

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, D.F. AJUSCO
ACADEMIA DE SOCIOLOGÍA
DE LA EDUCACIÓN**

*LOS ALUMNOS DE PRIMER INGRESO Y SU VALORACIÓN
DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA LICENCIATURA EN
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: UN ANÁLISIS
CUALITATIVO DESDE EL TRABAJO
DOCENTE ADJUNTO.*

TÉSIS DE GRADO PARA OBTENER
EL TÍTULO DE LICENCIATURA EN
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN
PRESENTADA POR:

ERASTO MEZA PORTILLO

MEXICO, D.F., OCTUBRE DEL 2002

DIRECTOR:
LIC.HÉCTOR RÉYES LÁRA

AGRADECIMIENTOS

A mis padres: Demetrio Meza y Felicitas Portillo

A mis hermanos: Jorge e Irma Meza Portillo

A mi Esposa: María Concepción Rodríguez M.

A mis Hijas: Adriana y Alejandra Meza Rodríguez

A mi Familia: Rodríguez Malagón

A mi Amigo: Andres Eloy García Roldan †

A todos aquellos y aquellas que
conociendome siguen queriendome

Amable Lector:

Antes de empezar a leer en detalle el presente trabajo, quisiera compartir contigo las siguientes reflexiones.

Trancurría el año de 1997. En ese tiempo me encontraba inmerso en el trabajo como docente a nivel medio superior y no tenía mayores ambiciones que las que producían los encuentros y desencuentros alrededor de la docencia. Sin embargo, nunca imaginé lo significativo que resultaría, para mi vida, el hecho de empezar a hojear el periódico; ahí, entre artículos y modestamente encuadrado me encontré con el logotipo de la U.P.N. Era una convocatoria para incorporarse a un Seminario de Titulación de la Academia de Sociología de la Educación. Presto, audí al llamado. Ya en la Universidad, me encontré con algunos compañeros de generación y percibí la expectativa y emoción que provocaba la oportunidad de obtener el título profesional.

Aún así y muy a mi pesar me convertí en un caso especial; uno de los requisitos para ser aceptado en el seminario consistía en tener liberado el Servicio Social, cuestión que si bien había trabajado, no pudo ser acreditada en su momento.

El caso fué que mis compañeros sí pudieron avanzar y un mucho desmoralizado regresé a mi vida casi rutinaria.

Así llegó el año 2000, mi perspectiva como profesional de la Educación estaba estancada, por lo que se hacía necesario enfrentar el trabajo para obtener el título profesional de Sociólogo de la Educación.

Encamine mis pasos nuevamente hacia mi apreciada Universidad Pedagógica nacional, y nuevamente recuerdos de mi vida transcurrida entre sus muros llegaron a mí. Decidido, llegué a la Academia de

Sociología de la Educación y una sensación de quietud y confianza me abordó, como si el tiempo se hubiese detenido; muchas cosas habían cambiado, pero el ambiente académico prevalecía. Con todo ello, mis inquietudes pasaban más al pensar en las personas, sobre todo en cómo iba a ser recibido después de tanto tiempo de ausencia.

Al reflexionar sobre esto, llegué a la conclusión de que la única manera de alcanzar mis objetivos compromisos a asumir, era a través de ser honesto con los demás y conmigo.

Cuál fue mi sorpresa ante el trato amable de Blanca, la secretaria administrativa de la Academia, cabe añadir que antes de encontrarme con ella, había realizado una inspección de los Programas de Servicio Social interno que presta la Universidad y tenía una idea incompleta de las y los docentes que constituyen la Academia. Pues bien, uno de los programas de Servicio Social, cuyo título no recuerdo, tenía como responsable al Lic. Héctor Réyes Lára; el asunto, los objetivos y el proyecto en general llamaron mi atención y en ese momento decidí trabajar en él. Mi interés se lo hice saber a Blanca y ella con cierta cara de incredulidad, al saber el nombre de la persona a quien buscaba, me informó donde podía localizarla. Ni tardo ni peroso me dirigí al cubículo donde también trabaja el profesor Héctor. Hasta aquí todo era producto de mi decisión y sin embargo no dejaba de sentir ansiedad e incertidumbre, sobre todo porque no conocía al profesor Héctor! y evidentemente él tampoco a mí, pero en ese momento importaban más las razones que me había llevado hasta ahí.

Cuando llegué a la sección donde se encuentra el cubículo, lo primero que llama mi atención es la puerta abierta, de par en par, lo que

me angustia más, porque estaba convencido de que debería tocar puertas; ésta fué la primera lección, que sin conocerme, me dió el profesor Héctor. Pues nada, ante esta invitación simbólicamente libertaria, a entrar o salir según se vea, entré y ante mi aparece la figura de un hombre enfrazcado en sus asuntos, cabello enzortijado, tez morena, con barba y que a pesar de encontrarse, en lo que me pareció una posición cómoda en su sillón, estatura alta.

Después de los saludos formales surgió lo insólito para mí, esperaba avanzar en la cuestión formal de las presentaciones y argumentaciones y lo que para mi era el profesor Héctor ideja de serla! Y sin previo aviso aparece un ser humano llamado Héctor. En ese momento no lo comprendí a calidad, y aún estoy en eso, lo que es cierto es la inmensa capacidad de comprensión y crítica, tolerancia, respeto, honestidad y sobre todo compromiso, plenamente humano y profesional que que esternó a partir de ese momento, de quien hoy considero, no sólo un docente y profesional comprometido, sino un amigo; por el sólo hecho de develar y revelarse ante mí, lo dije antes, simplemente como un ser humano.

Era ésta una oportunidad de oro y Servicio Social y Titulación iban a saber de qué era capaz.

El trabajo, como siempre, abrió sus brazos incondicionalmente y es aquí donde la precencia de Héctor alcanza importancia relevante; desde la construcción de un Programa de Servicio Social, hasta la elaboración del Proyecto de Tesis, y la Tesis misma, no hubiesen sido posibles sin el apoyo, recomendaciones, regaños y observaciones de parte de Héctor.

Esto fué así, porque la dinámica de trabajo fué intensa. En un primer momento, la construcción del proyecto de tesis se abordó a la par que se realizaba el Servicio Social, al punto que se hizo necesario trabajar fuera de la Universidad, tanto los borradores del proyecto como los informes del Servicio Social. Se efectuaron citas de trabajo en librerías y ferias del libro y se asistió a la presentación de textos; todo ello considerando la necesidad de fortalecer la información que permitiera alcanzar el objetivo principal de construir la tesis. Ahí no paró todo, Héctor me motivo a participar en seminarios y conferencias internos y externos a la Universidad, y en donde él mismo participó, sea como ponente, organizador o promotor; por ejemplo, en las conferencias magistrales impartidas por el Dr. Pablo González Casanova en la propia U.P.N. o en los seminarios de Formación Docente, donde el propio Héctor coordinó la asistencia y ponencia de reconocidos especialistas en el ámbito educativo, como la del profesor Peter Mc. Laren, o también la asistencia al diplomado en Hermenéutica dirigido por el profesor Mauricio Beuchot, así como al ciclo de conferencias que sobre Educación Superior implementó la Universidad Iberoamericana, entre otros. Ya no sentía lo duro si no lo tupido, pero al final, te quiero decir Héctor, que la deuda es tan grande que la considero impagable y conociendote. Como creo conocerte, el único pago que puedes aceptar, es aquél que represente el compromiso responsable por la liberación moral e intelectual de todas las personas, nos amen o no, que tienen el infortunio o la dicha de andar en nuestro camino.

Por todo ello, cuando hablo de compartir docencias, participar en reuniones de Academia, asistir a exámenes donde fuiste miembro del jurado y a eventos de índole diversa, sólo son pretextos de carácter

intelectual; el trasfondo es otro y para mi, amable lector, es muy sencillo, ésto lo pudimos hacer, pero sobre todo lo pudimos vivir de manera libre y compartida.

No existe final en este camino, pero si el privilegio de caminar juntos; aunado a esto debo reconocer el apoyo incondicional de la maestra Lucila Parga Romero quién con sus observaciones y consejos derrumbó esquemas e ideas absolutos que poseía respecto a la práctica docente, así como las aportaciones, por demás lucidas, que el profesor Martín Lucero Herrera realizó sobre la metodología y análisis de la presente investigación.

INDICE

	Pag.
Introducción.....	I
Capitulo 1. Metodo y marco teórico.....	1
1.1. Análisis cualitativa y educación.....	2
1.2. Investigación y marco conceptual.....	9
1.3. Valorización en los sujetos y educación.....	17
Capitulo 2. Alumnos: experiencia educativa y contexto.....	21
2.1. Teorización sobre la experiencia educativa.....	22
2.2. La experiencia educativa supone un proceso contextualizado.....	27
2.3. Contexto concreto en los alumnos.....	33
Capitulo 3. La práctica docente.....	38
3.1. Práctica docente y sociología de la Educación.....	39
3.2. Elementos para el análisis de la práctica docente en la Academia de Sociología de la Educación-UPN.....	43
3.3. La práctica docente desde una valoración de los alumnos.....	46
Capitulo 4. Práctica docente y adjunta.....	74
4.1. La relación docencia-adjunta.....	75
4.2. La adjuntía como un elemento de formación profesional.....	83

4.3. Una visión cualitativa de la práctica docente desde la adjuntía.....	89
Conclusiones.....	99
Sugerencias.....	104
Bibliografía.....	111
Anexos.....	115

INTRODUCCIÓN

El propósito de la presente investigación no es otro que compartir una experiencia, que permita enriquecer y replantear algunas cosas en relación con las formas en que se ejerce la práctica docente en la Academia de Sociología de la Educación en la UPN; para al mismo tiempo ofrecer a nuestros compañeros y compañeras de profesión algunos recursos, que en variadas ocasiones hemos demeritado, y reflexionar sobre la práctica docente, reconociendo que lo que vale la pena de ser aprendido no puede integrarse cuantitativamente.

Hemos incluido, a manera de preámbulo, un capítulo sobre metodología de la investigación cualitativa y el marco teórico-conceptual, que posibilita el análisis, desde la Sociología de la Educación, de la valorización de la práctica docente. Posteriormente, se desglosa un análisis teórico sobre la experiencia educativa y una interpretación cualitativa de como los alumnos perciben y valoran el contexto concreto de la UPN.

El capítulo 3, representa el grueso de la investigación; se analiza la pertinencia de la práctica docente como objeto de estudio de la Sociología de la Educación y se desglosa el análisis cualitativo de la valoración de la práctica docente por parte de los alumnos.

Como complemento, hemos decidido aportar, un capítulo final sobre lo que, a nuestro juicio, podemos aprender si recuperamos el potencial formativo del trabajo docente adjunto; además de querer aportar un punto de vista que sirva de apoyo a las y los docentes que enfrentan con sólo su intuición los problemas de grupo, para los cuales hemos sido escazamente formados.

En la conclusiones y sugerencias a partir del análisis de los datos y la información obtenida y que creemos podrían contribuir al objetivo común de mejorar la calidad de la enseñanza en la Academia de Sociología de la Educación.

CAPITULO 1.

METODO Y MARCO

TEÓTICO

1.1.ANÁLISIS CUALITATIVO Y EDUCACIÓN

Habitualmente consideramos que la objetividad significa ver las cosas tal como son, y si pretendemos ser objetivos debemos experimentar un estado de hechos de manera que revelen sus rasgos. Es decir, pretendemos verificar tanto lo que percibimos como lo que entendemos en las mismas cosas que experimentamos. Al final lo que deseamos ver y saber no es un mundo objetivo, hechos de creencias, fantasía, ideología o deseo , sino el mundo objetivo y real que está fuera de nosotros. Existe pues la postura de que es posible obtener una percepción del mundo que de cuenta de los rasgos verdaderos del mismo, por lo tanto, muchas personas consideran que el mundo puede ser conocido como realmente es y que el propósito del saber es obtener una relación verificable entre la realidad y la concepción que tenemos de ella; luego entonces, nuestro intelecto ha construido un método, que elimina o aspira a eliminar las cargas subjetivas en la explicación de un estado de hechos.

Es por ello que la subjetividad es una noción que incomoda a algunos miembros de la comunidad de investigadores, ya que se han creado e incorporado normas escritas y lingüísticas para reducir la presencia de estas nociones subjetivas; un ejemplo de esto es la forma de referirnos a nosotros mismos en algunos escritos y utilizamos la primera persona del plural, en detrimento de la primera persona de singular, o cuando hablamos de sujetos y no de personas; todo ello nos lleva a una despersonalización en los trabajos que realizamos y queramos o no tenemos que sugerir que lo que decimos sobre el mundo se refiere a este tal y como es.

Ante el paradigma de conocimientos que suscita la distinción entre lo objetivo y lo subjetivo se han construido sistemas explicativos en los

diversos ámbitos del saber humano – cuyo análisis por su amplitud y complejidad no son motivo del presente trabajo -, que sin embargo nos han mostrado una condición necesaria en la construcción de cualquier sistema explicativo de conocimiento; el uso del lenguaje.

Ahora bien; las ciencias sociales se han ido acercando, con creciente interés al estudio del lenguaje, para comprender las dinámicas de las diversas sociedades. Sacudidas por los efectos del “giro lingüístico”¹ que originalmente se desarrolló en el ámbito filosófico; las ciencias sociales han llegado a cuestionar seriamente las presunciones básicas del positivismo en lo referente a como desarrollar un acercamiento a la realidad social sin estar en deuda con explicaciones y usos propios de la investigación en el ámbito de la naturaleza. Es por ello que una mejor comprensión del uso que se hace del lenguaje, obliga a reubicar las explicaciones que los actores sociales dan sobre su existencia cotidiana, “*explicaciones que son respuestas posibles cuando nos cuestionamos acerca del funcionamiento de las relaciones sociales*”.² Todo esto implica la superación de lo que constituye la visión tradicional del lenguaje: “*La perspectiva representacionista*”.³

El representacionismo implica, básicamente, considerar que la función principal del lenguaje consiste en designar cosas.

Ahora bien, la postura representacionista ha sido cuestionada y los análisis llevados a cabo por diferentes disciplinas, han puesto de manifiesto que el lenguaje está orientado hacia la acción y que los actores sociales ponen

¹ Véase Rorty, R., “El Giro Lingüístico”. Barcelona. Paidós.1990. Pg. 15.55. Citado en: María Luisa Fabra. “Hablar y Escuchar”. Barcelona. Paidós.2001. pag. 21.

² Ibid. pag. 22.

en circulación discursos que tienen como objetivo, *"hacer cosas, es decir, los discursos son en sí mismos actos, cuyo significado no reside en un referente externo sino en su relación con otros discursos y prácticas."*⁴ Luego entonces, debemos tomar en cuenta la necesidad que tenemos de contextualizar el uso del lenguaje, ya que usar el lenguaje es " una parte de una actividad o de una forma de vida."⁵ Y remarca la naturaleza práctica del lenguaje y por consiguiente su interrelación con las prácticas sociales de los sujetos. Así, podemos decir, que para las ciencias sociales, hoy en día, *"ya no solo es el individuo como unidad fundamental de análisis, puesto que se entiende que las prácticas sociales, la intersubjetividad, la construcción de los significados sociales y la continua reproducción y transformación de las estructuras sociales son también elementos a tener en cuenta."*⁶ En este orden de ideas las explicaciones que las personas dan sobre los acontecimientos en los que están involucrados, equivalen a hacer uso del lenguaje, se trata entonces de superar las tradicionales reticencias de las ciencias sociales a prestar atención a lo que dice la gente, bajo la creencia de que lo que importa es lo que hace y que lo que dice solo es relevante en tanto que sea un predictor de lo que hará.

Luego entonces, para las ciencias sociales y en especial para la Sociología de la Educación las líneas de investigación no sólo deben estar basadas en lo que hace la gente *"si no también en lo que dicen que hacen, y en lo que dicen que los llevo hacer lo que hicieron, ocuparse*

³ Rorty, R., "La Filosofía y el espejo de la naturaleza". Madrid. Cátedra. 1983. Citado en: Maria Luisa Fabra. "Hablar y Escuchar". Barcelona. Paidós 2001. pag. 22.

⁴ Wittgenstein, L., "Investigaciones Filosóficas", Barcelona. Crítica. 1998. Citado en , Maria Luisa Fabra. " Hablar y Escuchar". Barcelona. Paidós. 2001. pag. 21-26.

⁵ Ibid. pag. 23.

también de lo que la gente dice que han hecho los otros y porqué. Y por encima de todo, ocuparse de cómo dice la gente que es su mundo.”⁷

De aquí, surge la preocupación por recoger lo que los alumnos dicen de su mundo escolar y puesto que los relatos de las personas no se ajustan a métodos cuantitativos, es oportuno desarrollar una revisión somera de la metodología que mejor se adapta a este objetivo: la orientación cualitativa.

En esta perspectiva conviene realizar algunas precisiones sobre los métodos cuantitativos y los métodos cualitativos. Sobre los primeros, la virtud que percibo en ellos es que permiten acceder de manera ordenada al consenso, esto no implica la invalidez de las formas cualitativas de abordar la explicación de la realidad, ni mucho menos su no existencia. Debemos considerar que la objetividad y la subjetividad como dos maneras distintas, más no excluyentes, de abordar la realidad y que es mucho más liberador vivir en un mundo con muchos paradigmas y diferentes procedimientos y/o métodos que en uno con una sola versión de la verdad.

Si reconocemos lo anterior, tendríamos que recorrer el plano de nuestra interpretación sobre la realidad e insertar en ella la noción de contexto, para de ahí incidir en construcciones descriptivas e interpretativas, dejando en claro el énfasis del enfoque adoptado, sea objetivo o subjetivo.

Se parte del hecho de que “la racionalidad es una condición intelectual primordial”⁸ y su ejercicio pleno sólo se mejorará si consideramos que la

⁶ Ibid. pag. 24

⁷ Bruner, J., “Actos de significado mas alla de la revolución continua”. Madrid. Alianza. 1991. pag. 31-33. Citados en: Ma. Luisa Fabra. “Hablar y Escuchar”. Barcelona. Paidós. pag. 25.

realidad es diversa y que sobre ésta diversidad deberíamos ejercer nuestra reflexión, en donde el pleno ejercicio de esta condición debería ser uno de los propósitos educativos principales.

Así; un análisis cualitativo presenta tres rasgos importantes dentro del proceso educativo, que permitirían dar cuenta de su credibilidad; en un primer momento tenemos su coherencia, en el sentido de rigurosidad en la argumentación presentada; un segundo momento es el consenso, entendido como un acuerdo, lo que nos lleva a una instancia de persuasión, la cual implica la generación de un conflicto dada la postura de aquellas y aquellos que son persuadidos y los que no son por una argumentación cualitativa. Sólo cabría decir que *"aquellos y aquellas que estén dispuestos a considerar otras evidencias que no sean las variables cuantificables, los coeficientes de probabilidad y los intervalos de confianza"*,⁹ sus posibilidades de avanzar en la comprensión del análisis cualitativo son buenas y posibles.

En un afán de clarificar lo anterior, expongo el siguiente ejemplo; *" si una decisión concierne a ayudar un maestro, deseáramos estar casi seguros de que disponemos de un nivel de consenso adecuado para justificar tal acción. Si quisieramos despedir a un profesor en sus comienzos, deberíamos actuar a partir de una evidencia sobre la que, sustancialmente, habría un menor consenso."*¹⁰

Resumiendo; el nivel de consenso que se considere adecuado dependerá de lo que se juzge y de cuan significativas serán las consecuencias de nuestra acción, en el entendido de que en la dinámica

⁸ Eisner, Elliot. "El ojo ilustrado". España. Paidós. pag.70.

⁹ Ibid. pag. 75.

¹⁰ Elliot, James. " El cambio educativo". España. ,orata. pag. 176

de consenso no existe *"acaparción de la verdad, solo acaparamos el acuerdo"*¹¹. Otro rasgo del análisis cualitativo es su utilidad instrumental, la cual puede ser de varios tipos; una primera sería la *"utilidad de comprensión"*¹² en el sentido del entender y saber sobre situaciones difíciles o confusas; una segunda sería *"la utilidad de predicción"*¹³ en el sentido de que tanto las interpretaciones como las descripciones van más allá de la información ya que existe una necesidad, podríamos decir intelectual, de anticipar el futuro, sin embargo considero que esto solo sería posible si comprendemos y cambiamos nuestro presente y es aquí donde los estudios cualitativos aplicados al proceso educativo pueden contribuir de manera significativa en esta dirección. Nos encontramos, por lo tanto, no en el nivel de descalificar el análisis cuantitativo sino en el de reconocer que no existe una manera privilegiada de estudiar la realidad social y que es preciso asumir un punto de vista coherente con el *"pluralismo metodológico"*¹⁴ que existe en las ciencias sociales. *En este sentido al trabajar los métodos cualitativos atendemos a los significados que se dan en la interacción humana, evitando todo intento de buscar hechos objetivos o leyes que los expliquen, ya que ello es propio a los métodos cuantitativos y que en contraparte el análisis cualitativo pretende dotar a las circunstancias de la vida cotidiana de toda su importancia y protagonismo como lo avisorara en su trabajo Agnse Heller.**

¹¹ Gortz, J. y Lecompte. M. "Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa". Madrid. Morata. 1990 . pag. 31.

¹² Ibid. pag. 31.

¹³ Ibid. pag. 32.

¹⁴ García, Fernando y Otros. "El análisis de la realidad social". Madrid. Alianza. 1989. Citado Enodra Goertz y lecompte. "Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa" Madrid. Morata.1990 pag. 35

*Heller, Agnes. "La revolución de la vida cotidiana. Barcelona. Ed. Península. 1982

1.2. INVESTIGACIÓN Y MARCO CONCEPTUAL

Los sujetos al relacionarse en los distintos ámbitos del proceso educativo interactúan con base al ejercicio de prácticas e ideas, las cuales son enjuiciadas por los propios sujetos involucrados en el proceso. El juicio de valor que un sujeto realiza sobre una práctica o idea determinada, tiene

como referentes principales el contexto en el que se lleva a cabo y los conceptos a los que apela, de aquí emerge la explicación, sea sobre cualidades o comportamientos, que caracterizarían la práctica o idea enjuiciada. En este sentido la vida de las personas enfrenta, de manera cotidiana, los estragos de una crisis generalizada tanto de estructuras e instituciones, como de valores, al encontrarse incertos en una fase más del desarrollo capitalista mundial, cuya influencia se deja sentir en los ámbitos más inverosímiles de la vida social.

Ante el embate pragmático e ideológico de la visión anglosajona sobre la explicación de la realidad social, surge la discusión sobre los fundamentos epistemológicos de ésta visión, sobre todo " *porque su nivel de reflexión no solo no resulta útil para todas las sociedades, sino que se vuelve inaplicable directamente a los problemas reales de los sectores más rezagados y que son la mayoría de los países en desarrollo*"¹⁵ como serían los casos de América Latina y México. Urge pues tomar conciencia desde nuestras propias trincheras, sobre los problemas que nos acosan y sobre todo ahondar la reflexión sobre el papel que la ciencia y la educación desempeñan ante ellos, esto nos lleva a dos cuestiones o interrogantes; ¿Cómo se construye y desarrolla el conocimiento? ¿cómo se enseña ese conocimiento? Esta última interrogante nos incerta, desde ésta propuesta de investigación, en uno de los ejes más importantes de todo quehacer educativo: la práctica docente.

Según Hugo Zemelman " *los análisis tienden a circunscribirse a una mera elucubración que deja fuera la manera como el ser humano de hoy se*

¹⁵ Quiroga, Ana. "El proceso educativo según Paulo Freire". México. Plaza y Valdez. 1997. pag. 60-65.

apropia y puede apropiarse de su realidad"¹⁶ encontrandonos implícita en esta observación como hemos dejado de lado las formas en como el sujeto piensa y enjuicia su realidad. Por ello asumimos que en la práctica docente, lo que en realidad hacemos cuando hablamos de enseñar a pensar, no incluye, en la mayoría de los casos, que el sujeto aprenda a explicar eso que piensa, ni tampoco a reflexionar y explicar el contexto en el que aprende y que son importantes tanto para la construcción cognoscitiva de las personas, como para la comprensión de las personas con las que se relaciona.

De ahí que la práctica docente debe ser analizada a través de ella misma, con los sujetos directamente relacionados con ella: docentes y alumnos. Esto para que la reflexión nos lleve a tomar conciencia de aquello que podemos cambiar o rescatar para potenciar y acreditar el pleno y justo ejercicio de la práctica docente; siempre en el entendido-retomando a Zemelman-de que "decir lo que se sabe no es pensar".¹⁷ De hecho, nuestra capacidad y necesidad de pensar aparece cuando no estamos seguros o cómodos con nuestras propias formas de pensamiento respecto a la realidad. Es aquí donde se pretende que nos conformemos con lo que se dice que es la realidad, para que no tengamos necesidad de otra realidad y por lo tanto no se tenga necesidad de pensar; lo que nos lleva a situaciones extremas de pasividad al no ver que algo puede ser distinto; esto vale para las prácticas humanas y en nuestro caso para la práctica docente.

¹⁶ Zemelman, Hugo. "Aprendizaje y apropiación de la realidad". Citado por Alicia Vazquez en la obra "En busca de la enseñanza perdida". México. Paidós. 1999. pag. 22-25.

¹⁷ Ibidem.

Por estas razones el problema del cómo y para qué de la educación sigue siendo un asunto polémico y de importancia para la reflexión y la acción educativas. Ante ello han surgido varias propuestas, a las que este proyecto de investigación se adhiere modestamente, que parten de esta discusión y en donde nuestra intención se incarta en la definición de una postura en relación con la valoración de prácticas educativas, en específico sobre práctica docente.

Dentro de la gama de propuestas teóricas, esta investigación apela a la postura teórica de Paulo Freire cuyos planteamientos nos hablan de dos tendencias que podemos asumir para incursionar en la reflexión sobre la práctica docente; al decirnos que debemos analizar *"hasta que punto el papel del educador - en cuanto responsable también por el acto de conocimiento en el cual se compromete con el educando - será el de transferir conocimientos, los contenidos programáticos y hasta que punto, en nombre de la necesidad del educando, debería cumplir con la transferencia de ese conocimiento como si el contenido transferido tuviese la fuerza en sí de hacer alteraciones en la percepción del mundo; o por el contrario el educando debería ser estimulado, desafiado para asumir un papel de sujeto que conoce dirigiéndose al objeto de conocimiento, el cual el educador no puede dejar de lado y en torno del cual el educador debe ejercer sus prácticas."*¹⁸ La cuestión es saber y dar cuenta de estas prácticas y la manera en que son enjuiciadas y/o valorizadas por el alumno. Siguiendo a Freire, coincido en que ésta

¹⁸ Escobar, Miguel. " Paulo Freire y la educación liberadora". México. Sep*Caballito. 1985. pag. 153

cuestión *"tiene respuestas cargadas de ideología y sentido común"*¹⁹ y nos plantea el problema del *"autoritarismo o de posiciones autoritarias"*²⁰

En esta perspectiva teórica la práctica docente entraña el serio problema de la toma de conciencia, la aparición del sentido crítico en el comportamiento humano y con él su postura ante la realidad, Una postura consciente y comprometida de los sujetos involucrados en dicha práctica y una toma de conciencia que es elemento clave para la consecución de objetivos, en el entendido de que *"los sujetos se apropian de la realidad y por la acción y la reflexión aprenden a mirarla de forma diferente."*²¹

En este sentido la práctica docente es percibida, valorada y/o enjuiciada por uno de los sujetos involucrados en ella, que son los alumnos o educandos y cuya valoración emerge en la relación educador-educando, entendida como *"relación entre los seres humanos que participan en la educación como sujetos que aprenden conjuntamente."*²² Así; una valoración o juicio de valor sobre la práctica docente por parte de los alumnos implica, para su análisis la implementación de categorías conceptuales desde la propuesta teórica de Paulo Freire que se encontrarían inciertas de manera explícita o implícita en los juicios de valor emitidos por los sujetos las cuales serían descritas e interpretadas a la luz de los datos recopilados. Estas categorías de análisis sobre la práctica docente que se proponen son:

a) *Actividad Creadora: acción de conocer, reflexionar y analizar.*

¹⁹ Ibid. pag. 153-160

²⁰ Idem.

²¹ Zemelman, Hugo. "Aprendizaje y apropiación de la realidad". Citado en Alicia, Vazquez. "En busca de la enseñanza perdida". México. Paidós. 1999 pag. 22-25.

²² Escobar, Miguel. "Paulo Freire y la educación liberadora". México. Sep. Caballito.1985. pag. 153-160.

- b) *Acto Digestivo: acción que los estudiantes y el profesor desarrollan en sus clases cuando aprenden (memorizan) las cosas sin reflexionar sobre ellas.*
- c) *Acto Mecánico: hacer algo sin pensar, como si fuésemos máquinas.*
- d) *Codificación: representación de una situación vivida por los estudiantes en su trabajo diario.*
- e) *Consumir Ideas: "comer" ideas, pensar lo que piensan los demás, sin detenerse a reflexionar si lo que dicen es cierto o no, o el porqué lo dicen.*
- f) *Contenidos Programáticos: programa establecido para que el educador y el educando estudien durante un periodo determinado.*
- g) *Contexto Concreto: situación, lugar, ámbito en donde se ubica una determinada práctica que se quiere analizar.*
- h) *Contexto Teórico: reflexión que se hace en relación al contexto concreto.*
- i) *Desafiar: preguntar el porqué de las cosas.*
- j) *Diálogo: conversación que no convierte al educador y educando en iguales pero marca la posición democrática entre ambos.*
- k) *Trabajo Colegiado: Trabajo de equipo explícitamente asumido por todos de manera corresponsable.²³*

Ahora bien la técnica de investigación cualitativa en la que se apoya el

presente trabajo de investigación será el grupo de discusión²⁴ ; el cual está constituido por un conjunto de personas, reunidas con el propósito de interactuar en una conversación acerca de temas objeto de

²³ Escobar, Miguel. "Paulo Freire y la Educación Liberada". México. SEP. Caballito. 1985. pag. 153*160.

investigación, durante un periodo de tiempo que suele oscilar entre una hora y una hora y media.

Es precisamente ésta interacción lo que constituye el hecho distintivo del grupo de discusión y lo que proporciona su interés e importancia. Aquí, la discusión no tiene como objetivo el consenso entre los participantes, más bien se trata de recoger un amplio abanico de opiniones y puntos de vista. Estaremos frente a un conjunto de narrativas producidas a lo largo de una conversación y como resultado de la comunicación de los participantes, *"que constituyen la explicación contextualizada de los sujetos involucrados"*.²⁵ Por otra parte, la naturaleza compartida de los discursos sociales hace interesante que el acceso a los mismos discursos se obtenga mediante una técnica de naturaleza social, como lo es el grupo de discusión. En este sentido conviene considerar que el grupo de discusión se puede convertir en un medio privilegiado para acceder al estudio de los procesos cotidianos. Es decir, el grupo de discusión será contemplado como una situación interpretativa del tipo de las que se dan en la vida cotidiana. Con ésto queremos dejar en claro que *" lo hace al grupo de discusión un dispositivo de investigación sociológica es que el grupo está diseñado para dar cuenta de la manera en que los sujetos en grupo, construyen y dan sentido a los acontecimientos y circunstancias que viven; por medio de procesos comunicativos y lingüísticos."*²⁶

Cabe aclarar que utilizar grupos de discusión como herramienta para la investigación sociológica, se puede convertir en un elemento que

²⁴ Fabra, Maria Luisa. "Hablar y escuchar". Barcelona. Paidos.2001. pag. 34*35

²⁵ Ibid. pag. 35.

²⁶ Alonso, L. "La mirada cualitativa en Sociología". Madrid. Fundamentos. 1998. pag. 99-100. Citado en: Maria Luisa Fabra. " Hablar y escuchar". Barcelona. Paidos.2001. pag. 35.

fortalezca las técnicas de investigación con orientación cualitativa en el ámbito educativo; de ahí la conveniencia de enumerar algunas de sus ventajas:

- a) Los grupos de discusión son un excelente instrumento para la obtención de datos de manera rápida y mucho menos costosa que con las entrevistas individuales.
- b) *Al ser una técnica que se basa en la interacción cara a cara, los grupos de discusión permiten al investigador interactuar con los participantes, lo cual da pie a que éste pueda pedir aclaraciones o explicaciones más detalladas acerca de aquellas cuestiones que crea oportuno esclarecer a lo largo de la sesión. Asimismo, permite recoger los elementos no verbales de las respuestas, especialmente relevantes para la correcta comprensión de los que se dice.*
- c) *Los grupos de discusión proporcionan, dado su desarrollo a partir de preguntas abiertas, gran cantidad de datos. Además, permiten recoger las opiniones de las personas expresadas en sus propias palabras.*
- d) *La situación de grupabilidad da lugar a un efecto sinérgico que lleva a los participantes a profundizar en las temáticas planteadas al tomar en consideración las intervenciones de otros.*
- e) *Los grupos de discusión son muy flexibles. Permiten tocar un amplio espectro de temáticas, con una gran variedad de individuos y con una gran variedad de ambientes.*
- f) *Los resultados producidos son fáciles de entender.*

g) *Su implementación no implica mayores dificultades dada la cotidianidad que supone para la mayor parte de la personas el participar en una conversación.*²⁷

Estas ventajas muestran cuan factible es implementar los grupos de discusión, sobre todo si pensamos en costos y manejo de tiempos al utilizar recursos materiales en una investigación. Aunado a esto cabría añadir que la información obtenida dentro de todo el proceso de la investigación tiene una condición de corresponsabilidad; en donde los sujetos participantes fortalecen el desarrollo de su conciencia crítica a través de la construcción de sus discursos.

1.3 VALORIZACIÓN EN SUJETOS Y EDUCACIÓN

La cultura tradicional dentro del proceso educativo y en lo que concierne a la práctica docente se manifiesta de distintas maneras, una de ellas es

²⁷ Sterwart, D.W."Focus Groups-Theory and practice". Londres, Sage.1990. Citado en: Fabra, Maria Luisa. "Hablar y escuchar". Barcelona. Paidós. 2001. pag. 36.

considerar – muy común en los docentes – que su práctica “solo les afecta cuando actúan dentro de los confines de su propia clase”²⁸ llegando incluso a escucharse comentarios entre docentes como; “lo que hago en mi clase es cosa mía” o “lo que tu hagas en tu clase es asunto tuyo”. Estamos frente a un conflicto, escasamente abordado por la Academia de Sociología de la Educación, entre el valor de la apertura crítica ante los alumnos y el respeto a la actividad profesional del docente. Todo intento por dar cuenta de este conflicto, no solo debería poner énfasis en variables cuantitativas, sino también incorporar las formas como coinciden, interpretan, definen y critican la práctica docente los propios alumnos.

Introducirnos al ámbito del conocimiento del alumno acerca de la práctica docente con la que se relaciona, nos presenta una posición inicial en donde los alumnos presumiblemente manejarán juicios de sentido común acerca de situaciones y relaciones sobre la práctica docente con la que interactúan, implicando una diversidad explicativa. Un estudio en este sentido debe tomar en cuenta esta circunstancia para que el acuerdo entre alumnos respecto a sus juicios no excluya la diferencia y podamos comprender lo que saben y entienden sobre la práctica docente y el contexto en el cual se encuentran.

Tenemos entonces que recuperar y abordar el análisis de cualidades que se gestan en el proceso educativo en el caso particular de la interacción docente-alumno, que nos permitan comprender y saber de mejor manera “el modo en que los individuos elaboran juicios sobre personas y

²⁸ Fierro, Cecilia y otros. “Transformando la práctica docente”. México. Paidós.1999. pag. 107-110.

*acontecimientos, y también registran, lo que creen que es socialmente aceptable hacer.*²⁹

Es aquí donde la relación análisis cualitativo-educación adquiere razón como una propuesta metodológica en el ámbito de la valorización o juicios de valor de los sujetos, ya que, cuando *"los individuos toman conciencia de cierto conjunto de cualidades, tengan o no tengan creencias sobre ellas, están dando cuenta de una postura epistemológica"*³⁰ y por lo tanto, necesaria en la construcción de sus explicaciones y/o conceptualizaciones con la que enfrentan su realidad.

Así; la realidad de la práctica docente en su explicación e interpretación no ha logrado desterrar la imagen mental de que una o un docente son seres encargados de transmitir conocimientos a las nuevas generaciones y por lo tanto son *"profesionales de la palabra"*³¹ y hemos llegado al punto de trastocar y utilizar según convenga, los conceptos educar y enseñar. Sin embargo, cuantos docentes tenemos presente que el termino educar proviene del latín *"e-ducere"*³², que significa *"sacar de" o "hacer aflorar" para construir a partir de lo que los jóvenes saben. Estamos pues ante la problemática de que en el sentido educativo prevalece la acumulación de los saberes sobre el saber enseñar a personas concretas en una determinada etapa de su desarrollo.*³³

Siendo estrictos, no se puede enseñar nada sin haber escuchado previamente, tanto lo que saben como lo que quieren saber quienes van a ser enseñados sobre ese algo específico que ha de enseñarse. Y no sólo

²⁹ Vazquez Fuente, Alicia. "En busca de la enseñanza perdida". México. Paidós. 1999. pag. 25.

³⁰ Freire, Paulo. "La educación como practica de la libertad". México. Siglo XXI. 1969. pag. 55

³¹ Para su comprensión en este sentido vease: Sancho, J.M. "Para enseñar no basta con saber la asignatura". México. Paidós. 1999.

³² Citar diccionario de etimimologías

eso, tenemos que saber quienes son nuestros alumnos, que necesitan, que les gusta, que es importante para ellos y en definitiva saber como se sitúan los alumnos ante la experiencia escolar vivida a través de la práctica docente con la que interactúan. Esto implica que tenemos que escucharles, ya que de no hacerlo difícilmente podríamos controlar y corregir; ni lo que les hemos de decir ni en cómo hemos de transmitirlo.

Ahora bien; como podemos adaptar los contenidos programáticos de nuestros cursos si no conocemos a nuestros alumnos y alumnas? ¿cómo podemos relacionarnos con ellos y ellas y acertar en la elección de una forma o estilo de comunicación sino sabemos que es lo que les molesta y lo que les hace sentir bien de nuestra práctica? La única manera es dejándoles hablar y escuchándoles, evidentemente sin presionarlos, evitando que al preguntarles, decirles con la expresión de la cara que no estamos dispuestos a oír, o que pensamos que ya sabemos todo lo que nos puedan decir o en el peor de los casos darles a entender que digan lo que digan nosotros vamos a hacer lo que teníamos planeado.

Cada uno de nosotros como docentes podemos encontrar un cambio distinto para conseguir que los alumnos hablen y para escucharlos, esta breve investigación es un modesto aporte para ello, en el entendido de que este empeño está en ceder poder a los estudiantes, ya que no queremos que se acostumbren a escuchar acríticamente, ni que se limiten a tomar apuntes, ni a memorizar, ni a repetir, cual grabadora, lo que hayamos dicho con anterioridad; se desea simplemente fomentar en ellos el juicio independiente, la habilidad para tomar decisiones y sobre

³³ Op. Cit. “ Para enseñar...”

todo la capacidad de expresarse, de comunicar no sólo lo aprendido, sino también lo reflexionado, lo descubierto, lo pensado o lo repensado y también porque no, la de comunicar emociones, lo que implica sentir, y ser capaz de explicar lo que se siente. Con esto favorecemos que las personas en su formación profesional sean más capaces de conectar consigo mismos y con los demás y de resolver con mayor facilidad los conflictos que se le vayan planteando por medio del diálogo.*

Es evidente que al consumir la ejecución de un diálogo, tendríamos como antecedente todo el cúmulo de prácticas y formas de ejercerlas, que en el sentido de esta investigación serían las que se gestan en la relación Docente-Alumno, y cuyo análisis nos permitiría comprender de otra manera, y hasta que punto nuestras prácticas como docentes *“restringen la subjetividad de los estudiantes al establecer límites al dialogo o si crean una alternativa que habilite a los participantes para reflexionar críticamente sobre la forma en que la realidad es percibida y entendida.”*³⁴ Se trata de reconocer las experiencias a través del diálogo pero también evaluarlas, en el sentido de que nuestra evaluación surja de la reflexión colectiva y del diálogo constructivo.

Dialogo: conversación que no convierte al educado y educando en iguales pero marca la posición democrática entre ambos.

³⁴ Mc. Laren, Peter. “La escuela como un performance ritual”. México. Ed. Siglo XXI. 1995. pag. 101.

CAPITULO 2.

ALUMNOS: EXPERIENCIA EDUCATIVA Y CONTEXTO

2.1. TEORIZACIÓN SOBRE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA.

Los seres humanos no sólo tenemos relaciones educativas en la escuela sino que diariamente vivimos situaciones en las que somos enseñantes o

aprendices y aun en la institución escolar las relaciones se ejercen de manera diversa desde lo didáctico y cultural a lo político, económico y social.

Ahora bien, los campos de cada una de estas relaciones interactúan entre sí y aunque no llegan a fundirse, se encuentran en un campo mayor, que sería el de la experiencia de la persona; entendiendo por experiencia la *"toma de conciencia del sujeto de las cualidades o rasgos que constituyen su entorno."*³⁵ Es por ello que no podemos hablar de interacción educativa sin considerar el factor de la experiencia humana, es más, considero que parte del fracaso escolar se debe precisamente a esta omisión, debido al grado de subjetividad conferido a la experiencia, y que en aras de la objetividad *"aplicamos a nosotros mismos la obligada mirada científica, que supone eliminar los datos de la experiencia, y terminamos viendonos como objetos."*³⁶ Al hacer esto suprimimos, en mayor o menor medida, lo que de seres humanos tenemos al cancelar el plano de las relaciones personales.

Así; educadores y educandos hemos aprendido a mirar objetivamente la institución escolar *"y esa mirada fué más allá de la eliminación de los datos que nos aporta la experiencia que vivenciamos día a día en la propia institución escolar."*³⁷

Sin embargo, debemos reconocer que hoy en día la subjetividad de la experiencia ya no resulta tan molesta a los defensores recalcitrantes de la objetividad, y que la crisis y paradigma de los procesos educativos en los que se encuentra la práctica docente, bien puede soportar la aparición

³⁵ Eisner, Elliot. "El ojo ilustrado" Indagación cualitativa y mejora de la practica educativa. España. Paidós. 1998. pag. 35.

³⁶ Vazquez, Fuente Alicia. " En busca de la enseñanza perdida". México. Paidós. pag. 85.

de conceptos y categorías que el propio avance de las ciencias de la educación ha vuelto a llenar de sentido con nuevos significados; este es el caso de la experiencia educativa.

Para connotar lo anterior cabe la reflexión de Vazquez Fuente cuando nos menciona que *"la experiencia no es una idea que se autoexplica. La creencia de que toda educación auténtica se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias sean verdaderas o igualmente educativas"*³⁸ y por lo tanto; no podemos equiparar de manera directa la experiencia y la educación. Aún más, *"cada experiencia puede ser vivaz, animada e interesante y sin embargo, su falta de conexión entre sí, puede engendrar hábitos dispersos, desintegrados, cuya consecuencia sería la incapacidad de controlar experiencias futuras, es decir, estas experiencias son recibidas tal como se viven sea en forma de goce, descontento o protesta."*³⁹

Por ello, el requerimiento intelectual de otorgar a nuestras prácticas educativas la mirada que nos define como seres humanos, para así reivindicar el valor de la experiencia y su papel en toda relación educativa.

Estamos pues, en el terreno de cómo relacionar la experiencia que se vive ante el comportamiento de los otros con la experiencia que los otros viven ante nuestro comportamiento, esto implica que un proceso educativo, debemos replantear la relación *"educador-educando"*.⁴⁰

³⁷ Ibidem. pag. 85.

³⁸ Ibid. pag.85.

³⁹ Dewey, Jhon. "Experiencia y Educación". Buenos Aires. Lozada. 1945. Citado en Vazquez, Fuente Alicia. "En busca de la enseñanza". México. Paidós. 1999. pag. 86.

⁴⁰ "Educador-educando". Relación entre los seres humanos que participan en la educación como sujetos que aprenden conjuntamente.

A partir de aquí, es conveniente considerar que toda relación educativa es fundamentalmente una relación de experiencias humanas, y que hacen necesaria su investigación y reflexión amplias y evitar *“este predominio de una sola forma de pensar y de una sola forma válida de ver la realidad, lo que podría significar, para nuestra vida social y política, la entrada a una nueva forma de oscurantismos intelectual”*.⁴¹

Así; el análisis de cómo los sujetos explican, interpretan o definen su experiencia educativa lleva a considerar que *“una persona piensa cuando tiene necesidad de una realidad, de una realidad más propicia, más amable, y cuando aún dentro de una gran inercia no está cómodo con ella”*⁴².

Es preocupante la pasividad como aceptamos la realidad específica que surge a través de nuestra práctica docente, la cual es generadora de experiencia y que sin embargo nos reducen a una *“lógica de supervivencia”*.⁴³ Pareciera que los educadores hemos venido presentando la realidad de tal manera que influimos directa o indirectamente en las manifestaciones de agotamiento, deserción, reprobación y descreimiento en los propios educandos y también, de alguna manera nos dice que algunas de nuestras prácticas o formas de educar ya no responden a las necesidades de los ciudadanos de hoy; sobre todo por los cambios y reajustes acelerados en todos los ámbitos de la vida social, política y económica actual.

Ahora bien, acceder a una reflexión y transformación de nuestras prácticas implica incertarnos previamente en un proceso de

⁴¹ Zemelman, Hugo. “Aprendizaje y apropiación de la realidad”. Conferencia en la Normal Urbana Federal de Morelia Michoacan. Citado en Vazquez, Fuente Alicia. Op. Cit. pag. 89.

⁴² Ibidem.

"concientización"⁴⁴ de educadores y educandos; recuperando para ello la experiencia que emerge a partir de las prácticas y trabajo cotidianos de los sujetos. En este sentido comprender las formas como el educando define y explica su experiencia ante la práctica docente, nos permitiría construir puentes de reflexión y prácticas que posibiliten una mejor reflexión y transformación sobre nuestra propia práctica como docentes; en el entendido que las explicaciones de los sujetos son un medio mediante el cual "*comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida*"⁴⁵ De aquí que la descripción e interpretación de los significados de los educandos comparten la intención de los análisis culturales, entendida la cultura como "*estructuras de significación socialmente establecidas*"⁴⁶ y en donde el sujeto como educando se constituye en diferentes prácticas discursivas en la propia dimensión educativa al explicar las prácticas específicas con las que se relaciona y que le permiten dar sentido a su hacer, su visión del mundo y el lugar que el imaginariamente ocupa en este. Tenemos entonces que en la narrativa explicativa de los educandos podemos vislumbrar algunos elementos de análisis de índole social que coadyuven hacia una reflexión más fortalecida sobre la práctica docente, todo esto a partir de poder llegar a comprender la temporalidad entre las experiencias de un sujeto específico y el acontecer social en el que se desenvuelve. Si el educando

⁴³ Op. Cit. pag. 91.

⁴⁴ Concientización: relación que debe existir entre el pensar y el actuar, en donde los hombres y mujeres se concientizan mutuamente a través de su trabajo.

⁴⁵ Geertz, Clifford. "La interpretación de las culturas". Barcelona. Gedisa. 1987. pag. 88 Citado en Medina, Melgarejo Patricia. "¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada" México. U.p.n.- plaza y Valdez. 2000 pag. 43.

⁴⁶ Ibid. pag. 43.

*"se objetiva a travez de una significación que le otorga al mundo social"*⁴⁷
su narración explicativa pasa a ser significado a travez del cual el propio educando otorga cierta lógica a sus experiencia y justifica su existir y las formas en como se relaciona con los otros.

2.2. LA EXPERIENCIA EDUCATIVA SUPONE UN PROCESO CONTEXTUALIZADO

De lo dicho hasta ahora podría derivarse o suponer que la experiencia que viven los educandos es un proceso exclusivamente individual, es decir, que ocurre en el pensamiento de un alumno aislado. Sin embargo, *"el individuo no construye su representación en solitario ni sobre la base de*

⁴⁷ Medina, Melgarejo Patricia .”¿ Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada” México. U.p.n.- plaza y Valdez. 2000 pag. 47.

*experiencia idiosincrásicas, sino que el hecho de que forma parte de grupos introduce elementos supraindividuales en el estudio de sus representaciones*⁴⁸ lo que conlleva a reconocer que la construcción explicativa de la experiencia educativa del educando está fuertemente orientada por las actividades o prácticas que el educando ejerce o con las que entra en relación en su grupo y *"suele tener lugar en un contexto concreto que trasciende la dinámica interna de la construcción personal"*.⁴⁹

Desde esta perspectiva se destaca entonces el valor y el papel que juegan las ideas que sobre el "contexto concreto"⁵⁰ poseen los educandos y cuyo análisis, permitirá explicitar, reflexionar, argumentar y porque no, discutir la forma en que están valorando su experiencia educativa ante la práctica docente. Se subraya, pues, la condición interactiva y social que se genera entre los componentes fundamentales del proceso educativo: educador, educando y contexto.

Las múltiples interacciones que se manifiestan en la relación educador-educando en el ámbito de la institución escolar, tienen su máxima realización en el contexto del aula, ya que es el lugar privilegiado para la relación de la práctica docente, la cual al ser experimentada por los educandos, genera necesariamente una interpretación de ésta, y que a su vez permite niveles de comprensión de la realidad de la propia práctica docente. *Declarar que los educandos que participan en actividades están comprometidos en algún conjunto de creencias, no es*

⁴⁸ Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. "Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano". Madrid. Visor. 1993. pag. 51*52. Citado en López, Ruiz Juan Ignacio. "Conocimiento Docente y práctica educativa". Málaga. Aljibe. 1999. pag. 131.

⁴⁹ Ibidem.

nada nuevo,⁵¹ lo importante es el análisis de las interpretaciones que sobre el contexto tienen los alumnos y cuya descripción implicará la identificación de problemáticas que inciden, desde el propio contexto, en la valoración que el educando constituye de la práctica docente.

No es menos importante, hacer mención a la notoria influencia que el contexto concreto ejerce sobre las prácticas que los sujetos realizan. Las condiciones contextuales inhiben o potencian las capacidades intelectuales y prácticas determinadas e influyen de tal manera, que la experiencia vivenciada de la propia práctica es valorada, tenemos como un referente, el propio lugar, el cual si bien no determina la valoración, permite configurar la explicación y/o definición de ésta.

Así; la Sociología de la Educación puede y debe dar cuenta del carácter social de la práctica docente, trabajar en este sentido, nos obliga a trabajar en variadas tendencias teóricas y metodológicas, que sin embargo nos colocan de manera ineludible en el análisis del contexto concreto el cual debe ser visto como una dinámica cultural, en la que los grupos de sujetos constituyen, desde sus relaciones, códigos, símbolos, prácticas y creencias; lo que importa es que el educando ante la experiencia educativa construye marcos interactivos para dar a conocer y actuar en un contexto concreto determinado.

Esta construcción recibe influencias de diversa índole; pedagógica, psicológica, política, económica, etc., influencias que confluyen en mayor o menor medida, en las prácticas que se ejercen en una institución escolar.

⁵⁰ Contexto concreto: situación, lugar, ámbito en donde se unifica un determinado problema que se quiere analizar.

⁵¹ Op. Cit. pag. 52.

Las concepciones e interpretaciones que sobre el contexto concreto poseen los educandos se analizan no como deficiencias de un conocimiento previo, sino como elementos conceptuales, a partir de los cuales el educando constituye nuevos significados, es decir, las ideas de los educandos sólo son un modo diferente de comprender la realidad social y educativa; esto al considerar que el contexto concreto representa para el educando un espacio privilegiado de socialización, ya que a través de él entra en contacto con saberes, tradiciones, costumbres y reglas tácitas o explícitas de la práctica docente y en donde el propio educando aporta y/o incarta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes. Esto nos lleva a considerar *la experiencia educativa no como resultado de acciones aisladas sino como una "construcción cultural"*.⁵²

El análisis de la dimensión contextual reconoce que las concepciones y prácticas que los educandos poseen y ejercen están tamizadas por la experiencia vivenciada ante el propio contexto, imprimiéndoles una dimensión colectiva al quehacer individual. Estamos ante una construcción que es resultado de la actuación tanto individual como colectiva en el seno de un contexto determinado y que se produce de cara al quehacer educativo institucional, reconociendo que tanto educadores como educandos tienen diversas perspectivas, y propósitos respecto de éste último.

Así; la experiencia educativa de los educandos y educadores implica un esfuerzo diario que proviene del hecho de que no trabajan solos, sino en un espacio colectivo que los coloca continuamente en la necesidad de ponerse de acuerdo, tomar decisiones conjuntas, participar en acciones,

⁵² Cultura Institucional: manera peculiar en que contexto y práctica son recibidas por los actores de una institución, lo cual va conformando un marco de referencia para comprender las situaciones cotidianas. En Frigeiro, Graciela y Otros, "Las instituciones

construir proyectos o simplemente disentir frente a lo que otros dicen o hacen y que obliga a encarar diversos tipos de problemas y ocupar o asumir determinada posición desde lo individual hacia lo propiamente colectivo. Es pues el contexto concreto un elemento cuyo análisis reforzará nuestra comprensión sobre las prácticas que en él se realizan, en nuestro caso la práctica docente y como los propios educandos acceden, se apropian y reconstruyen el conocimiento y les permitimos siguiendo a Freire, decir su palabra frente al mundo, para referirnos a la libertad necesaria para que cada ser humano logre situarse frente al mundo que es el de la experiencia educativa que suscita la práctica educativa. Al considerar la dimensión conceptual sobre el contexto concreto tenemos la oportunidad de analizar un conjunto de formas con las que el educando se apropia y formula juicios sobre la práctica docente y tratar de evitar, en la medida de lo posible que su proceso formativo se reduzca a la simple transmisión y repetición de información; sino en la construcción de una experiencia constructiva y enriquecedora.

Tenemos el contexto concreto como el lugar o ámbito en donde se analiza una práctica determinada y es también el lugar en donde se presentan a través de la misma práctica que se analiza, preferencias, actitudes y juicios de valor que definen una orientación acorde a la actuación cotidiana de educadores y educandos.

Si esto es así; cada educando de manera intencional o inconsciente está comunicando su forma de ver y entender su contexto y de valorar y entender las relaciones humanas, apreciar el conocimiento y por supuesto de actuar; todo lo cual *"tiene gran trascendencia en la experiencia*

educativas, elementos para su gestión". Buenos Aires. Troquel.1992. pag..35-36.,

*educativa que el educando vive en la Universidad.*⁵³ De hecho es el educando quien a partir de sus ideas y sus conceptos da un significado al contexto y a las prácticas en los que está inmerso y de los que, por cierto, suele tomar únicamente fragmentos y, de vez en cuando, ideas completas, y que en ningún caso deben ser desdeñables, sino todo lo contrario, deben ser motivo de interés e indagación desde la Sociología de la Educación para que podamos avanzar en la comprensión y transformación de aquellas prácticas que condicionan, inhiben y reprimen la formación del propio Sociólogo de la Educación y evitar en la medida de lo posible que nuestras prácticas se vuelvan frías, estáticas, atrapadas en libros y fotocopias y lo que es más grave que los que nos rodean dejan de ser semejantes para convertirse en rivales a quienes hay que vencer o superar.

De hecho *“se aprende con mucha mayor rapidez la rivalidad y la animadversión que el valor de la historia. Sabemos acerca de la vida y el mundo sin haber aprendido a vivir en y con lo demás distinto de nosotros”*⁵⁴

El reto parece evidente, tenemos que conocer y comprender, a partir de un análisis basado en la reflexión y el diálogo, las formas en que los alumnos valorizan contexto y práctica, para así tener mejores elementos para construir formas alternativas que faciliten realmente los procesos mediante los cuales estamos formando al Sociólogo de la Educación.

⁵³ Fierro, Cecilia y Otros. “Transformando la práctica docente” Paidós. pag. 35.

⁵⁴ Vazquez, Fuente Alicia. “En busca de la enseñanza perdida”. México. Paidós. 1999. pag. 76.

2.3. CONTEXTO CONCRETO EN LOS ALUMNOS

El primer acercamiento de los estudiantes al proceso de su formación profesional universitaria es el contexto concreto general de la institución. De cómo piensan y explican este contexto concreto es importante, ya que influye en mayor o menor medida, en las formas en que las y los propios estudiantes se relacionan con la variedad de prácticas que se ejercen en

el seno de la Universidad. Al abordar el tema del contexto concreto desde la idea que tienen los estudiantes respecto a la universidad, escuchamos comentarios como:

...que quiere que le digamos.

... la universidad me parece bonita.

... ademas... se ve grande, aunque

ya de cerca se ve chiquita. (A1)

Esto nos muestra como las condiciones físicas y de espacio son referentes que las y los estudiantes poseen, que hacen alusión respecto al contexto concreto utilizando conceptos ambiguos; lo que muestra desconocimiento y poco interés por parte de los estudiantes de primer ingreso, por apropiarse del conocimiento que sobre el contexto concreto genera el estar en la Universidad, esta inercia queda más clara al escuchar:

... la universidad esta muy lejos.

... si me gusta o no de todos

modos no nos queda otra.(A1)

Al cuestionar que precisen como ven la Universidad las respuestas son poco reflexivas y con un tono de indiferencia notorio:

... pues... está bien.(A1)

Alusiones respecto a las aulas van en el mismo sentido:

...i nombre ! hay unas chiquitas y otras

muy grandes.

... nos ponen salón y nos tenemos que aguantar.(A1)

Es interesante como persisten cierta desorganización en el uso de las aulas:

... en unos salones grandes hay pocos

alumnos y en salones chicos hay

muchos alumnos

... sí... como que ni los saben usar.(A1)

También realizan observaciones sobre las condiciones materiales de las aulas, pero excluyen generalizar:

... en algunos salones no hay luz.

... además los bancos no sirven.

... algunos salones son bien fríos... se siente frío.(A1)

Cabe mencionar como consideran importante el lugar individual de trabajo en el aula al decir;

... en algunos salones tienen mesas y en otros nomás sillas... así con paleta... y yo creo que es mejor con mesas.(A1)

Esta tendencia a particularizar lo que en realidad es un problema que enfrenta todo el grupo, dificulta la construcción de alternativas que agilizen y promuevan en los propios estudiantes el conocer su contexto concreto.

Es sintomático como después de permanecer un curso completo en la Universidad, se tengan ideas tan inconsistentes respecto a los servicios que esta presta:

... ¡cuáles servicios!

... casi no nos dan información.

**... el único servicio que me gusta.
es la cafetería.(A1)**

Lo más desafortunado es una tendencia pragmática-utilitarista y hasta cierto punto comodina, en el sentido de evitar hasta donde les es posible, una búsqueda y manejo de información y/o conocimientos que involucre nuevas técnicas y reforzamiento de los hábitos de estudio; al punto de que los servicios más utilizados son:

...yo los únicos que uso son la biblioteca

y las fotocópias

... yo también...porque no me queda de otra.

... es cierto los mismos maestros nos mandan a sacar copias.(A1)

Si aunamos el hecho de que algunas y algunos jóvenes de nuevo ingreso no tenían como primera opción la U.P.N. para estudiar licenciatura en Sociología de la Educación y la débil presencia de la propia UPN en el reconocimiento social, comprendemos alusiones como:

...lo que me llamó la atención es que por allá

por donde vivo ni si quiera conocen que existe la UPN

... es cierto... en mi casa me dicen que para que sirve.(A1)

Lo mismo aconteció cuando se les cuestionó sobre sus conocimientos acerca de la licenciatura en Sociología de la Educación y que tanto sabían de ésta:

... yo nada,,,pero yo quiero ser maestra o sea

dar clases y lo social me ha llamado la atención

... yo si quería estudiar sociología y cuando me

enteré que había aquí, pues le entré,

aunque nunca me imaginé lo difícil que

es lo educativo.(A1)

El análisis de estas participaciones nos permiten entender las condiciones de inestabilidad de las y los estudiantes al incorporarse a las prácticas de su formación profesional. Sin embargo, sin ser la única, como veremos más adelante, existe en los propios estudiantes una representación de las situaciones vividas en su trabajo diario; representación que da cuenta de algunos momentos del contexto concreto y que permiten abordar el estudio de los problemas que enfrentan; a esta representación Freire la llama "codificación".*

Podemos decir que la codificación que las y los estudiantes realizan sobre el contexto concreto, que como el propio Freire afirma, daría lugar al contexto teórico; entendido éste último como la reflexión que realizamos en relación al contexto concreto, resultando evidente que no podemos decir que pensamos correctamente si el fruto de esta reflexión no sirve de nada para mejorar el trabajo diario. Para hacer esto se necesita conocer bien la práctica, motivo de análisis, no solo conociendo lo que otros han reflexionado sobre la práctica, motivo de análisis, sino conociendo lo que piensan y hacen los sujetos que ejercen y padecen directamente la práctica.

Es pues significativo que las explicaciones de las y los estudiantes tengan la forma de simples alusiones, preocupaciones y/o observaciones marginales; lo que nos muestra cuán arraigada se encuentra en ellas y ellos, el hecho que Freire llama "consumir ideas"; que no es otra cosa que "comer" ideas, pensar lo que piensan los demás (medios de comunicación, maestros, padres, etc.) sin detenerse a reflexionar si lo que dicen es cierto o no, o el porqué lo dicen. Sin duda una forma que

ayudará a transformar y eliminar esta condición en las y los estudiantes; es promoviendo una discusión que permita tanto a docentes como a los alumnos conocer de mejor manera la realidad de la práctica docente, ya que esto nos permitiría, no solo actuar sobre ella y transformarla, sino que favoreceríamos la reflexión al desafiar o preguntar sobre el porqué de las cosas.

CAPITULO 3.

LA PRÁCTICA DOCENTE

3.1. PRÁCTICA DOCENTE Y SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN.

En los años recientes el papel que juegan las Instituciones de Educación Superior (IES) en la conformación transformación y desarrollo de nuevas relaciones sociales, políticas y económicas, ha recibido una atención considerable, tanto de las propias IES, como de organismos internacionales y de los propios gobiernos locales.

Nos encontramos en un nuevo estadio del desarrollo de las sociedades, desarrollo, cuya característica principal es que tienen su máxima expresión en la exclusión de vastos sectores del conglomerado humano.

Las IES se encuentran en este proceso, que bien podemos definir como un nuevo paradigma caracterizado por la emergencia de nuevos conocimientos, nuevas tecnologías y un reacomodo a nivel mundial de las formas de apropiación, uso y organización del capital, que le adjudica a la educación una importancia normal en la conformación de cuadros calificados para una plena y eficaz inserción en el proceso de desarrollo; apuntalado por los requerimientos del ámbito laboral o educación para el trabajo y el ámbito de la calidad de la educación; esto último nos remite a calificar que debe y puede ser motivo de análisis para la Sociología de la Educación desde el marco de los procesos educativos que se desarrollan dentro de las IES en América Latina.

Que la Sociología de la Educación pueda abordar un análisis de los procesos educativos que se gestan en las IES, no significa que las contradicciones al interior de éstas esten aisladas de las contradicciones y causas, que se presentan en la sociedad en su conjunto. Hacer esto, o sea aislar, dejaría intactas las estructuras sociales, económicas y culturales que son las que al final generan la necesidad de iniciar movimientos de reforma social en las propias IES.

Lo que está en juego desde la Sociología de la Educación es el trabajo hacia *"una comprensión más amplia, no sólo de lo que las escuelas hacen, sino de cómo se forma la realidad"*⁵⁵ en ellas, y las relaciones que se gestan con la diversidad de la realidad social.

Por ejemplo, necesitamos investigar las formas culturales, tanto a nivel institución como a nivel de lo cotidiano, para dar cuenta de las formas en *"que estructuran experiencias en las cuales los sujetos aprenden diferentes*

*tipos de conocimientos y ejercen sus prácticas*⁵⁶ y poder aprender y comprender como los significados generados en los diferentes tipos de contexto concreto de las IES, generan formas específicas, sea de perpetuación o de transformación de la realidad vivenciada en las propias IES.

Un análisis en este sentido implica no perder de vista que las investigaciones desde la Sociología de la Educación deberían coordinarse, considerando formas de dominio o legitimación que inhiben la transformación social, lo que exige a su vez el estudio de los propios sujetos *"en el espacio de sus relaciones sociales, de su caracter, formación y de la articulación de su conciencia"*⁵⁷. Cabe añadir que investigaciones de orden cualitativo no niegan ni la idea de determinación, ni la importancia del dominio económico; se trata de concretizar y sistematizar aquellos y las ideologías que de ella emergen.

En suma la Sociología de la Educación sigue trabajando por dilucidar como los símbolos, ideas y prácticas, se expresan y son sostenidas al interior de las IES y por qué no; en los distintos niveles educativos. Dar cuenta de contradicciones, desajustes y atavismos ideológicos que surgen a partir de las prácticas de los sujetos a nivel cotidiano en los procesos educativos y poder así, valorar alternativas educativas que coadyuven a promover una transformación social, a partir precisamente de transformar nuestras prácticas.

De lo hasta aquí expuesto, se desprende que, de la diversidad de prácticas ejercidas en el contexto de una institución escolar, la de mayor

⁵⁵ De Leonardo, Patricia. "Antología: la nueva sociología de la educación". México. SEP-Caballito. 1986. pag. 47.

⁵⁶ Ibidem.

importancia, por sus implicaciones sociales, económicas y políticas es la práctica docente, cuyo análisis desde la Sociología de la Educación debe contruirse con una visión humanista y liberadora recuperando *"un profundo interés en entender patrones comunicativos y símbolos de interacción que dan forma a la construcción social de la propia práctica docente"*⁵⁸, y no realizando divisiones arbitrarias entre formas objetivas y formas subjetivas del saber de los sujetos.

Para todo esto, la Sociología de la Educación requiere de una visión epistemológica en donde se *"considere el conocimiento como intencionalidad humana y como el punto de partida más válida para reconstruir el propio conocimiento."*⁵⁹ Esto implica rechazar las nociones pedagógicas de sentido común o pragmático y *"considerar el conocimiento escolar, las relaciones sociales escolares y la noción de práctica docente"*⁶⁰ como construcciones sociales que educadores y educandos negocian, desafían y redefinen, lo que plantea preguntas concernientes a como educadores y educandos perciben y responden a las prácticas cotidianas de la vida escolar.

Esto no debe hacer pensar, aunque no pudiera evitarse, que se pretenda desacreditar la práctica docente, sino el reconocer que lo más importante que sucede en las instituciones escolares es el resultado de la interacción entre personas; aceptando que educadores y educandos *"no son inteligencias descargadas o máquinas de enseñanza y aprendizaje; son seres humanos entrelazados en un complejo laberinto de interconexiones"*

⁵⁷ Op.Cit. pag. 48.

⁵⁸ Op. Cit. pag. 50.

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ Ibidem.

*sociales*⁶¹ en otras palabras la institución escolar es un mundo social porque son seres humanos quienes lo habitan.

3.2. ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LA ACADEMIA DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DE LA U.P.N.

El grupo de educadores que constituyen la planta docente de la Academia de Sociología de la Educación ha enfrentado, construido y reconstruido su práctica docente con mayores o menores elementos, formándose en el quehacer frente al grupo, pero también aportando conocimientos teóricos y prácticos que sobre la docencia poseen y que han incorporado a su quehacer profesional que surgido a través de su

⁶¹ Rorwell, Elise. “Antología Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente”. México. Sep-caballito.1996.pag.22

experiencia en otras instituciones; de modo cada uno ha puesto en juego saberes y experiencias, para construir lo que podemos denominar la práctica docente en la Academia de Sociología de la Educación.

La práctica docente coloca a los educadores en un proceso de formación mutua, en el cual todos han participado consciente o inconscientemente, proceso que han sido poco analizado o sistematizado. Es por ello que surge la necesidad de realizar aportes que permitan comprender, de mejor manera, la práctica docente en la Academia de Sociología de la Educación y a partir de ahí; avanzar en la definición de propuestas alternativas y consolidar formas de trabajo, propias del perfil profesional de los sujetos que están formando.

Una forma de acercarnos a la consolidación de estos aportes- sin pretender ser esquemáticos- es dando cuenta de aquellas características intrínsecas a toda práctica docente y la forma en que son valoradas por los educandos.

En el primer plano tendríamos las metodologías* con las cuales el

*Metodologías: prácticas y formas tradicionales de realizar una clase.

docente desarrolla el proceso de enseñanza. Es decir, las metodologías docentes podrían ser comprendidas y revalorizadas a partir del análisis de aquellas ideas que sobre libertad de cátedra e impartición de clase tienen los educandos.

Es importante reconocer que motivaciones, saberes, intereses y avanzar en el aprendizaje de contenidos curriculares son preocupaciones latentes y en ocasiones explícitas de los docentes y que sin embargo se carece de información sistematizada que de cuenta de como es percibido esto por parte de los educandos. Aunado a esto, la implementación de

metodologías alternativas enriquecen la práctica docente y evitan el ejercicio rutinario de la misma y sin embargo poco sabemos sobre las implicaciones que acarrea para el educando el aplicar modificaciones metodológicas.

En este sentido tanto las metodologías *docentes como las metodologías alternativas** se encuentran permeadas por el comportamiento del docente, en donde cada docente puede tener un estilo propio, pero al final es la forma en que nos presentamos a los educandos; y su análisis mostraría que nos reconozcamos en lo positivo y lo negativo que cada uno posee como docente.

Un análisis del comportamiento del docente tomaría en cuenta, entre muchas existentes, aspectos como: *aparición física y emocional, actitudes de superioridad, autoritarismo, sesgo hacia la investigación, falta de creatividad, relaciones entre profesores, capacidad comunicativa entre otros.*

*Metodología Alternativas: Prácticas y formas nuevas o poco comunes que el docente implementa en clase.

La emergencia de imágenes positivas o negativas sobre el docente, no son nada extraordinario, lo importante comprenderlas y conocerlas formas simbólicas y contextuales en que se producen y poder así contribuir a mejorar y facilitar el proceso de aprendizaje y formación profesional construido a través de la práctica docente.

3.3. LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE UNA VALORACIÓN DEL EDUCANDO.*

Se reproduce y analiza en primer lugar una serie de comentarios que aportan elementos para una mejor comprensión de lo que los educandos piensan sobre las metodologías docentes, lo cual, se interrelaciona con lo que valoran y con la manera como viven su experiencia escolar y su relación con el educador.

Cuando los educandos empiezan a referirse a las metodologías docentes podríamos creer que los estudiantes mantienen opiniones contradictorias

respecto a las clases que reciben. De las clases en general tan pronto hablan bien:

...prefiero las clases en aula

como mal:

...la clase es repetir, repetir y repetir.(A2)

Desde esta última perspectiva es interesante reproducir una expresión que algunos estudiantes utilizaron para referirse a la clase:

...se trata de decir lo que el maestro quiere.

Hay que destacar también que los estudiantes al referirse a las clases, muy a menudo, consideran que son prácticamente dictadas o subrayado de material:

...inombre! Hay clases que se vuelven puro rollo y lo único que hacemos es subrayar o escribir apuntes y es lo único que aprendemos. (A2)

*Los fragmentos analizados tienen como cita el anexo "A" sobre grupos de discusión. Para facilitar su consulta se coloca la clave que le corresponde en la parte lateral derecha

Existe pues un tipo de clase dictada sobre material que se subraya que convierte la capacidad de aprendizaje de los y las estudiantes en el puro acto mecánico de anotar apuntes o subrayar el conocimiento trabajado. Ahora bien, nos damos cuenta de que los estudiantes utilizan diferentes criterios para valorar la metodología docente, por lo que hay que analizar dichos criterios para poder entender estas diferencias captadas. En este sentido hemos considerado tres criterios que influyen de manera

importante que son: la forma que es considerado el docente, la materia y los objetivos de los alumnos.

De entrada una aseveración elemental:

... hay profesores buenos y maestros malos. (A2)

Esto queda más claro con los comentarios siguientes:

... yo me he dado cuenta de que algunos maestros nos hablan a veces del mismo tema y algunos lo hacen bien o sea les entendemos... pero otros lo hacen gacho.

... si es cierto lo que dice el compañero y de que además, creo yo, es que lo importante es como te dicen las cosas.(A2)

Como vemos este hacer bien o mal no tiene que ver con los conocimientos de los docentes, sino más bien con su habilidad para comunicar y su propio entusiasmo e interés. Para ilustrar esta diferencia que mejor que presentar alguna opiniones de los estudiantes sobre lo que sería un buen profesor.

... les gusta dar clases.

... sobre todo que se emocionan dando clases.

... además que explican a uno el porque una cosa o la otra.

... lo más bonito es que nos hagan pensar. (A2)

Como aspectos negativos, mencionan actitudes o comportamientos como los siguientes:

... se sienten a gusto dando clases

... algunos llegan tarde o faltan mucho

y cuando llegan... no más nos tiran puro rollo. (A2)

En definitiva, los malos profesores no hacen ningún intento por acercarse a los alumnos:

... dan clase como si no les importáramos

... en serio... hay maestros que entran a dar clases y nomás ahí nos conocen... porque fuera del salón ni nos saludan.(A2)

Los estudiantes y las estudiantes, por tanto, nos dicen claramente que se fijan mucho en la actitud de las y los profesores y que perciben aceptación o rechazo según su manera de comportarse en clase. Señalan igualmente que hay docentes que son capaces de transmitir interés e ilusión, mientras que otros hacen perder el entusiasmo a los alumnos:

... deberas que te saca de onda ver a un profesor iy de la universidad! Dando su clase y lo ves todo aburrido o preocupado o lo que es peor ienojado!

... hay maestros que entregan fotocopias que ni se entienden o sea que no se pueden leer por lo viejo de sus apuntes... o sea que tienen buen rato usandolos.(A2)

También es de analizar el hecho de que el considerarse uno mismo un buen docente no siempre se corresponde con la percepción que tienen los estudiantes:

... algunos se creen lo sabelotodos, o revolucionarios o muy actualizados.

... si es cierto, además, muchos maestros se alzan e l cuello porque estudiaron en otras escuelas menos de la UPN... lo que quiero decir es que son pocos los maestros que reconocen lo que la UPN les ha dado a les sigue dando.(A3)

Es de destacar, también que para los alumnos hay materias que por su contenido requerían únicamente ser abordadas en clase;

... hay materias que sólo se aprenden con clases

... porque hay temas que deben ser explicados. (A3)

En efecto, algunos alumnos piensan que los contenidos teóricos han de ser explicados y que la única metodología adecuada es la clase:

... lo que yo creo es que los conocimientos que se supone tiene el maestro deben ser transmitidos.(A3)

Es evidente, pues, que no tienen presentes otras alternativas y que asumen la idea de que la adquisición de conocimientos está más ligada a la transmisión que al descubrimiento y al trabajo personal.

Cabe aclarar que en lo que concierne a la valoración de la clase en aula, hay que destacar la importancia de los objetivos del alumno; para dar cuenta de ésta idea que mejor que reproducir íntegramente la exposición que un alumno hace de su caso particular, que no por ser particular, deja de ser representativo del punto de vista de buena parte de sus compañeros:

... una cosa es la clase ideal o sea la que nos gustaría

y otra cosa es la clase que nos conviene. Por

ejemplo,, yo trabajo y pues faltó mucho, no porque yo

quiera... entonces, si en una clase se participa y se

desarrollan temas en equipo y trabajo en equipo

en cada clase, pues no me conviene, aunque creo

que son las clases que se deben de dar en la universidad, pero yo

prefiero las clases en que no se participa. (A3)

Así; parece claro que la mayoría de las y los estudiantes se proponen sencillamente aprobar y tienen preferencia por aquella clase que les permita avanzar sin ningún tipo de implicación personal:

... hay compañeros que les gusta que les dicten o que los hagan copiar o subrayar... pero sólo porque no les gusta participar. (A3).

Este sistema, sin duda, provoca una inhibición por parte del alumno bajo esta dinámica de clase:

... podemos tranquilamente pasar después los apuntes o copias. ... pues sí, al final prefiero las clases donde subrayamos copias o nos dan apuntes... porque si falto después los consigo y no pierdo el hilo. (A3)

Obviamente las y los alumnos también son conscientes del hecho de que la clase, si bien puede facilitar la aprobación del curso, conlleva también toda una serie de consecuencias que ellos valoran negativamente, como por ejemplo: al tomar sus apuntes de manera casi mecánica, dejan de reflexionar y por lo tanto de entender y comprender lo que el o la docente explican, lo cual es un elemento más que nos permite comprender el que no hagan preguntas, ni aún cuando el o la docente se los llegase a facilitar:

... cuando estas copiando o subrayando, al final estamos haciendo algo sin pensar, digo... la mayoría, pero entonces, o una de dos; o me preocupo por los apuntes o me preocupo por la explicación del maestro. (A3)

Además, y esto también es valorado muy negativamente, muchas clases de acuerdo con la opinión de los alumnos, no aportan elementos que no

puedan ser obtenidos a partir de otros medios a su alcance como internet, o consulta a otros textos:

... si trabajas con un libro o fotocopias está todo igual; entonces no hay ninguna diferencia entre que den fotocopias, un libro o te dicten, porque al final lo unico que hacemos es copiar.(A3)

Sin duda, éstas consideraciones conducen a una imagen de la clase como algo totalmente innecesario y en consecuencia aquellos alumnos que se proponen aprendizajes menos superficiales y no tan influenciados por la idea de aprobar, valoran mucho más la posibilidad de poder intervenir y/o participar en la dinámica de la clase:

... yo creo que la mejor clase es cuando participamos. (A3)

La participación y la implicación en la dinámica de la clase son valoradas y están relacionadas con la concepción de lo que para los estudiantes es "aprender" incluso cuando se trata de una imposición:

... cuando más he aprendido es cuando me obligan a participar (A3)

En lo que concierne a metodologías alternativas los alumnos no dicen mucho, esto es comprensible debido a que son de primer ingreso. En todo caso hacen alusiones a materiales de apoyo o de complemento a las clases, tales como el uso de transparencias, mapas, esquemas, cuadros, y videos, estos últimos son los más socorridos. También se refieren a conferencias y seminarios, que de alguna manera pueden considerarse una variante de la clase, aunque adquiere la condición de clase magistral ya que es dictada por una persona que no es él o la responsable de la

materia. En este sentido los alumnos cuando nos hablan sobre conferencias o seminarios, lo hacen con un dejo de reproche:

... siempre las ponen cuando tenemos clases

... sí y tenemos que escoger.(A3)

Es decir, tienen lugar en el mismo horario que las clases ordinarias y obligan, por lo tanto, a los alumnos a tomar una decisión sobre lo que les conviene más, lo cuál en principio no parece demasiado negativo. Por otro lado las conferencias y seminarios no siempre parecen responder a las expectativas e intereses de los educandos.

,,, se hacen seminarios y la mayoría de los temas

no tienen nada que ver con lo que estoy estudiando

...algunos temas en las conferencias son bien generales. (A3)

Por lo que respecta a los trabajos en equipo, no acostumbran a ser satisfactorios; los docentes no pueden seguirlos suficientemente de cerca ni suele dar al respecto instrucciones demasiado concretas y se convierten en meras superposiciones de trabajos individuales, lo cual significa que no avanza, la mayoría de las veces, el objetivo docente de incentivar el trabajo grupal, aunado a esto, se llegan a generar sentimientos de frustración e insatisfacción entre aquellos alumnos que opinan que los compañeros se aprovechan de su trabajo:

... cuando nos dejan trabajo en equipo en realidad, sólo dos o tres son los que trabajan.

... es difícil trabajar en equipo porque hay compañeros que quieren acaparar

...a veces cada uno hace el trabajo y después nomás lo juntamos

... a veces no tiene caso trabajar en equipo, porque al final te califican a tí y no a todos parejos como equipo.

... como que algunos maestros no saben calificar los trabajos por equipos y nomás nos hacen trabajar para decir que estan haciendo cosas en su clase.(A3)

Otra alternativa de la que nos hablan los alumnos es la clase tipo seminario, pero de éstas hay pocas en los curso iniciales, en general sólo se dan en materias determinadas, preferentemente optativas y en cursos finales de la licenciaturas.

En cuanto a los docentes, los alumnos tienden a individualizar sus comentarios, es decir, no desglosan interpretación del conjunto de la planta docente adscrita a la Academia, sino que hacen referencias específicas:

... cada maestro es como es.

... hay el típico que se las da de "sabelotodo"

...el maestro que a lo mejor no sabe tanto pero es más persona y pues... no tienes miedo a preguntar. (A3)

De hecho, para algunos estudiantes, que cada docente pueda tener un estilo propio viene dado por la propia estructura de la universidad y más concretamente por lo que solemos llamar "libertad de cátedra" que en algunos casos va ligado al ejercicio de una autoridad que pueden los alumnos considerar excesiva:

... eso de la libertad de cátedra le da más poder al maestro

... con la libertad de cátedra el maestro puede hacer lo que quiera

...pues si...la libertad de cátedra le da mucha autoridad al maestro.(A3)

Así nos encontramos con opiniones muy variadas, algunas referidas a docentes que parece que quieren inculcar moral de fracazo, desmotivan y que incluso espantan al alumnado:

... nos dicen que vamos a reprobarnos muchos

... me dijo que no insistiera que estaba reprobado

... un maestro de plano nos dijo que nos habíamos equivocado de carrera(A3)

Se registraron intervenciones que destacan el hecho de que hay también docentes que se preocupan por la clase

...el maestro que nos deja participar provoca un buen ambiente en la clase

... además que sea responsable o sea que no sea faltista y que se le note que le gusta dar clases.(A3)

Y esto porque, para las y los estudiantes, la figura docente es muy importante y acostumbran a considerarla decisiva

... a mi me gustaría escoger a mis maestros.

... a los de primer ingreso se les debería de informar sobre la experiencia o algunos informes sobre los maestros que va a tener.(A3)

Con esto percibimos que las y los estudiantes preferirían escoger sus materias, no por el interés de las propias asignaturas, sino por la calidad y perfil de docente:

... para que te guste una materia depende del maestro.(A3)

Este hecho, estas preferencias y rechazos, no pueden cargarse como a veces hacemos las y los docentes con nuestro nivel de exigencia, sino

más bien a una cuestión de trato y de eficiencia en el momento en que nos proponemos facilitar los aprendizajes:

...cuando hablamos mal de un maestro, al final no lo hacemos porque nos haya reprobado, sino porque nos damos cuenta de que no hemos aprendido, ... o que aprendimos a la fuerza y no por gusto.(A3)

Con los datos trabajados hasta aquí, podríamos, esbozar una muestra de lo que más se destaca con relación a la forma en que nos presentamos a los estudiantes, muestra en la que muchos de nosotros podríamos reconocernos, tanto en lo positivo como en lo negativo; y cuando decimos "mucho de nosotros" incluimos también a los docentes de las demás niveles de enseñanza, porque, como veremos, las características y comportamientos que destacan las y los estudiantes universitarios pueden generalizarse a todos los docentes, aunque, como los propios estudiantes dicen, hay en juego muchos factores:

... depende de la formación que tengan.
... también de la actitud que tengan con nosotros.
... depende de sus intereses personales.
... tienen que ver si son maestros de base o no. (A3)

A partir de aquí, pasemos revista a lo que más bien le es desfavorable al docente:

... hay maestros que se ven muy pasivos... muy lentos
... como que les falta movimiento.
... hay clases en las que te aburres.
... a las pocas clases se nota que no cambian, siempre dan la clase de la misma forma y pues te aburres. (A3)

Sin duda la apariencia física y emocional del docente es un referente básico que coadyuva a la construcción de una valoración del docente por parte del estudiante:

... pareciera que algunos maestro no más vienen a presumir lo que saben. (A3)

Por lo anterior entendemos como las y los estudiantes dan cuenta de las actitudes de superioridad del docente y que de común va ligada a una cierta desconsideración hacia el alumno.

Esta actitud va unida, a veces, a una sobrevaloración de lo que constituye su especialidad y que los lleva, si no a menospreciar, si a colocar de manera muy diferenciada los niveles de importancia de las demás materias y/o disciplinas que sus alumnos cursan:

... para cada maestro su materia es lo mas importante.

... te exigen en la materia que te estan dando, pero nunca piensan que llevamos otras materias.(A3)

Esto tiene consecuencias nocivas que afectan las dinamicas de clase y a la autoestima de los estudiantes:

... deberas que hay maestros que ni nos pelan.

... provocan miedo y ya no preguntamos.

... hay maestros que cuando preguntas algo en clase lo que hacen es ponerte en ridículo. (A3)

Una exposición reveladora fue el encontrar como las y los estudiantes ven a algunos docentes como personas que se limitan a cumplir con sus obligaciones, pero sin ningún tipo de interes, ni de entusiasmo:

... hay maestros que parecen cansados o aburridos de dar clases

... unos llegan enojados

... sólo están aquí para cobrar el sueldo. (A3)

Esto causa, igualmente, efectos negativos, como por ejemplo que el entrar a clase se convierta en una actividad con poco sentido:

... a veces me doy cuenta que ni es necesario que entre a clases

... entro porque pasan lista

... en algunas clases no es necesario entrar.

... al final mi presencia no es necesario. (A3)

Son docentes que en definitiva aparecen como carentes de creatividad, iniciativa y de capacidad para reaccionar ante los acontecimientos:

... si la academia, mejor dcho los maestros se lo propusieran o quisieran, tendríamos clases más prácticas; pero como su interes no es la clase, pues ni modo

... inombre! Hay maestros que se agarran el temario que tienen y no se salen de ahí.(A3)

De esto emerge uno de los reproches más frecuentes que se hacen al docente, sobre todo por parte de estudiantes que han culminado sus primeros cursos, que es el de estar mucho más pendientes de la investigación que de la docencia:

... algunos están en la Universidad para hacer investigación, no para dar clases.

... hay maestros que nos dicen y hasta presumen que estan investigando o que hicieron investigación y eso me crea la idea o me hace pensar que lo importante para el maestro no es su clase, sino investigar.(A4)

Una vez más, las y los estudiantes se sienten menospreciados y como ellos dicen parece que son una molestia para los docentes:

... se nota que para algunos maestros los alumnos estamos demás, están más metidos en la investigación.

... para ellos lo importante es investigar y despues estamos nosotros. (A4)

Este inconveniente podría obviarse, incluso, convertirse en algo ventajoso si los docentes quisieran y consiguieran que las y los estudiantes se sintieran participes y beneficiarios de esta actividad, lo cual, según dicen los propios estudiantes, no suele ocurrir.

... lo que les interesa son sus propios estudios o investigaciones

... nos dicen que han hecho investigaciones o que estan investigando, pero de que nos inviten a investigar con ellos... inunca! (A4)

Parece, al decir de los estudiantes, que algunos docentes no evolucionan, que se limitan a transmitir lo que recibieron cuando ellos mismos eran estudiantes:

... hay maestros que nos dan todos los temas del curso pero con bibliografía y apuntes de ellos muy viejos a sea que no estan actualizados.(A4)

La imagen que esto genera es la de unos docentes carentes de creatividad y de interes genuino por la materia que imparten:

... a veces el maestro repite los mismos ejemplos aunque estemos en otro tema.

... deberas que se ve mal un maestro cuando repite sus ejemplos clase tras clase.(A4)

Esto puede reforzar la creencia de que algunos de las y los docentes se desatienden de las clases:

... algunos maestros se le nota que no prepararon su clase sino que se nota que se la saben de memoria de tantas veces que la han dado.

...Hay maestros que leen de reojo sus apuntes o libros y después nos explican. (A4)

Esta última frase es un ejemplo de como los estudiantes van ligando los hechos hasta construir una imagen aparentemente coherente del docente, que muy a menudo no se corresponde con la realidad y que influye en una postura pasiva que favorece el "no cambio". Por tanto cualquier mínimo indicio de desinterés puede convertirse en una demostración de una supuesta actitud global de indiferencia hacia ellos.

Nos encontramos también que las y los estudiantes reprochan del docente su poca capacidad de comunicación y un escaso dominio de la didáctica:

... Los hay que saben mucho pero no saben exponerlo(A4)

... Se contenta con que uno entienda lo que dijo

... A veces ni nos miran cuando hablan

... Explica tan rapido que a veces se tiene que corregir el mismo.(A4)

De hecho, estos comentarios pueden relacionarse con el asunto del clima de la clase, para poner de manifiesto la importancia que tiene para los estudiantes el contacto humano con sus profesores:

... Hay falta de comunicación con los maestros

... Es mas, los maestros jovenes ayudan más, como que se relacionan mejor con nosotros. (A4)

Además los estudiantes perciben a su manera, las dificultades de relación entre docentes:

... Muchos se coordinan por amistad más que por otra razón. (A4)

... Su trabajo se ve afectado por lo personal ya que tienen mucho tiempo trabajando en la universidad.

... Las relaciones personales entre maestros hace que no puedan trabajar todos juntos, unos se caen bien y otros no. (A4)

Se dan cuenta, en definitiva, de que en la universidad se trabaja poco "por objetivos" y no se hacen esfuerzos por resolver los problemas relacionados entre sujetos.

Habiendo pasado revista a los reproches de que son objetos los docentes, detengámonos a valorar lo que las y los estudiantes les reconocen como positivo.

De la misma manera que para algunos docentes hacer o dar clases podría ser un trámite, para otros es una satisfacción que los lleva a trabajar más allá del cumplimiento de sus estrictas obligaciones:

... Hay maestros con los que trabajamos hasta horas extras para acabar o ampliar si se puede algunos temas, porque había interés en aprender, de todos. (A4)

Redundando, en definitiva, en la idea de que el tipo de profesor es determinante cuando se trata de dar sentido a una materia, los estudiantes remarcan que, cuando consideran que los docentes ponen interés, ellos se ven comprometidos, lo cual valoran muy positivamente:

...A los maestros que les gusta dar clase se les nota, no se enojan, nos escuchan, en fin son bien activos y nos apoyan y eso motiva mucho. (A4)

Esta actitud del docente puede, incluso, hacer cambiar su apreciación inicial de la materia:

***... Yo dije...i No éste maestro está reduro!
hasta pensé salirme de la universidad.
pero después me gustó la materia, por el
maestro, y me di cuenta que me equivoque
con el maestro. (A4)***

Para muchos estudiantes es incuestionable que:

***... los maestros intentan que tengamos interés
en su materia
... a la mayoría de los maestros les gustan
las materias que dan. (A4)***

De hecho se dan cuenta de que:

***... tienen ilusión y gusto dando su clase
... algunos se ven preocupados por si
aprendimos o no y nos preguntan
si nos quedó claro o si entendimos
lo que nos explicaron. (A4)***

Es obvio, además, que se dan cuenta de su parte de responsabilidad en la falta de dialogo en la clase y que:

***... a los maestros les encantaría que participáramos
en clase
... seguro que al maestro le gustaría que participáramos. (A4)***

Es evidente que, dado que la participación es poco frecuente, sus efectos pueden ser curiosos:

... cuando preguntamos, los maestros se emocionan,

***a veces hasta se siguen explicando bien
emocionados. (A4)***

En ésta misma línea, a veces disculpan al docente, atribuyendo los problemas de aprendizaje que pudieran darse a la falta de tiempo para impartir sus materias:

***... los maestros son buenos, sólo que no tienen
mucho tiempo para dar su clase***

***... para que un maestro trabaje bien sus clases
necesita tiempo. (A4)***

La conclusión no parece demasiado desfavorable; muchos de los docentes merecen cierto reconocimiento por parte de los estudiantes; que son bastante ecuánimes al describir y comentar tanto sus experiencias desfavorables como las favorables. De hecho, hay una serie de factores que se interrelacionan y que determinan que en unos momentos emerjan unas imágenes de los docentes más bien positivas y, en otros, otras más bien negativas. Los elementos para hablar bien o mal de los docentes están disponibles casi siempre para cualquier estudiante. Por tanto, es importante conocer bien aquello que contribuye a facilitarles los aprendizajes, así como de los aspectos que constituyen frenos o factores de inhibición.

Quizá sorprenderá a algunos docentes, el ver hasta qué punto las y los estudiantes están conscientes de su reponsabilidad cuando valora la actuación de los docentes. Lo cierto es que muchos de los estudiantes que han participado en los grupos de discusión demuestran un grado de madurez, y porque no decirlo, una capacidad de reflexión que van más allá de la que se les suele atribuir, veámoslo:

... estamos hablando de cómo tiene que ser el profesor ideal, pero creo que el alumno ideal tampoco existe. (A4)

... Deberas que el maestro se ha de sentir mal y hasta decepcionado cuando nos ve nomas preocupados por nuestros apuntes.

... eso de que nomás participen dos o tres compañeros ha de ser frustrante para el maestro. (A4)

Es decir:

... a veces lo que buscamos es hacer pocas cosas

... entramos a clase esperando no hacer nada

... casi, casi como predispuestos al rollo.(A4)

Esta vertiente autocrítica es verdaderamente a tomar en cuenta porque permite obtener una imagen de las y los estudiantes, de un estereotipo común que los presenta como poco conscientes de los problemas y de sus soluciones, cuando, de hecho, son muy capaces de relacionar sus propias actitudes con las de los docentes:

... No todos es culpa de los maestros, también de nosotros, que nomás nos dedicamos a tomar a puntas o juntar copias.

... Por ellos si hay disposición... nos preguntan; pero nosotros nos quedamos sin decir nada y eso molesta a cualquiera. (A4)

Son conscientes, por tanto, de que colocan al docente en una posición muy difícil; la de tener que adivinar qué les pasa, qué necesitan, qué quieren:

... la culpa también es de nosotros, porque si el maestro no nos gusta como da su clase,

no se lo decimos. (A4)

Y, a veces, no lo saben ni ellos mismos:

... los maestros tienen que entender lo que queremos

... no sabemos lo que queremos ni nosotros mismos. (A4)

Otro aspecto interesante, en relación con la autocrítica, es la conciencia que parecen tener muchos estudiantes de la responsabilidad que tienen en relación con sus aprendizajes:

... el ser buen estudiante o mal estudiante depende de nosotros

... si no nos exigimos nosotros mismos esto no funciona

... no tenemos la costumbre de estudiar o sea estudiar no es entrar a clases.(A4)

La conclusión de todo esto es que; como lo expresan los propios estudiantes:

... si tienes vocación, te va a gustar lo que haces y aprender más uno. (A5)

Otro aspecto a destacar es en la relación más personal que puede establecerse en la tutorías y/o asesorías y que, aunque suele ser positiva, a veces es claramente distante:

... Cuando preguntas algo fuera de clases casi siempre te ponen condiciones; que ve a mi cubículo, que lo vemos después, que sólo a esta hora puedo.(A5)

También en este aspecto, algunos estudiantes entienden la actitud de los docentes:

... algunos maestros intentan acercarse a nosotros pero no tienen tiempo.

... no es facil atender alumno por alumno.(A5)

Todas estas manifestaciones pueden inducir a pensar que las y los docentes pueden plantear a los estudiantes algunas alternativas de cambio, y encontrarían apoyo de buena parte del estudiantado.

Así; las explicaciones de las que hacen uso más a menudo las y los estudiantes para dar cuenta de la dificultad de relación con los docentes; pasa también por el considerar la cantidad de sujetos que constituyen el grupo. De hecho tienen la experiencia de que:

... en grupos reducidos la relación con el maestro es menos difícil (A5)

Sin embargo, tienen también, la contraria:

... lo que pasa a veces es que dos o tres compañeros acaparan la participación junto con el maestro y cuando te pregunta pues te pones nervioso. (A5)

La interacción entre el estado de ánimo de los docentes y los estudiantes es tan clara, que en algunos casos, este estado de ánimo tienen que ver con el tamaño de la clase:

... los maestros se ponen a trabajar con más ganas cuando somos pocos en el grupo.

... más que trabajar como que los vez más comprensivos más cerca, más como son como personas.(A5)

La interacción, además, se pone también en relieve en relación con la motivación a la participación; en donde consideramos que la falta de respuesta de los estudiantes se debe tanto a sus condicionamientos como a la incapacidad de algunos docentes para motivar a los estudiantes:

... como que algunos maestros no saben motivarnos

para participar en clase

... cuando no hay participacion en clase nos hechan la culpa a nosotros, pero yo pienso que el maestro tambien tienen que ver en esto. (A5)

Como era de suponer la evaluación es uno de los aspectos en relación con los cuales los y las estudiantes se muestran más críticos. Son conscientes de que la “popularidad” de algunos docentes pasa por el número de alumnos que acreditan o no sus cursos:

... algunos maestros nos caen bien, más que nada por la forma en que nos califican. (A5)

A veces los exámenes parecen más bien trampas que se proponen a los estudiantes, más que controles de conocimiento:

... hay maestros que le apuestan a los exámenes porque siempre ganan.

... de alguna manera el hacer un examen, es hacer lo que el maestro sabe y entonces como el maestro lo aplicó varias veces, pues hasta se lo saben de memoria: y al final para pasar sus exámenes tienes que poner lo que el maestro dijo y no lo que tú sabes.(A5)

Finalmente, y quizá esta es la crítica más sentida que los estudiantes hicieron a determinadas formas de evaluación:

... no siempre se toma en cuenta lo que hacemos en clase en la evaluación del maestro.

... cada maestro califica diferente y yo creo que deberian ponerse de acuerdo

... eso de estar preocupado porque un maestro califica de un modo y otro de otro es deberas angustiante.

A estos reproches se añade el de que:

... los exámenes te hacen estudiar mucho pero a la semana ya no te acuerdas de nada.(A5)

Estos reproches son probablemente los que deberían hacernos reflexionar más en relación con las capacidades y habilidades que consideramos deberían tener los alumnos que estamos formando.

Los planes de estudio, también son objeto con frecuencia de comentarios bastante desfavorables. Las y los estudiantes se quejan a menudo de que los planes de estudio:

... no sabemos que tan actualizados estan.

... no le vemos utilidad a algunas materias. (A5)

Pero se quejan aún más en relación a la carga teórica de sus materias:

... creí que iba a tener materias más prácticas, pero nos dicen que es problema de tiempo y entonces los maestros tienen que dar el programa pues no hay tiempo para más. (A5)

Tal como hemos venido destacando a lo largo de este estudio, hemos obtenido "porques", los cuales pueden ser discutibles, pero que tienen el valor de ser las explicaciones que dan las y los estudiantes de las situaciones que describen. A veces tanto ellas como ellos muestran ciertamente complacencia y proyectan fuera de ellos las causas de su malestar:

... muchas veces los maestros te quitan

las ganas de estudiar. (A5)

Otras veces, y en la misma línea justificatoria, aducen condicionalismos, para explicar situaciones poco favorecedoras de sus procesos de aprendizaje:

... una clase, para que sea buena, también depende de la cantidad de alumnos en el grupo.

... como vamos a entregar buenas prácticas o trabajos si no hay materiales y no todos tenemos los medios.

... deberas que estan mal organizados, por ejemplo, para ir a ver a un maestro o faltas a clases o te tienes que esperar un buen rato. (A5)

Esto no quiere decir que, también con cierta frecuencia, no se muestran comprensivos con los docentes, al cual justifican, sobre todo, debido a obstáculos como que:

... algunos maestros intentan acercarse a nosotros pero no tienen tiempo.

... ante presiones de autoridades al maestros no le queda más que dar su clase y eso los desmotiva.

... son maestros que quieren cambiar y hacer mejor las cosas pero no los dejan.(A5)

Y los justifican, incluso, en base a su propia actitud de indiferencia y falta de compromiso:

... es difícil ser maestro cuando nosotros lo único que queremos son apuntes o copias y no participamos

... cuando hay video, no vamos a clase. (A5)

También hace referencia a su falta de participación:

... Hay clases con poco diálogo, pero es que nos cuesta mucho preguntar, más si es un tema que no entendimos.

... a los alumnos nos cuesta mucho cuando se nos hace hablar delante de todos.

...Una clase donde todos participemos sería lo mejor pero como no es así, al maestro le cuesta trabajo manejar ciertos temas.(A5)

No faltan menciones en los que todos estos factores son manejados a la vez y dan a la cuestión una visión más global:

... somos nosotros, son los maestros y es lo que nos rodea. (A5)

A lo largo de los diferentes círculos de discusión, las y los estudiantes han mostrado que, para ellos, la participación es un valor, incluso, cuando por comodidad, confiesan que prefieren la clase tradicional. Nos han dicho, que no todos los docentes son iguales y que a sí mismo los evalúan. Destacan de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, la dimensión humana, valorando que el y la docente sean personas y agradecen que se les trate también como tales. Eso no quiere decir, que no aprecien la competencia profesional de las y los docentes, competencia que no hay que entender solo como "saber" sino, más bien, como "saber enseñar" o mejor dicho, "saber facilitar aprendizajes".

Hemos podido ver, que no es verdad que las y los alumnos no sepan lo que quieren: lo que pasa es que no siempre quieren lo mismo y de la misma manera. Sus opiniones no son erráticos ni contradictorias, a pesar de puedan parecerlo cuando observamos, en el curso de una misma reunion o entrevista la variabilidad de las mismas. Dichas opiniones son extremadamente sutiles y estan llenas de matices, y no parece que pueda servirnos de ayuda saber en que porcentajes se adscriben a modelos, opciones o variables. En cambio, puede sernos muy útil el "porque" de sus elecciones que, como se ha visto, tienen pleno sentido si tenemos en cuenta las explicaciones con que las complementan.

Para entenderlas, simplemente, hay que ser sensibles a los diferentes contextos en que se producen sus manifestaciones.

Por tanto, no podemos renunciar a recoger, algunos aspectos que a travez de la propuesta teórica de Paulo Freire, nos permitieron comprender de manera distinta, la valoración de la práctica docente por parte de las y los estudiantes: para lo cual presentamos el desglose siguiente:

Existe una preocupación de parte de los educandos y docentes por fortalecer los mecanismos que recuperen la actividad creadora de los sujetos involucrados en el proceso enseñanza- aprendizaje. Actividad creadora entendida como acción de conocer, reflexionar y analizar los conocimientos teóricos y prácticos que se imparten en la Academia de Sociología de la Educación y que supere las tradicionales separaciones entre disciplinas y materias, es decir, pensar en cursos interdisciplinarios y en que educandos y docentes descarten en sus clases prácticas que inhiban la reflexión sobre los conocimientos trabajados en ellas.

Existe una inquietud por parte de los educandos en el sentido de que tanto la práctica docente como los contenidos de sus materias, les permitan a ellos mismos, desde el inicio de su licenciatura, sentirse habilitados para sus futuras tareas profesionales y no tener la sensación de consumir ideas, es decir, no se trata de que los educandos piensen lo que piensan los demás, sino que reflexionemos sobre el porqué y verdad de lo que piensan y han dicho los otros.

Las y los educandos llevan a cabo, además, una codificación o representación de las situaciones vividas a través de su experiencias escolar diaria; asumiendo su trabajo académico más como un acto mecánico, sin pensar, o como si fuésemos rutinarios en extremo; pero, en lo que concierne al contexto concreto en que se mueven, aspiran a que las condiciones materiales no sean un obstáculo o traba para la relación y realización de los aprendizajes que consideran idóneos, es decir, quieren que las condiciones materiales no influyan, y mucho menos decidan, sobre lo que puedo y me deba ser.

Debe trabajarse en el sentido de construir información veraz y sencilla que permita a los educandos entender y comprender el contexto concreto en el cual desarrollan sus actividades: esto pasa desde las condiciones materiales hasta formas de trabajo y contenidos programáticos.

Cabe destacar también el aprecio que los educandos le otorgan al diálogo, aunque no utilizado como una forma de construir conocimiento. Es bueno reconocer que la idea del diálogo en los educandos es muy ambigua y más adscrita a cierta conducción o dirigencia en la interlocución por parte del docente, producto de una

resistencia consciente o inconsciente a la participación. Sin embargo, este es un reto que se debe de abordar como un problema a resolver, ya no desde la inmaculada libertad de cátedra, sino desde una profunda y seria reflexión, que desde el trabajo colegiado en la Academia de Sociología de la Educación, de respuestas prácticas, eficientes e innovadoras que posibiliten la creación de formas de trabajo que inhiban la no participación de los educandos y así involucrar la práctica docente y a los sujetos incertos en ella en actividades creadoras, que les permitan a los propios sujetos, educandos y docentes, desafiar los conocimientos abordados dentro de sus procesos de enseñanza aprendizaje.

De aquí; sabemos que los educandos quieren docentes más humanos, personas capaces de comunicar y de relacionarse y que muestren sus capacidades didácticas y pedagógicas para que así puedan transmitirse sus experiencias y saberes, pero sobre todo que sean entusiastas y capaces de comprender de mejor de manera el ser estudiante.

Todo esto revela una postura de los educandos en donde piden que el docente realice evaluaciones permanentes y que su calificación no dependa sólo de la realización de exámenes, sino también del trabajo continuo y de la participación en clase.

Creemos que sería un error no querer escuchar las voces de quienes dan sentido a la práctica docente y a quienes podemos considerar, en cierta manera, nuestro público. Porque no podemos olvidar que el trabajo docente es público no solamente por tratarse de un servicio público sino también por realizarse ante una audiencia.

Sería un contrasentido pensar que esta audiencia no experimenta sentimientos en relación con nosotros como docentes, que es indiferente a nuestra actuación y que se da por satisfecha en cualquier caso. Bien al contrario: evalúa constantemente, diariamente, el quehacer de la práctica docente y por ello los y las docentes necesitan retroalimentarse para mejorar y satisfacer sus expectativas. Esta vertiente pública de la actividad profesional de la docencia tiene que poner en evidencia que la crítica es constitucional al propio trabajo docente, entendiendo por crítica no únicamente una actividad descalificadora sino evaluadora en el sentido más amplio.

Los elementos de análisis que, en este trabajo, han surgido, pueden construir una de las posibles vías de retroalimentación de las que dispondrían los docentes adscritos a la Academia de Sociología de la Educación para ajustar objetivos y procedimientos en miras de fortalecer la propia práctica docente y también, por supuesto, la formación profesional de los educandos. Al final lo que realmente importa es estar en disposición de escuchar y que nos escuchen.

CAPITULO 4.

PRÁCTICA DOCENTE Y

ADJUNTIA

4.1. LA RELACIÓN DOCENCIA – ADJUNTIA

Para una explicación y análisis de la práctica docente, se requiere introducirse en la vida cotidiana de las instituciones escolares, ámbito en donde dicha práctica adquiere formas, modalidades y expresiones concretas.

Aunque a primera vista la institución escolar aparezca como un mundo dado y la práctica docente una retención de la normalidad escolar, ese

es el lugar en el cual la misma práctica docente se construye y se realiza. A esto, hay que añadir el hecho de que todo tipo de asociación esta caracterizada por la difusión de un "sentimiento fundamental"⁶², que asegura su continuidad y valor. Si esto es así; la práctica docente al emerger como resultado de relaciones entre seres humanos y por ende sujetos históricos, para poder alcanzar sus fines, requieren de "principios éticos adecuados y orientados de tal manera que aseguren la solidez y homogeneidad interna"⁶³ de quienes ejercen dicha práctica. Estamos ante los elementos necesarios para avanzar en la construcción de normas éticas, que desde la práctica docente incentiven a los sujetos hacia una acción transformadora.

Partimos de una concepción de la práctica docente como objeto de estudio desde la Sociología de la Educación, en donde no sólo se manifiesta ésta; sino que, para que le comprendamos y transformemos es necesaria la interrogación. Aparece entonces la importancia del sujeto, que en este proceso es irremplazable, pues no hay investigación posible sin la existencia de un sujeto que investigue. Así planteando, no es posible pensar en una neutralidad investigativa, pues todo lo que le preguntemos al objeto, "proviene desde un espacio y un tiempo en donde el propio sujeto se constituye como tal"⁶⁴. Es decir, los sujetos no debemos aceptarnos tal como somos, mucho menos "como producto de la historia

⁶² Pizzorno, Alesandro, y otros: "Gramsci y las ciencias sociales". Trad. José Aricó, México, Ed. Siglo XXI. 1982. pag. 35

⁶³ *Ibíd.* pag.35

⁶⁴ *Ibíd.* pag. 36.

pasada”⁶⁵, sino que debemos reconstruirnos “a la luz de la nueva cultura y de las nuevas relaciones a establecer entre los hombres”⁶⁶.

Una forma de enfrentar esta reconstrucción de los sujetos, es trabajar en el análisis de aquellas “ experiencias contradictorias y disímiles que el sujeto receipta del grupo sin aportarles una reflexión sistemática”⁶⁷ experiencias que implican el manejo del sentido común por parte de los sujetos incertos en determinada práctica social, el cual debe ser superado, “ya que la incoherencia tiene multiples influencias negativas en el plano de la conducta ,oral y de la voluntad, hasta el punto de impedir totalmente toda acción y decisión, produciendo un estado de pasividad moral”⁶⁸.

Naturalmente; en relación a la especificidad de la práctica docente, tenemos experiencias de vida intensamente colectivas y por ende social, pero permeadas por el sentido común y que sin embargo “contienen la posibilidad de entusiasmos y de voluntades colectivas, por tal manera, de inicio de un proceso de renovación de las relaciones humanas”⁶⁹ que se originan dentro de una práctica social determinada, y en nuestro caso, la práctica docente.

Al avanzar en el análisis, podemos apreciar que la práctica docente no está del todo dada y muy por contrario en su quehacer cotidiano actuan relaciones, fuerzas e intereses que la mantienen en constante transformación. Es evidente que el mundo concreto de la institución escolar lo constituyen y construyen los sujetos mediante relaciones y que están permeadas por una diversidad de historias (locales, escolares, laborales, personales, etc) las que a su vez estarán

⁶⁵ Ibídem. pag. 36

⁶⁶ Ibídem. pag. 36.

⁶⁷ Ibídem pag. 38

⁶⁸ Ibídem pag.38.

expresadas en costumbres, tradiciones, concepciones, intereses y normas; y que aparecen como ya dados, es decir, como situaciones o condiciones dispuestas para que los sujetos operen sobre ellas. Esa apariencia de mundo dado; provoca que la práctica docente sea vista como rutinaria y este carácter aparentemente rutinario sugiere a su vez que la práctica docente se conciba como homogénea. De este modo la práctica docente aparece como una abstracción de lo que es un docente y su función. Pareciera entonces que el sujeto no agrega ni quita nada a la misma; romper con este "condicionamiento ideológico"⁶⁹ implica reconocer que la práctica docente es ejercida por sujetos concretos y que son ellos mismos, mediante su "praxis"⁷⁰, los que se construyen a sí mismos y a la vida cotidiana de la institución.

Así; comprender la práctica docente conlleva la discusión que permita conocer lo que sucede en la realidad, con el firme propósito de actuar sobre ella y transformarla; esto obliga acercarnos al contexto concreto "en el que se desarrolla la práctica docente y considerar que se realiza bajo ciertas condiciones que dependen tanto de la estructura y el contexto social del sistema educativo y como se mencionó; de las relaciones existentes dentro de cada institución escolar; en donde uno de sus mayores niveles de especificidad es en el aula, porque es aquí, donde generalmente se ejerce con cierta autonomía. Sin embargo, tengámoslo presente, en ciertos contextos concretos esa autonomía parece "ilusoria", en el sentido de que, debido a las transformaciones de un mundo cambiante de manera acelerada y que en aras de de lo que se ha

⁶⁹ *Ibíd*em pag. 100

⁶⁹ Condicionamiento Ideológico: Forma de obligarnos a pensar lo que otros quieren que pensemos y aceptarlo como válidos sin preguntarnos si realmente lo es.

⁷⁰ Práxis: Unión que se debe establecer entre lo que se hace y lo que se piensa acerca de lo que se hace. Reflexión sobre lo que hacemos.

denominado “La Nueva Sociedad del Conocimiento”, parece han agudizado los problemas inherentes a la burocratización y los de “enajenación”⁷¹ alrededor de lo que son las nuevas tecnologías. Debemos considerar también que en otros contextos concretos los márgenes para ejercer la práctica docente parecen ser mayores, en el sentido de que en el ámbito cotidiano de docente frente a las relaciones – con sus presiones y exigencias – que se establecen con autoridades, otros docentes, alumnos y trabajadores en general, están enmarcadas bajo restricciones de espacio, tiempo y recursos.

Ahora bien; existe toda una tradición dentro del sentido común, que caracteriza de manera por demás esquemática, lo que significa el ser y el hacer docente, pasando por el autoritarismo, el poder, el saber, la lucha sindical, etc., y que de alguna manera ha conformado una concepción abstracta “del ser hacer docente”⁷².

Es evidente que el docente antes de serlo, es un sujeto cuya condición humana lo obliga no solo a controlar y manejar, sino a construir y transformar sus conocimientos; además de comprender, construir y transformar los conocimientos de los sujetos con los cuales se relaciona, es decir, sus alumnos; que constituyen el eje nodal de su práctica docente. Sin embargo, queramos o no, se ha dado tal reduccionismo que se ha llegado a ver al docente como el que enseña en el contexto concreto del aula en una institución escolar; acto de enseñar que se expresa en supuestos tales como:

a) Que el docente sabe más que el alumno.

⁷¹ Enajenación: cuando una persona pierde el dominio de algo que le pertenece al depender y por lo tanto no reflexionar sobre esa dependencia.

⁷² Ver; Glazman, Raquel. “La Docencia; entre el autoritarismo y la igualdad”. Sep- Caballito. México. 1986.

- b) Que el docente debe proteger al alumno de cometer errores.
- c) Que el docente debe y puede juzgar al alumno.
- d) Que el docente puede legitimar los intereses del alumno.
- e) Que el docente puede y/o debe definir la comunicación posible con el alumno.⁷³

Si bien estos supuestos, en nuestro tiempo, tienden a modificarse, no significa que hayan desaparecido: al punto que dentro del paradigma educativo contemporáneo podemos encontrar ideas sobre el papel del docente como uno de los principales agentes en la conformación de un consenso que involucre a la sociedad; ya que “ un cambio educativo es imperativo y solo será posible si superamos de modo positivo las tendencias conservadoras y rutinarias de la enseñanza, que muchas veces generan reflejos defensivos y corporativos en las asociaciones de los docentes y escasa apertura al cambio”⁷⁴, de ahí que nos encontremos en un proceso en donde reconocemos, lo que no es nuevo, “los problemas de pérdida de protagonismo de la profesión docente, su deterioro de salarios e ingresos... y la caída de sus niveles de profesionalismo”⁷⁵ y que el enfrentarlos implica en primer lugar, resolver de mejor manera la cuestión salarial y de condiciones laborales de los propios docentes; ya que al hacerlo estaremos enfrentando, dos de los tres grandes problemas de la práctica docente a saber::

- a) Que muchas veces los docentes deben realizar una doble jornada laboral para generar ingresos suficientes para su familia, impidiéndoles reservar tiempo de trabajo para preparar clases, atender alumnos,

⁷³ Bohovslavsky, Rodolfo, “Vínculo profesor – alumno: el profesor como agente socialmente”. Revista de ciencias de la educación. Ed. Axis. Argentina. 1975. Citado en Op. Cit. Pag. 53.

⁷⁴ Hopenhayn, Martín. Ernesto Ottone. “El gran Eslabón”. Ice. Argentina. 2000. Pag. 106.

reciclar sus conocimientos y metodologías y programar actividades pedagógicas en interacción con sus pares.

- b) Que los bajos salarios generan desmotivación y deterioro de la autoestima, que a su vez genera la apatía y el carácter rutinario del ejercicio pedagógico.⁷⁶

Si esto es así; es comprensible que se hable de una crisis de calidad en los sistemas educativos, sobre todo en países en desarrollo, y en consecuencia de una brecha entre calidad requerida y calidad existente de la práctica docente que se amplía en la medida que los ingresos de los docentes son menores o insuficientes. De aquí: no es extraño percibir la pretensión de hacer que la práctica docente sea vista como una actividad sujeta al mercado en “donde los mejores docentes eligen las mejores condiciones de trabajo y en consecuencia los peores son puestos al servicio en las escuelas situadas en estratos sociales bajos, que son justamente, los que requieren un mejor personal docente”⁷⁷; si tenemos la idea de que la disposición y expectativas de los docentes respecto de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos al decirse “que los maestros que sirven en áreas pobres y marginadas, ingresan a ellas dominados por un gran fatalismo acerca de las posibilidades de éxito”⁷⁸ de los sujetos con los que deben trabajar; refuerza la exigencia de realizar reformas educativas, a pesar de los supuestos obstáculos que representan las actitudes de los docentes a través de sus formas de organización, estructuras y calidad de su práctica docente y que en su

⁷⁵ Op. Cit. pag 106..

⁷⁶ Ibidem. pag 106.

⁷⁷ Aldo Solari. “La desigualdad Educativa: problemas y políticas.” CEPAL. Serie políticas Sociales Num. 4, 1994. P,31 Citado en Ibid. pag. 108.

⁷⁸ Ibid. Pag. 108.

especificidad política presentaría una resistencia al cambio “ dada por tradiciones pedagógicas diversas, cristalizadas en determinadas formas ideológicas, intereses, y valores... relaciones y conflictos de poder entabladas por y entre los distintos grupos que interactúan en la institución escolar”⁷⁹ y a pesar de poder asumir “que la docencia a fracasado y la sociedad que ha ayudado a conformar también”⁸⁰ y que el docente en un acto reflejo de sobrevivencia prefiere la seguridad a la incertidumbre que provoca una transformación; la consigna está en marcha, reformar o morir supuestamente enquistados, transformar o perder el futuro que se nos ofrece. Por ello el supuesto de que la práctica docente sólo alcanzaría mejores niveles de calidad en su ejercicio, si se realiza “ una transformación profunda en el quehacer en el aula y que los aspirantes a docente adquieren nuevas habilidades dentro una estructura de carrera ligada al mérito, y, por tanto, al riesgo; por lo que se hace necesario elevar responsabilidades al formar y evaluar permanentemente a los docentes”⁸¹; lo dicho, la práctica docente como actividad de mercado, mas bien vista como mercancía, cuyas características deberían responder a las expectativas de consumo creadas de la sociedad, respecto a la educación.

Enfrentar ésta visión de la práctica docente es el reto; y el avanzar en la construcción de propuestas alternativas válidas, requiere de la construcción de un análisis crítico de los sujetos y la práctica docente que realizan.

⁷⁹ Ibid. Pag. 110.

⁸⁰ Ibid. pag 109.

⁸¹ Ibid. pag. 110-112.

4.2. LA ADJUNTA COMO UN ELEMENTO DE FORMACIÓN PROFESIONAL.

Es en este sentido que la práctica docente se convierte en un elemento importante en la construcción y reconstrucción de conocimientos de los sujetos. Ahora bien, en una Licenciatura la planta docente constituye la forma organizativa más relevante, tanto en la recuperación y construcción de conocimiento socialmente como en la comprensión del conocimiento socialmente requerido; hasta este punto conviene cuestionarios desde la

especificidad de la Academia de Sociología de la Educación, con cuales mecanismos técnico-pedagógicos se cuentan para no sólo apoyar la formación profesional de sus educados, sino también fortalecer los cuadros profesionales sustitutos de la propia planta docente de la Academia.

Una respuesta que consideramos viable es la figura de la adjuntía, entendida como "una forma de socialización en la práctica para el trabajo en el campo de la docencia".⁸² A partir de aquí, debemos reconocer que lo más cercano que posee un alumno de Sociología de la Educación a la práctica docente es su incorporación a dicha práctica; lo que en cierta medida, y de manera positiva inhibe la insatisfacción que los alumnos sienten con algunos cursos formales en aula, todo ello porque la práctica docente a través de la adjuntía lo aproxima a la realidad de la Docencia, fortaleciendo y transformando sus propias de abordarla.

Sería, sin embargo, atribuirle a la adjuntía un impacto mayor que el que su forma actual tiene. El alumno como adjunto normalmente trabaja con un maestro (o en el mejor de los casos con pocos maestros) lo que trae como consecuencia una visión limitada de la práctica docente; si a esto aunamos que a los docentes que reciben a los alumnos como adjuntos, generalmente no se les reducen sus propias cargas de trabajo y mucho menos se les da una comprensión económica por lo que podemos llamar trabajo extra al establecerse la relación titular-adjunto, la situación se vuelve compleja. Además, no existen mecanismos internos, en nuestro caso en la Academia de Sociología de la Educación, que permitan dar

⁸² Rockwell, Elsie. "Ser Maestro, Estudios sobre el trabajo docente". México. SEO-Caballito 1986. Pag. 37.

seguridad respecto a que docentes pueden ser seleccionados para dirigir programa y/o proyectos que trabajen la figura de la adjuntía.

Estamos pues ante el hecho de que la adjuntía se encuentra condicionada por su carácter contingente, pero también por su estrecho alcance, es decir, la adjuntía puede ser más realista y concreta que un curso formal en el aula respecto a la práctica docente, pero en la Licenciatura de Sociología de la Educación es breve y localista.

Ante esta visión amplia de sus condiciones, a la adjuntía debemos reconocerle al menos tres características cognitivas importantes; "que el educando podría ser guiado en prácticas con dificultades y responsabilidad diversa, aumentando progresivamente sus capacidades, que el educando recibiría apoyo y atención personal en su formación profesional por parte de la planta docente y la adquisición y dominio por parte del educando de la expresión oral y escrita sobre los conocimientos acumulados en su especialidad"⁸³

Si esto es así, el trabajo docente adjunto bien puede incorporarse al sistema formal de la licenciatura y represente una alternativa que enfrente las limitaciones en el grado y tipo de intercambio posible entre docentes y educandos, también en el apoyo interpersonal y en el desarrollo y fortalecimiento de la cultura común y así poder contar con un marco de referencia para construir conocimiento y categorías de lo que es significativo en la cotidianidad e interacción de la práctica docente en la Academia de Sociología de la Educación.

Se ha mencionado como los profesionales adscritos a la Academia de Sociología de la Educación en la UPN. (capítulo 3.2) han enfrentado la

⁸³ Op. Cit. Pag.41.

docencia con mayores y menores elementos, formandose en el hacer frente a grupo, además, docentes egresados de las escuelas normales, han aportado al quehacer universitario un conjunto de conocimientos teóricos y experiencia, que han puesto en juego para construir lo que podemos llamar la docencia en la Academia de Sociología de la Educación.

Estamos frente a un proceso de formación mutua y es ésta la que debe revalorizarse, en el sentido de construir mecanismos que fortalezcan la formación profesional de las y los sujetos que cursan la Licenciatura en Sociología de la Educación. Es aquí, donde surge la pertinencia de la adjuntía, a sabiendas de que la docencia ejercida en la Academia de Sociología de la Educación se enfrenta a situaciones de índole diversa y que de alguna manera, restringen las posibilidades de calidad en el aprendizaje, actualización de contenidos y en las investigaciones que avancen en el análisis de las mismas. De hecho, la adjuntía propicia la inserción de las y los estudiantes al trabajo colegiado en donde a pesar de que existen distintos perfiles del docente, "producto entre otras cosas de su formación inicial"⁸⁴, se reconocen como profesionales de la docencia. El sujeto desde la adjuntía, trasciende y enriquece los conocimientos que posee y fortalece su proceso formativo al tener la posibilidad de formar parte del grupo de académicos y tener como fuente primaria de convalidación de su saber la práctica docente de los sujetos.

En este sentido, práctica docente y trabajo colegiado permiten desarrollar el proceso formativo del educando a través de una reflexión sobre vivencias y experiencias dentro de la práctica docente; lo que obliga al

⁸⁴ Pérez, Aguilar Carmen Margarita. "La Historia de como surge la necesidad de compartir docencias" *Pedagogía: Revista especializada en Educación*. U.P.N. 1998. Vol. 15. Num 3. Pag. 22.

sujeto a manejar, redefinir y construir conocimiento, con visión multidisciplinaria e interdisciplinaria, pero sustentada en los fundamentos epistemológicos de la Sociología de la Educación. Bajo este contexto la relación entre el docente titular y el adjunto se inicia construyendo, sin mayores pretensiones, las formas de trabajo deseables; este primer momento permite descubrirse en la visión de experiencia de la docencia. El objetivo rector se define alrededor de la práctica docente, en el sentido de ver la relación establecida como un proceso que debe trascender lo anecdótico, sin menosprecio de lo útil, en donde el análisis de la experiencia, conlleva la reflexión del porqué, cómo y para qué de la práctica docente; aquí, el sujeto hace de la adjuntía un elemento de reflexión, que lo obliga a asumir responsabilidades, no del docente titular, sino aquellas intrínsecas a la práctica, propiciando que:

- a) Se promueva y fortalezca la capacidad de análisis a través del diálogo y el trabajo colegiado.
- b) Se fortalezca el manejo, apropiación, transmisión y construcción de conocimientos.
- c) Se incerte en los procesos de actualización del conocimiento especializado a fin a la ciencia de la educación en general y a los de la Sociología de la Educación en particular.

Es así, como la adjuntía puede cumplir una función relevante, debido a que, la práctica docente tiene una influencia directa en la apropiación, valoración, actualización y construcción de conocimientos, es decir, la adjuntía permite a las y los estudiantes estar incertos en "el proceso de enseñanza y orientar, dirigir, facilitar y guiar la interacción de los sujetos con

el saber colectivo culturalmente organizado”⁸⁵, enfrentando la oportunidad de ampliar y construir conocimientos.

Los requerimientos propios a la práctica docente, hacen que la adjuntía se convierta en una dinámica en donde estudiar sería en una “ necesidad real y práctica de su vida”⁸⁶, relacionada con un conjunto de valores personales, sociales e institucionales; que propician que la misma adjuntía sea un elemento teórico – metodológico en la formación profesional del Sociólogo de la Educación.

Ahora bien, la adjuntía no solo es un elemento que coadyuva en la formación profesional de los sujetos, sino que permite atender un requerimiento laboral. Esto porque, aun cuando el perfil profesional del Sociólogo de la Educación no se centra en la docencia, y por lo tanto no se pone énfasis en la práctica docente, la realidad es otra, y sabemos que algunos estudiantes son maestros normalistas y los que no lo son, sea como pasantes o titulados, incursionan en el ámbito laboral como docentes. Si existe ésta tendencia, ¿porqué no hemos hecho nada por fortalecer y desarrollar práctica docente en la Licenciatura? ¿Acaso es privativa de otras licenciaturas? Considero que no, y la adjuntía es una de las formas que la Academia puede implementar, para enfrentar estos requerimientos en la vida profesional del Sociólogo de la Educación.

Vemos la práctica docente adjunta con un enfoque participativo reflexivo de acción transformadora, en donde “ la creatividad, la búsqueda de nuevas formas de conocimientos o expresión y de aprender a diagnosticar la realidad” ⁸⁷ se convierten en requerimientos del sujeto. La adjuntía es,

⁸⁵Freire, Paulo “Cartas a quien pretende enseñar”. Ed. Siglo XXI pag.30.

⁸⁶ Ibid. Pag 33.

⁸⁷ Barabtarlo, Anita. “Investigación – Acción “. México. UNAM-CISE.1995. pag.34.

también, una "praxis social, objetiva e intencional" ⁸⁸, en el sentido de que la práctica docente se sustenta en una praxis definida como una "acción informada donde teoría y práctica son mutuamente constitutivas"⁸⁹; esto permite al sujeto asumir la adjuntía como una práctica constructiva de saberes y prácticas alrededor de la propia práctica docente.

Consideramos que la práctica docente es en esencia una práctica social y en ella, el docente como individuo, es un sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades que le pertenecen o le son propias, esto implica que es un " ser no acabado"⁹⁰, y que, poseyendo ideales, motivos, proyectos circunstancias de vida le imprimen determinada orientación a su vida personal. Es en éste nivel donde las decisiones que asume el sujeto al ejercer la adjuntía, " vinculan de manera necesaria su quehacer profesional con las formas de actividad que realiza en la vida cotidiana"⁹¹ y conlleva al propio sujeto a reconocerse como ser histórico, en el sentido de tomar conciencia y ejercer su praxis, " ya no como espectador, sino como autor... en un dialogo sobre el mundo, sobre sus problemas y desafíos"⁹².

4.3. UNA VISION ETNOGRAFICA DEL TRABAJO DOCENTE DESDE ADJUNTIA.

El proceso de formación en el cual se desarrollan las y los estudiantes adscritos a la Licenciatura de Sociología de la Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, se encuentra influenciado por las condiciones generales de la educación superior en México, y las de la propia

⁸⁸ Freire, Paulo. " La educación como practica de la libertad". México. Siglo XXI. 1969. pag 20.

⁸⁹ Carr,J y Kemmis, R. " Teoría critica de la enseñanza". Barcelona. Ed. Kapeluz. pag 50-51.

⁹⁰ Fierro, Cecilia y Otros. " Transformando la práctica docente". México. Ed. Paidos.2000. pag 29.

⁹¹ Heller, Agnes. "Sociología de la Vida Cotidiana" México. Ed. Península. pag 96.

⁹² Op. Cit. Freire, Paulo... pag 26

institución en lo particular. Dentro de éstas condiciones caben destacar factores como “ la evolución de la matrícula y población estudiantil y el de los planes y programas de estudio en vigor”⁹³ en la U.P.N. que han incidido en una de las funciones, que dentro del sistema de formación magisterial, cumple la institución en lo que concierne a “ofrecer licenciaturas escolarizadas referidas a campos de trabajo específicos o en campos disciplinarios que confluyan en la educación y que contribuyan a elevar la calidad de la enseñanza pública”⁹⁴. De hecho, esto implica abordar el análisis y construcción de la normatividad sobre “ las características que reúne el trabajo académico en la docencia, investigación, extensión y difusión universitaria y de las disposiciones relativas a la inscripción, promoción y titulación de las y los estudiantes”⁹⁵.

De aquí, surgen preocupaciones que pasan desde el estancamiento de la demanda de ingreso, la escasa afluencia de profesores en servicio a las licenciaturas escolarizadas, los altos índices de abandono e irregularidad, hasta el bajo nivel de titulación que prevalecen en las licenciaturas en especial en la de Sociología de la Educación.

Es por ello que no es nada nuevo hablar sobre los cuestionamientos que pretenden dar cuenta de la no pertinencia de la Licenciatura en Sociología de la Educación e incluso llegando a hablar de su anulación.

¿ Que hacer, para responder con hechos viables y concretos a las posturas descalificadoras?, es la pregunta permanente que deberíamos hacernos todos aquellos sujetos que estamos comprometidos en formar y/o formarnos en el campo de la Sociología de la Educación. La respuesta

⁹³ Fuentes, Molinar Olac. “Reflexiones sobre el futuro de la Universidad Pedagógica Nacional” su carácter nacional y sus funciones sustantivas U.P.N. México. 1992. pag. 12

⁹⁴ Ibid. pag. 7

es en lo esencial amplia, sin embargo, bien podemos decantar nuestro análisis y reflexionar sobre las condiciones en las cuales estamos ejerciendo nuestras prácticas, y como éstas apoyan o inhiben la formación profesional del Sociólogo de la Educación; dentro del perfil deseado, para un ejercicio profesional acorde a la realidad social en la que se encuentra el sujeto. Al atender uno de los elementos del perfil profesional del Sociólogo de la Educación, éste debe “ tener capacidad y conocimientos necesarios para el desarrollo de la investigación y la docencia”⁹⁶. Es en la especificidad de ésta pretensión en donde la adjuntía encuentra uno de los lugares desde los cuales debemos trabajar; para así, poder fortalecer el proceso formativo de las y los estudiantes.

Si esto es así; cabe a la Academia de Sociología de la Educación fortalecer, desarrollar y promover todas aquellas prácticas que incentiven la capacidad docente e investigativa de los sujetos que está formando; de donde surge la pertinencia del trabajo docente adjunto, entendido como “ una forma de socialización en la práctica para el trabajo en el campo de la docencia” ⁹⁷. Las ventajas de incentivar a los alumnos a lo que podemos considerar una variante de la práctica docente profesionalizada, es el hecho de que los alumnos pueden enfrentar de mejor manera los requerimientos básicos (capítulo 4.2) de su proceso formativo a través de la adjuntía.

Cabe añadir que tanto el Servicio Social como la Titulación son dos de los requerimientos cuya eficiencia es más cuestionada; en este sentido el

⁹⁵ Ibid. pag. 9-10

⁹⁶ Arce, Tena Marcela. Maricela Castaño Hernández. ‘ Mas allá de Universidad ¿ una vida errante? Seguimiento de egresados de la Licenciatura en Sociología de la Educación, Plan 79, de la U.P.N. México. 1996. pag. 17.

⁹⁷ Rockwell. Elsie. “Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente’ Méxic. SEP. Caballito.1986. pag. 37.

trabajo docente adjunto adquiere, por si mismo, gran validez; ya que posee condiciones que promueven la motivación e interes de los alumnos; el solo hecho de ser tomado en cuenta para asumir lo mejor sí en aras de obtener facilidades y reconocimientos en su proceso formativo como profesional de la educación. Así; el trabajo docente adjunto en la medida en que se generalice y se fortalezca, permitirá a la Academia de Sociología de la Educación contar con los sujetos mejor preparados para renovar, cambiar o ampliar, la propia planta docente de la Academia y hacia el exterior, ofertar a los maestros en funciones una licenciatura que muestre en la práctica, que no se encuentra condicionada por una "orientación excesivamente teorícista", si no que, al contrario, se cuenta con un mecanismo, dentro de la organización de la Academia, para promover, incentivar y desarrollar el interes y capacidades docentes que los sujetos aspiran a mejorar apoyandose en los enfoques teóricos y paradigmas epistemológicos de la Sociología de la Educación. De hecho el reto no es fácil y el revalorar y sobre todo implementar el trabajo docente adjunto, implica de inicio la construcción, argumentación y fundamentación que desde el trabajo colegiado de la Academia, de cuenta de las limitaciones, alcances y viabilidad de la adjuntía y contrarrestar así, resistencias y oposiciones a su implementación.

Debemos considerar que las ideas comunes sobre la Adjuntía son difusas e inconsistentes y no se tiene una percepcion clara y sistematizada de las formas en que éstas puede convertirse en un elemento eficiente que eleve cualitativamente el proceso formativo del alumno; esto porque, una parte de la población que constituye la licenciatura, le adjudicamos funciones y características que la devalúan:

... acuerdate que tú no eres el titular.

... no hagas lo que le toca hacer al maestro titular.

... Tú obligación no es dar clase.

... No le quite trabajo al maestro con quien trabajas.

Estas posturas inhiben el trabajo en la adjuntía y muy bien pueden estar relacionadas con el hecho de que los docentes titulares generalmente no reciben compensaciones por este trabajo extra en el que se involucran y mucho menos se le reducen cargas de trabajo, esto ha llevado a la idea de que el titular se aprovecha del estudiante:

... cumple tu horario y que el maestro se las arregle solo.

... eres bien tonto, porque eso no te tocaba a tí.

Es evidente que estos comentarios nos permiten vislumbrar la necesidad de construir un programa de trabajo desde la Academia, que genere una normatividad para la adjuntía que a su vez permita dar seguridad a los sujetos de la seriedad y relevancia de los criterios que fundamentan la práctica que surgió de la relación entre el trabajo del docente titular y el trabajo del alumno como docente adjunto.

Es cierto que el trabajo docente adjunto no se caracteriza por:

... cargale su portafolio al titular

Ni mucho menos por:

... hacerle su trabajo.

Se trata sencillamente de entender, valorar y comprender responsabilidades distintas, pero compartidas; dentro de un proceso normativo de los sujetos que de manera gradual los coloca en prácticas

concretas, que dan sentido y concretizan los contenidos teóricos – programáticos con los que se ha venido construyendo y desarrollando su formación profesional.

Ahora bien, dar cuenta de la experiencia gestada a través de la práctica docente desde la adjuntía, implica el describir como se percibe ésta; por lo que se desglosan los ámbitos de reflexión que desde la adjuntía son motivo de interpretación.

SOBRE LAS METODOLOGIAS DOCENTES.

El contacto del adjunto con lo que podemos llamar “ el como enseñar ” es a través del trabajo del profesor titular con los grupos a su cargo, sin embargo, esto no significa que el adjunto no posea referentes de como debe ser una clase, pero debemos aceptar, que lo que se aprende como alumno acerca de la docencia es desde una perspectiva limitada; que casi siempre cae en una imitación individual que se generaliza y se convierte en práctica rutinaria. El resultado es que el adjunto tiene escaso o deficiente manejo “ acerca de las alternativas y las soluciones a problemas recurrentes en la práctica docente.

En el caso que nos concierne el trabajo docente adjunto se caracterizó por el trato respetuoso y abierto por parte del titular:

... no te voy a decir en que estas bien,

sino que te voy a apoyar para que tomes conciencia y te desarrolles ...

... no debes criticar por criticar, sino tomar conciencia de lo que criticamos.

... yo soy tú y ustedes y tú y ustedes soy yo.

A partir de aquí se procede a la recopilación y sistematización del material bibliográfico con el cual se trabajan los contenidos del programa de estudios de la materia a impartir; este momento tiene como característica que el titular realiza una selección y adecuación de aquella información, que de acuerdo a su experiencia, es más representativa y constituye la condición teórica necesaria para cubrir el contenido general del curso.

El Titular, en ocasiones, hace observaciones al adjunto, respecto a la conveniencia de trabajar o no cierta información, lo rescatable es que el programa y sus contenidos son vistos como un pretexto, por parte del titular, para incentivar la participación con base al diálogo y la sistematización y construcción de los conocimientos generados en el aula; como adjunto nos vimos sujetos a una dinámica de apropiación y reflexión de los conocimientos y reforzar otros.

Así; la metodología docente implementada, con base a la participación, incentivó al adjunto a poner en práctica su manejo explicativo y nivel de comprensión de los conocimientos abordados en el campo de la Sociología de la Educación; por otro lado, generó la exigencia de un compromiso personal de tomar conciencia de lo que significa hacerse y ser Sociólogo de la Educación.

En cuanto a metodologías alternativas, se implementó un seguimiento hemerográfico semanal, con elaboración de fichas de trabajo; en un segundo nivel, la proyección de videos y asistencia a seminarios y conferencias. El objetivo es incentivar y responsabilizar a las y los alumnos, en el compromiso de su formación profesional.

Los resultados fueron muy ambiguos; debido a lo que considero una deficiencia en la comunicación entre docente y alumnos, ya que nunca

quedaron precisados el cómo y para qué del trabajo alternativo propuesto. De ahí que el docente haya tenido problemas para eficientar el acopio y evaluación de los trabajos de cada semana y por otro lado los alumnos tienen la percepción de que sus trabajos ni siquiera eran leídos por el docente; esto generó irresponsabilidad en la elaboración y entrega de trabajos y un caos en el manejo de tiempos para su recepción y evaluación; esto se agudizó por el hecho de que las y los alumnos entregaban sus trabajos al titular según les convenía.

Desde la adjuntía, está claro que no parece haberse encontrado un cambio satisfactorio en las metodologías docentes en cuanto a la clase tradicional; aunque esta pretenda dulcificarse mediante el uso de metodologías alternativas. La participación de las y los alumnos es difícil de implantar y en este aspecto algunos docentes se identifican con los alumnos y todo lo circunscriben al discurso del docente en el aula. Ante esta situación el trabajo colegiado, pareciera no tener cabida, ya que es común considerarlo posible, solamente, en clases tipo seminario y en prácticas de campo; las cuales se implementan en cursos más avanzados, no así en los de primer ingreso; de ahí que en lo general, desde la adjuntía se percibió poco entusiasmo y motivación por parte de los alumnos y cierta resignación y frustración en el docente titular; ya que el esfuerzo y dedicación ejercidos, no se justifican por los resultados que se obtienen, sobre todo en el trabajo por equipos, ya que se hace difícil saber la aportación de cada uno de los miembros del grupo en los trabajos finales.

Todo esto implicó que tanto el titular como el adjunto no se sintieran cómodos dirigiendo el trabajo colegiado en grupo; una hipótesis al

respecto, es que esa incomodidad deriva de nuestra falta de formación para gestionar procesos y fenómenos grupales.

SOBRE EL DIALOGO

Desde la adjuntía se debe destacar la importancia que las y los docentes confieren a la comunicación a través del diálogo; el cual fue motivo de constante reflexión y preocupación entre el titular y el adjunto, sobre todo, para lograr incorporar el diálogo como elemento nodal del trabajo en el aula. Sin embargo, los resultados fueron magros, la participación fue acaparada y una parte del grupo no se preocupó por mejorar su capacidad de diálogo oral, mucho menos escrito, lo que se reflejó en sus trabajos finales, que consistió en la elaboración de un ensayo, cuya calidad en lo general fue deficiente.

Existió una ambivalencia respecto a la importancia del diálogo; por un lado, los alumnos viendo el diálogo como una imposición y por el otro, el docente viendo el diálogo como algo infructuoso debido a la apatía e inmadurez de los propios alumnos.

SOBRE LA RELACION ALUMNOS - ADJUNTO.

El docente titular hizo la presentación y un breve esbozo de la participación y objetivos que el adjunto pretendía alcanzar al trabajar en el grupo. En todo momento no existió ninguna inquietud, por parte de los alumnos, por conocer más sobre el carácter de la adjuntía. Sin embargo, existieron otros momentos en donde los alumnos fueron muy accesibles con el adjunto; desde nuestro punto de vista, esto se debió a que las cargas de autoridad y responsabilidad seguían recayendo en el titular. Por

ello, consideramos que la adjuntía fue vista como un elemento intermediario por los alumnos que les permitiría control de sus cursos y sobre todo de su evaluación final.

En lo general la adjuntía fue ejercida en un ambiente de respeto y corresponsabilidad y los momentos conflictivos con los alumnos se vivieron en la evaluación final dictaminada por el titular, pero quien consideró evaluaciones preliminares realizadas por el adjunto.

SOBRE LAS REUNIONES DE ACADEMIA.

Cabe añadir la incorporación del adjunto al trabajo colegiado que se gesta a partir de las reuniones de la Academia de Sociología de la Educación; esto a petición del titular, la cual fue aprobada por el pleno de docentes que constituyen la planta docente de la propia Academia.

Las reuniones de Academia tienen propósitos varios, sobre todo en de coordinar acciones que efficienten las áreas de Docencia, Investigación y Difusión en lo interno como en lo externo de la Academia.

Podemos decir que el trabajo colegiado es bueno; a pesar de que nos encontramos con algunas deficiencias que deterioran la toma de desiciones tales como:

- Inasistencias
- Impuntualidad
- Compromiso hacia el colectivo cuestionable,
por el aprecio a individualizar problemas.

De lo rescatable podemos mencionar:

- Respeto
- Deseo por actualizar formas de trabajo y nivel profesional.

- Atención y preocupación a la situación de sus pares.
- Búsqueda de alternativas en la solución de problemas como; la falta de recursos humanos y materiales, y construcción de proyectos de investigación.

Aun así; el trabajo colegiado queda en entredicho ante la falta de compromiso y la poca o nula importancia, que algunos docentes, le dan a las reuniones de Academia, a pesar de estar contemplada como un requerimiento normativo.

Desde la adjuntía, podemos decir, muy a nuestro pesar que deficiencias como ausentismo, individualismo y falta de compromiso; superan en mucho las bondades que acabamos de enumerar.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

A lo largo de las páginas precedentes, y a raíz de la investigación que llevamos a cabo, creemos haber dejado claras algunas ideas, no obstante, a manera de conclusión se resumen los aspectos centrales de las preocupaciones que nos han motivado a abordar la presente investigación y que nos disponemos a dar por terminada.

Los diferentes grupos de discusión y entrevistas individuales, nos han mostrado que para las y los estudiantes, la participación es un valor, incluso, cuando por comodidad confiesan que prefieren la clase tradicional. Nos han dicho que no todos los docentes son iguales y que así mismos los evalúan. Destacan de todo el proceso enseñanza –

aprendizaje la dimensión humana; valoran que el y la docente sean personas y agradecen también que se les trate como tales.

Eso no quiere decir que no aprecien la competencia profesional de las y los docentes; competencia que no hay que entender solo como “saber” sino, más bien, como “saber enseñar”, o mejor dicho, “saber facilitar aprendizajes”.

Hemos podido ver, que no es verdad que las y los estudiantes no sepan lo que quieren; lo que pasa es que no siempre quieren lo mismo, ni de la misma manera. Sus opiniones no son erráticas ni contradictorias, a pesar de que pueden parecerlo, cuando observamos en el curso de un grupo de discusión, la variabilidad de las mismas.

Dichas opiniones son extremadamente sutiles y están llenas de matices, y no parece que pueda sernos de ayuda en que porcentajes se adscriben a modelos y opciones. En cambio, puede sernos muy útil el “porqué” de sus elecciones que, como se ha dicho, tienen pleno sentido si tenemos en cuenta las explicaciones con que las complementan.

Para entenderlas, simplemente hay que ser, sensibles a los diferentes contextos en que se producen sus manifestaciones. Por tanto, no podemos renunciar a recoger en estas conclusiones, algunos de los aspectos que a la luz de la teoría pedagógica de Paulo Freire nos permitieron comprender de manera distinta, la valoración de la práctica docente, para lo cual presentamos el siguiente desglose.

- Existe una preocupación por parte de las y los estudiantes y docentes por fortalecer los mecanismos que incentiven la actividad creadora de los sujetos involucrados en el proceso enseñanza – aprendizaje. Actividad creadora como acción de conocer, reflexionar y analizar los

conocimientos teóricos y prácticos que se gestan en la Academia de Sociología de la Educación; que supere las tradicionales separaciones entre disciplinas, pensar, en cursos interdisciplinarios sería una buena opción y en consecuencia eliminar los actos digestivos, entendidos como acciones que alumnos y docentes desarrollan en sus clases tradicionales y que inhiben la reflexión sobre el conocimiento. Existe una inquietud en el sentido de que tanto la práctica docente como los contenidos de sus cursos; debería permitirles a las alumnas y los alumnos, desde el inicio de sus licenciatura, sentirse habilitados para sus tareas profesionales y no tener la sensación de consumir ideas; es decir, no se trata de que los alumnos piensen lo que piensan los demás, sino que reflexionemos sobre el porqué, como y para qué de lo que piensan los otros y nosotros.

- Se hace patente que las alumnas y los alumnos no tienen elementos consistentes para dar cuenta del contexto teórico; entendido como una reflexión sobre su contexto concreto; esto es común a todas las alumnas y todos los alumnos de primer ingreso, sin embargo, es responsabilidad compartida el buscar y hacer llegar información respecto a las condiciones reales de la Academia de Sociología de la Educación en lo particular y de la Universidad en lo general; es cierto que hasta en las fotos panorámicas de la Universidad, mostramos la mejor cara, y al igual que una foto personal no nos dice más de lo que podemos ver.

- Debe trabajarse, en forma tal, que demos sentido a la información veraz y sencilla; que permita a las alumnas y los alumnos entender y comprender el contexto concreto en el cual desarrollan sus actividades; ésto pasa desde las condiciones materiales, hasta las formas de trabajo y contenidos programáticos.

- Cabe destacar también, el aprecio que las alumnas y los alumnos le otorgan al diálogo; con el inconveniente de no ser utilizado como una forma de construir conocimiento. Es bueno reconocer que la idea del diálogo en las alumnas y los alumnos es muy ambiguo y más adscrita a cierta conducción o dirigencia en la interlocución por parte del docente; producto de una resistencia consciente o inconsciente a la participación. Sin embargo, este es un reto que se debe abordar como un problema a resolver; ya no desde la inmaculada libertad de cátedra, sino desde una profunda y seria reflexión apoyada en el trabajo colegiado en la Academia de Sociología de la Educación, con el objetivo de dar respuestas reflexivas e innovadoras que posibiliten la creación de formas de trabajo que eliminen la no participación de las alumnas y los alumnos e involucrarlos en actividades creadoras que les permitan desafiar prácticas y conocimientos abordados en su proceso de formación profesional.

SUGERENCIAS

SUGERENCIAS.

Este trabajo centró su problemática de investigación en una especificidad educativa, determinada por una historia culturalmente diferenciada y mediada por un lenguaje que tiene diferentes niveles de realidad, tanto espaciales como temporales, y, que dictan pautas de comportamiento en el proceso de formación de los sujetos.

Abordar el problema educativo de lo que hemos denominado valorización de la práctica docente, es entrar a un debate desde distintas lógicas y diversas maneras de pensar una realidad. En este sentido, nuestra primer sugerencia es la de eliminar la postura de algunos investigadores sociales, de asumir la realidad como algo determinado,

“que se registra pero no se problematiza”⁹⁸ y reconocer la necesidad que tiene el sujeto de transformar la realidad y la relevancia de la educación como uno de los sujetos; sino también a la “relación de conocimientos que éstos establecen con aquella”⁹⁹, el saber cotidiano puede contribuir a lograr acRementar las posibilidades de transformación de realidad de los propios sujetos.

Debemos entonces incluir la reflexión sobre las formas en que el sujeto se relaciona con la realidad “ porque de ellas depende la calidad e intencionalidad de prácticas”¹⁰⁰ y estar en las condiciones de definir opciones viables de transformación.

En síntesis ésta primer sugerencia pretende hacer ver la necesidad de revalorizar en el sentido de asumir que las modificaciones sociales, no sólo están determinadas por las condiciones objetivas en las que se encuentra el sujeto sino, también, por los procesos que constituyen su subjetividad; mediante los cuales “ el sujeto vive y percibe la realidad de manera específica, porque pone en juego hábitos, creencias y costumbres vigentes en el mundo en que se desarrolla”¹⁰¹, en donde lo importante es alcanzar explicaciones de algunos de los elementos que puedan generar articulaciones entre procesos sociales amplios y los cotidianos, de tal calidad e intencionalidad que se propicien cambios. Es este el sentido que tiene la presente investigación al relacionar práctica docente con la valoración de la práctica docente por parte de la alumnas y los alumnos de primer ingreso en la Licenciatura de Sociología de la Educación; y

⁹⁸ Zemelman, Hugo. :Conocimiento y sujetos, contribución al estudio del presente”. El colegio de México. México. 1987. pag. 57-58

⁹⁹ Ibídem. pag.28.

¹⁰⁰ Zemelman, Hugo. “Uso crítico de la Teoría. Entorno a las funciones analíticas de la tonalidad. I. Universidad de las Naciones Unidas-Colmex. México.1987. pag. 21-39.

aunque puede parecer paradójico, que después de habernos referido a la necesidad de escuchar a las y los estudiantes, centremos nuestras sugerencias en el papel de la Sociología de la Educación y en específico en la práctica docente que ejercen los docentes de la Academia; esto no es así, por el hecho de que al tomar en cuenta a los sujetos, relacionados a través de la práctica docente, nos sugiere el que no perdamos la visión plenamente humana de esas relaciones y por ende recuperar nuestra capacidad de ilusionarnos cada inicio de curso, porque cada curso es un reto nuevo en donde todas y todos cambiamos, pero también, tenemos la capacidad para saber encontrar caminos de mejora en el ejercicio de nuestras prácticas y transformación de la realidad.

Así; las implicaciones para mejorar las condiciones y características de la práctica docente en la Academia de Sociología de la Educación y a partir de los elementos de análisis de la presente investigación, nos llevan a expresar una serie de sugerencias, de manera modesta, pero convencida.

a) Que la práctica docente en la Academia de Sociología de la Educación recupere de manera constante, la propuesta de una "educación para la vida"¹⁰² sustentándose en sus cuatro elementos más importantes:

- Aprender a conocer.
- Aprender a hacer.
- Aprender a vivir juntos.
- Aprender a ser.

Que en resumen, nos dicen que debemos " aprovechar todas las posibilidades que ofrece la sociedad"¹⁰³.

¹⁰¹ Heller, Agnes. "La revolución de la vida cotidiana". Ed. Península. Barcelona. 1982. pag.9

¹⁰² Delors, Jacques. "La Educación encierra un tesoro" Ed. UNESCO. Col. Educación y cultura para el nuevo milenio. México. 2000. pag. 91-103,

- a) Aunque en lo fundamental la práctica docente es una actividad solitaria, en la medida en que cada docente debe hacer frente sus propias responsabilidades y deberes profesionales se hace indispensable que los docentes revaloren el trabajo colegiado y, a partir de éste, se construya una normatividad que eleve y fortalezca el reconocimiento social de la práctica docente.
- b) La práctica docente en la Academia debe partir “ de la observación de las desigualdades de hecho y buscar corregirlos activamente, introduciendo una visión realista”¹⁰⁴ y no idealizada de las situaciones colectivas o personales, en el sentido de que hoy más que nunca tenemos la necesidad de escuchar a las alumnas y los alumnos; porque no podemos transmitir y construir conocimientos con personas abstractas, con una capacidad de comprensión estandar y previamente determinada. Muy al contrario, las alumnas y los alumnos son sujetos concretos, que pertenecen a una sociedad específica, que tienen intereses, prejuicios, pasiones, medios, necesidad de comprensión, impulsos agresivos y otras características de diversa índole e intensidad.

No podemos desconocerlos, no podemos actuar como si fueran de manera distinta a como son. No lograremos apoyar su formación, sino propiciamos una práctica docente gestora de condiciones que aborden la comprensión sobre que tanto saben o no saben y si quieren o no quieren aprender. En fin, reconocer que la población estudiantil está integrada por sujetos cuyos marcos de referencia cultural son de distinta procedencia y nivel; por ello, hemos de escucharles con atención y

¹⁰³ Ibid. pag.121,

comprender sus conocimientos, experiencias e intereses, para otorgar condiciones que estructuren y fijen procedimientos grupales que fortalezcan la construcción de conocimientos.

- c) Que el docente se olvide un poco del aprecio a su individualidad y se ejerza una práctica docente acorde a los requerimientos explícitos o implícitos de los sujetos con los que se relaciona, principalmente de sus alumnos, ya que si ellos fracazan, fracasamos también nosotros, porque no hemos sabido transmitir y construir el gusto por el aprendizaje y el saber.
- d) Reconocer que no todo se aprende en clase y por ende podemos ser sustituibles. Nadie discute hoy en día, que las instituciones educativas constituyen una oportunidad más de aprendizaje, entre otras que están a disposición de los sujetos, tales como videos, libros, revistas e internet; y pueden, incluso, con mayor eficiencia que algunos docentes, cumplir con la tarea de proporcionar información. Si en algo somos imprescindibles es en la relación humana, por ello, tenemos que adecuarnos a una nueva función, no tanto que seamos especialistas cuanto que seamos personas.
- e) Desarrollar acciones que modifiquen la clase tradicional. No sirve de nada negar la realidad que se genera al trabajar en grupo; debemos avanzar en la comprensión de que el aula es un lugar más, en donde los sujetos se esfuerzan conjuntamente por alcanzar objetivos de aprendizaje y realización como seres humanos e históricamente dentro de un proceso colectivo de construcción de conocimientos. Debemos trabajar en el sentido de aprender y dar a comprender que

¹⁰⁴ Touraine, Alain. ¿Podremos vivir juntos? Iguales y Diferentes. FCE. Buenos Aires. 1997. pag.123

es lo desmotivante y para ello elaborar proyectos cuyo objetivo general contemple la preparación y sobre todo el aprender a tomar decisiones y responsabilizarse.

- f) Seguir avanzando en el ejercicio de la tolerancia y de la democracia debido a que, una mejora de las instituciones educativas, en términos de calidad, pasa necesariamente por la participación, el trabajo colegiado y la adhesión a los valores que los sujetos consideren propios; esforzandonos por incrementar nuestra capacidad de reflexión y comprensión, teniendo en claro que los sujetos que son capaces de reflexionar sobre su realidad, son mucho más autónomos y menos conformistas. Así, docentes, alumnas y alumnos debemos “ aprender a apropiarnos, comunicar y compartir la información a la que tenemos acceso”¹⁰⁵, usandola de manera adecuada y comprensiva; reconociendo que una de las habilidades más importantes a desarrollar es la de poder convertir la información en conocimiento. Además; debemos aprender a aceptar y reconocer sentimientos propios y ajenos, fomentando la reflexión, el diálogo y la discusión de manera racional; a fin de que podamos convencernos mutuamente gracias a nuestros razonamientos.

¹⁰⁵ Op. Cit. pag. 273-295.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Arce, Tena Marcela y Maricela Castañon H. Más allá de la Universidad ¿una vida errante?. Seguimiento de egresados de la Licenciatura de Sociología de la Educación, Plan 79, de la UPN. México. UPN. 1996.

Barabtarlo, Anita. Investigación-acción. México. UNAM. CISE. 1995

Blanco, Rogelio. La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la Educación Liberadora. Madrid. Zero. 1982.

Carr, J. y Kemmis, R. Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona. Kapeluz. 1985.

De Leonardo, Patricia. (comp): La nueva Sociología de la Educación. México. SEP-Caballito. 1986.

Delors, Jacques. La educación encierra un tesoro. Educación y cultura para el nuevo milenio. México. UNESCO. 2000.

Eisner, Elliott. El ojo ilustrado. España. Paidós. 1995

- Elliot, James. El cambio educativo. España. Morata. 1996
- Escobar, Miguel. Paulo Freire y la educación liberadora. México. SEP-Caballito. 1985
- Fabra, Maria Luisa. Hablar y Escuchar. Barcelona. Paidos. 2001.
- Fierro, Cecilia y otros. Transformando la práctica docente. México. Paidos. 199.
- Freire, Paulo. Cartas a Guinea- Bissan, México. Siglo XXI. 1977.
- Cartas a quien pretende enseñar. México. Siglo XXI.1999.
- Pedagogía del oprimido. México Siglo XXI.1974.
- Pedagogía y acción liberadora. México. Siglo XXI.1978
- Frigueiro, Graciela y otros. Las instituciones educativas. Elementos para su gestión. Buenos Aires. Troquel.1992.
- Fuentes, Molinar Olac. Reflexiones sobre el futuro de la Universidad Pedagógica Nacional.
- García, Fernando y otros. El análisis de la realidad social. Madrid. Alianza. 1986
- Glazman, Raquel. La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad. México. SEP-Caballito. 1986.
- Goetz, J y Lecompte, M. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid. Morata. 1990
- Heller, Agnes. La revolución de la vida cotidiana. Barcelona. Península. 1982.
- Sociología de l vida cotidiana. Barcelona Península. 1977.
- Hopenhayn, Martin y Ernesto Ottone. El gran eslabón. Argentina. FCE.2000.

- López, Juan Ignacio. Conocimiento docente y práctica educativa. Malaga. Algibe. 1999.
- Medina, Melgarejo Patricia. ¿Eres maestro normalista y/o profesor universatario? La docencia cuestionada. México. UPN-Plaza y Valdez.2000.
- Pérez, Aguilar Carmen M. La historia de como surge la necesidad de comprar docencias. Pedagógicas: revista especializada en educación. UPN.V.15 Num.31998.
- Pizzorno, Alessandro y otros. Gramsci y las ciencias sociales. Trad. José Aricó. México. Siglo XXI. 1982.
- Quiroga, Ana. El proceso educativo según Paulo Freire. México. Plaza y Valdez.1997.
- Rorty, R. El giro Lingüístico. Bacerlona. Paidos.1990.
- Rockwell, Elsie. (comp.): Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, México. SEP-Caballito.1986.
- Sancho, J.M. Para enseñar no basta con saber la asignatura. México. Paidos. 1999.
- Solari, Aldo. La desigualdad educativa. Serie Politicas Sociales. CEPAL. Num.4.1994.
- Toutaine, Alain. ¿ Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Buenos Aires. FCE. 1997.
- Vazquez, Fuente Alicia. En busca de la enseñanza perdida. México. Paidos.1999.

ANEXOS

ANEXO A I.

I: investigador.

A: alumno.

I: Buenos días compañero. Como ustedes saben desde hace rato les había dicho que les iba a hacer una entrevista... y bueno... hasta hoy se pudo... y eso más o menos, porque veo que faltan varios del grupo.

A: Yo creo que así está bien.

A: De todos modos ya no van a venir.

A: Quien sabe porque les avisamos a algunos... pero no sé.

I: Bueno, ni modo, vamos a empezar así a ver que pasa, ya saben pueden decir lo que quieran, pero procuren reflexionar bien sus repuestas o lo que digan.

A: iesta bien!

A: ino va ser facil!

I: Acuerdense que los voy a estar grabando. Bueno lo que quiero saber es su opinión sobre la Universidad primero y ya después sobre los servicios que presta.

A: Que quiere que le digamos.

I: No quiero que me digan sino lo que piensan respecto a la Universidad, porque la escogieron, como se sienten en ella, si les gusta... no sé, todo eso quiero que lo discutamos.

A: Pues a mi me parece bonita... y se vé grande, pero ya de cerca se ve chica.

A: además está muy lejos.

A: Deja tú lo lejos, ha veces que está más sola que no sé que...

bueno así la he visto algunas veces.

I: Pero les gusta o no les gusta la Universidad.

A: Pues... está bien.

A: No nos queda de otra o ¿no?

I: Y de las aulas que dicen.

A: ¡Nombre! Hay unas chiquitas y otras muy grandes y pues como que no las sabemos usar.

A: ¡Si, es cierto! Yo he visto que en unos salones grandes hay pocos alumnos y en los chiquitos hay pocos.

A: En algunos salones no hay luz y además las sillas no sirven.

A: Y yo quiero decir, que además, casi no hacen aseo. Y que algunos salones son muy fríos, mejor dicho se siente mucho frío.

A: Yo he visto que en algunos salones tienen mesas y en otras nomás sillas... así con paleta y yo creo que es mejor con mesas.

A: Si es cierto

I: ¡ Y de los servicios que presta la universidad!

A: ¡Cuales si no hay información!

A: Yo a los que voy es a la biblioteca y a las fotocopias

A: ¡ Y a la cafetería!

A: De ahí no sales

A: Yo quiero decir algo, que no sé... me llamó mucho la atención y es que por allá donde vivo ni siquiera conocen que existe ésta Universidad... y muchos ni saben donde está.

A: Es cierto ... en mi casa me dicen que para qué sirve

I: Pero ustedes como se enteraron o que sabían sobre la Universidad y bueno... en especial sobre la Licenciatura de Sociología.

A: Yo nada, pero yo quiero ser maestra o sea dar clases... y lo social siempre me ha llamado la atención.

A: Yo sí quería estudiar sociología y cuando me enteré que había aquí... pues le entre... pero nunca me imaginé lo difícil que es lo educativo.

ANEXO A II.

I: investigador.

A: alumno.

I: Bueno vamos a comenzar; pueden decir todo lo que quieran sobre sus profesores, ya saben que no es necesario decir nombres. se trata de que digamos lo que pensamos sobre las cosas que hacen los maestros.

A: ¡Orale! Yo si le entro porque tengo un monton de cosas que decir.

I: Calmado, calmado. Haber compañero empiece.

A: Yo quiero decir que... pues de plano que hay maestros que deberas son bien gachos: en especial una maestra... es bien exigente, nos deja un monton de lecturas y tareas y así no se puede... además como si no supiera que su materia no es la única que llevamos.

A: En una ocasión nos tocó exponer por equipos y aquellos que dijeron lo que ella quería ipasaron! Y los que dijeron lo mismo pero de otra forma... pues los reprobó.

A: Además no se vale que nos diga que no sabemos o nos ponga en mal delante del grupo; de plano casi, casi nos dice pendejos y no se vale.

A: Cuando tuve la primera clase con un maestro dije inombre! Este maestro es bien perro. Duré varias día pensando hasta si dejaba la

Universidad, pero después me di cuenta que era yo el que no estaba acostumbrado a estudiar.

A: Bueno ... también hay buenos maestros, es decir hay algunos que dan buenas clases donde te hacen participar... pero otras veces lo único que hacen es repetir, repetir y repetir.

A: ¡ Eso es cierto!! Luego luego nos damos cuenta que el maestro nos está diciendo lo que tenemos en las copias o en el libro.

A: ¡No! y además algunos nos dictan o nos hacen subrayar copias

I: Y que pasa con eso?

A: Ahí está lo cabrón porque tenemos que interpretar como ellos dicen.

A: Y entonces pues tenemos que repetir.

A: Además hay otra cosa, que hay clases que se vuelven puro rollo y lo único que hacemos es subrayar y tomar apuntes es lo único que hacemos y ahí como que no hay aprendizaje.

A: Yo me he dado cuenta de que algunos maestros nos hablan a veces del mismo tema y algunos lo hacen bien... o sea que les entendemos... pero otros lo hacen gacho y pues no entendemos.

A: Si es cierto lo que dice el compañero y es que además, creo yo, es que lo importante es como te dicen las cosas.

I: ¿Como caracterizan a un buen profesor?

A: Bueno... eso se nota hay maestros que se les nota que les gusta dar clases... sobre todo que se emocionan dando clases, eso luego, luego se nota.

A: Y además le explican a uno porqué una cosa o la otra.

A: Yo creo que lo más bonito es que nos hagan pensar, digo... creo

que para eso estudiamos en la Universidad.

A: Lo que yo sé es que hay profesores buenos y profesores malos ¿ o no?

I: ¿Pero cómo sabes eso?

A: ¡AAAH! Porque con unos aprendo y con otros no.

I: Una pregunta, piensen ¿ que hacen los maestros que los hacen sentir mal?

A: No sé... pero a mi me molesta que algunos a veces llegan tarde o faltan mucho y lo peor es que cuando llegan nomás nos tiran puro rollo.

A: Además se siente regacho ver a los maestros que dan clase como si no les importáramos.

A: Es cierto... como saben que lo que ellos dicen se tiene que hacer, pues ni modo, y así pues se siente a gusto dando clases.

A: Yo no sé si está bien o está mal pero... en serio hay maestros que entran a dar clases y nomás ahí nos conocen ... no interrumpen... bueno... como iba diciendo hay maestros que nomás dan la clase.

A: ¡Hay muchos!

A: Ya dejenme hablar

I: Momento compañeros a ver calmado, calmados... a ver compañero continúe.

A: Bueno lo que quiero decir es que algunos maestros no se preocupan por nosotros y eso lo veo porque fuera del salón ni nos saludan.

I: ¿Podrían hablar sobre el carácter de algún maestro?

A: Claro que si... sobre todo de los enojones.

A: Si es cierto; deberas que te saca de onda ver a un profesor iy de la Universidad! dando su clase y lo ves todo aburrido o preocupado o lo que es peor ienojado! Y los que pagamos como quien dice los platos rotos... pues somos nosotros.

A: Eso de plano no se vale

A: Bueno hay maestros que dan muy bien su clase... o sea que se les entiende lo que explican... pero también hay maestros que entregan fotocopias que ni se entienden o sea que no se pueden leer por lo viejo de sus apuntes... o sea que tienen rato usandolos y pues no les salen bien las copias y eso nos afecta.

A: ¡AAH! Y otra cosa... algunos se creen bien chingones, como quien dice lo sabelotodo.

A: Yo como que noté a una maestra muy metida en el rollo... ese de la lucha revolucionaria o comunista... socialista... o como se llame; para ella había que luchar contra el capitalismo... y eso pues de plano no lo entiendo... y pues no entiedo a los maestros revolucionarios, no se que onda traen.

A: Es cierto si no sabemos bien que es el capitalismo menos el comunismo o ese rollo.

A: Creo que lo que nos debe interesar es como le hacemos para aprender bien y mejores cosas... y en relación con los maestros pues... como lo diré... immmm! Lo que yo creo es que los conocimientos que se supone tienen el maestro deben ser transmitidos...¿o no?

A: Eso que ni que... y más en una carrera como ésta, pues hay materias que solo se aprenden en clase y más porque hay temas

que deben ser explicados.

A: Pues a mí no me gusta que el maestro presuma de que sabe mucho y a algunos maestros no les creo mucho eso de que están muy actualizados... porque bueno... como que nos dicen flojos... por no decir más gacho.

A: ¡Huevones!

A: Bueno; eso que dijo la compañera también es cierto, además muchos maestros se alzan el cuello porque estudiaron maestrías en otras escuelas... lo que quiero decir es que son pocos los maestros que reconocen lo que la U.P.N les ha dado o les sigue dando pues siguen aquí.

I: Bueno, bueno... a ver... después de haber estado en varias clases, es más desde la primaria, ¿cómo les gustaría que fuera una clase?

A: Bueno... la mejor clase... algo así como una clase ideal pues es aquella donde aprendemos.

A: ¡Y todos pasamos!

A: Ahí sí está cabrón.

A: Sí es cierto; una cosa es la clase ideal, o sea la que nos gustaría y otra cosa es la clase que nos conviene. Por eso entonces la clase se nos

complica a nosotros. Por ejemplo, yo trabajo y pues falto mucho, no porque yo quiera... entonces si en una clase se participa y... además... se desarrollaron temas en equipo y trabajo en equipo en cada clase, pues no me conviene, y aunque creo que son las clases que se deben dar en la Universidad... yo prefiero las clases en que no se participa.

A: Pero eso tiene que ver con nosotros y con el maestro... nos piden participación y trabajar en equipo... y casi, casi que seamos expertos en eso cuando ni siquiera sabemos como hacerle.

A: Si es cierto por eso hay compañeros que les gusta que les dicten o trabajar fotocopias o subrayar pero solo porque no les gusta participar.

A: Además, cuando un maestro dicta o da copias pues podemos tranquilamente pensar en lo que queramos al fin y al cabo sabemos que podemos conseguir las copias o los apuntes.

A: Pero lo mas gacho es ver que un maestro crea que porque estas dentro del salón estás aprendiendo.

A: Lo que pasa es que como toman en cuenta la asistencia...pues casi entramos a la fuerza.

A: Y eso como que saca de onda.

A: Pues sí... al final prefiero la clase donde subrayamos copias o nos dan apuntes porque si faltó despues los consigo y no pierdo el hilo.

I: Y como ven eso ustedes ¿están aprendiendo o no?

A: No creo... porque al final cuando estas copiando... subrayando... al final estamos haciendo algo sin pensar, digo... la mayoría immmh! Pero entonces, o una de dos... o me preocupo por los apuntes o me preocupo por la explicación del maestro.

A: Lo que pasa es que casi no leemos, aunque yo creo que la mejor clase es cuando participamos.

A: No se trata de participar o no, lo que pasa es que aprendemos menos.

A: A mi no me gusta eso de estar copiando o subrayando, si trabajas con un libro o fotocopias está todo igual... y entonces cual es el problema: no hay ninguna diferencia entre que te den fotocopias o un libro, o te dicten; porque al final lo único que hacemos es copiar, pero aunque ustedes no me lo crean, cuando más he aprendido es cuando me obligan a participar.

I: Y ustedes ¿hacen algo por aprender por su cuenta?

A: La mera verdad no ... es que la mayoría no tenemos tiempo.

I: ¿ Y el maestro les ayuda?

A: Pues sí... algunos no todos... nos avisan sobre conferencias o esas cosas, pero la mayoría no podemos ir.

A: Si es cierto... además... siempre que hay conferencias o seminarios, aquí en la Universidad, siempre las ponen cuando tenemos clases y hay maestros que se enojan si faltas o de plano te bajan puntos para tu calificación y pues te agarran mala onda.

A: Sí; y tenemos que escoger.

I: A ver muchachos otra pregunta, de seguro les dejan trabajos en equipo ¿ que opinan de eso?

A: ¿de qué?

I: Del trabajo en equipo que opinan ustedes

A: ¡aaaa!... está grueso... y lo digo porque no todos podemos juntarnos para trabajar... o sea fuera de la Universidad... en el salón como que es más fácil.

A: La bronca es que algunos trabajamos y otros no y eso complica lo de trabajar en equipo.

A: Si nos encargan un trabajo en equipo hay unos que trabajan y otros no y eso como que que no es justo... o sea que un compañero que trabaja y otro que no trabaja saquen la misma calificación como que no me parece justo.

A: Yo creo que no sabemos como hacerle y si además los maestros no explican como quieren que trabajemos... ellos namás piden que trabajemos por equipos y hasta ahí... y pues ahí es difícil.

A: Hay una cosa bien curiosa... a veces nos piden que hagamos un trabajo en equipo; por ejemplo cuando hay una conferencia o se hacen seminarios y la mayoría de los temas que nos dejan no tienen nada que ver con lo que estoy estudiando o estamos estudiando en clase y pues... se nos quita el interés.

A: Lo que dice el compañero es cierto, algunos, temas de las conferencias son buenos, pero algunos temas en las conferencias son bien generales y como que no les vemos ningún caso... y menos para hacerlos en equipo.

A: ¡No! ¡no! esperame... eso no es lo malo, sino que cuando nos dejan en equipo, en realidad solo dos o tres son los que trabajan y los demás no.

I: ¿y ustedes que han hecho para que todos participen o trabajen en equipo?

A: ¡Nada! Nomás nos juntamos porque nos llevamos bien, y entonces nos ponemos de acuerdo y a veces cada uno hacen una parte y despues la juntamos.

A: Lo que es cierto es que trabajar como dice la compañera es fácil, pero el problema es que no aprendemos y no resolvemos nuestras

dudas... pero creo que debe ser así; porque es difícil trabajar en equipo, porque como sabemos hay compañeros que quieren acaparar o que acaparan y casi siempre para caerle bien al maestro.

A: Pues sí, por eso a veces no tiene caso trabajar en equipo, porque al final te califican a tí y no todos parejos como equipo.

I: A ver que quieres decir con eso; porque hace rato estaban diciendo lo contrario.

A: Bueno... lo que quiero decir es que como que algunos maestros no saben calificar los trabajos por equipo.

I: ¿ Creen que es así?

A: No tanto

I: ¿No creen que el maestro debería explicitar como va a calificar el trabajo en equipo?

A: No, pues sí

I: ¿Entonces?

A: Mira... yo creo que al fin y al cabo eso de trabajar en equipo es bueno; pero al final el maestro nomas nos hacen trabajar para decir que estan haciendo más cosas en su clase.

A: Hay que decir que no todos los maestros... al final cada maestro es como es... y hay maestros buena onda y otros más gachos que otros.

A: No pues sí... hay maestros que te caen bien, porque es el típico maestro que te ayuda.

A: Sí, pero hay otros que te caen gordos, más cuando se creen lo "sabelotodo"; pero para mi los mejores son lo que te dan confianza, porque es un maestro que te escucha, como les diré... es el maestro

que a lo mejor no sabe tanto pero es más persona y pues no tienes miedo de preguntar tus dudas.

A: Deberas que caen mal esos maestros que se creen mucho: yo no sé, pero pareciera que algunos maestros nomás vienen a presumir lo que saben

I: Bueno compañeros, ahí le vamos a parar, después le seguimos, yo les aviso cuando. No se les olvide avisarles a los compañeros que no vinieron... por favor: ya si no quieren venir ni modo. Gracias a todos.

ANEXO A III.

I: investigador.

A: alumno.

I: Bien compañeros , que bueno que vinieron. Ya saben de que se trata ¿Estamos listos?

As: Sí, pues., más o menos.

I: A ver; por lo que veo ahora somos menos.

A: Lo que pasa es que algunos no pudieron venir y otros no sé porque no vinieron.

I: Bueno vamos a trabajar nosotros. Para empezar les quiero preguntar algunas cosas, que ya saben de que se trata... se trata de que ustedes sigan diciendo lo que piensan respecto a los maestros que tienen, ya saben sin decir nombres... aunque sería bueno (risas) pero ni modo. Ya saben que estoy haciendo una investigación sobre la practica docente en la Academia de Sociología... y bueno lo que ustedes digan, sientan o lo que opinen es muy importante para mí; ya si no nos hacen caso cuando menos dijimos lo que pensamos ¿estamos de acuerdo?

A: ¡Sí!

A: Lo más seguro es que se dé lo que dices, pero ni modo.

I: Bueno, bueno... a ver vamos a seguirle. A ver diganme que opinan o que piensan ustedes respecto a la libertad de cátedra o cuando les hablan de la libertad de cátedra de los maestros.

A: Pues yo creo que la libertad de cátedra es buena... bueno... porque con la libertad de cátedra el maestro puede enseñar mejor, eso creo yo... aunque al final no sé como explicar eso.

A: Yo entiendo que un maestro tiene la libertad de cátedra para dar la clase como el quiera y entonces pues todo se hace como el dice.

A: Es cierto cada maestro da su clase como el quiere.

A: Además... nos dicen que debemos hacer y que van a calificar y pues nos avisan... y nos dicen que le entremos con ganas; porque si no... pues también nos dicen que vamos a reprobarnos muchos.

A: ¡Nombre! A mi me tocó ir a hablar con un maestro, mejor dicho, fui a hablar con un maestro porque no estuve de acuerdo con la calificación que me puso, pero casi no me dejó explicarle y así nomás... me dijo que no insistiera, que estaba reprobado... y ni modo me tuve que aguantar el coraje.

I: Está bien, los entiendo, pero ustedes saben que en la relación maestro-alumno también hay una relación de poder; ahí alguien lo tiene; ¿sí o no?

A: No púes sí... el maestro es el que tiene el poder.

I: ¿Y?

A: Bueno... como diré... a ver... si los maestros tienen libertad de cátedra para poder dar sus clases pues es porque les conviene; porque al final eso de la libertad de cátedra le da más poder al maestro.

A: Pues sí... la libertad de cátedra le da mucha autoridad al maestro.

I: Pero estarán de acuerdo que alguien debe ser responsable de la clase.

A: Por supuesto.

A: No sí... o sea que no se trata de quitarle autoridad al maestro o poder... sino que no se aproveche de eso.

I: ¿Quieren decir que se sienten mal?

A: Con los gachos sí.

A: Una maestra se pasó de lanza... bueno eso me dijeron unos compañeros, porque ese día no vine a clases.

I: ¿Que te dijeron?

A: Bueno... pues... que... que de plano, una maestra nos dijo que nos habíamos equivocado de carrera.

A: Pero no todos ¡eh!... hay maestros que si nos entienden y otros no; entonces hay maestros que nos critican mucho; pero también hemos tenido maestros que nos dejan participar y provocan buen ambiente en la clase.

A: Es cierto; hay maestros que se preocupan por nosotros o por la clase y pues nos sentimos comprometidos.

A: Yo creo que lo que dice el compañero es cierto, pero además el maestro debe ser responsable, o sea que no sea faltista y que se le note que le gusta dar clases.

I: Entonces... ¿como les gustaría que fueran sus maestros?

A: Eso está difícil; porque a los maestros ni los conocemos.

A: Más bien, los vamos conociendo poco a poco y entonces se va dando cuenta uno, quienes son buenos y quienes son malos para dar clases ... pero sí... para que te guste una materia depende del maestro o sea como da su clase.

A: ¡Por eso!... yo creo que a los de primer ingreso se nos debería de informar sobre los maestros que vamos a tener; o sea que tengamos informes sobre los maestros que va a tener uno.

A: Yo sé que uno no puede elegir a sus maestros porque vamos entrando, somos de nuevo ingreso; pero a mi me gustaría escoger a mis maestros y yo creo que a todos.

A: Yo pienso que los maestros que hemos tenido son buenos, lo que pasa es que cuando hablamos mal de un maestro, casi siempre al final, no lo hacemos porque nos haya reprobado, sino porque nos damos cuenta que no hemos aprendido nada.

A: O que aprendimos a la fuerza y no por gusto.

I: Que consideran ustedes que influye en un maestro, para que podamos decir que es bueno o malo,,, como maestro por supuesto.

A: Hay muchas cosas: pero ya para estar en una Universidad, pues depende de la formación que tengan y ya más con nosotros pues también de la actitud que tengan con nosotros.

A: Yo me he dado cuenta que también los maestros tienen broncas que no tienen que ver con nosotros o con la clase, pues andan metidos en rollos del sindicato o tienen broncas porque no están seguros de su trabajo, o sea que los pueden correr y pues eso los saca de onda y eso tiene que ver con si son maestros de base o no; o sea que si son interinos o no.

I: Bien; ahora comentarios como ven a sus maestros dando su clase o mejor dicho como los han visto.

A: ¡a caray! ... pues hay maestros que te exigen en la materia que están dando, pero nunca piensan que llevamos otras materias es más parece que eso no les importa y así para cada maestro su materia es lo más importante.

A: Yo quisiera decir que deberas hay maestros que no nos pelan.

A: Y lo que es peor, provocan que les tengamos miedo y pues ya no preguntamos.

A: A nosotros nos tocó: porque hay maestros que cuando preguntamos algo en clase, lo que hacen es ponerte en ridículo y pues entonces ya no pregunta uno.

A: Sí... la piensa uno para preguntar.

A: Además hay maestros que hacen la clase muy aburrida y hasta unos llegan enojados con nosotros o con lo que sea... pero lo que quería decir es que las clases son tan aburridas porque el maestro repite muchas cosas, que a veces me doy cuenta que ni es necesario que entre a clases.

A: Yo quisiera hacer lo mismo, pero entro porque pasan lista y te toman en cuenta las asistencias... por eso entro... pero en algunas clases no es necesario entrar... por eso me pregunto, si al final, mi presencia no es necesaria.

A: Miren compañeros yo quiero hablar otra vez sobre los maestros faltistas, que nomás nos dejan leer, leer y leer, pero no trabajamos nada con él, ¡ah! pero eso sí, casi estoy seguro de que en la quincena si vienen y eso quiere decir que solo estan aqui para cobrar su sueldo.

I: A ver muchachos entonces que creen que debemos hacer nosotros los maestros para dar mejor las clases.

A: Bueno... yo creo que deben hablar entre ellos o entre ustedes; si, hablar sobre como dan sus clase y corregirse o ayudarse entre ellos y así las clase sería mejores, creo yo.

A: Si es cierto, podemos decir que si la academia... mejor dicho si los maestros se lo propusieran o quisieran, como sea, tendríamos clases más prácticas; pero... como su interés no es la clase, pues ni modo.

I: Quieren decir que falta comunicación entre los propios maestros, pero también entre maestros y alumnos.

A: ¡Claro que hace falta!... pero está difícil resolver eso.

A: Aumentar la comunicación está difícil y menos con los maestros que dan esas clases aburridas o en las que nos obligan a entrar.

I: Gracias muchachos, con esto terminamos por el día de hoy después los busco.

ANEXO A IV

I: investigador.

A: alumno.

I: Buenos días a todos. Bueno vamos a empezar y para eso les voy hacer otra pregunta y de ahí nos seguimos. Ya saben que lo importante es lo que ustedes digan. Bueno ahí les va ¿Que piensan ustedes del maestro que aparte de dar clases también hace investigación, ya sea por su cuenta o por la Universidad o fuera de la Universidad? A ver quien comienza.

A: Yo creo que eso es bueno, un maestro debe saber investigar, porque así nos enseña a nosotros.

A: Aunque a veces nosotros no sabemos si estan invetigando o no.

A: Y cuando nos enteramos como que nos damos cuenta de muchas cosas.

I: Como cuales a ver digan.

A: Bueno pues que a algunos maestros les gusta investigar y pues...ieso!... para ellos lo importante es investigar y ya ... después estamos nosotros y eso es cierto... se nota que para algunos maestros los alumnos estamos damás porque estan más metidos en la investigación que estan haciendo.

A: Yo estoy de acuerdo, porque algunos maestros estan en la Universidad para hacer investigación, no para dar clases y hasta algunos presumen de que estan haciendo investigación y pues... eso me hace pensar que lo importante para el maestro no es su clase sino investigar.

A: Yo no estoy de acuerdo con la compañera, yo creo que si les interesamos a los maestros, lo que pasa es que también lo que les interesa son sus propios estudios o investigaciones que están haciendo.

A: Sí, sí, de acuerdo, pero también nos dicen que han hecho investigaciones o que están investigando pero de que nos inviten a investigar con ellos ¡nunca! Y ahí sí de plano como que no les importa o sea que nos dicen lo que hacen y ya.

I: Estoy de acuerdo con esa inquietud que muestran; pero recuerden que los maestros y todos nosotros debemos actualizarnos, para no quedarnos rezagados, ya que los cambios y los conocimientos son bien rápidos hoy en día.

A: Sí; pero hay maestros que se les nota que no están actualizados y si están actualizados eso no lo aplican en clase, es más, eso lo veo más porque a veces el maestro repite los mismos ejemplos, aunque estemos trabajando otro tema y esto deberas que se ve mal... si... deberas que se ve mal un maestro que repite sus ejemplos clase tras clase.

A: Lo que es peor es que a veces a algunos maestros se les nota que no prepararon su clase, sino que se nota que se la saben de memoria de tantas veces que la han dado y no me digan que un tema o ejemplo repetido, repetido y repetido sea muy actual ¿o no?... es más hay maestros que leen de reojo sus apuntes o copias y después nos explican.

A: Un momento... nosotros sabemos, porque nos tocó, que hay maestros que nos dan todos los temas del curso... pero con bibliografía

y apuntes de ellos, pero cuando los vemos nos damos cuenta que son muy viejos y que quiere decir eso... pues que no estan actualizados.

A: esperen, esperen... miren yo creo que la cosa va por otro lado, como explicarlo... sí, miren, yo no dudo que hay maestros que saben mucho, porque investigan y todo eso, pero el problema es que no saben exponerlo y explicar lo que saben en clase y eso se nota porque a veces ni nos miran cuando hablan... y nosotros no decimos nada cuando no entendemos y eso nos muestra que hay falta de comunicación con los maestros.

A: Yo no sé, pero yo si creo que hace falta más comunicación, porque a veces el maestro se contenta con que uno entienda lo que dijo... y los demás ni en cuenta.

A: Lo que pasa es que no sabemos como decirle al maestro que no entendimos, sobre todo cuando algunos temas los explica tan rapido que a veces se tiene que corregir el mismo.

A: Deberas que hay clases muy aburridas.

A: ¡Nombre! Hay maestros que se agarran el temario que tienen y no se salen de ahí y eso sí que es aburrido.

I: Bueno, bueno; ya estuvo bueno por hoy, tengo cosas que hacer y ustedes también, así que aquí le paramos. Yo les aviso cuando le seguimos sobre estos asuntos. Gracias a todos han sido muy amables.

ANEXO A V.

I: investigador.

A: alumno.

I: Vamos a empezar por supuesto con una pregunta y de ahí nos seguimos, la cuestión es sencilla; ¿ hasta que punto se sienten a gusto con algunos maestros y con otros no, que esta pasado?

A: Bueno... yo pienso que tenemos maestros buenos y que cada uno hace su trabajo, pero con algunos como que nos llevamos mejor que con otros, es decir, con más confianza... es más yo creo que los maestros jóvenes nos ayudan más; como que nos entienden mejor y pues se relacionan mejor con nosotros,... yo creo que es por la edad.

A: Además entre los propios maestros hay broncas y por eso no hay organización, solo hay lo que le conviene a cada uno y por eso pues su trabajo se ve afectado por lo personal ya que tienen mucho tiempo trabajando juntos en la Universidad y pues se conocen sus mañas.

A: Yo estoy de acuerdo porque hay de relaciones a relaciones y pues las relaciones personales entre maestros pues... hace que no puedan trabajar todos juntos, porque de seguro unos se caen bien y otros no.

A: Yo si quiero decir que hay maestros con los que da gusto trabajar y trabajamos hasta horas demás, o las horas extras que le llaman y todo para acabar o ampliar, si se puede, algunos temas y eso porque hay interes en aprender... de todos.

A: Yo estoy de acuerdo con la compañera, porque nos damos cuenta que a los maestros que les gusta dar clases se le nota... no se enojan... nos escuchan... en fin son bien movidos y nos apoyan y pues eso motiva mucho.

I: Tuvieron problemas con sus materias por la forma de trabajo del maestro; que pueden decir respecto a esto?

A: Bueno... yo creo que todos los maestros intentan que tengamos interés en su materia.

A: Yo si estoy segura de que la mayoría de los maestros les gustan las materias que dan.

A: Además... es bonito ver que tienen ilusión... y gusto dando su clase.... Aunque algunos se ven preocupados por si aprendimos o no... y nos preguntan si nos quedó claro o si entendimos lo que explicaron.

A: A mi me pasó que un maestro lo ví muy exigente al principio... y pues ... yo dije...inombre este maestro esta reduro! ... hasta pensé en salirme de la Universidad... pero despues me gusto la materia... por el maestro ... y me di cuenta que me equivoqué con el maestro.

A: Lo que si hay que decir es que a los maestros les gustaría, como decirlo... les encantaría que participaramos en clase.

A: iseguro!... al maestro le gustaría que participemos.

A: A mi me tocó una maestra que cuando participamos o le preguntamos... pues se emociona y se interesa y se sigue explicando bien emocionada.

A: Yo creo que debemos entender a los maestros, lo que quiero decir, es que los maestros son buenos, solo que no tienen mucho tiempo para dar su clase y bueno ... para que un maestro trabaje bien sus clases necesita tiempo.

I: ¿Que me pueden decir de ustedes como estudiantes y su relación con los maestros?

A: Bueno... hay que reconocer que no le hechamos muchas ganas y que a veces lo que buscamos es hacer pocas cosas y pues entramos a clases esperando no hacer nada.

A: Yo quiero decir que hay alumnos que son igual o peor de rolleros que algunos maestros y el maestro no hace nada por detenerlos... y pues así no se puede porque las clases se hacen puro rollo y pues entramos a esas clase, casi, casi, casi como predispuestos al rollo.

A: Más bien yo creo que estamos idealizando es decir que estamos hablando del profesor ideal o de como tienen que ser el profesor ideal, pero creo que el alumno ideal tampoco existe.

A: A mi lo que más me saca de onda es ver a los maestros enojados y hasta decepcionados cuando nos ven nomás preocupados por nuestros apuntes.

A: Eso de la participaciones está grueso porque eso de que nomás participen dos o tres compañeros ha de ser frustrante para el maestro.

A: Yo estoy de acuerdo con la compañera, porque no todo es culpa de los maestros... también de nosotros... que nomás nos dedicamos a tomar apuntes o sacar copias... y bueno, al final , por los maestros yo creo que si hay disposición porque nos preguntan, pero nosotros no participamos y nos quedamos sin decir nada y eso molesta a cualquiera.

A: Cuando no aprendemos siempre le hechamos la culpa al maestro, pero la culpa también es de nosotros, y sobre todo porque si el maestro no nos gusta como da su clase... nosotros no se lo decimos a él.

A: Pero está cabrón que los maestros tengan que entender lo que queremos... no son adivinos, peor si no sabemos lo que queremos ni nosotros mismos.

I: Pero...¿ cómo se ven como estudiantes, buenos o malos?

A: Para empezar yo creo que no es culpa de los maestros y que el ser buen estudiante o mal estudiante depende de nosotros y al final... pues si no nos exigimos nosotros mismos esto no funciona.

A: Yo creo que no tenemos la costumbre de estudiar o sea que muchos creemos que estudiar es entrar a clases y no ... estudiar no es entrar a clases.

A: Se ve que muchos tenemos problemas para estudiar lo que nos gusta... pero eso es por la vocación de cada uno y si tienes vocación... pues te va a gustar lo que haces y aprende más uno.

I: ¿Qué me pueden decir respecto al apoyo de los maestros?

A: Bueno... yo digo que a los maestros les emociona que les preguntemos,pero nada más en clase... porque cuando preguntas algo fuera de clase... pues a veces te ponen como condiciones... y te salen con la onda de que vayamos a su cubículo o te dicen que lo vemos después.

A: Aquí el asunto es que no hay mucho tiempo... ni de los maestros ni de nosotros porque todos tenemos cosas que hacer.

A: Es cierto... algunos maestros intentan acercarse a nosotros, pero no tienen tiempo y bueno... al final para los maestros no es fácil atender alumno por alumno.

A: Yo estoy de acuerdo con eso de que no tenemos tiempo, pero también hay que entender al maestro cuando tienen grupos con

muchos alumnos, porque no es lo mismo en grupos de pocos alumnos o reducidos pues... pues entre más pocos pues la relación con el maestro es menos difícil... eso creo yo.

A: No se trata si somos muchos o somos pocos, porque yo creo que los maestros están preparados para trabajar así; lo que pasa es que a veces la relación con todos es difícil porque dos o tres compañeros acaparan la participación, junto con el maestro, es decir que nomás a esos les hace caso y bueno cuando te preguntan a ti... pues te pones nervioso.

A: Bueno... pero eso de la participación es bronca de nosotros y lo que es cierto es que los maestros se ponen a trabajar con más ganas cuando somos pocos en el grupo y pues los ves más comprensivos, más cerca, más como son como personas.

A: Ahora que de plano hay maestros que no saben motivarnos, no ayudarnos para participar en clase y entonces cuando no hay participación en clase nos hechan la culpa a nosotros, pero yo pienso que el maestro también tienen que ver en esto.

I: Muy bien muchachos, ahora me gustaría que me dijeran qué piensan sobre la forma en que los evalúan los maestros.

A: Yo creo que hay maestros muy exigentes y otros no y bueno de ahí viene lo otro... porque algunos maestros nos caen bien, más que nada que nos ayudan por la forma en que califican.

A: Con lo que no estoy de acuerdo es con los exámenes.

A: Además no se toma en cuenta lo que hacemos en clase en la evaluación del maestro y entonces está claro que algunos maestros...

o que hay maestros que le apuestan a los exámenes porque con ellos siempre ganan y ni que alegar.

A: Mas bien el punto va por otro lado, es lo que nos dijo Erasto... de que de alguna manera hacer un examen es hacer lo que el maestro sabe y entonces para pasar un examen pues tienes que poner lo que el maestro dijo y no lo que tú sabes... y pues reprobamos.

A: A mi lo que no me gusta es que cada maestro califica diferente y pues creo que deberían ponerse de acuerdo... porque eso de que un maestro califique de un modo y otro de otro, como que saca de onda.

A: Yo creo que lo más gacho es que para exámenes te hacen estudiar mucho... pero a la semana no te acuerdas de nada.

A: Yo no estoy de acuerdo con los compañeros porque los exámenes siempre van a existir... aquí el problema es en lo que nos enseñan... bueno aparte de como nos lo enseñan... entonces nos dan un programa y bueno nosotros no sabemos que tan actualizados están.

A: ¡Es cierto! Hay materias que no nos ayudan en nada bueno eso creo.

A: Lo que es cierto es que uno se siente mal porque llega un punto en que no le vemos utilidad a algunas materias y lo peor es que los maestros no hacen nada por quitarnos esa idea.

A: Eso esta difícil porque no les decimos nada a los maestros.

A: Yo desde la primera clase les dije a mis compañeros que era mucha teoría y bueno yo creí que iba a tener materias más prácticas, pero nos dicen que es problema de tiempo y entonces pues el maestro tiene que dar el programa pues no hay tiempo para más.

A: Más bien creo que los maestros son los que hacen las clases teóricas y bueno pues muchas veces esos maestros te quitan las ganas de estudiar ¿o nó?

A: Aquí el problema es que muchos no tenemos computadora y esas cosas... y entonces como vamos a entregar buenos trabajos si no tenemos materiales y pues no todos tenemos los medios como otros.

A: Yo quiero repetir lo que dije la otra vez y es que el problema es de organización, porque deberas que estamos mal organizados y eso crea problemas, nomás por ejemplo, nosotros para ir a ver a un maestro... o faltamos a clases o lo tenemos que esperar un buen rato.

A: Yo sigo pensando que no todos los maestros son malos, porque algunos intentan acercarse a nosotros pero no tienen tiempo y eso no es culpa de ellos, además los maestros tienen presiones, sobre todo ante presiones de autoridades y al maestro no le queda de otra más que dar su clase y eso pues los desmotiva a ellos también.

A: Yo estoy de acuerdo con la compañera... no son malos maestros, sino que son maestros que quieren cambiar y hacer mejor las cosas, pero no los dejan... o no los dejamos mejor dicho.

A: Hay que reconocer que no es fácil ser maestro; yo creo que es difícil ser maestro, sobre todo cuando nosotros lo único que queremos son apuntes o copias y no participamos y pues no nos interesa lo que el maestro haga por mejorar la clase... es más no vamos a conferencias... y cuando el maestro nos dice que nos va pasar un video no vamos todos a la clase.

A: Es cierto que participan muy pocos, pero eso también es un problema de nosotros, porque a nosotros, a los alumnos, pues... nos

cuesta mucho cuando se nos hace hablar delante de todos, más si es un tema que no entendimos.

A: Bueno muchachos, con esto terminamos, gracias por venir y sobre todo por ayudarme a trabajar esta investigación; después les informo como vamos. De nuevo muchas gracias.