente, como un mero instrumento, un conducto generador de posibles espacios de aprendizaje, pero realmente el aprendizaje es un proceso propio de los alumnos, o sea, yo estoy en contra de que uno transmita a los alumnos; entonces realmente yo pienso que los alumnos, de

acuerdo a lo que ellos ya traen de su formación no sólo escolar, sino de su formación como personas, como sujetos, formación social sobre todo sociocultural, incluso también de acuerdo a sus características particulares que tienen que ver más con la dimensión personal, ellos retoman cosas que se presentan en los espacios del aula y, finalmente, ellos son los que elaboran su propio conocimiento. O sea, yo estoy convencida de que uno puede hacer peripecias y habrá, como decimos sencillamente, quienes les "cae el veinte" de parte o algo de lo que estamos viendo o pretendiendo, pero no hay una certeza o garantía, no es algo automático, entonces es un aprendizaje, en conclusión, muy heterogéneo, muy diverso, complejo, difícil incluso de apreciar con evidencias claras para uno.

Esto genera que siempre haya resultados de todo. Hay grupos que son nuestro "coco". Hay situaciones, hay espacios curriculares que también son, quizás, más complicados para uno tratar de desarrollar, pero yo, en general, trato siempre de reconocer los resultados positivos -que son los que me dan aliento para seguir y siempre trato de auto valorar; en donde uno siempre sale, aunque se niegue, aunque se calle, uno siempre sale con el sabor de boca de que algo no estuvo del todo bien y siempre eso es lo que mueve a seguir buscando cosas mejores en la docencia. Creo que mi historia profesional ha tenido momentos difíciles. Actualmente, en general, yo siento mucha satisfacción por lo que hago, en la manera en que veo ciertos incentivos que llegan a los amigos. Por ejemplo, cuando digo, -¿qué es lo que finalmente están captando de lo que estoy diciendo? ¿Tú qué piensas?- y la gente empieza a soltar, la mayor satisfacción es ver que la gente va finalmente captando cosas importantes y van siendo significativas para ellos, o ver de manera espontánea el gusto por cosas que vamos logrando, o ver reacciones de su utilidad para su desarrollo profesional, son una de las cosas que más me gustan. Creo que eso sí he tenido, afortunadamente, la oportunidad de vivir; no voy a decir que diario. O sea, todo es una especie también de negociación porque, nos guste o no, los alumnos suelen buscar también lo que les conviene; a veces el menor esfuerzo, a veces les parece mucho lo que se está haciendo, a veces son unos críticos muy fuertes. A mí me han comentado que de repente no me entienden, y ya aunque me duela un poquito bueno, pues ya me da la certidumbre de que pueden decir dónde hay que mejorar .O sea, tengo resultados, en mi opinión, muy positivos con sus altibajos y como siempre con muchas cosas por mejorar .

No me gusta abusar de la tecnología al impartir mi clase. Estoy un poco renuente a lo que he percibido recientemente que con ella ahora se le ha puesto tal énfasis que pareciera que la tecnología por sí misma va a garantizar resultados; yo no creo eso. Yo creo que es un mero apoyo y que por lo tanto lo vital está en la capacidad de uno por recrear el conocimiento. Por eso yo sí soy todavía de marcador y de pizarrones, ahora ya no sirve, pero siempre los tengo. Por ejemplo, cuando llego a presentar cosas generales, suelo utilizar o acetatos y cañón, sobre todo cuando son partes de exposiciones interiores. Ahorita estamos en la presentación, vía cañón y acetatos, de las síntesis de los proyectos de especialización; entonces ahí como que sí es obligado para hacer una presentación "A".

Al inicio siempre trato de que haya una presentación de impacto con apoyo de algo de tecnología, pero no lo hago cotidianamente. Me gusta todavía usar el papel bond, no sólo por traer algún esquema sino porque me permite ahí plasmar en el momento cosas que salen; ponemos un agregado sobre el papel y me da la posibilidad de interactuar con él. Por eso me gusta todavía y para dejar evidencias, por supuesto, de algunas valoraciones que hicimos de algún ejercicio para que lo podamos volver a retomar en el momento necesario. Un último implemento que uso, no continuamente, sino mínimo una vez al semestre en la mayoría de mis materias es una película. La selecciono en función a lo que estamos viendo, aunque es un rollo conseguirlas pero bueno, que nos de pautas para analizar, hacerlo un motivo específicamente de debate a partir de eso. Entonces no es continuo pero siempre trato de que haya una actividad de ese tipo. Así que estoy a medias con la tecnología.

Con respecto a la clase de alumno que quiero formar, yo soy de las gentes utópicas, a pesar de todos los golpes que me ha dado la vida profesional, y mi utopía es que uno contribuya con un grano no muy pequeño para que la gente tenga una formación, en mi opinión, sobre todo en tres aspectos. Yo creo que la gente sí necesita una formación sólida, aunque sea básica, a nivel teórico, a nivel de lo que más le cuesta, por ejemplo, al magisterio. Yo estoy convencida que sin eso todo lo demás pueden ser "sueños guajiros". Esa es una expectativa en la formación ya uno le toca por lo menos dar el empujón. Otro aspecto central de mi aspiración de la formación tiene que ver con la generación de capacidad en la gente, de habilidades y capacidades para el desarrollo profesional; o sea,

que no basta saber de una manera burda sino hay que vivenciarlo ya partir de eso se puede entonces compartir con otros, se puede enseñar a la vez o se puede participar en un evento académico o discutir algo. O sea, en la medida que la gente tenga la habilidad de compartir el conocimiento, ya sea en las tareas de investigación o difusión, para mí son habilidades y capacidades que se tienen que fomentar. Por eso yo meto cosas pragmáticas, aunque tengo cuestionamientos de colegas que son más teóricos, pero yo sin eso siento que le falta alma, algo a lo que formamos, porque estamos en educación. De una o de otra manera todo lo que hacemos acá en el campo educativo para mí es algo vital. El tercer aspecto es el más difícil, es mi más difícil utopía pero debo reconocerla. La formación a la que también yo aspiro es que la gente llegue a tener por lo menos una consideración permanente, una revaloración de los asuntos de nivel ético, de nivel valoral, del nivel de las emociones. Yo soy de esas; yo con todo y los bemoles que esto tiene yo sí tengo una carga, a lo mejor por toda mi historia personal y profesional; entonces cuando alguien se emociona por lo que hace, cuando alguien se apasiona por un pequeño trabajo, cuando alguien valora su profesión, su vida a partir de cosas como las que vemos, soy de las que, de repente cuando sale una actividad que nos mueve algo, vibra, a veces no me he aguantado y se me han salido las lágrimas. Son cosas que a lo mejor no debieran ser pero para mí esa parte también es formativa; un tiempo luché con ella, creo que soy muy sentimental; ahora creo que no se trata de borrarlo, a lo mejor, encausarlo.

En este proceso muchas veces he utilizado métodos que no me dieron resultado. A veces yo soy de la idea de Freinet: ensayo y error. Así como con los hijos, en la profesión. En la docencia recuerdo cosas muy duras que no me dieron para nada resultado. Por ejemplo, al inicio de mi experiencia docente, desde luego tenía inseguridades muy fuertes porque no dominaba el grupo, el escenario, incluso la materia. Hay materias que me parecían insuficientes. Los alumnos suelen aventarle a uno "toritos" y uno se da cuenta que hay cosas de las que ahora ya he aprendido a decir -mira: no soy todóloga ni soy lo máximo en todo, hasta aquí sé y lo demás no, hay que investigarlo-, o sea, hay que hacerlo un reto y ya tengo ese valor, pero al principio había cosas en donde yo me guiaba en lo que ya había preparado y por no tratar de salirme de eso, porque era mi seguridad, lo que causaba en la gente era un sentimiento de que no atendía sus inquietudes, de que no era suficiente, de que

era muy cerrado eso. Esas cosas no me dieron buenos resultados. Ha habido una permanente situación que tiene que ver con mi método y la planeación, el tema de que siempre tiendo a que como que incompleta en las muchas cosas que queremos hacer. Le cedo mucho la palabra a la gente; esa comunicación múltiple ya veces fuera un poquito de control (porque yo cuido mucho de no lastimar a la gente). A veces la dejo hablar de más o yo misma me paso. Entonces como método de trabajo, de interacción, nos come tiempos y no nos permite a veces aterrizar o precisar cosas o dar oportunidad de cerrar temáticas o puntos importantes de las temáticas.

En esos casos, yo diría que, al principio, mis alternativas era así como que dejarlo más a libre reacción del momento. O sea, uno improvisa a veces para salir de esos atolladeros; sin embargo, ahora he reconocido que cuando algo no funciona aunque esté yo convencida de que ya había yo trabajado mucho para eso, tengo que cambiar .y cambiar ahora me ha permitido hacerlo junto con la gente. Por poner un ejemplito, no hace mucho, en un curso pedimos que con la presentación de puntos clave de algunas de las lecturas complementarias que íbamos a ver podíamos completar el panorama de análisis de lo que estábamos viendo y me di cuenta que más bien abrí y dejaba más dudas, incluso más confusión. Con todo el dolor de mi corazón tuve que decir no, vamos a regresar a lo puntual porque en lugar de centrar estábamos abriendo, estábamos divagando y esa fue mi posición de momento, pero la regresé al grupo para ver si había más sugerencias y hubo quien dio sugerencias de cosas qué hacer o quien dijo no, no estamos dispuestos a trabajar en equipo porque luego en nuestro equipo nada más exponemos por exponer y no nos queda claro nada. O sea, tomo decisiones junto con la gente ahora, antes no; entonces como que quería salir del paso. Es un aprendizaje que he tenido en la trayectoria difícil.

Pasando a otra cosa, yo diría que siempre evaluamos, nada más que no siempre lo hacemos un acto consciente. Todo nuestro trabajo profesional, incluida obviamente la docencia, está permanentemente atravesado por juicios de valor. Lo que pasa es que en la docencia sí necesitamos tener explícitos y claros los momentos. Yo siempre hago como altitos en el camino, sobre todo cuando hay algo ahí que me está haciendo ruido, que no acabo de convencerme o que tengo una inquietud. Por ejemplo, cuando oigo mucho ruido y

la gente empieza a comentar, lo que hago es un alto en el camino, a veces un poco abrupto (ya me lo han dicho) pero es que siento que si no lo hacemos, no hacemos evaluación en el proceso de seguimiento. Junto con el seguimiento hago mínimo una o dos paradas en los trayectos de un semestre o de un trimestre, según lo que estemos trabajando, como estemos en los ciclos. Pero yo hago mis valoraciones propias. Ahora sí, antes de planear lo que sigue, antes de hacer recomposiciones, pero también intento involucrar mucho a la gente para tomar decisiones de nuevos caminos; eso sería evaluación en el proceso y como hay institucionalmente también una evaluación final, voy a ser sincera, a mí no me gustan las formas de evaluación que se imponen institucionalmente en el proceso, pero nada más por cubrir el requisito, porque se tiene que dar una calificación y ya. Siento que no siempre responde al momento; yo asiento alguna evaluación, una calificación; nada más para dar una idea, soy una obsesiva pero porque me pierdo y no tengo más remedio que, gente por gente, hacerle un seguimiento de cómo van sus trabajos, a veces algunas observaciones que le digo, gente que empieza a fallar, que no tiene nada porque supongo que hay que ver qué pasa, de modo que los alumnos saben que yo llevo un seguimiento para que no se pierdan trabajos; pero también para que se valoren junto conmigo y cuando cerramos o una unidad o una parte importante del trabajo lo que hago es una valoración. Les entrego una hojita, un kardex de seguimiento. A la hora que escribo pongo un papelito calca, entonces va quedando lo que yo voy anotando y se los doy para que estemos en sintonía. En realidad yo estoy valorando siempre los resultados con anotaciones y para cuando vuelvan a regresar tengamos siempre certezas. Yo lo que creo es que el problema de la relación con los alumnos no es mediante calificación, sino eso de ir viendo cómo va en el proceso. Es que no tienen claridad de qué están haciendo, qué es lo que uno, al ir dándole seguimiento a su trabajo, está percibiendo y entonces ellos sepan realmente cómo continuar avanzando y lograr lo que se pretende. Yo sé que es mucha talacha porque a lo mejor pierdo mucho tiempo en cosas así pero si no, yo me pierdo y al final incluso les entrego una hojita donde ya casi tengo una parte de calificación que es de proceso y una de resultado último. Por ejemplo, ahorita en eje, quien haya trabajado durante el proceso, tengo que generar un 50% de los avances que hayan tenido y el otro 50% de un ensayo que ya llevamos como dos meses talacheando. Que a la gente le quede eso claro y también se vea ya plasmado en un número institucional que necesitamos, pero entonces ya no se ve el número vacío, como

una imposición del maestro sino como una claridad de qué es lo que se quería y que quizá sean las evidencias de todo lo que somos, dándole seguimiento con cada uno de ellos pero, siempre habrá subjetividades de todo esto, con todo y que queramos hacer lo más claro posible el camino.

Yo creo que, en parte, evalúo de esa manera porque soy una gente media exagerada en lo metódico, entonces me desubico si no soy organizada. No puedo empezar a revisar trabajos hasta que no organice por paquetes de grupos, tener mi relación, tener una hoja así. Eso es parte del asunto y lo otro es la experiencia de que las listitas que se dan en Servicios Escolares me quedan muy cortas. La experiencia me ha dicho que necesito hacer cosas más temáticas y, por qué no reconocerlo, yo creo que todos aprendemos un poquito de otros. Por ejemplo, lo de los cuadros de concentración aprendí a hacerlo con gente que trabajó conmigo en docencia cuando compartimos en maestría el trabajo de grupos; entonces era difícil que nos coordináramos si no teníamos algún instrumento visual. En cambio, lo de las libretas de seguimiento es un rollo mío porque hay gente que dice no, es una loquera hacer eso, ok, pero yo sí lo siento como necesidad; eso es más algo que yo he generado por mí misma en mi trayecto profesional.

Yo en realidad creo que sí es importante la actualización docente, pero es un recurso limitado de la manera en que ha venido generalmente funcionando y tengo una crítica. Mi posición es una crítica muy fuerte a los espacios momentáneos y formales de la actualización. Algo así como lo que pasa para carrera magisterial, para puntómetro, para ascender más, que se vuelven un requisito y pierden su valor intrínseco. Yo más bien pienso que debe haber espacios donde la actualización sea algo más sistemático o por lo menos periódico, que es de lo que más se aprende. Cuando algo estamos haciendo por nuestras pistolas, que no tiene que ver con la estrictamente de ninguna organización institucional, cinco o seis gentes que nos interesa algo en común, es un asunto académico de algo en lo que coincidimos; pero hemos llegado a comentar broncas que tenemos a partir de nuestro trabajo con los alumnos en la docencia, a partir de cosas que estamos tratando ahí. Para mí eso es más rico que llegar a recibir un curso formal de actualización; bueno, la UPN no tiene mucho, los diplomados, por ejemplo, son una alternativa, pero suelen ser

campos muy particulares que si realmente no estás en eso pues yo creo que no se trata nada más de tomar por tomar lo que haya, sino efectivamente cosas que sean verdaderamente necesarias, útiles y que estés en eso. Cosas como la especialización que hay ahorita aquí en práctica docente, me parece que es un instrumento de actualización y profesionalización mucho más fecundo que tomar un cursito de un día o de dos o en fines de semana.

Para actualizarme yo, en cuanto a estrictamente las cuestiones de contenido, le apuesto mucho al auto didactismo. O sea, yo por eso tengo mi bonche de libros de lo que sigue ahorita; ya lo he trabajado pero lo que trabajé es de hace algunos años. Entonces lo primero es actualizarnos, estar al tanto en la medida posible, más al día de las cosas que se están tratando, discutiendo, produciendo en el campo concreto del curso, de la materia, del espacio curricular que vamos a tratar. Esa parte yo creo que es un trabajo más de uno y el que no quiere pues va a reproducir. He visto gente que sigue dando lo mismo después de chorrocientos años y ya es así como que su rutina de reproducción. Eso se me haría de lo más triste y empobrecedor. Así que una parte esencial mía es buscar cosas un poquito difíciles, algo de encontrar material bibliográfico, libros, revistas, lo que sea, porque esa es una fuente indispensable para actualizarse a nivel personal y la otra, yo diría que es aprovechar oportunidades que se nos presenten de manera así institucional, con la reserva de que no hay que tomar mucho; yo pienso que, poco, pero que realmente sea esencialmente convencida de que eso necesito, de que eso me va ser útil, de que va ser enriquecedor. La tercera vía que es complementaria pero también valiosa, es la participación en eventos académicos. Siempre te abren nuevas puertas, siempre conoces gente interesante, siempre ves producción de conocimiento que te va a retroalimentar. Por ejemplo, yo siempre que voy a una conferencia, las clases inmediatas que tengo no me las quedo para mí, o sea, siempre hago algún comentario de que fui a una conferencia y quiero compartirles este planteamiento, o sea, es una cosa muy breve, porque tenemos que seguir, pero lo uso como un pretexto para que eso que a mí me dejó trate de que llegue realmente a la gente porque si no, de qué sirve que yo pudiera saber, chutarle libros o ir conferencias si finalmente no se queda, no trasciende.

Los resultados que se logran con esto dependen del momento y las oportunidades reales. Lo que sí creo es que cuando dejas la vida académica te enfrías, es algo así como

cuando dejas de ejercitar el cuerpo y después ya te embargas, algo así. Aunque yo sé que es una experiencia importante, el hecho de que yo haya estado más de dos años fuera de la actividad estrictamente académica me limitó, entonces yo ahí es cuando sentí un bajón fuerte. Ahorita estoy así como que impulsándome de nuevo pero ya no tengo, ni el ritmo, ni la capacidad, no aproveché las oportunidades que he tenido de actualización. Por ejemplo, ahorita estoy yendo a menos cosas, ahora me cuesta assimilarlas; a lo mejor también es la edad, ahora no soy tan rápida, me tardo en revisar trabajos pero no puedo dejar de revisarlos, eso me quita mucho tiempo pero yo diría que mi actualización me dio muy buen resultado mientras estuve muy activa. En cuanto paré los motores se ha vuelto lenta, he dejado pasar oportunidades que yo sé que eran convenientes porque me siento saturada. Yo diría que antes mi actualización como que la hacía parte de mi vida y estaba permanentemente en hiperactividad; yo diría que hasta en desgaste. Es que sí, se levanta uno, sigue uno pa' ca y pa 'ya y yo diría que hasta la familia y los hijos los medio dejaba uno y estaba uno muy metido en el agua, estudia uno y ahora me

cuesta a mí mucho más escribir y ahora como que voy más lentita, pero ya aprendí aceptarlo así. Entonces yo diría que los resultados siempre se ven, aunque con grandes diferencias; creo que depende mucho de uno mismo, de cómo están, de cómo va uno en su propio proceso, o sea, yo tuve un ritmo altamente productivo, ahora mi ritmo es más moderado y también los resultados van siendo a lo mejor un poquito menos evidentes. Antes me entusiasmaba más por recibir más cosas, ahora lo estoy tratando de consolidar para que realmente tenga reproducción en los grupos y la última palabra yo creo que más bien la tendrían que decir los alumnos, eso será un termo metro para ver que pasa. Yo tuve una serie de ideas y hasta propuestas generales en el pasado acerca de cómo debería ser la actualización del docente, algunas que hice con compañeros que compartían mis ideas de que la gran bronca de la actualización es que no hay alternativas que vayan teniendo continuidad, ese es un poquito el meollo. Yo preferiría que se creara a partir de las necesidades propias, o sea, de diagnosticar necesidades concretas propias de los sujetos, a lo mejor ya pensadas, no se sí por las instituciones o por tipo de espacios, desarrollo profesional o por instancias que se dediquen a ello, pero que realmente partan de diagnósticos y necesidades. Generar programas con cierta sistematicidad, cierta continuidad

o que no se quedara en idea. Para mí lo ideal sería que hubiera una parte que respondiera a necesidades comunes; por ejemplo, en la UPN, de acuerdo a lo que se identificó, hay necesidades múltiples, pero tres básicas tienen que ver con teorías actuales de discusión en el campo educativo, cuestiones metodológicas para la docencia, por decir algo, y el ambiente de investigación educativa, estoy inventando. Entonces sobre eso que la gente decidiera; que por lo menos uno de ellos tratara de tomar todo un proceso de un trabajo que no durara un ratito, sino por lo menos una vez al semestre, un par de cursos o un diplomado y al semestre siguiente un poco de continuidad, o al siguiente si se tomó algo de instrumentos, de herramientas de investigación, al siguiente hacer en concreto un proyectito modesto, pero que realmente reflejara eso. Esa es más o menos la idea del tipo de propuestas que he llegado a pensar, que he llegado incluso a sugerir y que, lamentablemente, yo creo que las condiciones generalmente institucionales y de compromiso personal-profesional tampoco dan para eso.

Sinceramente yo creo que en la relación actualización del docente-escalafón ha habido históricamente un replegamiento, o sea, una limitación donde la actualización se traduce en punto metro. Es decir, el escalafón es sí un beneficio laboral loable, pero finalmente anclado a un beneficio, más que profesional, personal y la actualización así amarrada se vuelve un incentivo, pero con un gran riesgo de perder el valor, su valor propio. Bueno, tampoco lo podemos negar, es más, en la UPN lo usamos como un incentivo para que la gente también venga a prepararse, porque a veces si no hay cosas de esas, pues la gente no se motiva a salir, no se mueve y qué pena, pero yo pienso que es limitada.

Ojalá que este tipo de acercamientos sean oportunidades para repensar con uno mismo. Porque eso no se da nada más en un programa de estudios. Que sirva para buscar espacios para socializar y discutir cosas a partir de lo que resulte de encuentros como estos porque si no, podemos caer en las formalidades que tanto daño han hecho para crecer académica y personalmente.

Caso 2.

Yo nací en Texcoco, Estado de México, en 1958. Inicialmente éramos, mis papás,

tres hermanas y cinco hermanos conmigo. Mis papás en un tiempo tenían un rancho. Mi papá se dedicó a la siembra y entrega de caña al ingenio San Cristóbal, además de comerciar con alguna fruta de sus terrenos del rancho. Cuando ya la tierra dejó de serle productiva se dedicó al comercio y también estuvo en varios trabajos diferentes. Mi mamá siempre fue ama de casa. Mis hermanos estudiaron diferentes cuestiones: uno, ingeniero, otro estudió medicina, pero no concluyó, se dedicó a lo que es el área de Ciudad Industrial, otro trabajó un tiempo en el rancho con mi papá en agricultura, ya después se dedicó a negocios. Una es maestra a nivel secundaria, otra estudió derecho (leyes), y otra es psicóloga y está con una o dos maestrías en diferentes áreas de la psicología o de relaciones industriales y trabaja en la docencia, da consultoría a empresas y otro hermano estudió Normal y sacó una especialización o una maestría de los niños con problemas neurológicos y es director de una escuela de educación especial en la Ciudad de Córdoba. Se me olvidó uno.

Actualmente mi familia está formada por mi esposa, dos hijos y dos hijas, somos seis. Mi esposa ahorita está en casa. Ella estudió trabajo social, estuvo trabajando en diferentes proyectos, luego estudió la maestría aquí en la Autónoma de Tlaxcala, en sociología, relacionada con las ciencias sociales pues, pero en el ámbito de la cultura, estudios culturales.

Ahora vivo allí en Tizatlán, más acá de La Garita. Mi infancia básicamente transcurrió primero en un lugar que se llama los Naranjos Veracruz, ahí donde mi papá compró un rancho. Vivía con mis hermanos y mi papá solamente llegaba los fines de semana por atender las cuestiones del rancho en ese tiempo y pues fue siempre transcurrir entre la escuela y la casa y un grupo de amigos del barrio y mi papá tenía una buena dotación de libros, entonces leía bastante de chiquitillo, bueno, más bien leía los dibujitos de los libros. Ahí estuvimos viviendo un tiempo y luego, por cuestiones de que era una zona muy cálida para nosotros y no era muy saludable, llegamos a Córdoba. Ahí estudié del primero de kinder hasta la primaria. Lo que es el kinder me la pasaba muy a gusto, aunque era muy castigado, quizá por ser un poco inquieto, por las educadoras de ese momento, que eran gente joven y en la escuela primaria fue un gran cambio radical porque, como era una

escuela que estaba en ese tiempo un poco a la orilla de la ciudad, llegaban muchos niños que vivían en las rancherías cercanas y de edad eran mayores, digamos que el promedio del grupo. No es que hubiera conflicto, pero había más tensión; sin embargo, fue muy agradable. De hecho, tanto el kinder como la primaria estaban a dos cuadras de mi casa, o sea no tenía que desplazarme mucho, cuadra y media realmente; a veces yo oía que tocaban la campana, salía corriendo y llegaba a buen tiempo. No era muy complicado.

También en Córdoba acabé la secundaria. Esto implicó desplazarme mucho porque era una secundaria muy grande, con mucha tradición porque fue fundada en 1872 entonces era inmensa. Cada grupo era de 50 estudiantes y había hasta el "H".

Un detalle importante es que el kinder al que asistí era mixto, la primaria no. Donde yo estudiaba era una manzana completa donde había una primaria de niñas, la primaria de niños (donde iba yo) y un kinder. En la secundaria había grupos mixtos y había grupos que no. Me tocó ir a un grupo mixto en la secundaria.

Ya luego hice mi prepa en Guadalajara y después estudié filosofía, pero no me convenció mucho.

Si trato de hacer memoria de lo que no me haya gustado en las escuelas, básicamente, los castigos que a veces no los considerábamos muy justos o pertinentes. De ahí en fuera no recuerdo tener particularmente problemas o dificultades, bueno, supongo que como todos los niños, con los pleitos consabidos a la hora de la salida. Pero al final de mi perspectiva puedo decir que era un niño más bien alto para los demás, o si no alto, era uno de los no más bajitos; entonces no tenía muchos contrincantes a la hora de los pleitos.

En cuanto a los compañeros, había de muy diferentes niveles socioeconómicos. Había gente que tenía bastantes recursos como había gente que, había un compañerito que vendía chicles en las calles de la ciudad de Córdoba para costear sus estudios. De los maestros no recuerdo así particularmente algo que me desagradara, lo que no me gustaban eran las tareas, eso sí me aburrían mucho. Por eso dejo poca tarea.

Cuando regresé de Guadalajara a Córdoba hice el propedéutico en 1977 para ingresar a la Universidad Veracruzana. En ese tiempo me tocó todavía la preparatoria de dos años, aunque ya en el resto del país era de tres, en Veracruz era de dos, pero había un año que llamaban propedéutico, que era un preuniversitario. Entonces uno salía de la preparatoria e ingresaba a una de las cuatro áreas que había para cursar un año inicial y ya luego uno ingresaba a la carrera. Entonces el propedéutico lo inicié en Córdoba y ya la Universidad, digamos la carrera en Antropología Social, la hice en Jalapa, en la Unidad de Jalapa por cuatro años.

Elegí esa carrera porque, cuando estaba estudiando filosofía, hicimos alguna excursión a algunos lugares y me tocó visitar la región de Oaxaca, la región indígena, y me llamó mucho la atención. Con esos rollos de las preguntas que salieron de filosofía me cuestioné, no entendía la que pasaba cuando veía que pensaban distinto, actuaban distinto, tenían otras cosas y fue tanto el impacto que me causó que averigüé qué o quién se dedica a estudiar esto, entonces descubrí que era la antropología y que andaban visitando comunidades indígenas y expidiendo estudios y me llamó la atención y por eso me incliné por la antropología.

Lo que me agradó mucho durante mi carrera fueron dos cosas: una, que teníamos que hacer prácticas de investigación de campo; entonces los recorridos de campo me encantaban mucho y el hecho de poder leer. Me gustaba mucho leer y confrontar lo que leía con lo demás y con lo que iba ver en campo, ese famoso dicho de teoría-práctica o teoría-recorridos de campo incluso me permitió recorrer a pie media Sierra del Norte de Oaxaca; entrar por la parte de Tehuacan hasta Tuxtepec, Oaxaca, del otro lado, cargando mochila y cámara y grabadora. O era recorrer todo o parte de la costa del pacífico desde prácticamente todo Chiapas hasta Michoacán visitando pueblos costeros, en fin, todo eso me encantó. Yo disfruté mucho en ese sentido la carrera y, cuando no había mucho qué hacer, era leer o escribir, hacer anotaciones.

Eso para mí fue una experiencia muy, muy interesante y muy intensa muchas veces. A veces íbamos como grupo de estudiantes, a veces llegábamos a un lugar y luego nos

dividíamos, o a veces iba todo el tiempo solito, pero me permitía hacer mucho contacto con mucha gente, platicar con infinidad de personas y creo que, hasta la fecha, tengo la posibilidad de platicar con cualquier tipo de gente y de manera, creo yo, no tensa, sino más bien agradable. Bueno, que eso no diga que no tuve líos con algunos maestros o no, pero independientemente de eso, como el grupo era bastante unido, pues salíamos adelante.

Así digamos, a veces me disgustaban los problemas. Más bien era el conflicto con los compañeros. Para el medio social, había unos que eran mayores un poquito y algunos no mayores, que eran muy veracruzanos, o sea, muy mal hablados y pues eso en mi casa casi no. De donde es originaria mi familia (de Texcoco, México), las palabras fuertes (picardía) no eran comunes en casa; o sea, eran un poco chocantes.

Como estudiante, en mi carrera me recuerdo como alguien inquieto, alguien que no se quedaba con la primera respuesta, buscaba otras. Era poco social, pero al mismo tiempo no muy inquieto y dedicado al estudio, al grado que obtuve una beca por promedio. En algún momento, me tocó ser de los niños que iban a concursar, de los que escogían para los concursos de zona al final del año, a veces me tocó ir. Me becaron del segundo y tercer año, que no era muy grande, pero servía para comprar los chicles de vez en cuando. Pero también tenía mucha vida social. A veces era un poco de entre los lidercitos del grupo; de hecho, estuve en conflictos estudiantiles, fui nombrado por los compañeros allá en representación estudiantil, pero básicamente como muy lector, haciendo trabajos.

Tenía un grupo de amigos muy amplio y muy intenso y con algunos compartimos cuestiones de estudio, con otros compartimos cuestiones de salir, recorrer lugares y, básicamente, era bastante dinámico mi grupo. Me llevaba con todo mi grupo bastante bien, aunque era un grupo amplio en su momento. Ya luego paso de ser tan grande, a un grupo relativamente pequeño, como de veinticinco estudiantes al final (de cuarenta que ingresamos) y con todos me llevé bien; de hecho, a algunos les ayudé a hacer sus trabajos de tesis o nos apoyamos en diferentes cuestiones, entonces era muy agradable la relación con ellos.

Para 1981 había concluido mi carrera. Mi ingreso a la docencia es más bien fortuito. Cuando yo egresé, estaba el país en auge de crecimiento por el "boom petrolero" y había muchas oportunidades de trabajo. Hice varias solicitudes, hubo varias oportunidades de trabajar. Sin embargo, los trabajos que me ofrecían eran de burócratas o en el aparato estatal y, por conexiones, me conecté con el Centro de Estudios Educativos que es un Centro de Investigación manejado por Jesuitas que en ese tiempo le manejaba o le maquilaba, por decirlo así, proyectos de investigación a SEP y entonces había un gran proyecto de desarrollar una currícula. Bueno, entre mis razones fundamentales estaba la de extender la educación básica a distancia, pero no había las condiciones económicas estructurales para atender. La cuestión es que hay muchas micro localidades, o sea, lugares pequeños donde una secundaria no conviene porque hay ciertos parámetros para que uno vea alumnos. Entonces había el proyecto de diseñar una currícula especial tipo CAPFCE o tipo INEA o las ayudas chiquitas que le dan a pequeños lugares. Como quien dice, uno o dos maestros que atendían escuelas secundarias y traían televisión en comunidades; entonces ese tipo de proyectos lo diseñaban... y estaban solicitando gente que quisiera incluirse en ello. Con los jesuitas había una especie como de periodo de preparación con chavos que ingresaban ahí a dar como docentes a este proyecto que era hacer escuelas y al mismo tiempo ir desarrollando la currícula. Entonces yo me incorporé en el segundo grupo, hubo varios grupos que se incorporaron y me tocó ir a una comunidad indígena en la región Huasteca de Veracruz como investigador educativo y como docente de enlace experimental. Fue así como caí en la cuestión de la docencia. Fue muy interesante porque, con la formación de antropólogo, aunque estudié un poco de filosofía, ya luego tuve una formación rigurosa en el manejo de la currícula y los contenidos y las didácticas y todo eso, muy puntual, que fueron casi cuatro meses de preparación, luego hacer las búsquedas de las comunidades idóneas para ejecutarlo, en fin; o sea, es investigación social, investigación educativa y desarrollo curricular, entonces estuvimos ahí trabajando dos años, casi tres años primero en la Huasteca, año y medio en México y luego lo demás en la región de la Huasteca en la comunidad indígena. Fue una experiencia muy bonita.

Bueno, de hecho, por lo que yo tengo de mi familia, como siempre hubo maestros, una tía es maestra de primaria en el D .F .durante toda su vida; ahorita tiene como 94 ó 95

años. Con mi imagen interna de la casa y luego en Veracruz mis maestros tienen mucho prestigio, el Estado incluso lleva apellido de un educador y, tradicionalmente, digamos que fue como la primera Normal que funcionó más estable a nivel nacional, hay escuelas muy antiguas, incluso una tiene el nombre de Cantonal porque cuando el gobierno de Maximiliano dividió en cantones y dijo que todo cantón, igual que en Francia, tuviera su escuela, se fundó y todavía sigue la escuela, tiene otro nombre, pero bueno data de mil ochocientos sesenta y tantos la escuela, ya es más que centenaria. Entonces al principio siempre tuve una buena imagen del maestro como alguien erudito, sabio. Me tocó un maestro de esos muy formados a la antigua usanza, muy comprometidos con su trabajo en la primaria. En la secundaria también hubo gente que tenía ya muchos años en la docencia, pues también la escuela es venerable. Ya el cambio fue un poquito en la antropología porque fue gente joven que estaba en el momento de expansión de las universidades de esa época y fue una relación muy horizontal con los maestros, o sea, no era el maestro y el alumno, sino era fulano, perengano y nos hablábamos por nuestros nombres, tanto a maestros como a compañeros. Entonces siempre tuve una buena imagen, del ser maestro como alguien muy comprometido.

Pienso que los conocimientos que adquirí durante mi carrera me han servido mucho en mi desempeño docente. Básicamente esto de entender lo que es la cultura, las perspectivas socioculturales, las visiones del mundo, de lo que es la tradición, me permite entender muchos conflictos que se generan dentro de las escuelas y no solamente entenderlos, sino buscarles salida. Como, por ejemplo, hay maestros que vienen de un cierto lugar y piensan de una manera y no es que sean necios o no entiendan, sino su visión del mundo es así entender esas cosas y de esa manera y otros de manera distinta, según su procedencia. Entonces esto me permite hacer diagnósticos, quizá muy aventurados y no muy bien fundamentados, de la situación que se vive en el grupo y darle salida o incluso manejar qué tipo de ejemplo es prudente para un auditorio determinado, enfocado a la perspectiva cultural que yo creo entender en ellos. Entonces sí, definitivamente para mí ha sido una herramienta muy útil al momento de exponer o de enfrentarme al grupo.

Yo empecé a trabajar en el Centro de Estudios Educativos, en la Ciudad de México, ahí fue mi primer trabajo ya como profesionalista en antropología, porque antes estuve

trabajando en otras cosas, pero ya de ahí en el Centro de Estudios y como investigador, docente investigador, trabajé durante dos años y medio.

Luego, con la llegada de este señor De la Madrid, recortaron muchos fondos para proyectos, entonces me cerraron ese proyecto y luego el distanciamiento entre los jesuitas y la SEP, no se cómo estuvieron los pleitos, pero entonces recortaron los fondos, tumbaron esto y entregamos la información, pero me engancharon, bueno, me invitaron a trabajar en otros proyectos de educación campesina, financiados por fundaciones extranjeras donde uno hacía un proyecto de animación y educación campesina y uno trabaja en campo todo el tiempo y ahí estuve tanto en Chiapas como en la región de Tuxpan Veracruz hasta el 85 y 86.

Ya luego otra "Tez se acabaron los proyectos y luego fue más difícil renovar porque había gente que se dedicaba a hacer trámites y otros nos dedicábamos más bien al campo y no me enganché con la parte burocrática, sino más bien con la parte de animación y se acabó. Entonces hubo la oportunidad de venirse aquí a Tlaxcala en el proyecto que le llaman "proyectos estratégicos número I". Fue como entré aquí a trabajar a Especialización. Lo que me valió es que ya tenía yo experiencia de investigación y eso hizo que entrara como asociado "B" a trabajar en el posgrado, en el primer posgrado que se abrió aquí de proyectos estratégicos número 1 en el 88, y en el 89 se cerró. Ya en 89 pasé al sistema de educación a distancia ya la licenciatura que estaba del Plan 85.

Entonces, por cuestiones de trabajo, fue que vine aquí, a la Especialización que había en ese momento, en el 88. Hubo esa oportunidad, bueno, no había ya muchas perspectivas ya con todos los recortes. Ahora sí la cuestión del neoliberalismo que parece mentira, pero que muchos proyectos que estaban financiados se vinieron abajo o se restringió más y entonces ya no hubo la oportunidad de seguir colaborando en ellos y fue que busqué otro nivel y bueno en la docencia se me facilitó el asunto y por eso es que estamos aquí.

Dentro de todos los trabajos de animación, educación campesina, uno fue el de desarrollar un proyecto de recuperación y desarrollo de plantas medicinales en la región de

los Tuxtlas. En ese momento, generar el proyecto inicial combinado con otras personas y su proyecto sigue trabajando con mucho reconocimiento a nivel regional) en cuanto que son grupos ya de origen campesino, por decirlo de alguna manera, ya de las comunidades que se han ido auto capacitándose con otros apoyos en el manejo de plantas. Entonces ya tienen todo un proyecto de región, de atender a las personas vía medios, vía plantas medicinales, con tratamiento tradicional. Hace ya un montón de años, casi veinte años, que estábamos en eso y sigue trabajando el proyecto y ha crecido mucho. Me platican que han llegado a reunir hasta 400 personas en los cursos que se dan, porque la forma de trabajar era muy despacito y es con la gente, planteando alternativas, viendo sus necesidades y tenía uno que estar todo el tiempo en esas comunidades y recorrer, caminar, andar. Finalmente, esta cuestión antropológica de recuperar la tradición en el manejo de las plantas y tratamientos, ahora llamados alternativos, sigue y tiene toda una infraestructura. Tienen todo un modelo de trabajo que ellos mismos han seguido trabajando, de impacto a la comunidad y manejan muchas cuestiones que van incidiendo en la mejora de la calidad de vida de la gente. Con el proyecto de salud pues ya se ha dado vivienda, salud y mejoramiento de agua, salud y prevención de enfermedades, atención. Entonces ha sido un proyecto muy bonito y ya voy poco porque siempre queda lejos, hasta los Tuxtlas, antes iba yo más seguido, pero sí sigo en contacto con la gente de allá. Esa es una de las mayores satisfacciones profesionales que he tenido.

Ahorita estamos como docentes, nada más, aquí en la Unidad 291 y no hay mayor puesto. Mi situación laboral ahorita es un poco complicada porque, inicialmente, cuando se me iba a contratar, era por tiempo completo y, de hecho, estuve trabajando originalmente de tiempo completo, pero luego resultó que la media plaza que se me estaba asignando no correspondía a Tlaxcala. Entonces me dejaron medio tiempo desde 80 y 90. Creo que estoy trabajando como medio tiempo. Luego estuve un año en España haciendo una especialización y ya al regreso hubo la intención de finalizar esto. Entonces con otros compañeros generamos el diplomado y la especialización, y se pactó que se abrieran las plazas y se nos dio plaza de 40 horas por honorarios en el 93. En ese momento se nos dio una categoría, incluso mayor que la que teníamos, y todas las prestaciones como si estuviéramos de base. Hicimos la primera generación de especialización, diseñamos la

especialización y la echamos a andar. Entonces durante dos, tres años estuvo bien el asunto, pero la gran cuestión fue que la inflación siguió subiendo y nos mantuvieron los sueldos de honorarios; entonces llegó un momento dado que es más el sueldo de medio tiempo base que el de honorarios. Entonces renuncié a 20 horas de honorarios para recuperar veinte horas y me quedé mitad y mitad. Entonces aquí, laboralmente, mantengo 20 horas; sin embargo, desde mayo dejaron de pagarme las otras 20 horas y sin mediación de nada. Entonces estoy usando un concepto medio raro que es el de una "precariedad laboral", porque no tengo las condiciones para desempeñar y bueno, en ese momento nos aseguraron que nos iban a abrir la oportunidad para concursar los tiempos que nos habían dado, pero se pasaron casi diez años, y todavía nada. Esa es una, es mi caso particular, entonces ahorita estaría yo en demanda por el reconocimiento, más bien por la liquidación, de las 20 horas de honorarios o lo que corresponda porque entonces nominalmente estoy trabajando de haberes, tengo nada más pago de medio tiempo de base, aunque estoy en disputa de la otra mitad.

Desde que empecé a trabajar, mi manera de laborar ha cambiado, espero que sí, para bien. Digamos que no es lo mismo el trabajo que yo hice, que fue primero con jovencitos y luego con adultos, pero con adultos prácticamente sin ninguna escolaridad, y llegar aquí sí fue un enfrentamiento porque me tocó dar clases a maestros de Normales; el proyecto se regía por práctica docente, planeación, desarrollo y evaluación de la práctica docente. Inicialmente mi esfuerzo estaba en explicar las cosas desde mi perspectiva y ahorita lo que busco es, más bien, que la gente comprenda por sí misma y compartir las perspectivas que tienen, aunque es un poco más complicado, pero considero que mejora la forma de aprendizaje; quién sabe si lo esté logrando pero por lo menos ahí está el esfuerzo. Me gusta mucho trabajar en equipo, desde la propia universidad siempre fue trabajar en equipo, en grupos, y producir en equipo y grupo. El hecho que hayamos podido hacer diplomado, especialización y la maestría (estuve coordinando un tiempo la maestría), lo que siento fue trabajo en equipo, un trabajo colegiado que se mantuvo en buen auge y ahorita pues ya sigue por sí misma.

Ahorita no tengo ningún cargo sindical, ya tiene tiempo que no, pero sí lo he tenido. Fui Secretario de Conflictos, creo.

Aquí en Tlaxcala, el magisterio es un gremio muy complejo y paradójico porque hay gente muy comprometida con el trabajo educativo (lo veo en los alumnos y con algunos compañeros) como hay gente que está ahí por la "lana" y por lo que puedan agenciar sin mayor esfuerzo. Entonces así como que son dos extremos de personas y entonces por eso está en una continua tensión el gremio: gente que se esfuerza atendiendo su trabajo y gente que se esfuerza por no hacer nada, si se puede asociar esa expresión. Entonces es muy complejo, muy paradójico. No lo podría así definir de un golpe, o sea yo veo esos dos extremos y por supuesto que me identifico más con la gente que le gusta trabajar y le gusta hacer lo que hace, yo, de hecho, disfruto mucho lo que hago de trabajo.

Por eso yo pienso que el magisterio no es un grupo unido en lo absoluto. Hay muchos intereses por la propia dinámica en la que trabajan. Lo veo por ejemplo, los de tele secundarias no van con los de generales, los de generales no van con los de técnicas, los de educación indígena no van con los de preescolar. Vemos que se han sectorizado por área educativa y esto es muy notorio, incluso cuando uno transita de preescolar a primaria, de primaria a secundaria. Si va mal, echando la culpa siempre a los de atrás. Entonces, si fuese un grupo unido, yo creo que buscarían soluciones y no cargar culpas. Aquí lo que veo es esa situación: pues llegó mal el chamaco, y -¿de quien es la culpa, no?-, pues del maestro que no lo atendió; entonces hay tensiones, hay conflicto de intereses porque incluso somos muy diferenciados, entonces eso hace que se generen divisiones quiérase o no.

Recién que llegué sí sentía muchos celos de los normalistas. Bueno, estoy hablando de hace casi quince años, ahorita como que eso ya se ha ido diluyendo entonces creo que ya muchos normalistas que ya tienen licenciatura, en su mayoría, ven la necesidad de una formación superior y no lo ven como una competencia desleal y, de hecho es interesante ver cómo al menos en la especialización que ahorita estamos atendiendo hay gente que es universitaria que está como docente y hay una buena identificación y los que son normalistas ya no los ven como una competencia desleal, sino que ya los ven como parte de este desarrollo. Yo lo atribuyo a que, efectivamente, ya muchas Normales desde el 89, todas las generaciones que van egresando ya son licenciados. Entonces eso ya ha hecho un

gran giro, un gran cambio, y pues mucha gente que era normalista nada más, también ha sacado su licenciatura. Ahora, al menos de lo que yo percibo estando en la UPN, es eso; quizá afuera sí haya todavía un poco de recelo, pero lo veo ya no tan fuerte como al principio. Entonces sí noto un tránsito de esta perspectiva de recelo, desconfianza, como de competencia desleal, a esta situación.

Ya dentro de mi práctica docente, considero que es importante la planeación porque, de hecho, me permite, entre otras muchas cosas, prever las necesidades que se requieren atender, lo que aparece como real a necesidades sentidas o necesidades que estén ahí por cuestiones del propio desarrollo de estos niños de la escuela. Permite llegar a objetivos con mayor claridad, en fin, la planeación es un elemento fundamental. Es decir, permite prever objetivos y alcanzarlos, así como los recursos necesarios para alcanzar esos objetivos. Ir así al día no, no se va a ningún lado. Entonces, definitivamente, algo que es sumamente necesario dentro del trabajo educativo es la planeación y no solamente anual sino de largo alcance porque eso permite prever, incluso, la formación de los propios maestros, a dónde tienen que llegar y no abusar. Cada rato estamos con cursos remediales, que no remedian nada muchas veces.

Yo, normalmente, llevo a cabo mi planeación por materia. Hago mi calendario de sesiones y de lecturas y también preveo mi forma de evaluar y, de esa manera, pues ya calendarizo por materias. Y eso hace que los alumnos vayan sabiendo qué toca por sesión, se dan de sesión a sesión, y digo: -hoy nos la brincamos porque se fueron de pachanga, pero tocó tal lectura y me dan sus reportes-, entonces eso es muy práctico para mí porque me evita el conflicto con ellos y ya saben, si se pierde la clase no hay problema, tienen que seguir avanzando y si bien no logramos el 100% de los objetivos (porque eso es muy complicado), por lo menos no se van en blanco cada semestre y eso hace que ellos apoyen su tiempo estando aquí. Ésa es mi perspectiva, aunque finalmente no sé si estamos logrando el asunto.

Planeo así porque los cursos los dan semestrales, luego me asignan materias que jamás he visto en mi vida, entonces tengo que documentarme y planear de esta forma para

poder ir yo delante de los chavos y que vayamos cubriendo las expectativas del programa.

Dentro de la Institución, en un tiempo sí había reuniones de planeación, pero ahorita la planeación general está en manos de la Dirección y ellos nos dicen qué hay que hacer y ya. Entonces no hay un trabajo colegiado. Digamos, yo creo que esto, viéndolo desde otra perspectiva, es parte de los estilos. En una escuela primaria el director decide y llega todo de arriba. En un ámbito universitario lo que tendría que hacerse es un trabajo colegiado, hacer los claustros o los colectivos de maestros, y de esta manera generar un trabajo concensado ya largo aliento, centrado en lo académico. Pero bueno, pensemos que son otras perspectivas y que es muy complejo porque, incluso lo decía anteriormente, cuando yo estuve en la Universidad era un plano muy horizontal desde el director, maestros y alumnos, y aquí no, porque como que aquí se espera que la jerarquía se reproduzca, quien tiene más antigüedad etc., etc., que son visiones de cultura. Entonces eso no se cambia de la noche a la mañana y, a veces, la gente se muere con eso porque así lo aprendió y no hay cambio acá. Entonces siempre es trabajar con los jóvenes para que vayan buscando otras formas pero, bueno, hablando de la planeación no hay otra manera; nos dan nuestro calendario de actividades (que se decide por quien lo decide y ya) en ese espacio, entonces lo único que tenemos que planear nosotros son nuestras actividades personales sin confrontarse con las de la dirección.

Para impartir mi clase, a mi grupo lo organizo de una forma muy simplona. Imparto yo la mayor parte de los contenidos ya ellos los obligo a leer y me tienen que reportar la lectura. Veo que para ellos es más fácil entregar un reporte en una hoja, y sobre eso voy discutiendo, voy preguntándoles, vamos aclarando dudas, o el impacto de la lectura en ellos. Entonces esta exposición central y un elemento de diálogo continuo con el grupo. Esto es para mí más eficaz porque el recomendar que ellos lean y expongan es muy limitado, sobre todo si las lecturas son muy complejas y requieren una formación previa e información previa para poder exponerlas porque, yo las puedo entender; pero una cosa es entenderlas y otra cosa es exponerlas; porque luego, a veces, exponían todo lo contrario de lo que planteaba la lectura. Entonces, si bien es importante la participación del alumnado en las sesiones, no como antes pasivos sino como antes dinámicos, el dinamismo está en

plantear las preguntas. A veces lo que hago es dejarles dos, tres preguntas que resuelvan en la misma lectura y con esas preguntas se hace la exposición.

Dependiendo del tema y dependiendo la materia, a veces, empiezo con una recapitulación de la clase anterior para hilarla con. Digamos, si está bien estructurada la materia, tendría que verse la línea discursiva o línea de exposición. Entonces, recapitulando con lo anterior, aclarando dudas que hayan surgido y abordando ya el tema central (que puede ser mediante preguntas con ellos o exposición), si es una lectura particularmente compleja, por ejemplo, ahorita con Zacatelco estoy exponiendo cuestiones de lenguaje, lingüísticas, entonces los alumnos generalmente tienen una formación muy elemental. Entonces hay lecturas que, bueno, como antropólogo y que he estado también trabajando con lingüistas, no me son difíciles, así que prefiero exponer. Ya media exposición voy preguntando y se va haciendo una discusión, o ir lanzando cuestionamientos o dudas que vayan surgiendo y planteándosela a ellos y van respondiendo y se va haciendo un diálogo.

Yo diría que mis alumnos aprenderían por tres vías: primero, la lectura que ellos tienen, luego la discusión, bueno, la exposición que yo hago, donde trato de resumir o destacar los elementos que son los centrales para el objetivo del curso. Y, finalmente, vía la discusión, vía el diálogo. Si no se da ese diálogo como que siento que no se ha logrado mucho. Entonces digamos que sería siempre una interacción, primero con el material, luego con el docente y ya luego va entre ellos con el docente, con el grupo. Serían esos elementos que considero que están en juego, que posibilitan el aprendizaje, porque ellos van confrontando sus experiencias y se va reforzando la explicación. Eso hace que no sean tan aburridas las clases, porque a veces son medio áridas, a veces no tengo qué impartir, por ejemplo, impartir epistemología o cosas por el estilo. No es que sea difícil, lo que pasa es que a veces estamos acostumbrados a analizar cosas más concretas que analizar ideas. Si no saben manejar el nivel de ideas puede ser muy dinámico e interesante, pero siempre es importante saber qué estábamos viendo antes para darle sentido a la clase.

Pienso que algunos compañeros sí han logrado plenamente los objetivos de los cursos y, por ejemplo, cuando es Eje Metodológico, varios de los que sí se animan a terminar,

incluso han tenido su mención honorífica por el desarrollo de su trabajo y la exposición del mismo, bueno, y que han sido gente que ha llevado constantemente buenas calificaciones. Entonces creo que sí he logrado que los alumnos se apropien del contenido y lo desarrollen en su práctica docente, al menos en estos ámbitos.

Al impartir mi clase utilizo poco la tecnología porque la verdad requiere mucho tiempo el llevar o conectar porque no está a la mano. Entonces el problema de usar la tecnología es ir y venir y, bueno, a mí se me facilita mucho la exposición, entonces soy más bien kinésico, me muevo mucho y, aunque ya he usado el power point y demás, digamos la computadora, la tecnología de punta, poco realmente, y supongo porque, a veces por ejemplo, hay temas que es para mí más fácil ir explicando y viendo la reacción de los alumnos, las caras que ponen y ver si van entendiendo o no, que empezarles a pasar diapositivas y no saber qué están pensando. Entonces yo siento que la experiencia en la clase discursiva o expositiva tiene la ventaja que, si se domina el tema, uno puede ir modificando e interactuando de manera directa, cara a cara con el alumno, entonces aunque sea muy tradicional, yo siento que sigue siendo un elemento muy importante y muy, muy eficaz en este trabajo académico.

A mí me interesa formar, sobre todo, alumnos que tengan tres habilidades: una, la de apropiar el conocimiento de manera sistemática y su desarrollo en ciertas sistematicidades en el conocimiento; una capacidad analítica de lo que apropien, es decir, una capacidad de poder contrastar y ver o vislumbrar las posibilidades de lo que implica un conocimiento y, por último, una actitud crítica ante él mismo, es decir, que sea capaz de distanciar su conocimiento y ponerlo en balanza respecto a otro; no solamente como un contraste para ver su pertinencia, su validez, en fin, quién sabe si se logren realmente por parte del maestro. Esas serían las tres características que uno esperaría: apertura, análisis y crítica porque, desde mi perspectiva o punto de vista, siento que un buen alumno, para formarse, requiere eso. O sea si un alumno no tiene apertura para un conocimiento, si no se queda con sus ideas muy arraigadas pues, difícilmente va a ser capaz de adquirir el conocimiento nuevo y esto, a veces, es muy patente cuando nos enfrentamos sobre todo a alumnos ya mayores que ya están muy, muy formados y que se les dificulta cambiar sus esquemas de

pensamiento, sus perspectivas sobre algún punto determinado. Entonces no hay apertura y pues no logran realmente un conocimiento bueno, a veces dan por visto o por válido conocimientos que ya están muy superados.

Dependiendo los grupos, a veces he aplicado métodos que no me han dado resultado. Uno plantea formas diferentes y, a veces, falla por muchas razones; ya sea porque a veces el grupo no es permeable, o sea, no es tan fácil, o porque a veces no hay una buena empatía con el grupo, como una vez vi en un curso dos grupos: con un grupo me iba muy bien con el mismo curso y aplicando los mismos recursos metodológicos y con el otro grupo, exactamente con lo mismo, el grupo no tenía interés, no había apertura a planteamientos que se hacían, en fin, era muy frustrante ir con ese grupo. En cambio el otro grupo era muy agradable porque eran alumnos que tenían interés, que ponían empeño en sus trabajos; y los otros, por más que trataba de motivarlos o incentivarlos o plantearles perspectivas más atractivas o más dinámicas, no se dejaban. Lo curioso fue que en ese grupo muchos desertaron, o sea, por lo menos a un primer año ya el cincuenta por ciento había desertado. Lo cual significaba que pues realmente no estaban interesados. Quizá venían por un requisito, vayamos a saber por qué estaban aquí. Lo que hice fue agotar el curso hasta donde ellos lo quisieron tomar.

Por otra parte, la evaluación tiene muchos propósitos y yo creo que dos de los principales es fundamentar y saber qué tanto el maestro mismo va impartiendo el curso, por decir, no tanto algo así con los alumnos, sino uno como docente ver qué tanto va incidiendo o va compartiendo el conocimiento y la otra es para ver también el otro extremo: qué tanto el alumno mismo va superando, va avanzando. En este sentido, no tanto es como un mero instrumento para luego calificar, sino realmente para hacer una valoración tanto de la actividad del enseñante como de la actividad del alumno, entonces esos serían los dos extremos por los cuales la evaluación siempre es necesaria, tanto a nivel diagnóstico como en el proceso final.

Dependiendo el curso, yo normalmente evalúo por la entrega constante de reportes de lecturas y ahí me doy cuenta si el alumno dos cosas: Lee primero, y de lo que lee qué es lo

que le va interesando por una parte; y la otra, en la entrega de los reportes de lectura, es el empeño y la capacidad al momento de redactar y, finalmente, también aplico lo que sería por ensayo en las materias que imparto, o un producto determinado (si son de talleres) me dicen qué tanto logró los objetivos del curso el alumno, es decir, qué tanto maneja los conceptos, qué tanto pueden plantearse preguntas teóricas, en fin. Eventualmente en el curso, a veces, sí aplico pruebas, baterías de prueba, pero pues ya casi no, porque las materias más bien son de discusión, de análisis, de reflexión. Entonces otro tipo de evaluación no lo veo muy pertinente, o sea, no. Por ejemplo, decir, bueno, el planteamiento de taller qué tan pertinente es usarlo para analizar el aprendizaje de el niño de preescolar .Ahí el alumno tiene que apropiarse de los conceptos, apropiarse de lo que implica todo esto y saberlo explicar .Hay gente que no le gusta el ensayo porque no tiene mucha facilidad de escribir, digamos, puede tener muchas ideas en la cabeza pero se le dificulta pasar de la cabeza al papel. Sin embargo, desde mi propia perspectiva, yo creo que la capacidad de pasar las ideas al papel implica realmente el dominio teórico y el conocimiento.

Yo creo que no solamente es muy necesaria la actualización del maestro, sino absolutamente indispensable para cualquier docente. O sea, las propuestas de conocimiento se van modificando actualmente a manera muy rápida. Para poner un ejemplo, yo cuando ingresé a la Universidad lo que dominaba en el panorama universitario era el Marxismo en todas sus vertientes y ahora pues, no es que el Marxismo no tenga cierto interés o impacto en mi forma de pensamiento, sino que también hay otras propuestas; ya no es el Marxismo ortodoxo de tipo stalinista que nos llegó en ese tiempo, sino ya es otro. Entonces es importante que, además, hayan surgido otros en el campo de la pedagogía, hace unos quince años era Piaget y todo Piaget, ahora ya otros autores han surgido, que cuestionan, e incluso critican, duramente a Piaget y bueno, no podemos quedarnos con un autor, como si fuera lo último y lo más indispensable, sino tenemos que ver las diferentes vertientes que hay; cómo el mismo autor incluso se va superando así mismo. Hay un autor que en un año puede escribir un libro con una cierta idea; a los quince años escribir otro donde ya supera sus propios planteamientos. Entonces eso es importante irlo siguiendo, de lo contrario, estamos viendo cuestiones que ya no tienen sentido. Se me ocurre el ejemplo de las

computadoras: yo cuando empecé a estudiar había computadoras y algunos compañeros que estudiaban computación los veía con sus tarjetitas perforadas todavía, ahora eso se les platica a los niños y ni se imaginan cómo era, y no podemos decir que las tarjetas eran o son lo máximo. O sea, ahorita ya pasaron los discos de 5 1/4" y 3 1/2". Ahorita ya son los CD's o las memorias, memory stick, el DVD que se puede leer en la computadora. Entonces es lo mismo, esto es más patente y más palpable porque lo tenemos fuera; pero también ocurre lo mismo con las teorías que acompañan el desarrollo de estos productos, hablando en el campo de la computación, pero también está siendo así en el campo de la educación o de los procesos de enseñanza.

Así que, eventualmente si hay oportunidades, me gusta asistir a cursos que ofrezcan cerca, pero también me gusta mucho leer. Normalmente una o dos veces al año voy a México a librerías y busco textos que sean de interés y me voy comprando y voy leyendo de manera, pues ahora sí personal a veces me planteo dos que tres libros que leer en un lapso de "x" tiempo y saco mis notas y esa es la forma en que recurro a la actualización.

Entonces no siempre es depender de cursos porque no hay mucha facilidad donde estamos, pero sí hay la facilidad de adquirir estas cuestiones. Otra que también ya me ha gustado, me ha dado buenos resultados, es consultar temas en Internet. Entonces, a partir de la consulta de temas en Internet, he encontrados sitios muy interesantes que me aportan discusiones muy recientes y creo que eso me mantiene, por lo menos, no muy oxidado en el conocimiento.

Algo que puedo comentar es que, efectivamente, esto me permite, por ejemplo, en el desarrollo de las tesis, recomendar libros ya más recientes, o plantear autores no muy conocidos en este medio en el que nos desarrollamos, o poder sugerir en un momento dado bibliografías o perspectivas teóricas, lo cual creo que va redundando en que también los alumnos vayan apropiándose de temas nuevos. Ya no los vemos con las antologías de la UPN, hay algunas que ya están muy, muy superadas. Entonces es pertinente decir: aparte de esto, léanse un articulito bajado de Internet o consulten tal sitio o léanse tal capítulo de este libro, en fin, que les pueda complementar y enriquecer al alumno.

La utilidad que tiene la actualización es, metafóricamente, estar en la cresta del conocimiento, si no hasta arriba, por lo menos cerca porque, efectivamente, otra de las grandes broncas es que no se dispone de muchos recursos tanto en tiempo como en medios, es decir, es pedir qué es lo que hay que hacer en el país, sino la unidad congruente, pues pueden ser muy buenos textos, pero no es que hayan tenido las últimas adquisiciones, las últimas publicaciones. Aquí sí es muy interesante ver, por ejemplo, cómo hay revistas que van sacando reseñas de autores que están en la cúspide de la discusión, en la cresta de discusión y esto permite compartir esto con los alumnos, básicamente sobre todo en este medio de la UPN donde las visiones de la educación tardan mucho en moverse; son un poquito más rígidas. Entonces insistir con libros nuevos, con autores distintos, pues como que a muchos les abre el panorama y les da solución a cuestiones que ya los autores que han visto o que ya son tradicionales, por decirlo de alguna manera, pues no plantean.

Pienso que mi actualización docente no se ve muy reflejada en mi situación laboral porque la forma de mejora laboral depende, más que de un trabajo académico, de una situación meramente burocrática. Y en ese sentido, alguien que se esfuerza un poquito menos que uno, pues va adquiriendo su mejora laboral independientemente de que realmente esté actualizándose, de lo que realmente esté trabajando en ese campo y bueno pues es una situación que es difícil movilizar.

Realmente es interesante esto porque te hace reflexionar acerca de qué estamos haciendo todavía.

Caso 3.

Yo nací en la Ciudad de Tlaxcala en el año 1955. Mi familia anterior la formaban mis papás, mi madre y mis siete hermanos. Mi padre trabajaba en el Gobierno del Estado y, como es típico de las mujeres, mi madre es ama de casa. Entre mis hermanos hay un contador, otros tres trabajan en el Gobierno del Estado y uno se dedica a actividades independientes.

Mi familia actual prácticamente la conforman solamente mis hijos y mis nietos. Yo vivo en la colonia de Loma Bonita, en Tlaxcala, y prácticamente cuenta con todos los servicios básicos, agua, drenaje, luz, cable, teléfono, avenidas pavimentadas, servicios de limpia; es una de las colonias con mayores recursos económicos, socioeconómicos también.

Mi infancia fue muy agradable, muy bonita, muy a todo dar, conociendo bastante, yendo a la escuela, por un lado, y trabajando en mi otro tiempo en otras actividades en Tlaxcala, que era una ciudad bastante pequeña y no había tanto problema para los niños.

Hace más de 40 años entré al kinder, y no se por qué circunstancias, inmediatamente me promovieron a la primaria. Duré unos meses en el jardín e inmediatamente me promovieron a la primaria, cursé la primaria en la Ciudad de Tlaxcala, se llama (y existe todavía en la colonia Xicohtécatl) "Emiliano Zapata"; la secundaria en la Secundaria Federal "Benito Juárez" (la Uno), también allá. y en ese tiempo era la preparatoria el Instituto de Estudios Superiores del Estado (lo que hoy conocemos como Colegio de Bachilleres) y se cursaba en dos años, e inmediatamente después accedí a la facultad en la Escuela de Derecho, donde cursé dos años, a la escuela de comercio, pero situaciones personales impidieron que yo siguiera estudiando ahí, el matrimonio particularmente, entonces hubo necesidad de emigrar del Estado me fui a otros estados, al estado de Veracruz, a Michoacán, a Guerrero y en Guerrero terminé, en la Universidad Autónoma, la Normal Superior en el área de historia, después de ahí, regreso, estoy trabajando aquí en la Universidad Pedagógica y estudio, en Ciencias de la Educación, la licenciatura en Español.

De la escuela tengo bastantes recuerdos bonitos. Para mí la escuela era un espacio bastante agradable de socialización y el trabajo en el salón de clases era agradable, pero

también la socialización con los compañeros en ese tiempo, teníamos muchos juegos, había mucha participación con ellos y además ubicado en un lugar en ese tiempo fuera de Tlaxcala donde no había tráfico, donde no había mucha construcción de vivienda, teníamos mucho espacio. Algo que no me gustó de esa época eran las actividades que todavía se ejercen en algunos casos como las repeticiones de actividades, planas, que se vuelven repetitivas y que no llevan a ningún lado. Así que yo empiezo a estudiar Derecho pero, finalmente, lo que termino es la Normal Superior, en cinco años; y otra carrera en seis, por ser cursos intensivos. Elegí esa carrera porque, de hecho, en mi trayectoria en la escuela y fuera de ella, yo leía bastante, la literatura me atraía. Mis autores favoritos son: Julio Veme y Gustavo Adolfo Becker. Fueron los que me inspiraron. Yo empecé a leer sus libros, leí bastante, pero no solamente literatura en específico, sino también otro tipo de obras científicas, incluso muy populares, pero de todos modos aún así me gustó y eso fue también llevándome a conocer bastante de la historia. Ya con ese bagaje cultural fue para mí más fácil acceder al conocimiento de la historia por los conocimientos que ya tenía. Mi bachillerato, aunque fue en términos generales, también trabajamos mucho esa área, historia y literatura. Incluso uno de mis maestros fue uno de los maestros más reconocidos en Tlaxcala, el maestro Candelario Nava.

En el paso por mi carrera casi no podría decirse que haya cosas negativas. Negativas en el sentido de que no hay una formación realmente a fondo, no hay un verdadero trabajo hacia los que vamos formándonos como docentes que sean conocimientos sólidos, bases sólidas. En el caso personal, la gran ventaja es haber sido preparado en otros ámbitos y yo llevaba muchos elementos de conocimientos, información. Lo que me hacía falta era el ser realmente maestro, conocer la pedagogía, la didáctica, pero hago de cuenta con mis compañeros, a ellos no les interesaba más que acreditar el curso, aunque no supieran, copiaban, hacían trampa y lo que les interesaba era sacar adelante la carrera; obviamente cuando salíamos se notaban nuestras diferencias de conocimiento porque las contrataciones se daban según las capacidades. Eso es lo que podríamos llamar cosas negativas, pues los mismos planes y programas todavía, incluso en la actualidad después de más de veinte años siguen siendo bastante malos, no tienen la capacidad suficiente los maestros cuando egresan en ciertos aspectos y eso tiene que subsanarse con una formación por fuera de la

escuela.

Al principio, mi imagen de la profesión docente, del magisterio, era bastante mala, y la sigo teniendo, particularmente hoy que ya tengo mucha experiencia y conocimiento del campo. Al terminar la preparatoria en Tlaxcala, no había más recursos que estudiar para abogado o para maestro, pero para abogado había que sacrificar dos años más por la preparatoria, y en familias de escasos recursos no se pueden dar estos lujos. Entonces era ingresar de la secundaria a la Normal Primaria, ¿cuáles eran las expectativas? No gastar mucho. Era una carrera barata, era una carrera donde salía uno con una plaza segura, donde había ya una seguridad laboral, aunque se ganara poco, y por lo tanto el esfuerzo era mínimo, no había que esforzarse en hacer muchas cosas y ser maestro era lo más viable para las familias de escasos recursos. Pero mis expectativas no eran esas, eran seguir estudiando y, precisamente aunque terminé como docente, no fue como docente de primaria, sino más arriba en el nivel de secundaria.

De hecho, no se adquieren muchos conocimientos en la carrera, y eso fue palpable, fue muy visto, porque muchos de los conocimientos que adquirí en la escuela no eran más que guiar a especificidades del docente en cuanto a pedagogía o didáctica o algunos aspectos de psicología, pero ya la información de mi materia de historia no fue dada en la escuela, sino mi afición personal de lectura, he leído bastantes libros, donde nadie me ha indicado de manera escolarizada leerlos.

Así que, si no hubiera sido maestro, hubiera sido abogado, cursé dos años en la escuela de leyes y la otra opción era ser contador.

Como estudiante me recuerdo bastante despreocupado. Cuando hay cierta capacidad de retención, no de memorización, y viendo que en la escuela no hay esa exigencia real de disciplina para saber estudiar, con lo poco que se va reteniendo en las clases, no había necesidad de estudiar; y como estudiante socializaba más en las actividades deportivas, de juego que en las clases porque finalmente muchas de las clases que me daban ahí, de hecho, no me sirvieron: química, física en el sentido que las dieron, pues no, no había participación

en otros aspectos, entonces dedicábamos muy poco tiempo al estudio y bastante tiempo a la socialización. Así que no obtuve ninguna beca.

Me incliné por las Ciencias Sociales porque una de las características que me llevo de ser maestro, que es la socialización, trabajamos con grupo y eso permite con mayor facilidad integrarse con toda la gente.

Ya como docente tuve la oportunidad de trabajar con el INEA durante tres o cuatro años, en secundaria abierta, en el área de sociales, que en la Ciudad de Tlaxcala se empezaba a trabajar hace más de veinte años. Y, precisamente, el actual Gobernador electo ya, Héctor Ortiz estaba trabajando en la Secretaría de Conciliación y Arbitraje y tenían parte de sus trabajadores y de la gente en la escuela donde yo estaba y ya después de ahí accedí directamente aquí a la Universidad Pedagógica.

Me cambié porque hubo oportunidad. Necesitaban a un docente de ciencias sociales, tenía yo compañeros que habían sido en la escuela y que trabajan aquí y me invitaron a trabajar. Yo tenía un trabajo ya seguro en el Gobierno del Estado y aquí tenía que jugarle el futuro porque era contrato por honorarios y al término del contrato, tenía yo, para poder quedarme, ganar el examen de oposición y si no lo ganaba tenía que ir a buscar a otro lado pero, afortunadamente, lo gané.

Pienso que me he desempeñado mejor como maestro aquí en la Universidad, ya con 22 años de servicio, con mucha experiencia, con mucho campo de trabajo, pues tiene que ser. La Universidad me ha construido y me ha dado muchos elementos para poder desarrollarme.

Como docente, pues, bastantes las satisfacciones que tengo. Yo inicié, fui contratado por la Universidad por mi título de maestro en historia y posteriormente, con la licenciatura en español. Hoy, 22 años después, esos conocimientos ya no los utilizo porque me ha actualizado la Universidad; hoy estoy trabajando en áreas de gestión educativa, de metodología, de pedagogía, cosa que no podía pensarse por la especialización que se tiene.

Sin embargo, la gran satisfacción es que la misma universidad en su evolución me ha hecho evolucionar a mí. No me he quedado atrás como muchos compañeros, sino que he estado al parejo de ella.

Actualmente, el puesto que desempeño como docente es, primero, como coordinador general de licenciatura, como coordinador de proyectos de titulación, coordinador de diplomado en gestión educativa, coordinador de especialización en gestión educativa y lo de integrante del comité organizador del Encuentro de Investigación. Tenemos muchas actividades.

Mi condición laboral, en la economía, sí es buena. En esos aspectos, socialmente, pues tenemos una imagen hacia afuera bastante buena, somos considerados los maestros de la UPN (y más algunos) de los mejores maestros del Estado frente a otras instituciones como las Normales o la Universidad Autónoma. Tenemos mucha presencia, somos reconocidos al grado que nos llaman a participar en otros programas como PRONAP, por ejemplo, hacer investigación. Tenemos oportunidad de salir hacia fuera del Estado, hemos participado en proyectos en otros estados, tenemos un reconocimiento de muchos compañeros a nivel nacional con una trayectoria de tanto tiempo. Mucha gente nos reconoce en otros estados, hemos sido llamados a trabajar en el diseño de especializaciones o diplomados en México y económicamente, bueno tengo ya la plaza más alta que es ser titular "C", entonces, económicamente, se está bien, tiempo completo y un reconocimiento social bastante fuerte por los maestros de grupo y por las autoridades educativas. Me respetan bastante.

Desde que empecé a trabajar, he cambiado en muchos aspectos. No cambiado en ese sentido propiamente; podemos decir que hemos evolucionado, no un cambio solamente por cambiar, hemos evolucionado. Yo empecé como maestro de historia, di muchos cursos de historia, de español, que actualmente no los doy. Hoy doy otro tipo de contenidos, hemos trabajado en el diseño de otras licenciaturas con otros enfoques, empezamos con una pedagogía que era la tecnología educativa. Hoy participamos en la construcción del diseño de la pedagogía basada en competencias en nuestra actual licenciatura, o sea, cambios han sido y sustanciales desde ya no dar en lo que fuimos formados hasta ampliar nuestro

campo. Ahora, el hecho haber estudiado también dos maestrías implica conocer el campo de la investigación, donde hemos dado cursos en metodología, pedagogía, didáctica y nos llaman constantemente de las supervisiones, los directores o directoras a darles cursos a sus maestros, no cursos propiamente, sino charlas. Yo tengo un proyecto particular que se llama "charlas áulicas" y ese proyecto lo trabajo en un día, charlando sobre cierto tema con los compañeros y ampliándoles más su campo de información. Entonces los cambios desde que empezamos han sido bastantes, empezamos en un sistema totalmente abierto que es muy difícil de trabajar en una licenciatura, pasamos por sistemas semiescolarizados y hoy tenemos un sistema totalmente directo, totalmente escolarizado.

Actualmente no tengo ningún cargo sindical. He sido secretario general de la Delegación, secretario de organización, secretario de finanzas, pero actualmente no, hay expectativas de que se vuelva a integrar la planilla, quien sabe si los compañeros quieren. Aunque no es mi deseo participar, oportunidades las hay, tengo otras actividades y ya son bastantes como para dedicar tiempo ala defensa de los compañeros.

Muchas veces, la gente que no tiene experiencia de haber trabajado en otros campos, a veces pensamos que las cosas que pasan en el magisterio no ocurren en otro ámbito social. No es cierto. Es lo mismo, la misma política, el ataque de los compañeros de unos a otros, gente preparada, gente no preparada. Es lo mismo en todos los campos de trabajo, pero a veces se piensa que en el magisterio son cosas muy peculiares. No es cierto. Hay cosas que sí identifican al maestro, como el hecho de ser, en cierto modo, líder o saber trabajar con grupos. Hay grupos de maestros que sí son bastante unidos, pero lo que sí he percibido que la gran mayoría, por el bajo salario que tienen, se ven obligados a dedicarse a otras actividades y descuidar el aspecto de su trabajo, la preparación de su trabajo porque sienten que no les reditúa lo suficiente. Le dan más prioridad a otro trabajo, se van de chóferes de combis o tienen negocios de ambulantes o ponen sus propios negocios establecidos y le dan más prioridad a ellos y solamente toman el trabajo del magisterio como una fuente segura de obtención de ingresos, pocos, pero que son seguros.

Por otra parte, debido a que tengo las dos líneas, estudié en una universidad y estudié en la Normal también, esas dos funciones: el hechos de haber conocido el Normalismo y el

hecho de haber sido universitario, tener esa formación universitaria, se da un problema muy específico aquí en la universidad hace muchos años porque la conformación de los trabajadores académicos fueron egresados de Normales, de Normal Primaria y Normal Superior y otros egresados de universidades del nivel como la UNAM o la UAM con visiones totalmente diferentes en cuanto a ver el mundo, la vida social, lo académico, el desarrollo, en fin, muchos aspectos, hay grandes diferencias, y por esas diferencias hubo un choque en esos momentos entre normalistas y universitarios dentro de la universidad; y en la unidad de Tlaxcala particularmente también se da ese fenómeno. Los universitarios sienten que son los únicos que pueden trabajar aquí y los normalistas rechazan a los otros porque no saben ser maestros. Entonces la gran ventaja para mí, no fue de choque. Al contrario, sino identificarle con los normalistas e identificarle con los universitarios e ir tendiendo puentes, porque conocíamos el lenguaje de los dos, aunque lejos de perjudicarnos o de estar marginados fuimos el punto de transición entre ellos.

Para mí, la planeación es básica. Ya sea porque es una necesidad dentro del aula y porque es una situación que nos exige la misma autoridad, todos los maestros tenemos que entregar una planeación de nuestros cursos al principio. Yo ya he estado metido en el rollo teórico de la planeación. El problema es saber qué enfoque teórico utilizan los maestros para llevar a cabo su planeación. Esta situación es importante, porque efectivamente todos planeamos, pero ¿qué enfoque teórico utilizamos?

Así que para planear, tengo que pensar que la gente está conmigo una hora treinta minutos en la semana, que el resto del tiempo tiene que estar trabajando en su casa. Pero también tengo que pensar que es gente que tiene un trabajo, tengo que pensar que es gente que ya es madura en edad, ya tengo que pensar que es gente con responsabilidades familiares, con responsabilidades sociales y no es la misma respuesta del estudiante de tiempo completo que se va a formar para empezar a trabajar que aquél que ya tiene una seguridad laboral donde, cuando hay presión hacia que realice el trabajo escolar, simplemente puede dejarlo sin ningún problema. Entonces se tiene que pensar de manera diferente las estrategias didácticas, la planeación, los productos mismos que se van a pedir a cada uno de los estudiantes, se debe tomar muy en cuenta el modelo pedagógico en el cual

se está trabajando, por un lado; y las condiciones socioculturales de los estudiantes, por otro.

Reconociendo el modelo actual que tenemos, en la Licenciatura en Educación, Plan 94 hay un elemento fundamental que es la realización de un proyecto de innovación por parte del estudiante, del profesor-estudiante; y las materias que se conforman tienen que girar alrededor de ese proyecto de investigación y de innovación, organización curricular. La materia del Eje Metodológico es donde se sustenta este curso, pero el eje no es el responsable solo de este proyecto, es todo el mapa curricular, son las 32 materias que conforman la currícula. Entonces, al hacer la planeación, tenemos que pensar primero en ese proyecto de innovación, no en los productos de curso, sino en ese proyecto que es el elemento integrador de nuestro trabajo del curso que nosotros diseñamos, planeamos y evaluamos. Los productos tienen que estar dirigidos a este proyecto de innovación independientemente del curso que se trate y quien cohesiona estos elementos es el Eje Metodológico. Entonces debemos tomar en cuenta que la licenciatura semiescolarizada tiene una línea socioeducativa, una línea psicopedagógica, una línea metodológica y una línea específica, y esas cuatro líneas, a la hora de trabajar independientemente con cada curso, debemos nosotros los docentes estar pensando cómo va ayudar ese contenido, esa información al proyecto de innovación del estudiante en términos generales. Si perdemos de vista ese producto, ese proyecto de innovación que no compete a ningún curso específico, tenemos el serio problema de titulación, precisamente es que ese proyecto de innovación permita al profesor-estudiante, al término de la licenciatura, al egresar, inmediatamente titularse. Entonces, al no tener clara la idea de ese tipo de trabajo por los demás docentes que aíslan sus cursos de ese proyecto de innovación, no se tienen resultados positivos. Son esos elementos más que la práctica concreta, más que las estrategias didácticas, esos productos y ese proceso en un proyecto particular que se tiene que tomar en cuenta.

Una vez teniendo la planeación, teniendo ya la evaluación que se tiene, los productos parciales que se van a pedir a los alumnos, se les entrega un plan general de trabajo de todo

el semestre desde el inicio, de la primera sesión, que es la presentación del curso, de los objetivos, de los propósitos, de los contenidos bibliográficos, de las actividades a realizar. En esa primera sesión, se les da un panorama general que no se cierra ahí, se deja abierto porque en hora y media no se puede dar todo el panorama. Una vez que esta primera sesión es la introducción, que se han indicado qué procesos, otro aspecto importante para mí en las primeras sesiones es conocer las habilidades lectoras y escritoras de los estudiantes y por ejemplo, compañeros docentes y alumnos mal interpretan lo que es el contenido de un ensayo y piensan que cualquier texto que dejan es ensayo y los alumnos al final dicen que hicieron veinte o treinta ensayos durante la licenciatura y, bueno, remitiéndonos a la teoría de lo que es el ensayo, tienen todo, menos las características de. Entonces se van viendo esas habilidades, antes de entrar en un proceso ya de explicar la información del curso. Se va reconociendo esas condiciones de los estudiantes a lo largo de las sesiones ya veces se sacrifica tiempo de la información porque los mismos estudiantes se dan cuenta de sus debilidades y tenemos que estar regresando. Hay regresiones y hay avances hasta que el mismo alumno se va dando cuenta que tiene necesidad de desarrollar esas habilidades. Que ya no es tanto aprobar el curso por aprobarlo, sino que le va a dar otro tipo de beneficio y en ese caso, mi trabajo con maestros, otro ejemplo que yo les pongo, por mi experiencia, les digo que cómo es posible que ciegos ayuden a enseñar a otros ciegos y otra situación de esas habilidades que les planteo a los docentes ya los padres de familia que exigimos a los niños que aprendan a leer y escribir y los golpeamos, los castigamos, sacrificamos sus tiempos de juego y una vez que los niños aprenden a leer y escribir, ¿quién de los adultos se dedica a fomentar esa habilidad? , ¿A que los niños utilicen estas herramientas? .Una vez que el niño aprendió a leer y escribir, se olvidan de él, ¿qué sucede ahí? Es algo que tenemos que reflexionar y se va reflejando cuando llegan a adultos y están con nosotros y se dan cuenta que tienen esas deficiencias. Entonces, como verás, es interesante trabajar ahí con los compañeros.

Yo, en lo personal, he desarrollado estrategias para reconocer esas deficiencias y habilidades. Yo utilizo estrategias de trabajo donde les comunico que estoy directamente involucrado con los maestros-alumnos. En términos coloquiales, yo los llevo de la mano, pero más adelante yo les dejo en total libertad para que se den cuenta. No llego a una

estrategia de dependencia, tampoco puedo hacerlos independientes desde el primer momento. Tiene que ser todo un proceso y yo he denominado a esta estrategia una estrategia de shock: darle a conocer al maestro, al estudiante de manera ruda, de manera fuerte, esas deficiencias. Obviamente esta estrategia requiere de habilidad para llevarla a cabo porque si no, trueno al estudiante o se desconoce el trabajo de mí como docente. Entonces los hago ver que tienen deficiencias bastante fuertes y una vez que este conocimiento se da a partir de la información que tienen que recibir, les voy dando actividades que les permitan meterse a la lectura y les exijo que trabajen también a través de textos de diferentes tipos, descripciones, ensayos, narraciones; que se pongan a escribir y la mayoría de mis evaluaciones se fundamentan en trabajos escritos, pero desde el principio se les dan las características del texto que tienen que entregar y no se deja al supuesto conocimiento de que ya saben qué es un ensayo, qué es una monografía qué es una descripción, qué es una narración, no, se les dan las bases, se les da el formato y con base a eso se evalúa.

Yo inicio mi clase saludando a los estudiantes y continuo reconociendo, dependiendo del tiempo que hayamos estado, fechas que se celebren. Se platica informalmente con algunos de ellos. A veces, el hecho de llamar la atención sobre alguien, con alguna maestra que se peinó de manera diferente o que se cortó el cabello, me fijo bastante en los detalles que ellos van teniendo sesión tras sesión, lo mismo los compañeros van haciendo cambios en su personalidad que a veces los maestros no notamos o, si lo notamos, no lo decimos. Pero yo sí.

Yo llego y les platico. Una vez que damos esta entrada, que permitimos que se suavice el ambiente, el pase de lista es importante para irse conociendo. Otra estrategia importante mía es saber el nombre de todos mis alumnos y conocer individualmente las características de cada uno de ellos y eso permite que tengan confianza en uno porque ya no es al grupo sino es al individuo y una vez que se hace eso, cuando empezamos a trabajar formalmente con contenidos, a apropiarse de la información, en el momento en que está el ambiente tenso yo lo rompo con un comentario, con un chiste, o con algo chusco de momento para que se relaje el ambiente y otra vez volvemos a entrar a dinámica de trabajo,

pero sin solemnizarlo tanto, pero tampoco caer en el relajo.

Es difícil saber como aprenden los alumnos, Piaget mismo lo decía, "yo no sé cómo aprenden, yo sé que aprenden". En ese sentido de "yo sé que aprenden" cómo puedo darme cuenta de esos avances más bien, precisamente esa debilidad lectora y escritora se refleja al principio, ellos mismo se sienten confundidos, angustiados, con muchas ansias, con muchos problemas de que no saben, incluso cuando se les pide algo concreto no identifican porque no tienen la habilidad, pero ya dentro de las sesiones vamos trabajando lectura, vamos reconociendo ideas principales, conceptos, categorías, cosas que sirven, cosas que no sirven, para qué me sirven. Afortunadamente, me he dado cuenta que a la mitad del semestre se van dando cuenta que sí van avanzando. Otro aspecto se preocupa, por lo menos en mi caso, con mis cursos, se ven obligados a irse a la biblioteca, buscan información en otros lados, buscan información con sus compañeros, están preocupados por los resultados de mis cursos y ellos mismos, al final, reconocen el trabajo, reconocen la exigencia que tengo para trabajar con ellos, al final del semestre ellos mismos reconocen que sí aprendieron, no puedo decirlo yo, lo dicen ellos. Sienten que sus actitudes de trabajo han cambiado y eso mismo ha llevado a que continuamente me pidan estar en sus cursos o estar trabajando con ellos para no romper este avance porque, desgraciadamente, con otros compañeros se pierde este logro que hemos tenido con ellos. Ellos dicen de qué me sirvió haberme sacrificado, esforzado un semestre cuando los otros cinco, no hay exigencia, el maestro no llega o no pide o no evalúa, simplemente, como debe de ser.

En ese aspecto he tenido resultados bastante buenos. Gente que, finalmente, llega a la universidad con un interés económico en su carrera, pero después se da cuenta que hay otro tipo de intereses. Reconocimiento de todos ellos porque se saben que han aprendido y eso ha llevado a algunos proyectos institucionales como la titulación. He desarrollado varios proyectos de titulación desde hace años; desde aquél que decían que no se podía titular con ciertas actividades, hasta el tiempo de titulación; donde en julio del año pasado, del 2004, ya cuando egresaron, egresaron titulados, cosa que no se ha logrado. No se ha trabajado más bien con un proyecto de titulación en ese sentido de manera concreta, pero yo sí, han sido de mis logros. Otros logros importantes es haber sido llamado a diseñar las

licenciaturas que tenemos a nivel nacional en el área socioeducativa, me han llamado a diseñar diplomado y especialización en gestión educativa, pertenecer a las redes nacionales de gestión y orientación educacional o enseñanza de lo social. Tengo mucha proyección y, además, lo más chistoso de todo este negocio, es que soy reconocido fuera, por otros compañeros, que en mis mismas instituciones.

Es difícil utilizar tecnología dentro de mi clase. Sí estoy conectado con el Internet, con los proyectores, tengo muchas películas relacionadas con los temas que yo manejo. Desgraciadamente, el tiempo que tenemos en el sistema semiescolarizado impide que la utilicemos. Tendríamos que pensar más la utilización de recursos en el sistema escolarizado, porque ahí sí hay oportunidad, nada más que cuesta trabajo desestructurarse de actividades que tenemos y estructurarlas en otras actividades. Cuesta mucho trabajo, pero ya estamos empezando a trabajar con la tecnología, las computadoras, porque los mismos estudiantes tampoco están habituados a este tipo de cosas y no se trata solamente de proyecciones, o sea, pasar películas cualesquiera, pero ¿hasta dónde tenemos la capacidad de ser críticos en esta área? No nos preocupamos por ser críticos, por enseñarle al alumno a debatir, a observar las cosas, a ver otros detalles dentro de las filmaciones y pensamos que con el sólo hecho de que vean las películas ya cumplimos con nuestro propósito y eso no es cierto. La observación en la maestría es una de las exigencias en el área de investigación. Debemos aprender a ser observadores de muchos detalles.

Pues no tenía la idea clara en su momento de qué clase de alumno esperaba formar. Hoy la distancia me doy cuenta que debe ser un alumno independiente, que sea crítico, que sea plural, que acepte las posturas de otros, aunque no estemos de acuerdo con las posturas, con las ideas de otros, sí respetarlas, ser respetuoso de ellos, ser un alumno que no se ufane de que sabe, ser un alumno que sea liberal, que no permita tampoco la imposición de los criterios de otros, que se de cuenta cuál es la postura y que él asuma la propia y me parece que lo he logrado con mucha gente. Particularmente yo soy un liberal radical ya veces soy muy radical en ese sentido, en muchos sentidos y máxime como docente, no quiero que los alumnos sean mi reflejo, mi espejo, pero de alguna manera también estoy heredando ideas que yo manejo. Este tipo de alumno me gustaría que siguiera surgiendo.

Aunque muchas veces se trabaja no solamente un método de trabajo, la misma información que se mete en un curso se desarrolla y no da los resultados que uno espera y ese es un problema: la visión particular, la creencia de uno. Hemos tenido, afortunadamente, ese proceso evolutivo al darnos cuenta que el curso no da lo que uno espera. La planeación debe permitir el cambio inmediato de actividades, debe ser un proceso, una planeación no rígida, no amarrada a una camisa de fuerza. La planeación debe tener como característica la flexibilidad, si no rinde los resultados en su momento; y la evaluación continua nos lo debe decir, esa planeación nos debe dar la oportunidad de cambiar inmediatamente yeso ha sucedido. Nos hemos dado cuenta que actividades o que productos mismos no son los adecuados, la misma planeación ha permitido cambiar inmediatamente dentro del mismo curso, no esperar hasta que termine y ver resultados negativos. Hoy en el modelo basado por competencias, el proceso remedia}, precisamente, parte de} no esperar hasta el final del curso para conocer los resultados; si el alumno está reprobado darle remedio. Tenemos que ir reconociendo los retrocesos de los estudiantes para que, durante el mismo semestre, se pongan soluciones y no llegar con reprobados al final del semestre. Pero esas son visiones que el docente no ve y menos en esta Institución.

Yo fui formado en la tecnología educativa y aplicaba exámenes al principio de pruebas objetivas, pero me di cuenta que esto, lejos de evaluar los conocimientos del alumno, se evaluaba lo que no sabía; y lo que no sabemos es más que lo que sabemos. Ahora evalúo desarrollando actividades, desarrollando habilidades, desarrollando competencias y, particularmente, mi evaluación se centra en el aspecto metodológico con la escritura: que el alumno escriba, presente escritos y, en el aspecto de fondo, de contenido, que sepa, que analice los contenidos que se le están dando, de cómo son aplicables, o cómo explica su práctica docente. Cuando observo estos dos elementos de que efectivamente el alumno escribe, no copia de los libros, sino que escribe de él, pero además explica a través de la teoría lo que está sucediendo, me doy cuenta de esos avances, no de aquél alumno que hace resúmenes o que baja del Internet directamente, el resumen no me interesa, sino la síntesis en el sentido procesual del intelecto.

La importancia que tiene la actualización docente, para mí, es básica, es fundamental. No tenemos que dejarla restringida a como se ha visto por las autoridades educativas o de otras instituciones: a simples cursos. Entonces les dan un curso de una semana, de 20 horas y piensan que con eso se actualizó el maestro. No, la actualización es continua, es constante. Debemos estar empapados de toda la información que llega. Afortunadamente ahorita, vía televisión, vía radio, vía Internet, muchos maestros no saben utilizar la computadora piensan que porque tienen sesenta o setenta años ya no tienen por qué conocer eso o es un demonio para ellos, y vemos a los niños que desde cuatro o cinco años ya están manejando esto; bueno, si nosotros los estamos actualizando, en los actuales conocimientos que el alumno maneja, con las actuales herramientas que el alumno maneja, lejos de ayudarles en su formación nosotros los retrocedemos. La actualización, el estar continuamente informado, es una gran diferencia a tener bastante información. El problema es cómo procesamos esa información, cómo utilizamos esa información para darle fines prácticos y utilitarios, cómo nos va a servir toda esta información porque, además, no puedo obtener toda, es imposible actualmente. Entonces nosotros qué necesidad tenemos, habiendo sido formados con otros conceptos, con otros modelos, cómo vamos a interpretar el nuevo modelo basado en competencias. Tenemos que estar con una actualización totalmente vigente.

Afortunadamente, tengo la oportunidad de estar informado de cursos que se están dando sobre temas actuales en varios estados de la república. Me dan permiso de ir, yo cubro mis gastos, solamente lo que les pido es tiempo. Estoy siempre buscando artículos, revistas, libros nuevos, libros que van saliendo. En la biblioteca accedo a ellos a través de la fotocopia, es malo, pero no hay otra forma. Y estoy continuamente en el puesto de revistas, viendo las notas en los periódicos, la misma televisión está dando promocionales o entrevistas aciertas horas entre intelectuales, programas con ellos, todos los días veo varios noticiarios, tanto locales como nacionales. Tengo bastante información, tengo varios vehículos para poder informarme de muchos temas.

Aplicando todo esto a mi clase he tenido resultados bastante buenos. Además, el alumno se da cuenta que yo estoy actualizado, el alumno se da cuenta que yo tengo las

noticias que se dieron hoy, y que ellos ni siquiera sabían que había sucedido, se dan cuenta que les doy bibliografía actualizada, que les doy artículos sobre cosas que están sucediendo, no olvido los libros que tienen importancia y que se escribieron hace mucho tiempo, que son básicos todavía. Estoy actualizando mi bibliografía ya mis alumnos les voy dando esa bibliografía, les voy dando revistas, les voy dando periódicos y muchos de sus trabajos escritos están fundamentados en los periódicos actuales, o sea, del momento que estamos estudiando o de revistas que se están publicando en ese momento. Sí saco provecho, bastante provecho; ahora tenemos mucha información en el CD y también estoy continuamente buscando títulos, películas, temas que vayan de acuerdo a mi curso.

En mi opinión, la actualización del docente debería ser sistematizada y partimos de un elemento que comentábamos hace rato: la planeación. La planeación es básica para saber cuáles son las necesidades de los docentes, saber cuáles son los contenidos que se manejan en los planes y programas ya partir de ello hacer una congruencia entre los programas, las políticas educativas y el trabajo del docente en el aula porque, desgraciadamente, mucha gente no sabe qué sucede en las aulas con los maestros yo he tenido la oportunidad de estar con muchos de ellos en sus aulas y me doy cuenta del tipo de niños que tienen, del tipo de padres de familia, la organización escolar, los directores que muchos, en mi opinión, son bastante deficientes, los supervisores que existen solamente se les da el puesto por edad, no por conocimientos. Entonces ellos no están actualizados, los menos actualizados son los supervisores y ahí viene la cadenita hacia el director, hacia el maestro. Esta actualización debe ser sistematizada, saber qué necesita el maestro, qué le vamos a dar y cómo poder trabajar con ellos. Es un trabajo bastante complejo que requiere conocimiento por parte de los planeadores, pero como eso se ha sustentado en bases políticas, pues difícilmente se puede pensar. El ejemplo lo podemos ver en PRONAP. Qué tipo de gente está diseñando los cursos de actualización de los maestros que van durante veinte horas u ocho sesiones, no hay capacidad simplemente.

Para mí, el escalafón que se utiliza aquí es excelente porque la universidad es un modelo muy diferente. Para nosotros es fácil acceder al escalafón porque cambiamos de

categoría a categoría simplemente por cubrir el tiempo de estancia dentro de la universidad. El escalafón en la educación básica está muy politizado y directamente la gente que está para dar los puestos a los maestros, muchas veces se deja guiar por compadrazgos o compromisos políticos. Tengo el caso para que te des cuenta cómo se maneja el escalafón (y es la opinión que tengo de ello): dos maestras de preescolar presentan los mismos documentos, los mismos niveles, Universidad Pedagógica, Normal Superior, etc., para acceder al puesto de dirección. El criterio que utilizaron las autoridades de escalafón para desempatar fue que una maestra presentó una constancia de haber asistido a un curso de cultura de belleza y con eso ganó la dirección. Entonces date cuenta cómo se maneja y si esto lo aplicamos a Carrera Magisterial, la gente que está en Carrera Magisterial como responsable para acreditar a los maestros, es gente inepta que califica con base también a compadrazgos y compromisos políticos. Conozco bastantes compañeros que están actualizándose, que están viniendo, que son responsables ya mí me consta que son responsables en sus trabajos y no los promueven, reprueban, he visto los resultados. Entonces, desgraciadamente, no se maneja con equidad el escalafón, hay otros intereses, el sindicato, los opositores, bases magisteriales.

Se pueden agregar bastantes cosas. La situación aquí es que, con veintidós años de experiencia como docente universitario exclusivamente, hay mucho trabajo. Me ha dado mucha experiencia y me ha pentlitido conocer el tipo de alumnos que han desfilado por acá, conocer a los maestros, taxonómica mente ubicarlos en diversos rangos. Las maestras educadoras son de unas características; el maestro de primaria tiene otras totalmente diferentes al maestro de secundaria o al maestro de educación física. He tenido la oportunidad de trabajar con maestros de educación inicial o de INEA o de CONAFE, pero todo pentlite hacer una tipología de todos ellos e ir reconociendo sus propias características. Esto ha sido un trabajo muy grande. Experiencias y conocimientos son bastantes, podemos platicar muchísimo sobre la fontlación, sobre la actualización, sobre el trabajo de los maestros en el grupo, sobre la participación de los directivos, sobre la influencia del sindicato, sobre cómo los maestros evaden las aulas para refugiarse comisionados en la dependencia educativa o en el sindicato. Hoy estoy trabajando, tratando de entrar a un nuevo proyecto, categorizando por la actividad del maestro, denominando

"tacos escolares". Ahorita he estado en las escuelas con los maestros a la hora del recreo. Al llegar yo a la escuela haciendo una investigación en cuestión educativa, como voy avalado por parte de USET, piensan que voy a criticar o a malinfundar de su actividad. Entonces me aislaban y me daban una manzana o un yogurt, mientras ellos se iban a comer sus tacos a la hora del recreo y entonces me salía pues, -"soy uno de ustedes, no se preocupen. Yo no vengo a decir que están bien o que están mal, yo estoy haciendo una investigación y punto"- . -Entonces maestro, ¿a usted le agrada comer aquí?-, -sí como no-. Es la identidad de ser maestro, esa identidad que tenemos con nuestro grupo.

3.3.2. Análisis e interpretación.

En este apartado se vincula el punto de vista de los autores explicados dentro de la fundamentación teórica con los datos obtenidos de cada uno de los entrevistados para establecer las bases de los rasgos identitarios del profesor de educación superior del Estado de Tlaxcala. Para tal efecto, se ha dividido el análisis en cuatro categorías, y cada una de ellas aporta elementos clave que en conjunto determinan la identidad profesional del docente. Origen sociocultural.

No se podría entender el contexto actual del docente si no se conocen los antecedentes que marcaron la dirección que moldeó su formación en todos los aspectos. Por esta razón, el origen sociocultural se considera como la base para el análisis y la interpretación de los rasgos que caracterizan el ser docente.

Para comenzar, Berger y Luckmann (1968) expresan que la experiencia más importante acerca de los otros se lleva a cabo en la situación "cara a cara", la cual es la esencia de la interacción social; es un intercambio de subjetividades. En este sentido, es innegable que la familia es el lugar donde las situaciones cara a cara dejan mayor huella.

Aunado a esto, la biografía del individuo se asimila como un capítulo ubicado dentro de la historia objetiva de la sociedad; ejerce sobre él una cierta presión por la fuerza de su

facticidad y por medio de los mecanismos de control anexos habitualmente. Así que Cuando el individuo reflexiona sobre los momentos sucesivos de su experiencia, tiende a encajar sus significados dentro de una estructura biográfica coherente. Esta tendencia va en aumento a medida que el individuo comparte sus significados y su integración biográfica con otros.

En adición, estos autores afirman que la socialización primaria, como su nombre lo indica, es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. Este proceso se realiza en circunstancias de mucha carga emocional. A través de ella, el niño internaliza y se apropia de los roles de los demás. Por eso se dice que en la socialización primaria se construye el primer mundo del individuo, el primer paso hacia la identidad; definida ésta como la ubicación en un determinado mundo.

Al revisar las historias de vida de los catedráticos se obtuvo lo siguiente:

"Mi familia original la conformaban mis papás y fuimos cinco hijos. ...Mi familia actual se conforma de mamá, papá y dos hijos. ..Aunque ya la hija formó su propia familia. ..de alguna manera su familia también ya es nuestra familia...

...lo fuerte de mi infancia tenía que ver con el ambiente de mi mamá porque eran todos, de alguna manera medio artistas y medio maestros, pero todo el mundo estaba en ese tipo de cosas. Mi papá lo que tenía es que era una gente muy sensible, muy del lado humanista... finalmente, mis papás se separaron, hicieron ya cada quien su vida yeso sí tuvo algún efecto porque también tenía que ver con ese afán de libertad, cada quien hacía lo que creía mejor. .."

Caso 1.

"Inicialmente éramos mis papás, tres hermanas y cinco hermanos conmigo actualmente mi familia está formada por mi esposa, dos hijos y dos hijas...

...mi infancia transcurrió en Los Naranjos, Veracruz, ahí donde mi papá compró un rancho. Vivía con mis hermanos y mi papá solamente llegaba los fines de semana por atender las cuestiones del rancho...siempre fue transcurrir entre la escuela y la casa y un grupo de amigos del barrio y mi papá tenía una buena dotación de libros, entonces. ..Leía los dibujitos de los libros. .."

Caso 2.

"Mi familia anterior la formaban mi papá, mi madre y mis siete hermanos. ...Mi familia actual la conforman solamente mis hijos y mis nietos...

...mi infancia fue muy agradable, muy bonita, muy 'a todo dar', conociendo bastante, yendo a la escuela, por un lado, y trabajando en mi otro tiempo en otras actividades en Tlaxcala, que era una ciudad bastante pequeña y no había tanto problema para los niños. .."

Caso 3.

De lo anterior se desprende que la familia original fue extensa mientras que la familia actual es pequeña. Esto significa que pertenecen a familias que se encuentran dentro de lo que la sociedad y la cultura de nuestro país consideran "clásica", donde el "aquí" y el "ahora" de la realidad de la vida cotidiana son los elementos fundamentales.

En este sentido, aunque no todos los padres son del Estado de Tlaxcala tienen mucha similitud en cuanto a su ocupación. A su vez, en cuanto a la profesión de los hermanos, se puede decir que son muy variadas puesto que van desde el derecho y la ingeniería hasta la psicología y los oficios. Sin embargo, aunque también encontramos algunos docentes, no se considera determinante este hecho en la elección de la carrera de los catedráticos.

Por otra parte, en ningún caso se hace mención de pertenecer a alguna clase social, pero el propio relato que presenta cada uno de ellos deja al descubierto el hecho de

encontrarse dentro de la clase "media". Al mismo tiempo, se hace notar que todos viven en zonas urbanas dentro del Estado.

En lo referente a la infancia el entorno desempeña un papel de vital importancia porque los cateóricos vivieron en una época donde la seguridad en las calles, la amistad con los vecinos y la cultura imperante permitían que las relaciones con otros niños fueran más amplias. Esto es debido a que el ser humano se desarrolla tanto como ser natural como ser social. Así que en él, la relación biológica y la social evolucionan a la par.

Por otra parte, Berger y Luckmann (1968) indican que la socialización secundaria induce al individuo a nuevos sectores del mundo objetivo. Además, es la internalización de "sub mundos" institucionales, lo que significa la internalización de campos semánticos que estructuran e interpretan comportamientos de rutina dentro de un área institucional. En consecuencia, implica los procedimientos relacionados con la educación y la escuela; los cuales desarrollan y fortalecen la identidad del individuo.

Así que, desde sus días de infancia el relato de los docentes muestra que tenían cierto gusto por el estudio porque, por distintas razones, no sentían sus deberes escolares como una obligación. Por el contrario, todos tuvieron la oportunidad de asistir al kinder (algo no muy común en esos tiempos) y de ahí continuar con la primaria y la secundaria (todas oficiales), destacándose ya por sus buenas notas y su compromiso con el saber. Cabe mencionar que esto ocurrió en las épocas donde había escuelas para niños, niñas y mixtas.

Al hablar de la preparatoria, en dos casos hubo un cambio fuerte:

"La preparatoria ya fue una experiencia distinta porque fue la única vez que estuve en una escuela privada. ...y era una época muy difícil porque había conflictos estudiantiles muy fuertes...por toda esa inseguridad...mis papás tuvieron a bien apoyarme a mí ya mi heffilana...y así fue como conocí la escuela particular que fue de lo poquito que había... aquí en Tlaxcala, el Instituto Morelos, que es de una orden religiosa. Fui una de la generación última de plan de dos años y creo que de la primera generación donde había

mujeres porque es una escuela que formaba sólo a varones en ese entonces. Por eso fue una experiencia interesante, muy intensa...porque...yo no tenía una formación religiosa...a mí me impactó mucho el ambiente religioso. ..Fue aquí donde se me despertó una inquietud fundamental por explicar las problemáticas sociales fuertes. .."

Caso 1.

En mi opinión, el ambiente de una escuela oficial y el de una particular, de corte religioso por añadidura, son muy diferentes. En el primero, el número de alumnos aunado a las carencias tanto materiales como de compromiso con el aprendizaje de los alumnos marcan definitivamente la diferencia con el segundo, donde ocurre todo lo contrario.

Ahora, el caso 2 dice: "...ya luego hice mi preparatoria en Guadalajara dos años y después estudié filosofía, pero no me convenció mucho...."

Si bien, de acuerdo a Berger y Luckmann (1968) el ser humano no está limitado por su hábitat geográfico, debido a la gran gama de regiones culturales que existe en nuestro país, el trasladarse de un Estado a otro de la República puede ocasionar que muchas de las cosas a las que estaba habituado el profesor cambiaran de improviso. Desde las físicas, como el clima, hasta las sociales, como el nivel socioeconómico de compañeros y maestros, así como el vocabulario.

Otro aspecto que a mi juicio es importante destacar es que los catedráticos, desde sus inicios en la escuela, eran personas a las que les gustaba mucho socializar. Aunque el caso 1 manifieste que era una persona tímida, esto no le impidió tener una buena socialización en la escuela. Pero el caso más evidente es el tercero quien afirma que:

"Para mí la escuela era un espacio bastante agradable de socialización y el trabajo en el salón de clases era agradable, pero la socialización con los compañeros en ese tiempo también lo era, teníamos muchos juegos, mucha participación con ellos..."

Esto coincide con la opinión de Berger y Luckmann (1968) al enfatizar que la identidad se forma por procesos sociales y, una vez que se establece, se mantiene, modifica

o reforma por medio de las relaciones sociales.

En definitiva, muchas de las experiencias vividas se ven reflejadas en su práctica docente. Aunque más adelante se abordará este tema, no puede pasar desapercibido el hecho de que a los catedráticos no les gustaba ni la tarea ni las actividades repetitivas (las planas, por ejemplo), así que en su práctica docente tratan de evitar dichos ejercicios. Es decir, no involucran actividades que para ellos carecen de sentido.

Para finalizar, es evidente que, tanto la socialización primaria como la secundaria son elementos clave en la formación de la identidad del docente porque la primera la define y le da dirección, mientras que la segunda la fortalece y refina.

Reclutamiento y formación profesional.

Una vez determinada la dirección que los docentes comenzaron en su infancia, se analizará la forma en la que eligieron su carrera, los motivos por los cuales decidieron seguir la línea de las ciencias sociales, la imagen que tenían en ese momento del "ser maestro", así como la controversial teoría-práctica.

En primer término recordaremos la forma en la que Becher (2001) define la relación existente entre un determinado tipo de personas y un determinado tipo de ideas, puesto que son las personas quienes practican varias disciplinas, las cuales a su vez están conformadas de ideas. En este sentido, Becher (2001) afirma que: "las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos están íntimamente relacionadas con las tareas intelectuales que desempeñan" (Becher, 2001: 16). Así que el punto central es observar cómo el modo en que se ejerce cierta disciplina está directamente relacionado con los rasgos que identifican a los individuos correspondientes.

"En 1974 estrené universidad, la Autónoma Metropolitana... Hice proceso de selección y tuve la fortuna de entrar...A los quince años no tenía muy claro qué quería ser,

qué quería estudiar..., yo sabía que quería ciencias sociales, pero no tenía la seguridad de qué carrera tomar. ..También tenía la influencia muy fuerte de la formación de maestros. Entonces como para hobby, mientras estudiaba la universidad. ..., empecé a estudiar la Normal Superior en Psicología Educativa...y en la UAM estudié la licenciatura, en este caso fue Antropología Social. .."

Caso 1.

"Elegí esa carrera porque, cuando estaba estudiando filosofía, hicimos alguna excursión a algunos lugares y me tocó visitar la región de Oaxaca, la región indígena, y me llamó mucho la atención. ..."

Caso 2.

"...yo empiezo a estudiar Derecho pero, finalmente, lo que termino es la Normal Superior, en cinco años; y otra carrera en seis, por ser cursos intensivos. ...Elegí esa carrera porque, de hecho, en mi trayectoria en la escuela y fuera de ella, yo leía bastante, la literatura me atraía..."

Caso 3.

Como se puede observar, los maestros desde un principio tenían claro que los seres humanos no somos iguales, que cada región posee cultura y tradiciones propias y que existe un gran número de problemáticas sociales. Siempre se cuestionaron el por qué de estas diferencias y trataron de entender esas situaciones. De hecho, algo que caracterizó su gusto por la carrera de Antropología Social fue, precisamente, el trabajo de campo, sin importar que éste fuera cansado o no reconocido, como lo indica el caso 2:

"... las prácticas de investigación de campo me permitían hacer mucho contacto con mucha gente, platicar con infinidad de personas y creo que, hasta la fecha, tengo la posibilidad de platicar con cualquier tipo de gente..."

En mi opinión, los catedráticos que estudiaron dos carreras demostraron grandes capacidades intelectuales. Esto no quiere decir que el otro docente no las tenga, sino que

pienso que él se enfocó completamente a lo que había elegido:

"...como estudiante. ...me recuerdo como alguien inquieto, alguien que no se quedaba con la primer respuesta, buscaba otras. Era poco social...y dedicado al estudio. ..Básicamente, como muy lector, haciendo trabajos. .."

Caso 2.

Mientras que los primeros dos no habían logrado una satisfacción total con sus carreras y tuvieron que subsanar o llenar esos espacios con una carrera adicional. Al mismo tiempo, pienso que existían estos "huecos" por distintas razones. De acuerdo a Gergen (1994), la cultura y la sociedad son elementos fundamentales para la definición y el sentido de las emociones, así que para que las emociones adquirieran significado, es necesario ubicarlas dentro de un contexto determinado, como indica el caso 1:

"...para entonces tenía sólo 15 años de edad. Todo mundo me decía -¡Ayy! Estás muy chiquita-. Y es que antes se creía todo. Muchos papás quisieran que sus hijos fueran adelantados. Yo estoy en contra de eso totalmente. ..Aunque intelectualmente alguien esté preparado (porque yo considero que, académicamente, siempre hice un buen papel), no tiene la madurez emocional para enfrentarse a gente de más edad. Entonces cuando yo llegué a la universidad sufrí muchísimo. ..Estudiar muy chico de edad no es muy beneficioso emocionalmente. A mí me costó mucho trabajo. ..Siempre sentí una especie de marginación por...ser gente de provincia, ser muy chavita y ser mujer...".

Es evidente que, siendo aun adolescente no se tiene una idea clara acerca de lo que uno quiere o espera del futuro. Además, la maestra se sentía muy comprometida con el esfuerzo que estaban haciendo sus padres por darle la oportunidad de estudiar, así como presionada para no fallar .Al mismo tiempo, tenía que salir adelante en un mundo diseñado o permitido solamente a los varones. Creo que eso añadió presión extra a su situación.

En el otro extremo se encuentra una persona que afirma lo siguiente:

"Como estudiante me recuerdo bastante despreocupado. Cuando hay cierta capacidad de retención, no de memorización, y viendo que en la escuela no hay esa exigencia real de disciplina para saber estudiar, con lo poco que se va reteniendo en las clases, no había necesidad de estudiar; y como estudiante socializaba más en las actividades deportivas, de juego, que en las clases. ..Entonces dedicábamos muy poco tiempo al estudio y bastante tiempo a la socialización. .."

Caso 3.

Y no es que le desagradara la escuela, sino que para él era una prioridad mayor la socialización con sus compañeros; además de que sus técnicas de estudio le daban los resultados que él esperaba.

Por otra parte, en cuanto a la opinión que tienen los profesores acerca de la utilidad de los conocimientos adquiridos durante su carrera para la práctica docente, Mercer (2000) habla del uso del lenguaje para pensar conjuntamente (interpensar, como él lo denomina) en la vida cotidiana. Este proceso consiste en compartir una experiencia pasada y una información pertinente para emplear el conocimiento común como base o contexto en la actividad conjunta siguiente. De esta manera se comparte información, pero también se logra algo más. Además, "todos pensamos conjuntamente y ese tipo de trabajo en equipo es vital para muchas clases de actividad" (Mercer, 2001 (2000):18) pero con este proceso, al mismo tiempo, se producen malentendidos entre las personas y la actividad conjunta genera confusión. Al respecto, el tercer catedrático indica:

"En el paso por mi carrera. ...no hay una formación realmente a fondo, no hay un verdadero trabajo hacia los que vamos formándonos como docentes que sean conocimientos sólidos, bases sólidas...Lo que me hacía falta era el ser realmente maestro, conocer la pedagogía, la didáctica...De hecho, no se adquieren muchos conocimientos en la carrera. ..porque muchos de los conocimientos que adquirí en la escuela no eran más que guiar a especificidades del docente en cuanto a pedagogía o didáctica o algunos aspectos de psicología, pero ya la información de mi materia de historia no fue dada en la escuela..."

Pienso que no es tanto que no haya una vinculación real, sino que tenemos una idea muy diferente o esperamos otra cosa cuando pensamos en pedagogía o métodos de enseñanza. Es decir, ocurre el malentendido del que habla Mercer (2000) que dificulta que nosotros mismos establezcamos dicho vínculo o valoremos los conocimientos adquiridos, puesto que los mismos artefactos que nos sirven para conocer, también nos impiden el conocimiento. Esto se demuestra también cuando comparamos las opiniones de los catedráticos respecto a la imagen que tienen del maestro.

Middleton y Edwards (1992) manifiestan que la confrontación por poseer e interpretar la memoria está basada en el conflicto y la interacción de los intereses y valores sociales, políticos y culturales en el presente. Esto implica que sólo se recordarán algunos hechos y otros se olvidarán, ya sea consciente o inconscientemente. Así que la memoria social no se refiere sólo a lo que queda en el individuo, sino a lo externo a él. A su vez, es importante considerar el mundo de objetos estructurado que se posee y el medio ambiente en el que se vive porque constituyen la memoria colectiva. Refiriéndose a esto, los catedráticos dicen:

"Así que al principio tenía una imagen sinceramente mala del magisterio y, precisamente, como vengo de una familia de maestros, vi muchas cosas críticas. ...Ellos mismos eran críticos de las cuestiones del magisterio. .."

Caso 1.

"por lo que yo tengo de mi familia, como siempre hubo maestros,...y luego en Veracruz mis maestros tienen mucho prestigio...siempre tuve una buena imagen del maestro como alguien erudito., sabio. Me tocó un maestro de esos muy formados a la antigua usanza, muy comprometidos con su trabajo. ..Entonces siempre tuve una buena imagen del ser maestro, como alguien muy comprometido."

Caso 2.

"Al principio, mi imagen de la profesión docente, del magisterio, era bastante mala, y

la sigo teniendo, particularmente hoy que ya tengo mucha experiencia y conocimiento del campo. ...”

Caso 3.

Pienso que esta división de opiniones se debe al entorno en que ellos se desarrollaron. Quienes tienen una mala imagen siempre han estado inmersos en zonas urbanas, donde la información fluye de manera más acelerada y se cuenta con muchas comodidades y servicios. Esto ocasiona que los problemas que pudieran estar ocultos bajo otras circunstancias salgan a flote. No ocurre así en un ambiente rural donde las costumbres están más arraigadas y siempre se ha visto al maestro como un personaje importante y trascendental. En adición, si un profesor no tuviera o no sintiera realmente ese compromiso con la enseñanza y con sus alumnos, creo que no duraría mucho tiempo en una región así y, por supuesto, no dejaría huella.

Finalmente, de acuerdo a los resultados obtenidos, se puede decir que la elección de una carrera siempre causa dificultades, más aun cuando la decisión se toma a temprana edad. Así que se tiene que echar mano de todos los recursos al alcance; sobre todo, de elementos exteriores al individuo, proporcionados principalmente por la cultura y por las experiencias adquiridas hasta ese momento, lo cual mantiene al sujeto en constante movimiento, de acuerdo a la perspectiva de cada uno, como lo expresa Becher (2001) "el perfil de la carrera es como una relación directamente proporcional: la experiencia cuenta muchísimo" (Becher, 2001:161).

Trayectoria socioprofesional.

La importancia de esta categoría radica en que permite conocer y explicar los motivos por los cuales se ingresa al magisterio, cómo ha sido su tránsito por el mismo y la opinión que se tiene acerca de los sacrificios y recompensas que genera el trabajo en el salón de clases.

También funciona como un preámbulo al análisis del desempeño de los catedráticos dentro del aula, donde hay una gran cantidad de rasgos identitarios de la profesión docente.

Para empezar retornaremos la investigación de Becher (2001) quien afirma que el esfuerzo por investigar tiene su origen en la averiguación de la verdad sin ningún otro interés. Pero también existe la necesidad de llegar a tener reconocimiento profesional, más aun, a obtener una buena reputación. De esta manera, el esfuerzo personal se convierte en un medio para alcanzar el prestigio profesional. Esto conduce a que la comunidad académica trate de que los derechos de propiedad se establezcan y respeten, a la vez que ponen mayor énfasis en la calidad. Pero, "por importante que sea la calidad, no sólo cuenta lo que escribimos sino también quiénes somos y de dónde venimos" (Becher, 2001:80). Así que, regularmente, se busca trabajar con alguien experimentado y con cierto prestigio en la materia para alcanzar los objetivos de la carrera. Al mismo tiempo, dentro del proceso de construcción de la reputación, son muy importantes las relaciones públicas para lograr que el trabajo realizado llegue a las personas correctas.

Todo esto se muestra claramente en los casos analizados:

"Yo me inicié en el ejercicio profesional, primero, en la investigación educativa y también social siendo sincera, yo oculté un tiempo que estudié la Normal Superior porque en la universidad se consideran estudios de bajo nivel profesional, o sea, que se consideraba que no era gente realmente bien preparada. ...Cuando yo concursé por mi primer trabajo fue para ser ayudante de investigación. ...De hecho, yo me inicié en la docencia por motivación de difundir cosas de investigación..."

Caso I.

"Yo empecé a trabajar en el Centro de Estudios Educativos, en la Ciudad de México, ahí fue mi primer trabajo ya como profesionista en antropología, trabajé durante dos años y medio..."

Mi ingreso a la docencia es más bien fortuito. Cuando yo egresé, estaba el país en auge de crecimiento por el 'boom' petrolero y había muchas oportunidades de trabajo. Hice varias solicitudes, hubo varias oportunidades de trabajar. Sin embargo todos los trabajos que me ofrecían eran de burócratas o en el aparato estatal, mi idea era extender la

educación básica a distancia. ..Posteriormente hubo la oportunidad de venirse aquí a Tlaxcala en el proyecto que le llaman 'proyectos estratégicos número 1. Fue como entré aquí a trabajar a Especialización. .."

Caso 2.

"Ya como docente tuve la oportunidad de trabajar con el INEA...Y, precisamente, el actual Gobernador electo ya, Héctor Ortiz estaba trabajando en la Secretaría de Conciliación y Arbitraje y tenía parte de sus trabajadores y de la gente en la escuela donde yo estaba y ya después de ahí accedí directamente aquí a la Universidad Pedagógica. ..Me cambié porque hubo oportunidad. Necesitaban un docente de ciencias sociales. .." Caso 3.

Ninguno buscó el ingreso a la docencia porque fuera su única opción. De hecho, todos comenzaron a trabajar desempeñando su carrera, posiblemente buscando esa "buena reputación" que menciona Becher (2001). En adición, estaban concientes que eso sólo se podía lograr con esfuerzo y calidad en su trabajo. Como ellos mismos lo expresan: "lo que hago me gusta" (Caso 1) y "disfruto mucho lo que hago de trabajo"

(Caso 2).

Aunado a esto, los catedráticos buscan que su trabajo no se quede en el aula, sino que sea trascendente y haga reflexionar a sus alumnos acerca de las actitudes y conocimientos con que desarrollan día a día su labor docente como en el caso 1:

"Mientras para mí lo fundamental es que una clase sea fascinante para mí, para mis alumnos; para otros es como cualquier día sin mayor mérito. ...O sea realmente llegarle a la gente adentro, a que no sea trabajar por trabajar, cumplir por cumplir, que no sea cubrir cosas nada más, para mí eso es lo más satisfactorio..."

Es decir, tratan de que sus enseñanzas pertenezcan a la porción de conocimientos que no se olvida: la memoria compartida; donde Middleton y Edwards (1992) afirman que mediante el proceso de evocar distintas experiencias compartidas, la gente re interpreta y descubre rasgos del pasado que llegan a ser contexto y contenido de lo que recordarán y

conmemorarán juntos en ocasiones futuras.

Por otra parte, Berger y Luckmann (1968) establecen que el organismo humano tiene la capacidad de adaptarse al reaccionar ante las fuerzas ambientales que operan sobre él y, si bien es posible afirmar que el hombre posee una naturaleza, es más significativo decir que el hombre construye su propia naturaleza o que se produce a sí mismo. De este modo, el ser social produce sociedad, pero también la sociedad produce al ser social. Es una auto-producción continua. Si se cita el caso 3 tenemos:

"la gran satisfacción es que la misma Universidad en su evolución me ha hecho evolucionar a mí. No me he quedado atrás como muchos compañeros, sino que he estado al parejo de ella..."

Como sabemos, el mundo no se encuentra estático, sino que es el constante movimiento lo que permite el desarrollo del ser humano, lo cual se toma mucho en cuenta en este caso. Además, la evolución del mundo también transforma la manera de trabajar de los catedráticos. Berger y Luckmann (1968) hablan acerca de la formación del yo entendida en relación con el permanente desarrollo del organismo y con el proceso social en el que los otros median entre el ambiente natural y el humano. Así, los mismos procesos sociales que determinan la plenitud del organismo producen el yo en su forma particular y culturalmente relativa. Por lo tanto, no se puede entender correctamente el organismo y el yo si se encuentran separados del contexto social particular en el que se formaron.

En este sentido, cada actividad humana está encadenada a la habituación (acto que se repite con frecuencia), creando lineamientos que luego pueden reproducirse sin mucho esfuerzo y que son asimilados de inmediato como pautas por el que los ejecuta. A su vez, la habituación proporciona el rumbo y la especialización de la actividad que le falta al hombre por su naturaleza física, abriéndose así un primer plano a la deliberación y la innovación.

"Pienso que he cambiado en muchas cosas desde que empecé a trabajar..., he

cambiado en haber sido muy inexperta a ir adquiriendo tablas en el asunto..."

Caso 1.

"Desde que empecé a trabajar, mi manera de laborar ha cambiado, espero que sí, para bien. Digamos que no es lo mismo el trabajo que hice...con jovencitos y...con adultos prácticamente sin ninguna escolaridad, y llegar aquí sí fue un enfrentamiento porque me tocó dar clases a maestros de Normales. ..Inicialmente mi esfuerzo estaba en explicar las cosas desde mi perspectiva y ahorita lo que busco es...que la gente comprenda por sí misma y compartir las perspectivas que tienen. .."

Caso 2.

"Desde que empecé a trabajar, he cambiado en muchos aspectos; podemos decir que hemos evolucionado. ...Yo empecé como maestro de historia. ..Hoy doy otro tipo de contenidos,..empezamos en un sistema totalmente abierto que es muy difícil de trabajar en una licenciatura, pasamos por sistemas semiescolarizados y hoy tenemos un sistema totalmente directo, totalmente escolarizado."

Caso 3.

En mi opinión, la misma experiencia hace que los docentes mecanicen sus actividades y tiendan a experimentar con otras nuevas, tratando de enriquecer su desempeño dentro del aula. Al mismo tiempo, la habituación permite que las actividades requieran menos esfuerzo e imprimen confianza al individuo.

La evolución del mundo también genera puntos de vista distintos, sobre todo al hablar de condición laboral y socioeconómica.

"En cuanto a mi condición laboral, pienso que, sinceramente, merecería más pero,...los trabajos profesionales de las universidades están muy mal pagados, las prestaciones cada vez más amoladas..."

Caso I.

"Mi situación laboral ahorita es un poco complicada...estoy usando un concepto medio raro que es el de una' precariedad laboral..."

Caso 2.

"Mi condición laboral, en la economía, sí es buena. En esos aspectos, socialmente, pues tenemos una imagen hacia fuera bastante buena...me respetan bastante..."

Caso 3.

Al respecto, Becher (2001) habla de que otro de los aspectos interesantes con los que cuenta la vida académica es la jerarquía que ésta posee. Sin embargo, esta jerarquía no es inmune a ciertos criterios conflictivos, además de ser prisionera de una especie de "moda intelectual", lo cual demuestra que el profesor con mayor jerarquía es quien no tiene ningún problema en este sentido. Pienso que los mismos títulos y categorías que ostenta el tercer caso le permiten mejorar ambas situaciones; claro, sin quitarle mérito a su labor docente.

Otro aspecto importante, digno de tenerse en consideración es de lo que habla Gergen (1994) quien explica que para entender el carácter de la autonarración, es necesario saber que la comprensión de una acción es situarla en un contexto de acontecimientos precedentes y consecuentes. Así que el autor utiliza el término "autonarrativo" para hacer referencia a la explicación que presenta un individuo de la relación entre acontecimientos autorrelevantes a través del tiempo. Además, analiza las autonarraciones como formas sociales, o sea como discurso público. Estas autonarraciones funcionan como historias orales o cuentos morales en el seno de una sociedad. Son recursos culturales que cumplen con cierto tipo de propósitos sociales como la autoidentificación, la autojustificación, la autocrítica y la solidificación social. El ser humano desarrolla habilidades narrativas a través del interactuar con los demás. Por ello, los relatos hacen las veces de recursos comunitarios que la gente utiliza en las relaciones presentes.

En este sentido, los profesores proporcionan una auto imagen entre ellos y los

normalistas de la siguiente manera:

"...yo sí creo que hay una parte importante, sobre todo de colegas, que me ven mal y lo lamento porque yo diría que es una cerrazón que no lleva a nada bueno, pero ni modo; sin embargo, yo creo que también hay gente normalista, quizá en menor proporción, que reconocen mi trabajo, mi persona. Tengo buena imagen ante ellos. .."

Caso I.

"Recién que llegué sí sentía muchos celos de los normalistas,...bueno, estoy hablando de hace casi quince años, ahorita como que eso ya se ha ido diluyendo, entonces creo que hay muchos normalistas que ya tienen licenciatura, en su mayoría, ven la necesidad de una formación superior y no lo ven como una competencia desleal;...quizá afuera sí haya todavía un poco de recelo, pero lo veo ya no tan fuerte como al principio..."

Caso 2.

"Los universitarios sienten que son los únicos que pueden trabajar aquí y los normalistas rechazan a los otros porque no saben ser maestros. ...entonces. ..., debido a que tengo las dos líneas. ..., la gran ventaja para mí fue...ir tendiendo puentes, porque conocíamos el lenguaje de los dos. .."

Caso 3.

Creo que es necesario auto-observarse y ver las deficiencias o cualidades que se tienen, para poder crecer como seres humanos y como profesionistas. En consecuencia, en ningún caso se presentaron situaciones de choque; al contrario, todos los docentes superaron esta diferencia a través del rol de mediadores, tratando de concienciar a la gente en cuanto a la necesidad de diversidad de profesiones para bien de la Institución a través del trabajo duro y continuo.

Esta diferencia también ocasiona que el magisterio no sea considerado un grupo unido. Lo anterior se debe a la especialización de la cual Becher (2001) habla a través del concepto de disciplina. Ésta pareciera estar claramente definida y delimitada, pero puede

tener variaciones tanto históricas como geográficas. Además, dichas disciplinas regulan y moldean las características de los grupos académicos particulares.

Con todo ello, se puede confirmar que las disciplinas poseen identidades que se pueden reconocer, así como características culturales propias. Además, en torno a ellas surgen subgrupos donde el trabajo y el conocimiento se vuelven más especializados. Dichos subgrupos poseen su propia cultura particular.

En consecuencia, un individuo puede sentir que pertenece a una determinada tribu académica de diferentes maneras.

"En mi opinión, el magisterio no es un grupo unido, para nada. ...Yo pienso que lo que más se ve son las divisiones políticas pero detrás de las divisiones políticas, pienso que siempre hay también posiciones profesionales y de vida diferentes..."

Caso 1.

"Yo pienso que el magisterio no es un grupo unido en lo absoluto. Hay muchos intereses por la propia dinámica en la que trabajan. Lo veo, por ejemplo, los de telesecundarias no van con los de generales, los de generales no van con los de técnicas. ..., vemos que se van sectoriando por área educativa. ..."

Caso 2.

"A veces pensamos que las cosas que pasan en el magisterio no ocurren en ningún otro ámbito social. No es cierto. Es lo mismo, la misma política, el ataque de los compañeros de unos a otros, gente preparada, gente no preparada. ..."

Caso 3.

Así que la diferencia de intereses aunado a la especialización del conocimiento impiden que los catedráticos se consideren un grupo unido, con las correspondientes dificultades que esto acarrea.

En definitiva, todos estos aspectos en conjunto inclinan la balanza hacia la

preferencia de la docencia sobre otras actividades, ya sea de tipo burocrático o de investigación. De hecho, los docentes opinan que, si no hubieran incursionado en el terreno docente, no se sentirían satisfechos, estarían, de alguna manera, incompletos.

Competencias profesionales.

Quizá, la categoría más importante sea la referente a las competencias profesionales del docente, puesto que es el aula donde el rol del docente surge y se desarrolla plenamente. Al desempeñar este rol, los profesores efectúan cinco actividades básicas, las cuales se analizan y detallan a continuación.

Para empezar, recordaremos las palabras de Edward y Mercer (1994), donde especifican que la educación es vista, desde el enfoque constructorista, como un proceso de comunicación. Así que la investigación abarca "los modos en que el conocimiento se presenta, se comprende o se comprende mal por maestros y niños en la clase" (Edwards y Mercer, 1994: 13).

Es evidente que las escuelas sirven a muchos fines sociales y culturales; pero su razón de ser institucional es siempre la función de traspasar una parte del conocimiento acumulado de una sociedad, así como la evaluación del éxito de los estudiantes en la adquisición de ese conocimiento. Además, las escuelas tienen una cultura epistemológica propia, así como también cada maestro tiene una opinión y un conocimiento, y es precisamente la permanencia de esta cultura lo que interesa en este punto, el cómo se comparte el conocimiento.

Todos los casos analizados están de acuerdo en que no se puede empezar a "compartir el conocimiento" sin la bases sólidas que proporciona la planeación, pero es muy diferente la perspectiva o los factores que cada uno toma en cuenta. Mientras que uno piensa así:

"Mi labor dentro del aula comienza con la planeación, donde la idea fundamental tiene que ver con la previsión de las actividades a realizar...Yo pienso en la planeación, por lo menos en tres niveles. Primero, en términos generales de los cursos o seminarios, en

periodos completos o ciclos. ..El siguiente nivel es el que uno va, de manera ya directa, organizando y preparando para cada sesión. ..Y el último nivel es la planeación vinculada al seguimiento; es decir, hay cosas que en la marcha hay que replanear..."

Caso 1.

Es decir, de manera muy organizada, tomando en cuenta actividades y necesidades específicas individuales o de grupo; otro busca el tener una visión más allá de los alcances del ciclo escolar:

" ...considero que es importante la planeación.es un elemento fundamental. ... Definitivamente, algo que es sumamente necesario dentro del trabajo educativo es la planeación y no solamente anual sino de largo alcance porque eso permite prever, incluso, la formación de los propios maestros, a dónde tienen que llegar y no abusar. ..Yo normalmente llevo a cabo mi planeación por materia...eso es muy práctico para mí porque me evita el conflicto con ellos (los estudiantes)..."

Caso 2.

De aquí su opinión de que la planeación está en manos de la Dirección y se siente limitado solamente a realizar las actividades que se le imponen; él preferiría un trabajo colegiado.

El tercer caso opina que:

"Para mí, la planeación es básica...Esta situación es importante porque, efectivamente todos planeamos pero, ¿qué enfoque teórico utilizamos? ...Así que para planear ...se debe tomar en muy en cuenta el modelo pedagógico en el cual se está trabajando, por un lado; y las condiciones socioculturales de los estudiantes, por otro...En la Licenciatura en Educación, Plan 94, hay un elemento fundamental que es la realización de un proyecto de innovación por parte del estudiante,...entonces, al hacer la planeación, tenemos que pensar primero en ese proyecto de innovación, no en los productos del curso. .."

Caso 3.

Esto demuestra la falta de cohesión que él percibe en cuanto a los objetivos que persigue la realización de dicho proyecto de innovación. El catedrático siente que se pierde la dirección semestre a semestre y que esto redundaría en el problema que los alumnos tienen para titularse; así que él preferiría una planeación que vinculara todas las materias de la currícula de la licenciatura.

Pienso que todas estas perspectivas son buenas, la pregunta es, ¿qué pasaría si se tomaran en cuenta todos estos rasgos para la planeación? Me parece que tendríamos un modelo bastante completo.

A continuación, ellos empiezan el proceso de "compartir el conocimiento". En este punto, se puede afirmar que el lenguaje proporciona un mayor sentido "humano" a la existencia del hombre, así como también hace posible la creación conjunta de conocimiento porque, de acuerdo a Mercer (2000), el ser humano es esencialmente social y comunicativo y, en consecuencia, en la vida cotidiana el pensamiento individual y la comunicación interpersonal se tienen que integrar. En este sentido, el conocimiento social existe en forma de lenguaje hablado y escrito; así que, en la vida humana normal, la actividad comunicativa y el pensamiento individual se influyen de forma mutua, continua y dinámica.

"Ya dentro del salón de clases, la organización de mi grupo es muy variada. Esto depende...del contenido a desarrollar, de cada espacio curricular...Pero lo principal para mí. ..es tener siempre una forma introductoria o una actividad inicial o de conexión con lo anterior...y luego ahora sí nos enganamos,..lo que siempre intento. ..es tratar de tener un cierre, acuerdos, conexión, previsión o recordatorio sobre lo que continuaría para la siguiente sesión."

Caso 1.

"Para impartir mi clase, a mi grupo lo organizo de una forma muy simple. Imparto yo la mayor parte de los contenidos ya ellos los obligo a leer y me tienen que reportar la lectura. ..Entonces es una exposición central y un elemento de diálogo continuo con el grupo. .., si bien es importante la participación del alumnado en las sesiones, no como antes

pasivos sino como entes dinámicos, el dinamismo está al plantear las preguntas. .. Con ello, yo diría que mis alumnos aprenderían por tres vías: primero la lectura que ellos tienen, luego la exposición que yo hago...y, finalmente vía la discusión, vía el diálogo. Entonces digamos que sería siempre una interacción, primero con el material, luego con el docente y ya luego va entre ellos con el docente..."

Caso 2.

"Yo inicio mi clase saludando a los estudiantes. ...Se platica informalmente con algunos de ellos,..Me fijo bastante en los detalles que ellos van teniendo sesión tras sesión,..El pase de lista es importante para irse conociendo,..saber el nombre de mis alumnos y conocer individualmente las características de cada uno de ellos. .."

Caso 3.

Es evidente que el lenguaje es un elemento esencial para la transmisión del conocimiento. Los catedráticos lo saben y tratan de aprovecharlo al máximo. De ahí que para ellos sea importante que sus alumnos participen activamente dentro de la clase, como lo expresan Edwards y Mercer (1994): "La estructura de intercambio básica I-R-F (una iniciación por parte del maestro, que provoca una respuesta por parte del alumno, seguida de un comentario evaluativo del maestro) no se puede ignorar en ninguna de las charlas de clase" (Edwards y Mercer, 1994:22). De esta manera, lo que los autores consideran importante es lo que las personas se dicen unas a otras, de qué hablan, qué palabras utilizan, qué dan a entender, y también la problemática de cómo se establece y se construye ese entendimiento según se desarrolla el discurso. Esto se complementa con la opinión de Berger y Luckmann (1968) quienes afirman que para facilitar estas tipificaciones, se objetiva la expresividad humana, es decir, se exterioriza en productos de la actividad humana utilizando una gran cantidad de índices corporales, tales como el aspecto facial, la posición general del cuerpo, movimientos particulares de brazos y pies, etc.

Se podría pensar que, habiendo tanta diversidad en lo referente a la planeación y al desarrollo de la clase, también serían muy distintas las formas de evaluar. Tal vez esto sea cierto, lo fundamental es que persiguen los mismos objetivos.

"...yo diría que siempre evaluarnos, nada más que no siempre lo hacemos un acto consciente. Todo nuestro trabajo profesional, incluida obviamente la docencia, está permanentemente atravesado por juicios de valor. ..A mí no me gustan las formas de evaluación que se imponen institucionalmente en el proceso. ..En realidad yo estoy valorando siempre los resultados con anotaciones...que a la gente le quede eso claro y también ya plasmado en un número institucional que necesitamos, pero entonces ya no se ve el número vacío, como una imposición del maestro sino como una claridad de qué es lo que se quería y que quizá sean las evidencias de todo lo que somos, dándole seguimiento con cada uno de ellos, pero siempre habrá subjetividades de todo esto, con todo y que queramos hacerlo más claro posible el camino."

Caso 1.

"...la evaluación tiene muchos propósitos y yo creo que dos de los principales es fundamentar y saber qué tanto el maestro mismo va impartiendo el curso y qué tanto el alumno mismo va superando, va avanzando. En este sentido, no tanto es como un mero instrumento para luego calificar, sino para hacer una valoración tanto de la actividad del enseñante como de la actividad del alumno. ..Yo normalmente evalúo por la entrega constante de reportes de lecturas y ahí me doy cuenta si el alumno...lee primero, y de lo que lee qué es lo que le va interesando...y, en la entrega de los reportes de lectura, es el empeño y la capacidad al momento de redactar...desde mi perspectiva, yo creo que la capacidad de pasar las ideas al papel implica realmente el dominio teórico y el conocimiento."

Caso 2.

"ahora evalúo desarrollando actividades, desarrollando habilidades, desarrollando competencias y, particularmente, mi evaluación se centra en el aspecto metodológico con la escritura..."

Caso 3.

Con todo ello tratan de lograr que sus alumnos adquieran ciertas características, como

las siguientes:

"Con respecto a la clase de alumno que quiero formar,...mi utopía es que uno contribuya con un grano no muy pequeño para que la gente tenga una formación, en mi opinión, sobre todo en tres aspectos. Yo creo que la gente sí necesita una formación sólida. ..a nivel teórico. ..Otro aspecto...tiene que ver con la generación de capacidad en la gente. ..Para el desarrollo profesional. ..El tercer aspecto es el más difícil...una revaloración de los asuntos a nivel ético,...del nivel de las emociones. .."

Caso I.

" A mí me interesa formar ...alumnos que tengan tres habilidades: una, la de apropiar el conocimiento de manera sistemática; ...una capacidad analítica de lo que apropien, ...y, por último, una actitud crítica ante él mismo. ...Esas serían las tres características que uno esperaría: apertura, análisis y crítica. .."

Caso 2.

"Pues no tenía la idea clara en su momento de qué clase de alumno esperaba formar. Hoy la distancia me doy cuenta que debe ser un alumno independiente, que sea crítico, que sea plural, que acepte las posturas de otros, que no permita tampoco la imposición de los criterios de otros, que de sé cuenta cuál es la postura y que él asuma la propia. ..No quiero que los alumnos sean mi reflejo, mi espejo, pero de alguna manera también estoy heredando ideas que yo manejo..."

Caso 3.

Por otra parte, los catedráticos confiar más en la experiencia que en la tecnología y, aunque no la desechen del todo, tampoco les gusta abusar de ella:

"No me gusta abusar de la tecnología al impartir mi clase. Estoy un poco renuente a lo que he percibido recientemente que con ella se le ha puesto tal énfasis que pareciera que la tecnología por sí misma va a garantizar resultados; yo no creo eso. .."

Caso I.

"Al impartir mi clase utilizo poco la tecnología porque, la verdad, requiere mucho tiempo el llevar o conectar porque no está a la mano. Entonces el problema de usar la tecnología es ir y venir y, bueno, a mí se me facilita mucho la exposición, entonces soy más bien kinésico... y, aunque ya he usado el Power Point y demás, digamos la computadora, la tecnología de punta, poco realmente, y supongo porque, a veces por ejemplo, hay temas que es para mí más fácil de ir explicando y viendo la reacción de los alumnos...que empezarles a pasar diapositivas y no saber qué están pensando..."

Caso 2.

"Es difícil usar la tecnología dentro de mi clase. Sí estoy conectado con el Internet, con los proyectores. ..Desgraciadamente, el tiempo que tenemos en el sistema semiescolarizado impide que la utilicemos. .."

Caso 3.

Al contrario de lo que demuestra la investigación de Becher (2001), quien resalta que los miembros más antiguos de una comunidad académica actúan como una barrera contra las innovaciones debido a que guardan celosamente su statu quo. Al mismo tiempo afirma que esta reacción es innata porque, dentro de muchas disciplinas, se necesita tiempo y esfuerzo para llegar a contribuir de manera significativa a la investigación. En estos casos, los catedráticos no buscan tanto conservar dicho status haciendo a un lado la tecnología, sino que prefieren utilizar los métodos que les han dado resultado para dejar espacio a la expresión de los alumnos.

No cabe duda que se esperan siempre buenos resultados con personas tan dedicadas a su labor. Desafortunadamente esto no siempre es así.

"En este proceso muchas veces he utilizado métodos que no me dieron resultado. A veces yo soy de la idea de Freinet: ensayo y error. Así como con los hijos, en la profesión... tiendo a quedarme como que incompleta en las muchas cosas que queremos hacer. ..."

Caso 1.

"...a veces he aplicado métodos que no me han dado resultado. Uno plantea formas diferentes y, a veces, falla por muchas razones...a veces el grupo no es permeable, o sea, no es tan fácil, o porque a veces no hay una buena empatía con el grupo..."

Caso 2.

"Aunque muchas veces se trabaja no solamente un método de trabajo, la misma información que se mete en un curso se desarrolla y no da los resultados que uno espera y ese es un problema: la visión particular, la creencia de uno..."

Caso 3.

Sin embargo, problemas como esos son los que permiten a los docentes crecer en su profesión y mejorar sus habilidades en el aula. En otras palabras, se necesita actualización permanente. Al respecto, Becher (2001) afirma que, para adquirir una buena reputación, es necesaria una actualización constante y contribuir a nuevos desarrollos.

"Yo, en realidad, creo que sí es importante la actualización docente...Mi posición es una crítica muy fuerte a los espacios momentáneos y formales de actualización...Yo más bien pienso que debe haber espacios donde la actualización sea algo más sistemático o por lo menos periódico, que es de lo que más se aprende...hay que tomar cosas que sean verdaderamente necesarias, útiles y que estén en eso...me parece que eso es un instrumento de actualización y profesionalización mucho más fecundo...Para actualizarse yo...le pongo mucho al auto didactismo...lo primero es estar al tanto en la medida posible...una parte esencial es encontrar material bibliográfico, libros, revistas, lo que sea...yo diría que es aprovechar oportunidades...la participación en eventos académicos..."

Caso 1.

"Yo creo que no solamente es muy necesaria la actualización del maestro, sino absolutamente indispensable para cualquier docente...Así que, eventualmente si hay oportunidades, me gusta asistir a cursos que ofrezcan cerca, pero también me gusta mucho leer...y voy leyendo de manera, pues ahora sí personal...también me ha dado buenos

resultados. ...consultar temas en Internet. ..La utilidad que tiene la actualización es. ..estar en la cresta del conocimiento, si no hasta arriba, por lo menos cerca. .."

Caso 2.

"La importancia que tiene la actualización docente, para mí, es básica, es fundamental. No tenemos que dejarla restringida a como se ha visto por las autoridades educativas o de otras instituciones: a simples cursos. ..No, la actualización es continua. ..debemos estar empapados de toda la información que llega. ..El problema es cómo procesamos esa información, cómo utilizamos esa información para darle fines prácticos y utilitarios..."

Estoy siempre buscando artículos, revistas, libros nuevos, libros que van saliendo,... viendo las notas en los periódicos. ..En mi opinión, la actualización del docente debe ser sistematizada, saber qué necesita el maestro, qué le vamos a dar y cómo poder trabajar con ellos. .."

Caso 3.

A pesar de que los docentes expresan que con su actualización han tenido buenos resultados, la última palabra la dejan en manos de sus alumnos. Además de afirmar que existe una gran incongruencia entre su actualización y el escalafón que tienen.

Al mismo tiempo, se puede observar que los docentes de este nivel no se conforman con lo que las instituciones les proporcionan en este aspecto, sino que siempre están dispuestos a ir más allá, más que por un interés personal, por el aprendizaje de sus alumnos.

Finalmente, el hablar de las competencias docentes es un tema demasiado extenso; aquí sólo se han tomado en cuenta algunos de los aspectos que se consideran importantes como la planeación, metodología, evaluación y actualización. Sin embargo, se puede decir que el conjunto de todos ellos forman la identidad del profesor de educación superior del Estado de Tlaxcala.

CAPÍTULO IV. Perspectivas.

4.1. Análisis, balance y perspectivas.

El entender al ser humano en sus diferentes facetas es una tarea bastante difícil debido a la complejidad de la misma. Esta situación fue captada por Goffman (1997) quien presenta una analogía de la vida cotidiana con una representación teatral, lo cual sirvió como base para realizar el análisis de la información que conduciría a descubrir los rasgos característicos de los docentes de educación superior.

Es indudable el hecho de que el ser humano tiene que desarrollarse tanto física como socialmente para ser considerado como tal y es precisamente la parte social donde se ha puesto mayor énfasis, comenzando desde la infancia, porque todos los catedráticos vivieron en un ambiente donde se podían desarrollar o estrechar los lazos sociales.

La influencia de este tipo de ambiente ocasiona que al transcurrir su carrera se inclinen hacia las ciencias humanas y se empiecen a interesar por problemáticas sociales o por encontrar explicaciones acerca de costumbres o tradiciones diferentes a las suyas.

Sin embargo, estos mismos puntos los alejan un poco de la docencia para dedicarse a la investigación o para desarrollar su carrera en otros ámbitos. De forma paradójica, la investigación y sus primeros trabajos los hacen incursionar a la docencia, específicamente en el nivel superior donde, con el paso del tiempo, a través de la experiencia y con esfuerzo y dedicación, han desarrollado las habilidades que ya poseían y han adquirido nuevas. Es decir, aparece el fenómeno denominado "profesionalización", el cual, según Gyannati (1999) es un conjunto de movimientos estratégicos en el sistema profesional para mejorar la posición que cierta ocupación tiene dentro de la jerarquía del campo. Esta profesionalización contribuye a que la profesión docente se llegue a considerar un centro de poder por sí misma, capaz de competir frente a frente con otros grupos de poder. Como él mismo lo afirma:

"...la capacidad para construir la realidad está concentrada notablemente en el sistema profesional; esta capacidad está basada en el control organizado que el sistema profesional

ejerce sobre el conocimiento 'válido'; y finalmente, esta capacidad de definición convierte al sistema de profesiones en uno de los centros más importantes dentro de la estructura de poder" (Gyarmati, 1994: 15).

Además, en algunos países, la relación de la construcción social de la realidad entre el nivel teórico y el cotidiano está determinada por el sistema de educación elemental y secundario. En este punto es clara la influencia del sistema profesional para construir la teoría, debido a que la currícula, los métodos y prácticas de enseñanza, ya que la enseñanza en sí, es desarrollada por gente que ha transitado por el sistema de educación superior.

De esta forma, el futuro de las profesiones depende de las características, en general, del sistema educativo; y en particular, de la educación superior. En consecuencia y, debido a la gran responsabilidad que tienen en sus manos, los catedráticos tratan de formar gente que sea crítica, independiente, que defienda sus ideas pero que al mismo tiempo respete las de los demás, sin olvidarse de los valores éticos y morales. Además de ello, los catedráticos se caracterizan por ser personas que no se dan por vencidas, sino que aceptan los retos con determinación y con la firme convicción de que lograrán superarlos. Esto lo demuestran cuando tienen que trabajar con grupos apáticos donde la falta de entusiasmo de los estudiantes no mina el esfuerzo de los docentes por transmitir en conocimiento.

A su vez, ellos están concientes de que no se pueden quedar solamente con el conocimiento que adquirieron durante su formación y con su experiencia. Claro que ésta cuenta muchísimo, pero tienen que evolucionar junto con el mundo. Así que su principal fuente de actualización la encuentra en libros, revistas, periódicos, televisión, radio, Internet, etc., lo cual los mantiene a la vanguardia en cuestión de información y, aunque ellos no utilizan mucho la tecnología dentro de su clase, sí la usan para actualizarse e incrementar el cúmulo de conocimientos que poseen.

Esta misma necesidad de actualización y su compromiso con los alumnos les impide ostentar cargos sindicales, los cuales absorben mucho tiempo y nunca llevan a buen término

los ideales de estos profesores.

En definitiva, hablar de la identidad del profesor de educación superior es tejer una delicada trama con las subjetividades de cada uno de ellos.

4.2. Conclusiones.

Como se mencionaba en el apartado anterior, el hablar de la identidad del profesor no es basarse sólo en el momento presente, sino ir construyendo su historia a través de la narración de su vida y su experiencia. Pero ya no de forma aislada, como si fuera un caso aparte, sino estimulado e influenciado por los demás de manera conjunta. Con ello quedan claras las características que establecen su identidad. Entre las principales podemos citar que la socialización primaria y secundaria que se da en la familia y durante los primeros años de escuela influyen de manera significativa en la elección de la carrera del profesor, puesto que sus familias siempre se han preocupado por los demás, infunden valores éticos y morales y tienen apertura hacia las opiniones de los demás. Todo esto facilita el desarrollo social y emocional de sus integrantes, convirtiéndolos en candidatos ideales a transmitir sus experiencias a otros, puesto que la identidad es un relato de vida que las personas comienzan a construir, ya sea de manera consciente o inconsciente, desde la infancia. De esto depende que la identidad pueda lograr una buena forma o, incluso, llegar a deformarse.

Claro está que lo anterior no se podría llevar a cabo sin la intervención permanente del lenguaje, entendido éste no sólo como oral y escrito, sino en toda su gama de manifestaciones, las cuales en muchas ocasiones pueden ser una vía más factible para percibir a los demás de manera completa debido a que las narraciones son construcciones de la vida misma. Al grado de casi poder interpretar las emociones presentadas durante las interacciones cara a cara, las cuales son pieza fundamental en el desarrollo de la labor docente dentro del aula.

En este punto es incuestionable afirmar que la imagen que los catedráticos tenían al principio del maestro y del magisterio es otro elemento clave que forma parte de su

identidad porque, si la imagen era mala, el docente quiere cambiar esa perspectiva a través de la demostración de esfuerzo, decisión y dedicación al realizar su trabajo. Por otra parte, si la imagen era buena, el docente no quiere que se pierda ese enfoque y trata de imitar o superar las hazañas de aquellos profesores que se encargaron de formarle esa idea.

En ambos casos denotan un compromiso verdadero por ofrecer a los estudiantes conocimientos que realmente dejen huella en ellos y hagan que se superen tanto en su profesión como en su vida personal.

Al mismo tiempo, no hay que perder de vista que la formación profesional que tuvieron los catedráticos se desarrolló en medio de la influencia ejercida por los hábitos de trabajo, los valores que cada uno de ellos ya poseía, los modos de hablar e incluso los modismos, porque el lenguaje y las maneras de emplearlo varían dentro y entre las sociedades al ser una creación cultural originada por la historia de varias generaciones de individuos pertenecientes a esa comunidad. En consecuencia, la formación profesional tiene su punto de partida tanto en los recuerdos como en la biografía personal.

Todo ese cúmulo de experiencias adquiridas a través de su carrera ocasiona que los docentes tengan fundamentos teóricos sólidos, así como un punto de vista bien depurado en lo referente a las actividades que ellos consideran pertinentes o no al momento de interactuar con sus alumnos.

Esto también los convierte en gente incansable que no se deja agobiar o vencer por las adversidades, dando siempre lo mejor de sí en aras del conocimiento y el saber, puesto que están conscientes de que en sus manos está el futuro del país y que de ellos depende su evolución, su estancamiento o, quizá, su retroceso.

Por ello, los catedráticos utilizan un sistema de planeación que no abarca solamente la primera sesión o el principio del semestre, sino que estructuran su programa tomando en cuenta el número de horas que tiene asignada la materia, así como los productos que esperan obtener al final del ciclo escolar, tratando de darle sentido a los contenidos de las

asignaturas para establecer conocimientos relevantes, aun cuando sea la primera vez que imparten cierto tema. Incluso se esfuerzan por tener una planeación a largo plazo que les pueda ayudar a establecer continuidad durante todo el tiempo que dura la licenciatura.

A su vez, la organización de su grupo les permite abrir espacios para la expresión de sus alumnos, puesto que los profesores la consideran muy valiosa. Estos espacios son logrados mediante el empleo de diversas estrategias que permiten eliminar la tensión de la clase y crear un ambiente de confianza entre maestro y alumno, sin llegar a perder el control de la clase. Es decir, establecen el delicado equilibrio entre autoridad y amistad para llevar a buen término los objetivos fijados en la planeación.

En consecuencia, los catedráticos están en contra de evaluar utilizando simplemente un número vacío que no significa nada. Lo que ellos pretenden es que la evaluación cuantitativa representada por el número sea el reflejo de las capacidades y competencias cualitativas que adquirió el alumno a lo largo del ciclo escolar.

Como se puede observar, este proceso no es tarea fácil y, aunque han tenido tropiezos, siempre han sabido salir adelante, sorteando los obstáculos que se les presentan.

Esto los ha conducido a convertirse en personas autodidactas que no se conforman con la opinión de uno o dos personajes de renombre en cierta área o disciplina, sino que siempre se cuestionan acerca de la veracidad de dichas opiniones y una vez establecida ésta, tomar parte o rechazar ese punto de vista. Más aun, establecer uno propio.

Todo esto nos haría pensar en ellos como seres carentes de sentimientos, siempre buscando lo que a su parecer sería más fidedigno. Pero es todo lo contrario. Esta investigación demuestra que la calidad humana de cada uno de ellos es extraordinaria. La misma experiencia los ha convertido en personas sumamente pacientes que no buscan intimidar a sus alumnos, sino que siempre tratan de guiarlos y apoyarlos; ni tampoco se dejan intimidar por gente que se supone superior a ellos.

Finalmente, pienso que todos estos aspectos alcanzan su punto óptimo al momento en el que el catedrático imparte su clase, el cual es el mismo donde se establece y consolida la

identidad profesional del docente.

4.3. Recomendaciones.

Durante la realización de este trabajo de investigación se alcanzaron ciertos objetivos, dentro de los que se encuentran el haber descubierto las distintas facetas del docente, lo que permite no verlo tal como un número, de manera "fría", sino conocer los hechos que le dieron dirección a su manera de ser y de pensar, así como a su forma de transmitir el conocimiento dentro del aula. Además, se derriba la barrera que se establece al momento de ser presentado como "el maestro" y se descubre el lado humano de cada uno de ellos.

Al mismo tiempo, se solidificaron las bases del conocimiento adquirido pues, hasta ahora, como mencionan Berger y Luckmann (1968), yo había adquirido y conservado un conocimiento "de receta". Nunca había cuestionado su fiabilidad, sino en el transcurso de este programa de maestría. De hecho, dentro de mi práctica docente, yo quería transmitir el conocimiento tal cual yo lo entendía, sin tomar en cuenta todos los factores que impedían a mis alumnos el asimilar dicho conocimiento.

A través de las entrevistas con los catedráticos me di cuenta que no basta adquirir un título profesional para ser buen maestro. Lo que realmente determina esto es el compromiso que los profesores conservan cada día, en cada clase, para el aprendizaje de sus alumnos.

A pesar de estos logros, también hubo algunas limitaciones, como lo es el tiempo destinado para realizar la investigación. De hecho, este trabajo abarcaba también lo referente a la observación directa de los docentes en su trabajo dentro del aula. Los tiempos no lo permitieron y el trabajo se basó únicamente en las entrevistas hechas a los catedráticos.

Pienso que también fue un pequeño obstáculo la habilidad para realizar entrevistas pues, debido a mi personalidad y formación profesional, tuve que esforzarme mucho al realizar este ejercicio porque la expresión oral es la de mis debilidades; es decir, se me dificulta en gran medida.

Otro factor que fue problemático en este caso es el que se refiere a la interpretación de la información obtenida, ya que es difícil separar el conocimiento de sentido común del que realmente aporta detalles valiosos al trabajo de investigación.

En conclusión, a pesar de que el presente trabajo pueda tener características especiales que lo hagan relevante, pienso que no está concluido. Es decir, que existe mucho material que puede ser utilizado para enriquecerlo y que se podrían enumerar varios enfoques que pudieran fortalecerlo, tal como la observación directa de los docentes en su desempeño dentro del aula, la visión particular de los alumnos e incluso un punto de vista totalmente externo al sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

Becher, Tony. "Tribus y territorios académicos". Editorial Gedisa. España. 2001 (1998). Berger, Peter y Thomas Luckmann. "La construcción social de la realidad". Editorial Amorrortu, 2001 (1968).

Edwards, Derek y Neil Mercer. "El conocimiento compartido, el desarrollo de la comprensión en el aula". Editorial Paidós. Barcelona, España. 1994.

Gergen, Kenneth. "Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social". Editorial Paidós. Barcelona, España. 1996 (1994).

Gyarmati, Gabriel K. "Notas para una teoría política de las profesiones" en La globalización, las profesiones y el aula. UPN 291, México 1999 (1978).

Goffman, Erving. "La presentación de la persona en la vida cotidiana". Editorial Amorrortu. Argentina, 1997.

Mercer, Neil. "Palabras y mentes, cómo usamos el lenguaje para pensar juntos". Editorial Paidós. Barcelona, España, 2001 (2000).

Middleton, David y Derek Edwards. "Memoria compartida, la naturaleza social del recuerdo y del olvido". Editorial Paidós. Barcelona, España. 1992.

Pujadas Muñoz, Juan José. "El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales". Editorial Siglo XXI-CIES. España, 1992.

Rodríguez Gómez, Gregorio. "Metodología de la investigación cualitativa". Editorial Aljibe. España, 1996.

Ruiz Olabuénaga, José Ignacio. "Metodología de la investigación cualitativa". España, 1992.