



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Facultad de Psicología

REPRESENTACION SOCIAL DE LA DOCENCIA EN EL SISTEMA
DE ENSEÑANZA MODULAR DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA
METROPOLITANA UNIDAD XOCHIMILCO UN ESTUDIO DE
CASO

T E S I S

Para obtener el título de:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P r e s e n t a :

Ma. Elena Rodríguez Lara

TESIS CON México, D. F.
FALLA LE CR.GEN

1993



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

	INTRODUCCION.....	4
I.	ANTECEDENTES.....	11
	1. Estudios Ethnohistóricos.....	14
	2. La representación social.....	21
	3. Psicología de la educación.....	24
II.	Marco Teórico.....	31
	1. Docencia y sistema modular.....	31
	1.1 Generalidades.....	31
	1.2 Raíces teóricas del sistema modular.....	37
	1.3 Corrientes pedagógicas contemporáneas y sistema modular.....	39
	1.4 Práctica docente y sistema modular.....	45
	1.5 Estrategias de enseñanza.....	54
	2. La representación social.....	57
	2.1 El problema.....	57
	2.2 Definición del concepto.....	59
	2.3 El sujeto social.....	62
	2.4 Dimensiones de la representación social.....	63
	2.5 La imagen, la actitud, la opinión y la Representación Social.....	67
	2.6 El proceso de Representación Social.....	69
	2.6.1 La objetivación.....	69
	2.6.2 El anclaje.....	71
	2.7 Algunos recursos metodológicos para el análisis de las Representaciones Sociales.....	72

3.	Estudios del Representación Social. Ejemplos clásicos.....	74
3.1	El ejemplo metodológico de Moscovici.....	74
3.2	Líneas de investigación.....	77
3.2.1	Salud-enfermedad.....	77
3.2.2	El cuerpo humano.....	78
3.2.3	La enfermedad mental.....	79
3.2.4	Concepto de infancia.....	79
3.2.5	Satisfacción e insatisfacción en el trabajo.....	80
III.	DESARROLLO.....	82
1.	Planteamiento del problema.....	82
2.	Hipótesis.....	82
3.	Sujetos.....	84
4.	Muestreo (Selección del caso).....	85
4.1	Procedimiento de selección de la muestra.....	86
4.2	Características de la muestra..... (caso)	87
5.	Procedimiento y diseño de la investigación.....	90
6.	Instrumentos.....	92
6.1	Descripción y aplicación.....	92
6.1.1	La entrevista.....	92
6.1.2	La observación participante.....	97
6.2	Acerca de la validez.....	99
7.	Procedimiento para el análisis de datos.....	104

IV.	RESULTADOS.....	107
1.	Descripción etnográfica.....	107
1.1	Lo significativo, recurrente e importante.....	108
1.2	Relaciones y tendencias grupales.....	110
1.3	Elementos significativos de la docencia.....	112
1.3.1	La docencia y el ser docente.....	112
1.3.2	La docencia y la práctica docente.....	115
1.3.3	La docencia y el sistema modular.....	120
V.	ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS.....	132
VI.	CONCLUSIONES.....	138
1.	Teóricas y metodológicas.....	138
2.	De resultados.....	140
VII.	ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACION.....	151
VIII.	SUGERENCIAS.....	157
IX.	APENDICES.....	159
	Bibliografía.....	166

INTRODUCCION

Esta tesis parte de considerar que la educación es en principio una relación humana concreta y cotidiana que se establece con los individuos que la conforman, también es parte del conjunto social que como contexto le da forma y contenido, pero también es institución que marca normas y lineamientos a seguir, con complejas redes formales e informales de comunicación y conductas. En resumen es un fenómeno complejo que merece la atención de ser analizado en todos sus niveles, interrelaciones y dimensiones, el cual tiene que superar las dicotomías que lo esquematizan: maestro-alumno; escuela-sociedad y buscar en sus múltiples modalidades de expresión, explicaciones más claras.

Encontramos que la cuestión educativa es estudiada fundamentalmente por la sociología, la didáctica o bien la psicología en los niveles macrosociológicos, que analizan los grandes problemas de la educación, su historia, las relaciones que guarda con el Estado, con el poder político, con el contexto social e histórico en el que se encuentra, con la economía, etc. Pero tengamos en cuenta que del universo microsocioal -lo cotidiano, lo informal, lo micropolítico- se tienen menos referencia y estudios.

De tal forma que queremos subrayar su interdependencia e interrelación con el universo macrosociológico y la importancia que tiene en la investigación educativa.

Serge Moscovici señala que la oposición entre macro y microsociología, vida histórica, vida cotidiana debe considerarse como negativa para el conocimiento, pues el análisis de los procesos económicos es tanto macro como microsociológico y se refiere tanto a la vida cotidiana como a la vida histórica. Esto es, tratar de explicar entender cómo son representadas las problemáticas del microuniverso de cada uno de los sujetos sociales de la educación, en sus relaciones con otros, con la institución, en su sentir y actuar cotidianos. No se trata de confrontar uno con el otro, sino de reconocer que la explicación de ambos es necesaria y útil.

En este sentido, existen muchas preguntas para la investigación psicosocial y educativa, que tienen que ver con los procesos por los cuales los individuos edifican o construyen su realidad inmediata concreta y cotidiana; sobre cómo y por qué organizan sus relaciones interpersonales y redes de comunicación y estructuran sus comportamientos. Este es el sentido de la presente tesis.

Los objetivos son:

Objetivos generales

- Describir la representación social de la docencia en el sistema de enseñanza modular de la UAM-X de un grupo de profesores del denominado Tronco Común Divisional de la misma universidad.

Objetivos particulares

- Analizar el concepto de representación social. Como proceso sociocognoscitivo, forma simbólica y parte del pensamiento social. Su proceso, sus dimensiones, su complejidad metodológica.
- Establecer diferencias entre los conceptos de imagen, actitud y opinión con el de representación social.
- Explicar cómo es la docencia en el sistema de enseñanza modular de la UAM-Xochimilco y sus relaciones con la Pedagogía Contemporánea.
- Describir la representación social de la docencia en el grupo de profesores a investigar.

Se pensó que los beneficios de este estudio, serían: por un lado, el de ensanchar el campo de las teorías de la educación con las de la psicología social, y por otro, abordar elementos metodológicos tendientes a ampliar el conocimiento empírico de los fenómenos estudiados en la investigación educativa.

El interés por estudiar los procesos psicosociales de la docencia de un grupo determinado se debe a la necesidad de conocer qué sucede en la UAM-X en este terreno, no como una preocupación esotérica sino porque se considera la viabilidad de hacer propuestas cercanas a la problemática fundamentadas en los resultados de un estudio de caso.

Podríamos asegurar que en el terreno de la instrumentación metodológica, si bien no aporta nuevos elementos al conocimiento metodológico, si añade experiencias en este campo.

Hemos experimentado con técnicas provenientes de la etnografía y derivado en la reflexión de sus alcances y límites. Mencionamos por ejemplo, la gran cantidad de tiempo que tuvimos que invertir en la recolección de datos y en la sistematización de los mismos, sin embargo, a pesar de estas limitaciones se presenta como una propuesta tendiente a desarrollar nuevas líneas de investigación educativa y psicosocial en la UAM-X hasta ahora no exploradas.

Desde un principio, nuestro interés se centró en las Representaciones Sociales debido a que en la orientación y justificación de las conductas, se encuentran algunas de sus funciones esenciales, así como la manera que interpretan y piensan la realidad cotidiana, los individuos o los grupos.

Así, quizá los docentes creen que la conceptualización que tienen de la docencia, las nociones, el conocimiento teórico y la idea del papel social de la misma, refleja objetivamente una realidad o un conocimiento, pero quizá sus razonamientos articulan nociones procedentes de otra parte -sus propios valores, normas, sentido común-; asimismo había que preguntarse hasta dónde está el razonamiento o hasta dónde la creación propia. Probablemente es a partir de la objetivación que hacen los sujetos de los objetos y fenómenos socialmente significativos de su entorno que se conforman las formas y estilos de comportamiento.

Posiblemente por ello indentificamos a las estrategias de enseñanza como una de las nociones más significativas de la práctica docente en tanto son motivadas y creadas por él, orientadas culturalmente y adaptadas en el intercambio social, cambian conforme a la situación y son provenientes de esferas que no son visibles al docente (creación).

Resumen.

Este trabajo incluye un capítulo de antecedentes en el que se revisan los estudios etnohistóricos que analizan las representaciones colectivas (Mauss y Durkheim, 1903); las recapitulaciones de Moscovici (1961) al retomar y exprimentar con el concepto de Representación Social. Asimismo se buscaron precedentes en los estudios psicosociales de la Educación.

En el marco teórico se desarrollaron dos apartados uno concerniente a la docencia y el sistema modular, en este se intentó dialogar con las corrientes pedagógicas que dan sustento al plantamiento de enseñanza y propician la innovación educativa.

Otro que trató de abordar la noción de Representación Social en sus definiciones, preceptos fundamentales, dimensiones, procesos y se le diferenció elementalmente de los conceptos de imagen, actitud y opinión. En el mismo se preparó un apartado con los ejemplos clásicos de estudios sobre Representación Social.

Por otra parte, la tesis explica detalladamente el desarrollo, procedimiento y diseño de la investigación. La utilización de técnicas etnográficas; la definición del estudio de caso; la elección de los 15 sujetos estudiados; el uso del análisis de contenido para la sistematización de los datos.

En los resultados presentamos una descripción etnográfica que nos lleva a una diversidad de nociones, en su posición respecto al sistema modular y en la elaboración del sentido que dan los maestros a su propia práctica cotidiana. Y también a la percepción de sí mismos y de los otros.

Concluimos que el estudiar al docente como sujeto, es complejo, sin embargo queremos comprenderlo para apuntalar a la valoración social de la docencia.

I. ANTECEDENTES

El sistema modular como modelo educativo, ha penetrado en lo que podríamos llamar ámbito universitario contemporáneo. Nos hemos interesado en conocer como este sistema educativo es corrientemente hablado, pensado y actuado por los profesores.

Consideramos a la docencia entre otras cuestiones -una expresión del pensamiento social pero queremos explicarla a partir de actividades cognoscitivas y procesos psicosociales, sin exaltarla de las condiciones y situaciones sociales particulares en las que la misma es aprendida y reinterpretada por el sujeto.

No pretendemos entenderla como hace el marxismo a partir de una determinación de las condiciones objetivas sociales y económicas sobre el sujeto, sino que sin poner en cuestión este determinismo, consideramos que el sujeto en primera instancia es un sujeto activo.

Para conceptualizar y organizar el comportamiento en torno a la docencia; el docente tiene varios elementos, por un lado una serie de productos sociales que provienen de la ciencia, el arte, la religión y que han sido elaboraciones anteriores a él y que en este caso se refieren a todo aquello que está ligado con su tarea de enseñar, la pedagogía, la didáctica, el saber, etc. pero por

otro lado, también lo hace a partir del sentido común, la personal percepción del entorno, la experiencia, la asimilación de reflexiones, las lagunas en el saber, etc.

Para explicar este fenómeno del comportamiento social, hemos buscado en la conceptualización de los procesos de representación social sus causas, relaciones, implicaciones, etc.

Consideramos que la representación social interesa, porque desempeña un papel muy importante en la formación de comunicaciones y de conductas sociales, en la elaboración de comportamientos. La representación social es, para cada grupo, apropiación del mundo exterior, búsqueda de un sentido en el cual podrá inscribirse su acción.

Para el psicólogo lo importante es la naturaleza misma de la representación y la forma que va teniendo en una organización psicológica particular y cumple una función específica, la representación contribuye a definir un grupo social en su especificidad. Es uno de los instrumentos gracias al cual el individuo, o el grupo, aprende su entorno donde las estructuras sociales le son accesibles.

Herzlich (1981) ha hecho un rastreo del concepto de representación social. Encontró que Durkheim es el primero en utilizar el término representación colectiva para señalar la

especificidad del pensamiento colectivo con respecto al pensamiento individual. Considerando que la representación colectiva es uno de los medios por los cuales se afirma la primacía de lo social sobre lo individual.

Por otro lado la corriente surgida de G.H. Mead, denominada interaccionismo simbólico, se acercó al concepto al afirmar la primacía de los procesos sociales sobre los individuales y al poner principal atención en el estudio de los procesos simbólicos, el lenguaje y su papel de éstos con lo real.

Claudine Herzlich encuentra en Durkheim el antecedente más remoto del concepto, sin embargo, el hacer una revisión en la historia de la filosofía, encontramos que el término representación es usado por muchos pensadores.

En la filosofía el término se usa en un sentido muy amplio, para cubrir toda una serie de estados cognoscitivos, esto nos lleva a comprender la importancia que tiene en el desarrollo del pensamiento humano.

En cuanto a esta tesis, buscamos antecedentes que nos ubicaran específicamente al objeto de estudio. Dando cuenta de ello: las reflexiones de Marcel Mauss sobre la categoría de representación colectiva, la reactualización y aplicación del concepto, a estudios empíricos y experimentales de Serge Moscovici y las investigaciones

sobre educación.

Así, los antecedentes se ubican en tres apartados:

1. Estudios Etnohistóricos, 2. La representación social del psicoanálisis y 3. Psicología de la educación.

1. Estudios Etnohistóricos

Los sociólogos Emile Durkheim y Marcel Mauss a principios de siglo realizaron estudios de la vida colectiva y los fenómenos sociales relacionándolos con grupos humanos bien definidos cultural y geográficamente, su interés se centró en diversos aspectos combinando la historia, la etnografía, la sociología y la psicología. Trabajaron en la idea de que el hombre piensa en común con los demás hombres, es decir, en sociedad. Con la intención de encontrar lo social en el pensamiento humano, también desarrollaron teorías sobre simbolismos y representaciones colectivas.

Hacen mención al desarrollo de categorías de pensamiento y afirman que la inteligencia humana tiene una historia: la historia del espíritu de las sociedades. En su texto presentan debates con otros sociólogos de la Société de Philosophie en cuando a los problemas estudiados y los métodos, señalando que en muchos de los teóricos de su época hacía falta la perspectiva histórica.

Mauss señala que en las mentalidades primitivas las nociones existentes eran distintas, incluso algunas ni siquiera existían, por ejemplo la noción de libertad se remite al desarrollo de la noción de individuo, como sujeto del derecho, de la moral y de la religión, señalan que esta noción era desconocida o extraña para los antiguos.

Asimismo, consideran "La época actual disuelve muchísimas ideas innatas... sin embargo, antes de ahora han muerto muchas otras ideas como dijo un platónico. Destino, signaturas correspondencias y armonías ya no son más que palabras vanas. El funcionamiento de cada una de esas categorías, edad valor, forma y materia diversas, sus relaciones con la lógica, la lengua, la ciencia, el arte, la técnica, la economía, todo valía con el funcionamiento de las sociedades. No hay ni gramática pura, ni lógica pura, es cierto, existen las de las sociedades con sus silogismos y sus lenguas, arrastrando más o menos lo que pueden haber pensado con los medios que han poseído" (1)

Por otra parte dan muchos ejemplos sobre algunas reflexiones que realizan y sobre algunas nociones. Hacen mención a artículos publicados sobre el tópico: en uno de los números de *Anthropologie*, aparecido antes de la guerra, afirman su hipótesis sobre los orígenes de la moneda, la cual se sustenta en la creencia del poder mágico de las piedras preciosas o de las cosas preciosas. De hecho, la moneda lleva el nombre de -mana- en las lenguas malanesias y las

perlas de los -wampum- son denominadas -manitú- o sea dan nombres espirituales al poder de cambio, asimismo se preguntan si ¿estamos verdaderamente seguros de que en nuestras sociedades el poder de compra de la moneda está fundado en la razón? . . .

Otro ejemplo podría ser cuando hablan de las formas primitivas de la noción de espacio, "estas suponen no sólo un concepto emotivo y contradictorio del mundo de reacciones muy precisas y sobre todo la noción de que existe un espacio donde uno se encuentra en su casa: el campamento, el círculo sagrado del redondel etc. La noción de espacio está, como puede advertirse ligada a la relación de una sociedad con su suelo" (2).

Así, lo que se señala en torno a las representaciones podemos ver que las identifica en consideración a las nociones "lo sagrado", "lo religioso", etc.

Mauss dice "debemos detenernos no es un único ciclo de representaciones, sino en la consideración de conjunto de las cosas y de las representaciones. Y hemos de prestar nuestra atención a las relaciones de la representación con la práctica y no simplemente al estudio de la práctica" (3).

En su discusión otorga papeles muy importantes tanto a la lengua como al símbolo, ya que la primera siempre esta cargada de sentido en su racionalidad en lo que se dice y cómo se dice y en su

morfología, el segundo reconocido como punto de partida del pensamiento y significación común para los individuos agrupados de manera natural que aceptan intencional o subjetivamente símbolos. En resumen señala: en toda lengua, en todo símbolo escrito, figurado o no figurado, pensado o incluso solamente subconciente, en toda manera de actuar y de pensar, suponen en el hombre la vida en común, hay, repito al lado de una lógica impuesta, previa, a veces animista, siempre otro valor,... "E incluso si símbolo y cadenas de símbolos sólo corresponden imaginaria y arbitrariamente a las cosas, al menos si éstas corresponden a los humanos que las comprenden y creen en ellos y para los cuales sirven de expresión total de esas cosas y de sus ciencias, de sus lógicas, de sus técnicas y simultaneamente de sus artes y de sus afectos. Y cuando se trata de técnicas y aún de artes orígenes de la ciencia mil veces más evidentes que los mitos sus símbolos tienen siempre algún valor, puesto que de manera constante han tenido su correspondiente efecto técnico o estético buscado" (4).

Mauss y Durkheim estaban de acuerdo en sus reflexiones, incluso suscriben un importante estudio en el cual analizan algunas operaciones mentales en tribus primitivas, de las cuales afirman son procesos muy complejos más amplios que las explicaciones de la psicología individual de su tiempo.

En su trabajo realizaron observaciones sobre la función clasificadora. Esta entonces era considerada por los estudiosos de

la lógica y la psicología como algo establecido por las fuerzas de la individualidad, simplemente un procedimiento de determinar relaciones entre los hechos que rodean a un individuo.

Las explicaciones hasta entonces derivaban en presentar a la clasificación como un producto de la actividad individual.

Mauss y Durkheim se aventuran en tratar de demostrar que esta operación mental, tiene también otros orígenes (5). Consideran que la clasificación tiene una historia y una prehistoria, ya que señalan el estadio previo a la historia misma de las nociones en las cuales suponen un estado de indistinción, una especie de confusión mental o caos. Ejemplifican con el caso de las sociedades poco evolucionadas en las que los individuos de este proceso de clasificación pierden su personalidad y la indistinción es completa, se agrupan así mismos con los elementos exteriores sobre todo tratándose de elementos de la naturaleza. Citan como los individuos asumen los caracteres del exterior, cosa o animal con el que se les vincula, por ejemplo, si se trata de una tribu asociada a los cocodrilos sus miembros representan tener el temperamento del cocodrilo: son feroces, crueles y siempre dispuestos a la batalla.

Entre los Siux existe una sección de la tribu llamada roja, integrada por los clanes del león de las montañas, del búfalo, del antilope, en suma de todos los animales que se caracterizan por sus instintos violentos, los miembros de estos clanes son, desde que

nacen guerreros y parecidos a estos animales, mientras que los agricultores se asumen, sienten y corresponden a animales de naturaleza pacífica.

Afirman que esta característica de indiferenciación de los hombres con los elementos de la naturaleza es un hecho probado entre los primitivos. Señalan que sobre todo con las cosas la delimitación es mayor a veces es completa, entre el significado y el objeto, el hombre y la persona, los lugares y sus habitantes. Incluso afirman que el hombre ha empezado por representarse las cosas relacionándolos consigo mismo.

Mauss y Durkheim comparan este estado mental con su momento histórico y lo encuentran como punto de partida del desarrollo individual "La conciencia, entonces, no es sino flujo continuo de representaciones que se pierden las unas en las otras, y cuando empiezan a aparecer las distinciones, éstas son completamente fragmentarias. Esto ha sucedido a derecha y a izquierda, forma parte del pasado y del presente, esto recuerda aquello, esto acompaña a aquello, he aquí más o menos, todo lo que podría producir incluso el espíritu de un adulto si la educación no interviniese para inculcarle modos de pensar que jamás hubiera podido elaborar con sus propias fuerzas, y que constituyen el fruto de todo el desarrollo histórico. Podemos calibrar en toda su dimensión la distancia que existe entre estas distinciones y estos agrupamientos rudimentarios y lo que verdaderamente constituye una

clasificación. En un principio, la humanidad carece de las condiciones indispensables para la función clasificadora; por consiguiente, el hombre se encontraba lejos de clasificar espontáneamente y mediante una especie de necesidad natural" (6).

Los autores entienden la función clasificadora que analizaron como las representaciones que hacen los individuos de ellos mismos con los elementos de la naturaleza que les rodean, ya que consideran al procedimiento de clasificar no unicamente como aquel ejercicio de agrupar sino también significa disponer los grupos constituidos mediante relaciones muy especiales dependiendo de la organización social, al realizar una elaboración mental.

Son sistemas de nociones jerarquizadas e incluso manejan la similitud con las clasificaciones científicas en las que los elementos no están dispuestos, sin más como grupos aislados unos de otros, sino que estos grupos tienen entre sí relaciones definidas y su conjunto forma un todo unido e integrado, sin embargo, tanto la clasificación científica como la ordinaria tienen la finalidad de relacionar las ideas entre sí y unificar el conocimiento.

En la relación que hacen estos autores entre los procesos mentales y los procesos históricos y evolutivos resalta la importancia del elemento social y cambiante de las nociones; en este caso el análisis de la función de clasificación es suficiente para comprender algunos elementos para la conceptualización de la

representación social que nos interesa en este capítulo.

Por otra parte el texto de Mauss resulta interesante en el sentido de capturar elementos para el rastreo del concepto. Probablemente con ello podremos entender la evolución del mismo y sus diversos caminos por la sociología, la psicología social y la epistemología genética.

2. La representación social del psicoanálisis

Serge Moscovici en 1961 publicó los resultados de un estudio en el que su propósito era mostrar cómo una nueva teoría científica o política se difunde y penetra en las sociedades, cómo se transforma en este proceso y cambia a su vez la visión que la gente tiene de si misma y del mundo en que vive.

Daniel Lagache dice, sobre este, es una investigación de psicología social y de sociología del conocimiento.

Moscovici hace un examen del proceso de conversión de una disciplina científica, en este caso el psicoanálisis, del terreno de la ciencia al del sentido común y describe así determinadas formas de la representación social. Con lo cual ha podido aplicar un concepto teórico y abstracto a un objeto real, diferenciado y complejo; a partir del cual ha podido construir un modelo teórico

más general y retomar un concepto olvidado en la sociología de principio de siglo para las nuevas interpretaciones psicosociales.

Refiere el psicoanálisis como ciencia, terapéutica, visión del hombre que ha ocupado un considerable lugar en nuestra cultura. El cual, quizá ha tenido muchos críticos pero nadie ha puesto en duda su impacto y sus efectos en la cultura, la educación, la vida diaria. El psicoanálisis visto de esta forma se convierte en un fenómeno propio de las sociedades modernas.

El impacto del psicoanálisis en las culturas ha pasado examen por la literatura, el cine, la pintura, la filosofía; sobre todo en las esferas intelectuales, sin embargo, señala Moscovici, no debemos olvidar que la ciencia también tiene entre sus funciones, transformar la existencia de los hombres, pues los individuos resignifican su vida común y cotidiana con los elementos de las disciplinas científicas. "Una ciencia de lo real se convierte así, en ciencia en lo real, cobra una dimensión casi física. En este estadio, su evolución es tema de la psicología social" (7).

Visto así, una vez que se difunde y asimila una teoría científica por una cultura determinada, se transforma en una representación social autónoma que incluso puede no tener semejanza con la teoría original.

El estudio denominado el psicoanálisis su imagen y su público contiene los resultados de dos técnicas utilizadas: la encuesta y el análisis de contenidos, la primera para conocer como se representa y modela el psicoanálisis por su gran público y la segunda en el sentido de indagar a través de qué caminos se construye la imagen que se tiene del mismo. (8)

Este estudio resulta muy relevante en cuanto a la conceptualización amplia y precisa del concepto así como por su utilidad metodológica.

Moscovici señala que su ambición era muy grande, pues quería redefinir los problemas y los conceptos de la psicología social a partir del fenómeno de la representación, al insistir en su función simbólica y su poder para construir lo real. De tal forma que se superaran las limitaciones impuestas por la tradición conductista y la filosofía positivista que son obstáculos para la psicología social de hoy, en la medida que sólo dan importancia a las predicciones verificables y a los fenómenos directamente observables, desacreditando así el surgimiento de nuevos paradigmas.

3. Psicosociología de la educación.

Se buscaron antecedentes del problema de estudio que nos interesa en el sentido de ver en los fenómenos educativos sus dimensiones y significados sociales propios en lo general y a la representación social en lo particular. Parece ser que el interés de abordar las representaciones sociales en la investigación educativa es muy reciente. Para el caso de México, no se encontró nada al respecto.

Michel Gilly señala la existencia de tres tipos de trabajos (París, 1984):

a). Los trabajos centrados en las instituciones de las escuela y de sus agentes en tanto objetos sociales macroscópicos de representaciones.

b). Los trabajos centrados en el estudio de las representaciones recíprocas entre maestro y alumno.

c). Los trabajos que intentan evaluar el impacto de los fenómenos de representación sobre los mecanismos y los resultados de la acción educativa.

Una referencia importante en el primer tipo de trabajos parten de la hipótesis propuesta por Bordieu y Passeron para explicar las desigualdades sociales ante la escuela, sobre todo porque en las explicaciones de estos autores se articular los enfoques

sociológicos y psicológicos.

Algunos psicólogos han retomado a estos autores para encontrar respuestas a una serie de preocupaciones en torno a explicar qué representa la escuela para las personas implicadas en algún aspecto del proceso educativo y que provienen de diferentes medios sociales, así como sobre sus actitudes y comportamientos al respecto.

Zoberman (1972) Paillar y Gilly (1972) y Clerc (1970) realizaron estudios en este sentido en las diversas etapas de escolaridad: preescolar, básica y media. Emplearon procedimientos de entrevista semidirecta y cuestionarios y en sus resultados encuentran convergencias.

Encontraron diferencias en cuanto a que las familias de medios desfavorecidos dan mayor importancia a las funciones escolares tradicionales de instrucción (adquisición de conocimientos básicos) que a las funciones de formación cognitiva (apertura y cultivo del espíritu). Encontraron que en general el discurso de éstos, se traduce en actitudes poco críticas y mucho más conformistas que las de las familias de medios más favorecidos.

Existe en los sujetos de este medio, la conciencia de que la escuela representa para ellos, una esperanza de promoción social por medio del saber y por tanto, casi nunca cuestionarán sus fines

y funcionamiento y por ello exigen de la escuela una clara evaluación y orientación.

Aunque realmente no aclaran sobre los mecanismos psicológicos a través de los cuales actúan estas diferencias de representación de actitud y de expectativas familiares que favorecen o no la adaptación escolar.

En las investigaciones referidas a las percepciones o representaciones recíprocas maestro-alumno, encontramos como común denominador el que por diversas técnicas -directa o indirectas-, los autores siempre se propusieron obtener una producción verbal sobre otra persona abstracta (alumnos o maestros, como una categoría abstracta en general) o bien individuos concretos (un maestro, un alumno en particular). En todos los casos se caracterizan las imágenes generales desde el punto de vista de la actitud, la información y el campo de representación.

Es posible que las relaciones entre la representación y la actitud, haya dado como resultado la falta de precisión en las interpretaciones de la representación social, pues se la toman más como una opinión y una actitud, que como un significante o una noción.

Las investigaciones a este respecto se pueden agrupar como sigue:

- a) el alumno visto por el maestro
- b) el maestro visto por el alumno
- c) sobre algunos factores de las representaciones maestro-alumno

Aquí citaremos el trabajo de Londeix (1982) en la relación el alumno visto por el maestro en donde se evidencia que la actitud escolar del alumno y su relación con el trabajo desempeña un papel importante así como la existencia de diferencias en la manera de estructurar los comportamientos según la asignatura dada.

Por otra parte M. Lecacheur (1981), demostró que desde el jardín de niños, los alumnos organizan una estructura perceptiva en torno al maestro y que fundamentalmente se apoya en aspectos observables de las funciones ejercidas, así como en las necesidades del alumno.

Con la edad la percepción se diversifica. El autor encontró tres factores frecuentemente percibidos en un estudio realizado con alumnos de enseñanza media: la empatía en las relaciones con el alumno, la organización de la enseñanza y la calidad de las explicaciones.

En todas las demás edades, la dimensión organizadora más relevante, era la referida a la dimensión empática. Los alumnos conceden una gran importancia el cómo perciben al maestro en sus relaciones socioafectivas con ellos.

Por último, sobre los trabajos que intentan evaluar el impacto de las representaciones sobre la acción educativa, encontramos tres corrientes de investigación que corresponden a tres perspectivas teóricas de la psicología social.

1. La corriente más antigua, es la que fundamenta sus perspectivas teóricas en la información y se articula en torno a dos hipótesis: la primera que considera la existencia en los individuos de una actitud empática, la cual se deriva de los datos obtenidos en la percepción de los otros, y la segunda en la existencia de una relación entre las diferencias entre los individuos y que se refiere precisamente a tal aptitud.

2. La segunda corriente surgió en los años 60's y tiene su justificación en la teoría del equilibrio que señala la necesidad en los individuos de coherencia cognitiva para organizar sus representaciones; por tanto, ésta desarrolló investigaciones en el sentido de proporcionar información a los sujetos sobre la representación de que son objeto por otros. Los autores de esta corriente privilegiaron las formas para reestablecer el equilibrio.

3. La última corriente tiene como punto de partida el interés experimental en estudios de laboratorio sobre los efectos de las expectativas provocadas por el experimentador. Así como el de explorar las expectativas existentes. En éste se realizaron muchos experimentos en los cuales las hipótesis llevaron fundamentalmente a modificar las expectativas y las representaciones de los maestros.

Esta corriente centró su interés en experimentar y explorar las representaciones de los alumnos por parte del maestro y los efectos en las expectativas producidas. Algunos autores como Rosenthal y Jacobson (1969) utilizaron el método diferencial, otros como Palardy (1969) exploraron diferencias individuales en las expectativas reales y el principal iniciador de esta corriente fue Rosenthal.

Michel Gilly señala que todos estos trabajos parten de una reflexión que intenta articular diferentes campos teóricos, considera que la psicología de la educación precisamente se empeña en ello y esto es una virtud, esto es, una intersección de lo social y lo individual. Asimismo describe someramente: la teoría de Piaget ha sido muy importante en la reflexión teórica de muchos psicólogos y ha inspirado bastantes hipótesis que integran lo social y lo cognitivo y critican a aquellas que sólo abordan uno de estos elementos.

Hay que señalar que la mayoría de los estudios revisados, abordan la educación preescolar primaria o media y los menos casos, el nivel de enseñanza superior que nos interesa.

II. MARCO TEORICO

1. Docencia y Sistema Modular.

1.1. Generalidades

La Universidad Autónoma Metropolitana, surgió como una institución descentralizada del Estado, autónoma con personalidad jurídica y patrimonio propio.

En 1973 la ANUIES presentó al Presidente Luis Echeverría Alvarez, un documento en el que le proponía establecer una nueva universidad en el área metropolitana; el cual se dictaminó en las cámaras de Diputados y Senadores. Se requería entonces, de una modernización para modificar las viejas estructuras de la Universidad y ponerlas acorde con la sociedad.

Se partió de adoptar modelos probados en otros países, tales como el modelo norteamericano de organización departamental para resolver algunos de los problemas universitarios de entonces: elevación de la matrícula, perfiles profesionales poco vinculados al sistema productivo, currículas poco flexibles, dificultades para la obtención del título profesional.

Al mismo tiempo y como parte de las políticas educativas, surgieron varias instituciones como el Colegio de Bachilleres, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM, la Ciudad de la Ciencia y la Tecnología del IPN y otras.

Díaz Barriga (1989) señala que de este proceso dirigido por el ejecutivo, se destacan los siguientes puntos:

1. En la nueva universidad se intentarán formas de organización académica y administrativa de nuevo tipo que permitan enfrentar los problemas de aprendizaje, de atención a las necesidades sociales y de desarrollo nacional, de flexibilidad académica y titulación rápida, superando el atrasado de gran parte de las instituciones nacionales de educación superior.

2. La nueva universidad atenderá el crecimiento de la población escolar que a juicio de la ANUIES no podrá ser atendido bajo "los límites aconsejables para una buena administración" por la UNAM y el IPN. La UAM será " el primer paso para el establecimiento de otras instituciones superiores, de acuerdo con las necesidades nacionales, para atender la demanda de educación superior presente y futura que se puede satisfacer por medio de las actuales instituciones del área" metropolitana.

3. La nueva universidad incorporará en su estructura la participación organizada de los tres sectores que la componen:

estudiantes, maestros y trabajadores, que estarán representados en los Consejos Divisionales, en los Consejos Académicos de cada Unidad y en el Colegio Académico de toda la UAM.

4. La nueva universidad adoptará una estructura departamental que favorezca la investigación científica de los problemas del desarrollo nacional y su adecuada enseñanza. El vínculo investigación-docencia-servicio será una de las banderas iniciales del proyecto.

5. La nueva universidad será regida por una Ley Orgánica que da más espacio que la UNAM para la participación de maestros y estudiantes en la discusión y decisión de los asuntos universitarios. (Art. 26 y 16 de la Ley Orgánica).

6. La nueva universidad tendrá por objeto:

I. "Impartir educación superior (...) procurando que la formación de profesionales corresponda a las necesidades de la sociedad.

II. Organizar y desarrollar actividades de investigación humanística y científica, en atención primordialmente a los problemas nacionales y en relación con las condiciones de desenvolvimiento histórico, y

III. Preservar y difundir la cultura". (1)

Con las características de la nueva universidad se elaboró un planteamiento específico en un documento para la Universidad Sur de la Universidad Autónoma Metropolitana, a la que posteriormente se le llamaría Unidad Xochimilco (UAM-X). Este se aplicó en 1974 como un modelo educativo innovador con lineamientos epistemológicos, pedagógicos y sociales relacionados con:

- el vínculo Universidad-Sociedad
- los planes y programas de estudio
- los métodos de enseñanza
- el papel de los profesores
- el papel de los estudiantes
- la docencia, la investigación y el servicio social

Así el modelo de la UAM-Xochimilco se argumentó en este documento escrito por un grupo de especialistas de la enseñanza universitaria en América Latina en el área de la salud, el cual posteriormente se conocería primero como Documento Villarreal y después con el nombre de Documento Xochimilco.

Este expresa las ideas orientadoras del sistema modular e involucra una ruptura teórica con el paradigma clásico de la enseñanza por disciplinas ya que plantea la enseñanza a partir de objetos de la realidad.

Como sistema, el modular había sido experimentado en la escuela de Medicina en Holanda, en dos universidades alemanas (1975) y es en México donde por primera vez se proyecta para carreras de las áreas biológicas y de la salud, de las ciencias sociales y humanidades y de las artes y el diseño.

El sistema modular intenta superar el ordenamiento formal del conocimiento como elemento estructurador de la enseñanza.

Crítica la enseñanza por disciplinas tal y como se ha enseñado tradicionalmente en nuestro país. Antepone los procesos de producción y transmisión del conocimiento en sus abordajes horizontal y vertical en cuanto a la necesidad de contar con la información necesaria como parte del primero y los procesos metodológicos e interdisciplinarios del segundo.

El sistema modular señala la limitante del sistema por disciplinas en cuanto a que éste sólo proporciona información y no capacita ni vislumbra los procedimientos metodológicos, necesarios en la adquisición del conocimiento.

Se establece como premisa la definición de objetos de la realidad como un objeto de estudio y la elaboración de unidades de enseñanza en torno a ese objeto con la finalidad de resolverlo por medio de la investigación teórica y empírica.

Asimismo, se organizan los diseños curriculares a partir del

análisis crítico de las prácticas profesionales, esto es el ejercicio profesional.

Por otro lado, la concepción educativa, pretendió estar fundamentada explícitamente en las dimensiones sociales, epistemológicas y pedagógicas y no implícitamente como generalmente ocurría en la enseñanza tradicional.

Con estas ideas generales sobre el modelo educativo del sistema modular, podríamos decir que sus principales principios son:

1. Integración de la docencia, la investigación y el servicio.
2. Vinculación de la educación con los problemas de la realidad.
3. Organización global de las unidades de enseñanza-aprendizaje llamadas módulos en torno a problemas de la realidad, cuyo estudio se aborda de manera interdisciplinaria.
4. Participación activa de los estudiantes.
5. Modificación del trabajo del maestro.
6. El trabajo del aula basado en la investigación y la dinámica grupal.

El modelo de enseñanza tiene 18 años de aplicarse, tiempo en el que diferentes generaciones de estudiantes, trabajadores y maestros, han acumulado una gran experiencia a la vez que han proporcionado elementos al modelo educativo en lo teórico, práctico

y social; la cual apenas empieza a sistematizarse.

Sin embargo, hay acuerdo en cuanto a que a partir de las orientaciones iniciales del Documento Xochimilco se ha desarrollado una práctica heterogénea y dispersa a veces contradictoria, así como una amplia gama de interpretaciones. Así que aunque existen avances importantes en la propuesta educativa y un gran potencial pedagógico, existe una compleja problemática que lo erosiona. (2)

1.2. Raíces teóricas del Sistema Modular.

Díaz Barriga y otros autores (1989), plantean que las nociones educativas que orientan al sistema modular son: la pedagogía de la liberación, la pedagogía autogestionaria, la concepción de grupos operativos, los principios de estructuración del conocimiento de Piaget y el planteamiento de la interdisciplinariedad.

Señalan que la pedagogía de la liberación refleja los principios de Freire en cuanto a considerar al estudiante como creador de su propio aprendizaje, a establecer una relación dialógica; problematizar el propio conocimiento; comprender, explicar y transformar la realidad.

La pedagogía autogestionaria en base a los lineamientos de Lapassade que desarrolla la idea de la gestión del maestro como un

organizador de aprendizaje.

La concepción de grupos operativos, propone entender la educación como un proceso y en ello el papel no directivo del maestro.

En relación a los estudios sobre la génesis y estructuración del conocimiento planteados por Piaget, nos dicen que en el planteamiento del sistema modular, se encuentran presentes en la definición de esquemas de acción como propuesta didáctica para organizar el conocimiento. (3) Por otra parte, Arenas Vargas y Serrano Partida ponen énfasis en el enfoque crítico de la actividad educativa con el argumento de conocimiento social, histórico y práctico formativa en lo socialmente necesario; refiriéndose a la aplicación del conocimiento, concepción tomada fundamentalmente del materialismo-histórico y con apoyo -apuntan los autores- de pensadores como Adam Shaff, Henry Lefebvre, Max Horkheimer y Theodor Adorno, entre otros. Afirman que el modelo pasó por un desarrollo en la fundamentación de un modelo de conocimiento que no sólo buscaba la eficiente validación del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que buscaba la incorporación de las determinantes sociales e históricas del proceso de conocimiento.

Incluso los autores aseveran sobre la existencia de dos momentos cruciales en este desarrollo que incorporan ambos una ruptura epistemológica. Una primera etapa espontánea y voluntarista

a la cual a los postulados de Piaget se agregaron las concepciones de Mario Bunge sobre la ciencia; postulándose una metodología empírica-inductiva y una segunda etapa más crítica que fundamentalmente se enriqueció por el materialismo-histórico. (4)

Además de las teorías mencionadas que han orientado las acciones del sistema modular, se adoptaron algunos elementos de las llamadas ciencias de la educación (conductismo, estructuralismo) en su expresión concreta en la tecnología educativa, ya que algunos de los planteamientos generales, se tradujeron en objetivos conductuales, cartas descriptivas, y técnicas de enseñanza.

Es importante señalar la herencia de una parte significativa de la llamada Escuela Nueva o Activa de principios de siglo, que la ubica dentro de las corrientes pedagógicas contemporáneas.

1.3. Corrientes Pedagógicas Contemporáneas y Sistema Modular.

Encontramos vínculos con la llamada escuela progresiva norteamericana de John Dewey (1859-1952) quien elaboró una pedagogía basada en el aspecto instrumental del conocimiento para resolver situaciones problémicas de la realidad, partiendo de la experiencia y estimulando la investigación Para Dewey la educación "se deriva de la participación del individuo en la conciencia social de la especie; un proceso que empieza inconcientemente, casi

en el instante mismo del nacimiento y que modela sin cesar las facultades del individuo, saturando su conciencia, formando sus hábitos, ejercitando sus ideas y despertando sus sentimientos y emociones". De tal modo se convierte, poco a poco, en un heredero del capital consolidado de la civilización. (5) Para este autor el aspecto científico, el técnico y el artístico, están íntimamente relacionados e identifica al método general de la investigación con el verdadero método de enseñanza lo cual coincide con el sistema modular en el planteamiento que señala que las unidades de enseñanza-aprendizaje llamadas módulos, se concretan como procesos de investigación en los cuales ésta se define "a partir de la naturaleza misma del objeto de conocimiento, aproximándose a él a través de los requerimientos académicos (teóricos, metodológicos e instrumentales), necesarios para que los alumnos y el docente aborden el problema, tomando en cuenta los recursos y limitaciones existentes en el nivel de investigación formativa correspondiente al grado de desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y sin olvidar los recursos y limitantes existentes". (6)

En el modelo de Dewey un elemento representativo es el de "aprender haciendo", en el modelo de la UAM-Xochimilco esta idea también está presente.

En Europa también hubo en el siglo pasado y principios de éste, un importante movimiento de renovaciones pedagógicas y aunque no encontramos una personalidad dominante a todo el continente como

en Norteamérica con Dewey si existe una importante liga de algunos movimientos de vanguardia de esa época con la innovación pedagógica del sistema modular; en León Tolstoi, en María Montessori, en Ovide Decoly; en la escuela de Ginebra; y en la pedagogía social en Francia y Freinet.

El ruso León Tolstoi (1828-1910), importante novelista del siglo XIX, también fue un pedagogo innovador cuyo principal principio fue el de el papel no directivo del maestro al punto de discernir sobre la importancia de favorecer la instrucción y rechazar cualquier forma de educación. Tolstoi argumentaba que la primera partía de una libre relación entre los hombres, basada en la necesidad de adquirir y transmitir conocimientos y la segunda siempre pretendía forzar a la asimilación de hábitos morales, siendo una influencia deliberada y coactiva de un individuo sobre otros; por tanto, el principio de no intervención en educación, sería el supremo ideal moral y religioso que Tolstoi sostendría como la "no violencia". "El maestro debe interesar de veras al alumno sin obligarlo nunca a demostrar un interés que no siente. Todos los alumnos deben tener la misma libertad de escuchar o no escuchar al profesor, de aceptar o no aceptar su influencia porque sólo ellos pueden juzgar si él conoce y ama de verdad lo que enseña". (7) Como Tolstoi el sistema modular ha replanteado la función del maestro ya que implica un nuevo papel en cuanto es considerado un organizador, un inspirador del trabajo de su grupo, un creador de situaciones favorables para el intercambio y la

comunicación y no quien tiene el monopolio de las respuestas y el conocimiento.

Por otra parte encontramos en el francés Edmond Demolins (1852- 1907) quien fue adepto de Frédéric Le Play, sacerdote fundador de un movimiento de reforma social de carácter cristiano y que planteó la escuela nueva desde el punto de vista estructural ya que tuvo que enfrentar el carácter rígido del sistema escolar francés, proponiendo modificaciones que posibilitaran una educación variada y descubridora de aptitudes latentes en los estudiantes a través de la ciencia y de forma global con la existencia de un tronco común.

Con relación a este autor hemos mencionado anteriormente las modificaciones estructurales realizadas por la innovación pedagógica modular entre otras el tronco común. Asimismo se encontraron coincidencias significativas con la pedagogía científica de María Montessori y Ovide Decroly, que se apoyaron en los conocimientos científicos sobre el hombre y el niño.

María Montessori (1870-1952) fue la primera mujer graduada en Medicina en la Universidad de Roma, algunas de sus principales ideas y que podemos relacionar con el sistema modular, consisten en concebir a la educación como autoeducación, es decir como un

proceso espontáneo cuyos procesos fundamentales deben desarrollarse en un ambiente libre de obstáculos innaturales y con materiales apropiados; el maestro para la pedagogía Montessoriana, reduce sus intervenciones al máximo, no enseña sino dirige la actividad; en cuanto a las actividades, la tendencia es la de permitir al estudiante que haga y construya sus propias experiencias ya que considera un error el tratar de sustituir la experiencia del niño con la del adulto, el cual es mayor cuando se pretende la transmisión verbal.

Ovide Decoly (1871-1932), también médico belga, contrapone criterios psicológicos al método Montessori y por tanto es diferente aunque se considere dentro de la pedagogía científica. Aún así podemos entender a Decoly como sustento para el sistema modular en su obra "La función de globalización y la enseñanza" en la cual se entiende a la globalización como un fenómeno de percepción e interés y aunque en su época el fenómeno de percepción de enteros sin distinción entre las partes ya era ampliamente estudiado, él lo vincula al interés escolar y lo entiende como un fenómeno más general en el que además de la percepción, está el afecto y el interés que suscita para el trabajo mental. Considera que lo global no significa oscuro e indiferenciado ya que la experiencia debe ser diversa, con articulaciones y distinciones organizadas. Propuso como base de su método el respeto absoluto a la aptitud del estudiante en cuanto a apoderarse globalmente de la experiencia, así como organizar las actividades escolares en torno a

centros de interés propios para cada edad; ligados a una necesidad; y vinculadas con procesos de observación, asociación y expresión.

La enseñanza global excluye las materias tradicionales y el orden parcial en el que se presentan, la cual es un referente histórico y pedagógico importante para el sistema modular.

Por último revisaremos las aportaciones de la escuela de Ginebra, lugar donde se construyó uno de los centros culturales de mayor trabajo sobre la escuela nueva. Los principales autores de esta institución fueron Edward Claparde y Adolphe Ferriere. De esta escuela surgió el término "escuela activa", surgieron ideas para la experimentación pedagógica y así promover en los educadores el espíritu científico.

Es en esta corriente pedagógica donde los trabajos de Jean Piaget adquieren gran relevancia y sus estudios sobre el desarrollo de la inteligencia en la edad evolutiva, sirven de sustento a la escuela activa.

El sistema modular retoma de la escuela activa precisamente los fundamentos teóricos Piagetianos, sobre todo aquellas relacionadas con los procesos cognoscitivos. El Documento Xochimilco, señala "el conocimiento -segun Piaget- no es una copia de la realidad. Conocer un objeto, conocer un acontecimiento, no es solamente mirarlo y hacer de él una copia mental, una imagen.

Conocer un objeto, es actuar sobre él.

Conocer es modificar, transformar el objeto y entender el proceso de su transformación y, como una consecuencia, entender la forma en que el objeto es construido. Una operación es, así, la esencia del conocimiento, una acción internalizada, la que modifica el objeto del conocimiento". (8)

1.4. Práctica docente y sistema modular

El sistema modular plantea una alternativa pedagógica que establece como una de sus premisas fundamentales, la definición de objetos de la realidad y elaboración de unidades de enseñanza en torno a esos mismos objetos, como dice el documento Xochimilco superar la clásica enseñanza por disciplina con la creación de unidades basadas en un objeto e interrogantes sobre él mismo, lo cual trastoca la manera de abordar los problemas y cuestiona los sustentos epistemológicos, y pedagógicos de la enseñanza tradicional; por otra parte ha replanteado los roles del estudiante y del profesor. Para tener precisión en lo que externa la institución educativa investigada se tomaron algunos planteamientos que ha hecho la propia institución sobre la práctica docente.

El proyecto académico de la UAM-X dice: "La unidad Xochimilco impulsará una innovación radical lo que hace a la docencia al

establecer como "esencial" que el estudiante participe activamente de su propia formación". (9) Por tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje se organizó a partir del propósito de insertar a la Universidad en el proceso de transformación de la realidad. La tarea de la docencia no se limita a la transmisión de conocimientos, ni el aprendizaje consiste sólo en la recepción de éstos; el modelo educativo se ajusta al principio epistemológico de "abordar simultáneamente la producción de conocimientos y la transmisión de los mismos, así como la aplicación de estos conocimientos a una realidad concreta". Bajo este supuesto, el proceso educativo se estructura en torno a objetos de estudio denominados, objetos de transformación.

La estrategia educativa comprende la organización, concepción y formas de lo esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Organiza el curriculum de forma global y en base a problemas de la realidad (objetos de transformación) los cuales incorporan:

- Una innovación cualitativa en la enseñanza.
- Un reordenamiento del conocimiento relevante y de los procesos de trabajo técnicos y científicos que caracterizan a las prácticas profesionales.
- Y una redefinición del espacio social sobre el que se articulan las prácticas profesionales.

El modelo educativo obliga a revisar la forma en la cual se transmite el conocimiento. No es suficiente presentar información al estudiante para que éste memorice. Por lo que entra en un proceso de reordenamiento y cuestionamiento del saber establecido y de las formas de interacción del mismo con la realidad, la educación precisa de adquirir una calidad formativa por encima de la informativa, lo que conduce a dar prioridad a dos cuestiones.

- El manejo metodológico y científico.
- Y la formación en torno a los procesos de trabajo propios de una práctica profesional alternativa. (10)

El discurso de la institución en lo que se refiere a la práctica docente, plantea cuestiones generales al respecto y quizá tendríamos que problematizar lo que se conoce de la misma y replantear nuevas hipótesis con la que realmente abordemos la práctica docente en su ámbito real y concreto. Actualmente tenemos teorizaciones y conceptos que ayudan en la explicación de esta problemática.

En los discursos institucionales, encontramos planteamientos más concretos de la práctica docente como el trabajo de Gustavo Rojas, en el cual se dice que el principio el sistema modular implica un nuevo papel del maestro. "Dentro de esta estructura educativa, el maestro es fundamentalmente un organizador, un inspirador del trabajo de su grupo, un creador de situaciones

favorables para el intercambio y la comunicación, más que quien tiene el monopolio de las respuestas y el conocimiento. Es de especial relevancia examinar más en profundidad el rol del maestro en la situación modular, ya que es quien debe resolver una serie de problemas de operación, no contemplados originalmente en el diseño, debe crear las condiciones más favorables para la adquisición de los conocimientos por parte de los alumnos. Es necesario enfatizar la importancia decisiva que tiene la formación del tipo de maestro que necesitamos para la adecuada operación del sistema modular.(11)

En efecto, el sistema modular redefine radicalmente el rol del maestro dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, su relación con los alumnos, la forma de realizar su práctica pedagógica. En esa perspectiva, el desarrollo de programas de formación de profesores son una necesidad de la más alta prioridad en la Universidad. Los maestros necesarios para la instrumentación del sistema modular sólo pueden ser formados por la universidad misma, a través de un permanente proceso de entrenamiento teórico-metodológico así como de la práctica misma de trabajo en el aula.

Otro aspecto, ligado al anterior, es que las condiciones de un cambio tan profundo como el que estamos desarrollando de las condiciones de la enseñanza superior, en los viejos criterios de calificación del personal académico entraban la selección y formación del mismo. Se hace necesario que la universidad genere

los mecanismos concretos para valorar más la productividad que los grados académicos, más la flexibilidad que el ritualismo, la iniciativa que el quietismo. Así como antes indicábamos que de alumnos pasivos no pueden resultar científicos y profesionales creativos, mestros pasivos jamás desarrollarán alumnos con capacidad creativa y crítica.

En el trabajo de Rojas podemos ver la propuesta de examinar el rol del maestro con profundidad así como la acreditación de su tarea no programada en el diseño y su valoración en cuanto a ello.

Sin embargo hasta ahora hemos intentado diferenciar la práctica docente y su relación con propuestas pedagógicas innovadoras o bien con propuestas didácticas e instrumentales de la relación de la práctica docente y el sujeto mismo de ésta. Analizar el docente y a su persona como sujeto concreto de esta práctica, ya que como dice Ada Abraham "queremos especialmente alimentar y provocar la reflexión sobre un tema que todavía no ha encontrado su verdadera ubicación en las ciencias de la educación. (12) Hemos situado a la docencia en el plano de los fenómenos psicosociales lo cual nos remite, en primera instancia, a la definición del sujeto social: el hombre como sujeto activo que tiene diferencias individuales con respecto a otros, al mismo tiempo que se agrupa según sus concepciones y significaciones culturales, sujeto activo y sensible que trabaja para satisfacer numerosas necesidades ya que es capaz de transformar su entorno.

Así el docente es un sujeto social activo y sensible, cuya acción se hace siempre en función de otros. Su entorno son el sistema social, la institución educativa y el sistema escolar y es en el aula donde las acciones se concretan, representan y toman cuerpo. De tal forma que el docente es el medio activo y sensible a través del cual se hacen efectivos todos los elementos del entorno. En esta medida todas las manifestaciones sensibles del hombre son también inherentes a la acción del docente. Pues en el aula es donde él manifiesta los elementos de otras esferas de su vida, así como los estados efectivos y emocionales (entusiasmo, fastidio, agresividad, etc.)

Por otra parte, hay que recordar que ser docente también es ser trabajador, el que depende en gran medida de las relaciones laborales y reglamentos académicos de la institución. Pero a diferencia de otros trabajos el ser docente requiere de conocimientos y capacidades intelectuales sumadas las fundamentales relaciones sociales que exige la jornada diaria en el intercambio social con los alumnos. Así, el trabajo del docente requiere de un gran esfuerzo intelectual, físico y emocional. Carga que ha convertido al profesor de un personaje idealizado, mitificado, odiado y devaluado por la sociedad.

Por tanto, hemos ubicado a la docencia en el marco de los fenómenos psicosociales, en la medida que intentamos comprender al docente como persona con razones, intereses, necesidades y estilos

de vida propios pero también como al sujeto que tiene un papel activo en la elaboración y la interpretación de lo real, y del conocimiento que enseña, como lo percibe, lo interioriza y lo exterioriza, ya que esto es lo que más nos acerca a su práctica concreta y cotidiana en un salón de clases.

En el entendido de las diferencias individuales pero también de los significados sociales que acufian y moldean sus interpretaciones. Así la práctica docente involucra muchos procesos complejos y diferentes que tienen relación con la persona y con la sociedad.

Una característica importante de la acción docente, es la relación constante y siempre presente de otros: los alumnos, los compañeros de trabajo, las autoridades; lo cual forma en los hechos, complejas e intrincadas redes formales e informales de comunicación y de relación e intercambio personales así como variadas gamas de prácticas culturales.

Es en la relación con los otros docentes como toma cuerpo la acción y hemos visto que ésta es más parecida a una práctica cultural que a una práctica escolar o académica, los docentes pocas veces se agrupan como la institución lo planea, más bien lo hacen por similitudes en las formas de concebir el mundo, por la forma de organizar los comportamientos o los efectos, que por lineamientos formales de la institución. Asimismo la concepción que se tiene de

la docencia, los supuestos pedagógicos, los usos de la didáctica, el lenguaje y las expectativas se convierten en formas culturales esenciales para agruparse y corren papalelas a los planteamientos académicos de la institución.

Socialmente existe una gran exigencia al docente, en lo afectivo, lo emocional y lo intelectual. Pero en general podemos decir que son pocos los incentivos que la sociedad devuelve al profesor y escaso el reconocimiento social. De manera que el docente enfrenta continuamente su práctica con la representación de sí mismo derivada del pensamiento social.

"Las representaciones o imágenes sociales del trabajo del maestro a menudo no corresponde a lo que constituye el trabajo real. Por una parte, una imagen característica de muchos países latinoamericanos; la del maestro rural con amplias funciones extra-escolares deja paulatinamente de corresponder a la situación y posibilidades reales del trabajo docente. Por otra parte, la concepción de un trabajo delimitado por la enseñanza en el aula oculta una cantidad de actividades adicionales que asumen los maestros, desde el mantenimiento de la escuela hasta la elaboración de materiales, que exigen un tiempo fuera del horario normal. Otra representación, derivada de la asociación del trabajo docente con ciertos estereotipos de la mujer y de su lugar en la sociedad, ha funcionado como justificación de condiciones laborales y de posición profesional inferiores. La persistencia de estas imágenes

corresponde a la vez al escaso conocimiento que se tiene del maestro como trabajador" (13) y como actor importante del proceso educativo en la sociedad.

Otro factor altamente significativo de la práctica docente es el aula, la cual ha sido el espacio de interés en los últimos años por muchos investigadores. Martynm Descombe (Londres, 1989) la define como el escenario físico en el que se imparte casi toda la enseñanza escolar y consiste típicamente en habitaciones separadas unas de otras conteniendo un maestro y un cierto número de alumnos que a partir de las acciones educativas se van familiarizando.

El individualismo, la soledad, la autonomía son características que va adoptando la docencia y que están siempre presentes, quizá las condiciones objetivas de ésta lo propician y el aula (generalmente cerrada) es el espacio estructural que genera estas características. También es el espacio propio y privado del docente y en él realiza lo que permiten sus posibilidades, significados, representaciones, deseos.

La experiencia del docente también se manifiesta en el aula; es la que señala el profesor lo útil y lo inútil en su quehacer cotidiano, es como un mecanismo ordenador que vuelve eficaz el trabajo diario. En tal idea, la noción de experiencia se convierte en eje para la construcción de estrategias constructivas y creativas para el profesor. Sin embargo la experiencia también

puede transformarse en rutina y quizá hay que valorarla, no en este último aspecto, sino vinculada con las condiciones del entorno y la reflexión crítica y colectiva. Para no permitir que la institución educativa o la sociedad desacrediten o devalúen la experiencia docente.

1.5. Estrategias de enseñanza

Las características y condiciones del docente y su práctica nos demuestran que ésta es modificable, especialmente en el ámbito de lo cotidiano se va resolviendo y construyendo día a día.

Sus condiciones implican que el profesor tiende a su propia formación, pues no obstante las condicionantes externas, él mismo es el constructor de su experiencia al encontrarle solución a numerosos problemas cotidianos que la institución educativa no resuelva.

Citlali Aguilar en su tesis de maestría, cita: "El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana", nos señala que explicar el trabajo de los maestros requiere de introducirse en lo que llama la vida cotidiana de las escuelas y señala que en apariencia se puede apreciar a la escuela y a la práctica docente como un todo dado, sin embargo ese mundo no es inmóvil. "La inmovilidad aparente hace ver homogénea al trabajo de los maestros, como igual

en todas las escuelas, de modo que cada maestro en servicio parece simplemente la encarnación de la función social abstracta de educador, o bien de la función ideológica del Estado, a las cuales el sujeto no agrega ni quita nada.

Reconocer el trabajo de los maestros ejercido por sujetos concretos no sólo rompe el esquema de ejercicio magisterial homogéneo, sino además permite reconocer que tal ejercicio existe gracias a esos sujetos y que es mediante su desempeño que tales sujetos se construyen a sí mismos y a la institución. En cada escuela, expresión singular de la institución educativa, el trabajo de los maestros adquiere un contenido específico" (14) Quizá son las mismas instituciones educativas las que no reconocen al docente como sujeto concreto de una práctica social, al intentar hacer homogéneo lo que en sí mismo es heterogéneo, engañándose a sí misma. Podríamos sugerir la conjetura de que la mayoría de los profesores casi nunca coinciden plenamente con los programas.

"Uno de los conceptos que ha permitido ampliar la visión de lo que hace el maestro frente al grupo es el de estrategia. Este término da idea más precisa del quehacer docente que otros, como "técnica" o "método" de enseñanza, que suponen que el maestro repite idénticos procedimientos como si trabajara con algún material inerte y homogéneo y no con un grupo. La idea de estrategia remite a las exigencias reales y cambiantes que un grupo le plantea al maestro, que requieren seleccionar, usar y adoptar

los recursos personales y profesionales de todo tipo para poder lograr resultados.

Las estrategias representan mediaciones entre las presiones y restricciones institucionales y el quehacer diario en el aula. En este sentido las estrategias muestran ese margen de autonomía que el docente puede tener frente al control institucional, en unos casos tan amplio como para darle sentido alternativo a su práctica y en otras tan restringido como para permitir solamente el retraimiento individual. (15) Peter Woods (1989) habla de las estrategias como formas de llevar a cabo metas, como conjuntos de acciones identificables, orientadas a fines más amplios y generales, señala que el trabajo de los maestros está sometido a una dinámica vertiginosamente cambiante en la que éstos, están siendo continuamente rebasados por los acontecimientos y que, por tanto, las estrategias no se planean en la mayoría de las ocasiones con demasiada anticipación, sino que se toman medidas a doc sobre la marcha (Woods, Londres 1980).

La práctica misma va modificándolas y la experiencia docente las conforma y moldea, si la experiencia es rutinaria las estrategias seguramente son estables y poco novedosas; en cambio si la experiencia es el motor de la acción, las estrategias serán siempre cambiantes, novedosas e innovadoras.

Un rasgo distintivo de las estrategias de enseñanza -por lo menos hasta ahora- es su carácter implícito, generalmente el docente no declara ni define las acciones más concretas de todos los días de trabajo; define explícitamente los objetivos de cada sesión, hace un plan general y tiene el programa institucional, pero no sabe en que momento pedirá una lectura en silencio, o al contrario una lectura colectiva, o el momento de problematizar a algún alumno, de hacer algún experimento grupal o incluso salir un momento del aula, etc.

Por último tenemos que señalar que las estrategias son parte y reflejo del sujeto social y del entorno cultural que le rodea; son inmediatas pero tienen un carácter cultural, histórico y significativo a los procesos sociales de la institución y el sistema social en un momento dado.

2. La Representación Social.

2.1. El problema

Un hecho muy visible en las observaciones de la vida social es que los sujetos comprenden e interpretan de manera diferente los acontecimientos que los rodean; no se comportan de manera similar frente a situaciones comunes así como tampoco resuelven de igual

manera problemas idénticos.

Este problema no ha sido fácil de resolver por las ciencias sociales especialmente porque introduce los argumentos y cuestionamientos desarrollados sobre el papel de la categorización de los comportamientos sociales, toda vez que éstos son cambiantes y el cambio es una de las principales características del individuo como sujeto de éste relacionado con su entorno y otros sujetos y del entorno mismo.

Sherif en 1936 subrayó el problema en cuanto a que la Psicología Social ha estudiado las diferencias individuales en respuesta a su entorno social sin reconocer que los sujetos lo perciben en función de sus propias facultades cognoscitivas y que grupos culturales diferentes los unos de los otros, deciden tener comportamientos diferentes respecto a otros, como consecuencia de que existen formas fundamentales diferentes de percibir las situaciones sociales.

Lo cual tiene relación con la preocupación que en la década de los 60's, llevó a Serge Moscovici a recuperar el concepto de representación social, entendiéndolo como una forma de explicar los porqués de las interpretaciones de la realidad cotidiana.

Haciendo intervenir lo social en la medida que generalmente se parte de un contexto concreto en que se sitúan los individuos y los

grupos; por la comunicación que se establece entre ellos; porque es a través de los marcos sociales que se proporcionan los bagajes culturales; por la intervención de los códigos, valores e ideologías construidas por los sujetos en sociedad y por las posiciones y categorías sociales específicas de estos individuos.

Según Moscovici (1984) la psicología clásica proporcionó elementos que sirvieron de punto de partida a conceptualización de representación en la medida que se potenciaron dos instancias psíquicas, una de orden intelectual (concepto) y la otra, sensorial (percepción). Las representaciones sociales constituyen una tercera instancia en la que se entremezclan el concepto y la percepción en, por y para la dinámica social. Propositiones que permiten pasar de la esfera sensorio-motriz a la esfera cognoscitiva mediante procesos constructivos y en las cuales siempre están presentes los otros.

2.2. Definición del concepto

La representación representa un ser, un objeto, una idea, una persona, una cualidad en la conciencia; tiene pasado, presente, futuro a pesar de la presencia, ausencia o inexistencia eventual de aquello se representa.

El concepto de representación social se relaciona con la influencia europea de la psicología social, vincula los procesos simbólicos con los comportamientos, nos sitúa ahí donde se intersecta lo psicológico y lo social y ofrece una alternativa a los modelos de cognición social (Jodelet, 1984) Moscovici (1988) ve en las representaciones sociales, varias posibilidades:

- determinan la conducta
- ayudan a la comunicación
- califican a los individuos
- dan un significado político, ético a los objetos
- resuelven problemas
- dan forma a las interacciones sociales

Herzlich dice que "acento colocado sobre la noción de representación apunta a reintroducir el estilo de los modos de conocimiento y de los procesos simbólicos en su relación con las conductas... implica en principio una actividad de reproducción de las propiedades de un objeto, efectuándose a un nivel concreto, frecuentemente metafórico y organizado alrededor de una significación central" (1)

Señala lo importante de comprender esta reproducción no como un mero reflejo de la exterioridad a la interioridad de los individuos, sino un remodelado, un proceso constructivo entendido como inseparable de la actividad simbólica de aquellos.

Por ello, la representación cumple una función específica en tanto contribuye a definir un grupo social, sin que esto se entienda como una situación de determinismos sociales y de relaciones dicotómicas, sino como un complejo en el que existen reciprocidad de relaciones.

En estas ideas, podríamos decir que algunos puntales importantes de la representación son: la diversidad, la construcción, la reciprocidad de relaciones y la aprehensión.

Las representaciones sociales se presentan de formas variadas más o menos complejas en imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, incluso dar un sentido a aquello que no esperamos o es extraño; ideas útiles para clasificar las circunstancias, las cosas que pasan y a las personas que conocemos o vemos; teorías e hipótesis cotidianas que dan cuenta de ellos. Una forma de interpretar la realidad y la vida social.

Se dice que una representación social condensa una reflexión colectiva y un proceso constructivo en el que intervinieron la historia, la cultura, y el complejo entramado del sujeto social. Farr (1984) dice que adquieren las características de un ícono, configurando así una entidad abstracta.

2.3. El sujeto social

Esta perspectiva teórica concibe al sujeto social no únicamente como un organismo sede de procesos psicobiológicos sino como un ser activo social, psicológica y culturalmente ya que su actividad es simbólica, cognoscitiva, transformadora, determinada y a la vez determinante.

Entiende que las relaciones sociales que se establecen entre sujetos considerados activos están impregnadas de representaciones sociales construidas por ellos, transmitidas y socializadas aunque a la vez determinantes para la construcción. Con lo cual el sujeto cognoscente adquiere un papel y una configuración distintos de los considerados en otras teorías.

Asimismo el objeto está inscrito en un contexto activo, cambiante ya que en parte fue concebido por la persona, la colectividad como una prolongación de su comportamiento y existe para ellos en relación a los medios y los procedimientos lógico-mentales que permiten conocerlo.

Emiliani y Carugati (1985) hablan de esta perspectiva psicosocial como uno de los temas trascendentales que nos permiten la búsqueda constante de las articulaciones entre el mundo de los procesos mentales y los procesos sociales o sea "el espacio entre lo "social" en las diversas formas organizadas en que se

manifiesta, y lo "psíquico", que se estructura mediante lo social". (2) Los autores sugieren junto con Moscovici la posibilidad de avance de esta perspectiva teórica en la medida que se superen las dicotmías sujeto-objeto; individuo sociedad, a partir de análisis que procuren capturar la gama de mediaciones que tienen lugar en el transcurso de las relaciones sociales y la aprehensión de un mundo cambiante por sujetos activos.

2.4. Dimensiones de la Representación Social

La complejidad de la noción, merece especial cuidado para no caer en esquematismos e inflexibilidades conceptuales. Por lo cual hay que tener presentes algunas de sus características importantes:

a) Al hablar de representación social no es posible hacer un corte tajante entre el universo exterior y el universo interior de los individuos y grupos sociales. Se reconstituye y hace familiar la realidad y lo que es exterior (aquello que no pertenece al individuo y está fuera de él) se vuelve interior. Al tiempo que lo interior (lo propio, lo significativo, lo simbólico) pasa al dominio del exterior.

b) No sólo se representa lo conocido, también lo extraño, raro o negado. Ya que los objetos no sólo son los que la realidad deja ver contundentemente. "Lo extraño penetra en la fisura de lo

familiar y lo familiar fisura lo extraño" (3)

c) La plasticidad de las representaciones hace de éstas, imágenes contradictorias, creativas y redundantes. Imposibles de analizar en un solo sentido, sin embargo la contradicción es inevitable, ya que es la condición para que el mundo mental y real cambie a otro al tiempo que no cambia siendo el mismo.

d) En las representaciones no pueden establecerse determinismos ya que por ejemplo: la comunicación modela las representaciones sociales a la vez que éstas orientan la comunicación.

Pero qué hay detrás del surgimiento real de una representación social? En tanto que, como se ha mencionado la aprehensión de un objeto social es inseparable de procesos mentales y cognitivos a la vez que éstos se conjugan con procesos sociales históricos y culturales.

Moscovici señala tres condiciones para ello, en lo relacionado a la organización cognoscitiva de la Representación Social.

- Información (dispersión y desfase)
- Focalización
- Presión a la inferencia

La información se refiere al acceso que se tiene sobre el objeto, el cual puede ser un conocimiento disperso o desfasado, entre el que existe realmente en los sujetos y el que sería necesario para tener un fundamento sólido de éste.

La focalización remite a que en todos los objetos, existen puntos de mayor o menor interés para los sujetos según su significación o implicación.

Y la presión a inferencia se refiere a la actividad cognitiva de procesar una información en los grupos sociales o individuos de acuerdo a las condiciones, circunstancias y exigencias de las relaciones sociales en que ésta se realiza "La existencia de esta presión, la preparación constante para responder a las incitaciones del medio del grupo, aceleran el proceso de transición de la comprobación a la inferencia". (4)

En suma, estas tres condiciones son lo que podríamos llamar dimensión cognitiva de la representación social.

Por otra parte Herzlich menciona la posibilidad de analizar la representación social independientemente de su naturaleza a partir de la información, el campo de representación y la actitud, lo cual constituye su dimensión empírica.

Por información entiende todos aquellos conocimientos sobre un objeto social, se refiere a la cantidad, calidad, originalidad, copia, importancia, trivialidad. Por ejemplo en el estudio de representación social del psicoanálisis los obreros que tenían escasa información, no presentaron representaciones al respecto.

Por campo de representación se refiere a las formas de organizar las propiedades cualitativas, cuantitativas e imaginativas. Contiene información que sirve como material preexistente en la creación de una nueva representación social.

El campo de representación cambia de un sujeto o de un grupo a otro dependiendo de las dinámicas y características de éstos.

La actitud expresa el sentido positivo o negativo del individuo o grupo frente al objeto por representarse. En resumen, se han señalado dos dimensiones: una cognitiva y otra empírica las cuales son parte de la conformación de las representaciones sociales lo cual contribuye a:

- Concentrar en una sola representación una gran cantidad de experiencias, vocabularios, conceptos, conductas, resultado de la complejización y abundancia informativa y comunicativa de la sociedad moderna. De tal forma que por medio de la representación se reduce la variabilidad; se une lo desunido; lo inusual a lo acostumbrado.

- Justificar, modular y adaptar al individuo a su entorno y dar sentido a actitudes de asimilación, acuerdo, mantener distancia moderada o alejamiento significativos para todos.

La implicación, la accesibilidad y el significado de los sujetos hacia los objetos, tienen que ver con las dimensiones analizables (actitud, la información y el campo de representación) que constituyen las representaciones sociales y por tanto las diferencias individuales y grupales.

2.5. La imagen, la actitud, la opinión y la representación social.

La representación está emparentada con lo simbólico ya que igual que éste, remite a otras cosas, a la vez que no existe ninguna representación social que no sea la de un objeto, aunque éste sea mítico o imaginario.

Asimismo se ha mencionado la conformación en imágenes de la Representación Social, sin embargo se considera importante hacer algunas aclaraciones sobre las nociones, imagen, actitud y opinión en este apartado.

Actitud y opinión se entienden como reacciones de los individuos frente a objetos dados desde afuera, acabados e independientes de los sujetos. En el caso de la imagen se entiende como una construcción análoga a la experiencia visual, la cual imprime mecánicamente el objeto en algún lugar de la subjetividad y desempeña un papel de selección para nuevas impresiones. Herzlich (1981) señala que tanto la opinión como la actitud son fenómenos parciales, respuestas manifiestas, verbalizables y susceptibles de medición, pero nociones limitadas por su carácter unilateral en la explicación: sólo la respuesta en función del estímulo.

La diferencia estriba en que las representaciones son conjuntos dinámicos cuya explicación no se reduce a nociones reproductivas o de reacción.

Denise Jodelet (1988) resume algunos aspectos fundamentales de las representaciones sociales que nos ayudan a comprender mejor la relación de éstas con las nociones de imágenes, opinión y actitud. Dice que estos aspectos son: significado, creatividad y autonomía y se caracterizan por:

1. El aspecto de imagen, figurativo de la representación es inseparable de su aspecto significante.
2. La representación no es un reflejo es una construcción.

3. La finalidad del concepto de representación social es superar las insuficiencias de los modelos clásicos a fin de explicar las interacciones significativas de los sujetos con el mundo.

4. Hay una parte de actividad de construcción y reconstrucción en el acto de representar.

5. Tiene la aptitud de fusionar percepto, concepto e imagen.

6. Tiene un carácter creativo y autónomo.

2.6. El proceso de Representación Social

La dinámica de funcionamiento de las Representaciones Sociales se han explicado a través de dos procesos: la objetivación y el anclaje.

2.6.1. Objetivación se entiende como una operación formadora de imagen que da materialidad a los objetos: convierte en imágenes los significados, las ideas abstractas, las teorías; hace corresponder a éstos con el lenguaje. Puede decirse que da una textura casi tangible a objetos de la realidad en el pensamiento. Jodelet dice que en el caso de un objeto complejo como una teoría,

la objetivación implica varias fases:

a) Selección y descontextualización de los elementos del objeto (teoría).

Los sujetos seleccionan y se apropian de los elementos de la teoría según sus criterios normativos, culturales, valorativos incluso unicamente retoman partes fraccionadas de la información de acuerdo a éstos (tan sólo se retiene aquello que concuerda con los sistemas de valores).

b) Formación de un núcleo figurativo.

Lo conceptual es reproducido en una imagen, las nociones claves son construidas por los sujetos en nociones existenciales. De tal forma que la estructura de imagen va más allá a la simple huella fotográfica. Son visualizados los elementos significativos en un núcleo en el que se encarnan las partes constitutivas de éstos en todas sus posibilidades (contradictorias, conflictivas, etc.).

c) Naturalización

El sujeto hace suyo completamente el objeto o la teoría al punto que su pensamiento convierte en elementos de la realidad los referentes del objeto.

2.6.2. El anclaje

Se refiere al proceso de anclaje de la representación en la sociedad. Su intervención, utilidad en ésta y su integración cognitiva dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de éste.

Es una especie de asimilación orgánica en el pensamiento de una cultura.

El anclaje articula tres funciones básicas de la representación:

- función cognitiva de integración
- función interpretadora de una realidad
- función de orientación de las conductas y de las relaciones sociales

Otros aspectos importantes del anclaje son:

- asignación de sentido
- instrumentalización del saber

La primera se refiere al sentido que dan los sujetos a las situaciones que les rodean de acuerdo a las redes de significaciones elaboradas a partir de las representaciones sociales. La segunda modalidad permite comprender cómo los elementos de la representación ayudan a constituir las relaciones

sociales con la base de conocimientos construidos para la vida cotidiana, transformándolos de corpus teóricos complejos a saberes útiles para todos. Este aspecto le otorga un valor funcional para la comprensión de nosotros mismos y de lo que nos rodea.

Recordemos que la Representación no se construye sobre "tabla rasa", siempre existen marcos de interpretación previos por lo que nuevas visiones o cambios culturales pueden incidir sobre los modelos de pensamiento y conducta.

2.7. Algunos recursos metodológicos para el análisis de las Representaciones Sociales.

El estudio de una representación debe incluir (según C. Herzlich en deducción de estudios empíricos analizados):

- el lenguaje
- las categorías
- las metáforas de los sujetos en los cuales se expresa

Condiciones que plantean algunos problemas de orden metodológico:

a) Ya que en todos los casos la representación es mediatizada por el lenguaje el uso del cuestionario, la encuesta, la entrevista

o el discurso impreso en documentos es lo más usual. Lo cual conlleva a dificultades propias de los instrumentos de recopilación de datos, sistematización e interpretación. Por lo que elegir el instrumento adecuado y el procedimiento ad hoc se convierte en un punto fundamental.

b) Para explicar el proceso de Representación social, hay situaciones que se nos escapan:

- la naturaleza misma del proceso psíquico
- penetrar en un universo de relaciones y articulaciones: sujetos relacionados con una diversidad de sujetos; sujetos relacionados con objetos; objetos con objetos mediados por conjuntos de significantes también diferentes.

c) Como hemos mencionado con anterioridad la implicación, la accesibilidad y la actitud de los sujetos frente a los objetos son dispositivos de los individuos a tener en cuenta en nuestras interpretaciones.

d) La organización cognoscitiva de la representación no puede explicarse per se, si no que debe analizarse al mismo tiempo la situación social concreta en la que se forma la representación o bien los acontecimientos de la historia a las que la representación se concatena.

3. Estudios de Representación Social. Ejemplos Clásicos.

Este apartado se preparó con el fin de tener una comprensión más amplia de la relevancia de los estudios de representación social, así como conocer los procedimientos más frecuentemente utilizados.

Con el convencimiento de que es el estudio sobre las representaciones sociales del psicoanálisis de Serge Moscovici el semillero de un gran número de investigaciones. Conformado con ello una tradición de análisis en la Psicología Social.

3.1. El ejemplo metodológico de Moscovici

Moscovici dice que el psicoanálisis es un acontecimiento cultural que ha afectado varias esferas de la sociedad: el arte, la comunicación, la vida cotidiana. Aunque el psicoanálisis en estricto no sea considerado como ciencia, su carácter innovador y la trastocación, que como aplicación de la teoría, hizo en las normas y valores cotidianos, llevó a Moscovici a tomarlo como objeto, contenido y campo de investigación de las Representaciones Sociales del París de los 60's.

Moscovici utilizó en su estudio las técnicas de la encuesta y el análisis de contenido de documentos; de las cuales, él mismo

señala "son técnicas muy simples y muy flexibles y permiten proporcionar resultados válidos acerca de los puntos particulares que nos interesan".

Señala que ambas son técnicas de observación y que por tanto los resultados no pueden interpretarse como definitivos ya que plantea que éstos proporcionan la base para trabajos análogos y experiencias que rescaten procesos ya explorados.

El procedimiento que siguió, fue el siguiente:

Eligió muestras representativas de grupos de población

- Población "representativa" (P.R.) grupo formado por la muestra representativa de la población parisiense, tal como se la encuentra en cualquier sondeo.

- Población "clases medias" (P.M.) constituida por industriales, artesanos, funcionarios, empleados, mujeres sin profesión. Divididos en 2 grupos: a) con un nivel de instrucción y socioeconómico más elevado y b) nivel de instrucción y socioeconómico más bajo.

- "Población liberal" (P.L.) en la que se incluyeron a los profesores, los médicos, los abogados, los técnicos y los eclesiásticos.

- "Población obrera" (P.O.) obreros de todas las categorías, tanto especializados, calificados o capataces.

- Población estudiantil (P.E.) estudiantes de la universidad de París.

- Población de alumnos de escuelas técnicas (P.T.) alumnos de 18 a 22 años que estudian oficios.

La cantidad total de interrogados de estos grupos fue de 2,265 sujetos.

Moscovici elaboró cuestionarios diferentes para cada grupo aunque sus preguntas eran comunes, para lo cual elaboró un cuaderno cuestionario en el que combinó el cuestionario y la conversación con sus entrevistados.

Junto a la encuesta, realizó un análisis de contenido de artículos concernientes al psicoanálisis. Examinó el periodo comprendido entre 1952-1956. Analizó 1640 artículos aparecidos en 230 diarios y revistas, 110 en París y 120 en el interior.

Sobre los resultados, hay que señalar que fueron lo suficientemente contundentes como para que Moscovici dijera que el concepto Representación Social puede estar aparejado a nociones como ideología, visión del mundo.

3.2. Líneas de investigación

Otros estudios que forman parte de esta tradición de investigación mencionados en la literatura revisada (5) son los referentes a:

- Salud - Enfermedad de C. Herzlich (1969)
- Cuerpo humano de D. Jodelet (1976)
- Enfermedad mental de D. Jodelet (1983)
- Concepto de infancia de M.J. Chombart de Lauwe (1971)
- Satisfacción e insatisfacción en el trabajo de Herzberg, Mausner y Snyderman (1959)

3.2.1. Salud-enfermedad

C. Herzlich (1969) analizó las representaciones sociales de salud y enfermedad. Su estudio se basa en 80 conversaciones no directivas de una duración media de 90 minutos, realizadas con habitantes de París y una muestra de pequeñas poblaciones de Normandía. en el cual aparecen la importancia de las nociones de malestar, depresión y sobre todo fatiga en la representación social y que corresponde a un estado intermedio entre salud y enfermedad, "el cuerpo está intoxicado, no se esta verdaderamente enfermo pero tampoco se está bien. En suma, la fatiga física y nerviosa ha aumentado con el desarrollo de la vida moderna, al mismo tiempo que se socaba la resistencia a la enfermedad. En cualquier caso, la

salud no es idéntica a la simple ausencia de enfermedad" (6). Las representaciones de enfermedad se nutren de teorías biológicas, bioquímicas, etc., sobre todo la idea de "lo natural" adquiere gran relevancia así como la de vida en el campo vs vida en la ciudad.

3.2.2. El cuerpo humano

El estudio de Denise Jodelet (1976) sobre la representación social del cuerpo humano. En éste se encontró que la representación que tiene el individuo de su propio cuerpo ejerce una influencia sobre sus síntomas clínicos. El estudio abordó el cuerpo humano en sus dimensiones más amplias: lo biológico y lo social. Relaciona la evolución del pensamiento social con la evolución de la vivencia corporal, retoma la influencia del psicoanálisis, la creciente difusión de los conocimientos biológicos sobre el cuerpo humano de manera muy importante a los movimientos sociales como el feminismo, la ecología, así como el interés de la sociedad moderna hacia el deporte y el equilibrio físico.

3.2.3. La enfermedad mental

También Denise Jodelet realizó un estudio sobre la representación social de la enfermedad mental en una comunidad rural del centro de Francia en donde viven enfermos mentales. Se basó en material registrado en prologadas estancias en el sitio. La investigación pudo reconstruir la historia, seguir la constitución y la evolución de una representación específica de la enfermedad mental y explicar la interdependencia entre la elaboración cognitiva y la adopción de comportamientos. Un resultado importante se refiere a la explicación sobre el trato discriminatorio de los familiares y autoridades sanitarias sobre estos enfermos. A excepción de cuando "no son demasiado cercanos" en casos de cuidado mediante pago. (7)

3.2.4. Concepto de Infancia

M.J. Chombart de Lauwe (1971) estudia el concepto de infancia, explorando biografías, autobiografías, novelas, películas, literatura infantil creada por adultos. Descubre que la infancia constituye un mundo diferente. Es un mundo distinto porque no se parece al mundo de los adultos, al que a menudo se opone, un mundo imaginario creado por los adultos. Encuentra que en los medios de comunicación franceses se elabora todo un mito sobre la naturaleza

de la infancia. Un trabajo más reciente de esta autora tiene como problema fundamental revisar la concepción de arquitectos y urbanistas sobre la infancia para analizar la correspondencia de ésta con las instalaciones para niños construidas por ellos en casas y edificios. Francesca Emiliani y Felice Carugati (1985) comprueban en una guardería infantil la hipótesis de Farr y Moscovici (1984) que afirma que toda representación social, tiende a transformar un objeto, un evento, un fenómeno desconocido, no familiar, en algo ya conocido, sabido, familiar. En el que se observó a las educadoras durante la jornada laboral para captar datos sobre las reglas, metas-valores e imágenes acerca de la guardería, sus propósitos y sus operadoras. En el cual resultó que al tener definiciones sobre las reglas y actitudes hacia los niños (muy diversos) las educadoras ajustan sus criterios y modifican sus acciones. Así éstas hacen una adaptación a normas de conducta profesional, creencias y convicciones referentes a su actividad cotidiana.

3.2.5. Satisfacción e insatisfacción en el trabajo

En un viejo estudio de Herzberg, Mausner y Snyderman (1959) sobre la satisfacción e insatisfacción en el trabajo, hay resultados que a pesar de no estar inscritos en rigor dentro de la

noción de representación social, pueden interpretarse de tal forma que coadyuvan a reforzalo. Los autores encontraron que los factores de satisfacción profesional están estrechamente relacionados a ideas de significación simbólica como son la libertad y autonomía que se concreta en la organización y realización del trabajo así como al sentimiento de ser responsable de éstas. Las fuentes de desagrado no están relacionadas con el contenido del trabajo mismo como con las malas condiciones debidas a las relaciones jerárquicas, el salario, el ruido y la incomodidad.

III. DESARROLLO

1. Planteamiento del problema.

En el problema que se investigó fue Cuáles son los elementos significativos de representación social de la docencia en el sistema de enseñanza modular de la UAM-X de un grupo de profesores del denominado tronco común divisional de la División de Ciencias Biológicas y de la Salud de la UAM-X?

2. Hipótesis.

Las hipótesis presentadas en este apartado se elaboraron después de haber obtenido resultados ya que en el proyecto se consideró aventurado plantear hipótesis por el carácter cualitativo- descriptivo y sobre todo exploratorio del mismo. Sin embargo con el acercamiento al problema de estudio conceptual y empíricamente se ha podido realizar un trabajo de elaboración de hipótesis, las cuales se proponen en esta tesis como material para futuras investigaciones sobre la docencia. Como dicen Goode y Hatt (1987) una hipótesis ve hacia adelante, en tanto se pretende dar continuidad a este trabajo.

Para la elaboración de las hipótesis se tomaron en cuenta los elementos significativos registrados en la descripción etnográfica del grupo de profesores del caso que se investigó.

Hipótesis. La docencia universitaria se ha devaluado social, económica y académicamente; lo cual incide de manera directa en las diferentes formas de expresión de la vida académica y propicia reacciones negativas hacia la docencia de parte de los mismos profesores.

H. A diferentes representaciones sociales corresponden conductas diferentes, ya que la primera orienta a la segunda. Tal es el caso de la valoración del conocimiento (qué enseñar y cómo enseñar) el cual parte de las concepciones y juicios de los docentes no de entes no significativos para éstos. Por ejemplo los que provienen de la institución. Por tanto la modalidad de enseñanza que plantea el sistema modular, le es ajena o propia de acuerdo a sus concepciones de enseñanza.

H. Las estrategias de enseñanza, son representadas por los docentes como actos individuales las que contraponen a las formas organizativas de la institución. Sin embargo probablemente éstas se vinculan a comportamientos de grupos sociales más amplios de la misma institución en las cuales puede intervenir la variable influencia. En tanto que son inmediatas, pero tienen un carácter cultural, histórico y significativo.

H. Las tendencias de representación e interpretación del sistema modular son diversas, desfasadas de la propuesta original e institucional y focalizadas a aspectos muy específicos y concretos de la práctica educativa. Probablemente se vinculan a tendencias de grupos sociales más amplios existentes en la institución. Y variaran de acuerdo al acceso a la información sobre sistema modular que tengan los profesores; su grado de implicación con la innovación educativa; sus valores, normas y elementos significativos hacia la enseñanza.

3. Sujetos.

Este estudio se realizó con un grupo de 15 profesores del tronco Divisional del turno matutino con el propósito de abarcar a los sujetos activos de ésta instancia académica. También fueron sujetos de estudio 7 informantes clave. Personas clave que conocen la instancia académica estudiada, pero que no están directamente implicadas en la cuestión docente que nos atañe. Los informantes-clave fueron: una secretaria, un intendente, un técnico-académico, dos personas del sindicato y dos autoridades de la División de C.B.S.

4. Muestreo (Selección del caso).

El presente estudio se realizó con la intención de detectar información que nos permitiese plantear algunas conjeturas a futuro en relación con el comportamiento docente. Es un estudio de caso y consideramos que los estudios de caso son válidos en la medida que nos permiten analizar una parte real y concreta de la estructura social. Se realizó en el Tronco Divisional de la División de Ciencias Biológicas y de la Salud de la UAM- Xochimilco. A este tronco acuden los estudiantes que se están formando a nivel licenciatura en las carreras de veterinaria, agronomía, estomatología, medicina, químico-farmacéutico-biólogo, y biología; el objetivo de este tronco común es proporcionar a los alumnos los conocimientos teóricos y metodológicos comunes que sustentan a estos saberes profesionales, por tanto los docentes que forman parte de éste, son, asimismo profesionales de las ciencias biológicas, médicas y de la salud en correspondencia a la idea general del Tronco Común. Por consiguiente el grupo de trabajo académico está integrado por docentes cuyas profesiones son diversas.

Asimismo, se seleccionó sólo el caso del turno matutino. Se pensó estudiar sólo este turno debido a que está constituido independientemente del turno vespertino, pues no obstante, ambos turnos pertenecen a la misma coordinación académica y al mismo principio educativo cada uno tiene su propia especificidad de

grupo. Analizar ambos turnos implicaba el estudio de dos casos. El estudio se hizo unicamente con el sector docente, aunque desde el proyecto, se pensó , sería interesante considerar a los alumnos a futuro.

4.1. Procedimiento de selección de la muestra (caso)

El caso se seleccionó con los siguientes criterios:

a) elección de un grupo de profesores con las siguientes características:

- activos (cfr. con Moscovici que señala al grupo activo como aquel que ejerce influencia en la mayoría.

- permanentes
- accesibles
- del turno matutino

b) También se seleccionaron algunos informantes-clave con los siguientes criterios:

- conocimiento del grupo de profesores
- relaciones interpersonales con el grupo estudiado
- Trabajar o ser parte de la instancia académica

4.2. Características de la muestra (caso).

En este punto nos referiremos únicamente a caracterizar al grupo docente estudiado. Los informantes clave son anónimos.

a) Las profesiones de los docentes del grupo seleccionado, son:

- médicos cirujanos o con alguna especialidad
- biólogos
- médicos veterinarios

b) en cuanto a categorías académicas (ver figura 1)

70% profesores son asociados

25% profesores son titulares

5% profesores son asistentes

c) Las edades de los docentes, fluctúan entre los 27 y 46 años, la mayoría del sexo masculino.

d) En cuanto al tiempo de experiencia docente en otras instituciones educativas no sólo en la UAM: EL 90% tenía más de 12 años en el momento de la entrevista.

e) el 95% dijo haber tomado cursos de formación docente en enseñanza superior.

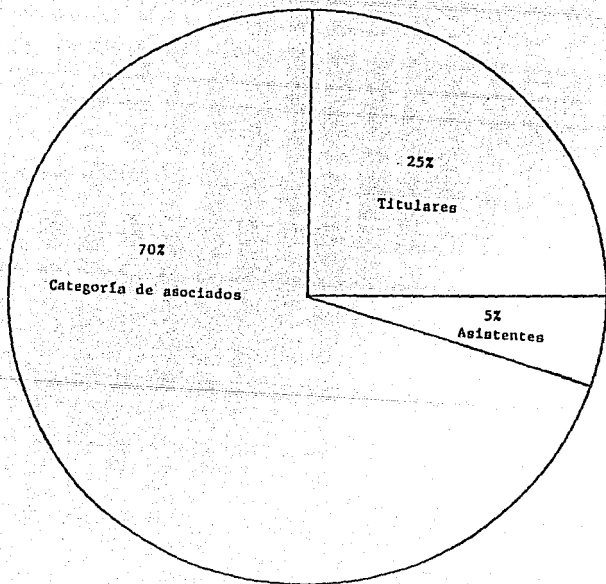


Figura 1

f) Al 100% de los profesores les agrada ser docente

g) al 96% le satisface ser docente y al 4% restante no

h) El 60% con maestría

El 15% sólo con licenciatura

El 15% con grado de doctor

El 10% con algún diplomado o especialidad

(Ver figura 2)

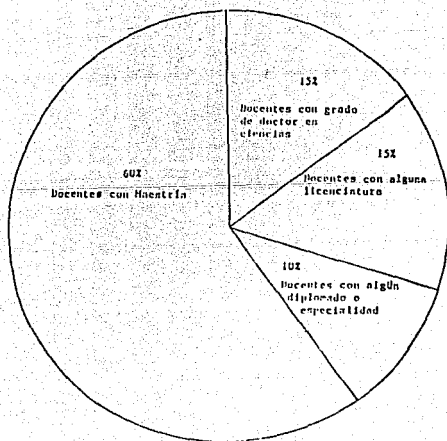


Figura 2

5. Procedimiento y diseño de la investigación.

Se realizó un estudio de caso de carácter descriptivo-cualitativo y exploratorio de una parte de la institución en la que se tiene interés. En el punto anterior se argumentó sobre el estudio de caso.

La metodología utilizada fue la propuesta por el método etnográfico en la modalidad aplicada en la investigación educativa. Para la cual se tomaron las referencias de Peter Woods sobre el método etnográfico en la escuela (Barcelona, 1987).

El procedimiento de investigación, consistió en:

a) Selección del caso a estudiar:

- grupo de profesores activos permanentes y accesibles del turno matutino

b) Visitas cotidianas al lugar del trabajo durante el trimestre para detectar categorías a observar.

c) Observación en:

- reuniones de profesores
- taller de superación académica
- reuniones informales extramuros

d) Entrevistas a los profesores del caso estudiado para obtener datos sobre las nociones más significativas de los profesores hacia la docencia en el sistema de enseñanza modular.

e) Entrevistas a informantes-clave en casos necesarios.

f) El estudio involucró diversos momentos académicos importantes dentro de la planeación escolar: la docencia (un trimestre escolar), la evaluación (la parte final del trimestre escolar en que los alumnos son evaluados), periodo de no docencia (intertrimestral), que incluye la planeación para el siguiente trimestre en el que hubo varias reuniones docentes y un taller de superación académica.

Tener en cuenta estos momentos diferentes fue de gran valía para nuestro estudio, en la medida en que se captaron las modalidades y los cambios en la representación social de los docentes a lo largo de estos momentos, aunque hay que señalar que para efectos descriptivos, la información recabada, se manejó como un continuo.

6. Instrumentos.

6.1. Descripción y aplicación

6.1.1. La entrevista

En este tipo de estudios en el que se intenta describir comportamientos y aspecto de la subjetividad de los individuos, es de gran ayuda la técnica de la entrevista.

Sobre ésta se ha escrito lo suficiente como para entenderla como un instrumento científico. BLEGER (1978) dice: "La teoría de la entrevista ha sido enormemente influida por conocimientos derivados del psicoanálisis, la Gestalt, y el conductismo. Aunque no vamos a reseñar específicamente el aporte de cada uno de ellos, conviene señalar someramente que el psicoanálisis ha influido con el conocimiento de la dimensión inconciente de la conducta, de la transferencia y la contra-transferencia, de la resistencia y la represión, de la proyección y la introyección, etc. La Gestalt ha aportado la comprensión de la entrevista como un todo en el cual el entrevistador es uno de sus integrantes, y considera el comportamiento de éste como uno de los elementos de la totalidad. El conductismo ha influido con la importancia de la observación del comportamiento. Todo ello ha conducido a la posibilidad de realizar la entrevista en condiciones metodológicas más estrictas, convirtiéndola en instrumento científico en el cual el "arte de la

entrevista" se ha visto reducido en función de una sistematización de las variables y es esta sistematización la que posibilita un mayor rigor en su aplicación y en sus resultados.

Se puede enseñar y aprender a realizar entrevistas, sin tener que quedar librado a un don o a una virtud imponderable. Durante la entrevista, el sujeto exterioriza una parte de su vida pero la diferencia en cualquier otro tipo de relación interpersonal es que existe de antemano un campo prefigurado por el entrevistador, un encuadre fijo que incluye las variables, los objetivos, el lugar y el tiempo de la entrevista de acuerdo a la investigación o estudio particular. El encuadre funciona como estandar, pero también se tienen en cuenta las situaciones cambiantes, de tal forma que el entrevistador la planea y trata de contemplar las situaciones imprevistas y controlarlas. Tales como la llegada de otra persona, el cambio de lugar, etc.

Generalmente la técnica de la entrevista se utiliza en dos modalidades: la abierta y la cerrada.

En la entrevista abierta se planea la estructura general y el encuadre de la entrevista, pero se da al entrevistador mucha libertad para que adecúe las preguntas flexiblemente según el caso y el momento particular de tal forma que el entrevistado configure el campo de la entrevista según sus características personales y la situación particular en la que se encuentra en un momento dado. En

la entrevista cerrada sucede al contrario, las preguntas se preparan con anticipación y se planea el orden y la forma de la entrevista. El entrevistador no puede alterar ninguna de estas disposiciones. Es en realidad un cuestionario que tiene un vínculo importante con los principios y manejos de la entrevista y que puede permitir asimismo la aplicación de éste por escrito. Este tipo de entrevista facilita la sistematización de los datos. Aunque no descartamos que en ambas modalidades existe cierta dificultad para ordenarlos e interpretarlos.

Este estudio en particular y de acuerdo a sus propósitos utilizó entrevistas cerradas con aplicación verbal y escrita ya que se pensó que el uso de ambas, posibilitaría un estudio más amplio y profundo de la subjetividad y el comportamiento de los docentes.

También se utilizaron algunas entrevistas abiertas para informantes clave.

Para la aplicación de la entrevista se usaron las modalidades de cerrada y abierta, la primera para los docentes y la segunda para los informantes clave.

Para el caso de los docentes, era necesario recabar la misma información en todos, por lo que se planeó elaborar un cuestionario de preguntas abiertas que sirviera como guía en entrevistas cerradas. Para el caso de los informantes clave, se utilizó un guía

de entrevista en los casos en que fue necesario.

La guía de entrevista se planeó de acuerdo a los objetivos de la investigación, se preparó una versión inicial con un grupo de preguntas abiertas y 3 jueces revisaron la forma y el contenido. Con sus críticas y comentarios, se elaboró una segunda versión que fue la que se utilizó en este estudio.

Se centró básicamente en identificar y obtener datos sobre la docencia en el sistema modular.

La guía de entrevista cerrada que se usó, planteó una dualidad para cada pregunta: lo ideal y lo real. Las preguntas son sobre:

- datos generales
- el sistema modular
- el ser docente
- la práctica docente
- propuestas

Como se ha anotado anteriormente, el principal objetivo de la guía de entrevista es obtener datos sobre la representación social de la docencia modular para identificar las nociones más importantes del docente sobre la conceptualización de la docencia en el sistema modular (incluye el ser docente, las prácticas y

estrategias docentes y el sistema modular en sí mismo) así como la significación que el docente dé a los mismos, para ello dividimos las preguntas en dos partes: una relacionada con lo ideal y otra con lo real; con la idea de obtener resultados sobre dos planos, uno valorativo y otro cognoscitivo. Esto es, una parte de la pregunta sometida a juicios de valor e ideales y la otra tal como se percibe. (Anexo 1).

Es una entrevista larga, por lo cual los profesores que a su elección prefirieron responder por escrito en hojas blancas, así lo hicieron. Aunque la mayoría eligió ser entrevistado directa y verbalmente.

Informante-clave

Las entrevistas abiertas se utilizaron para los informantes clave, esto es personas clave que conocen la instancia académica estudiada pero que no están directamente implicados en la cuestión docente; se entrevistó a un total de 7 personas 3 del personal administrativo (secretaria, intendente y técnico académico) 2 del sindicato y 2 autoridades de la D.C.B. y S.

Como se observa, se intentó tener varios tipos de informantes para conocer distintas interpretaciones.

En algunos casos se fue muy explícito en los motivos de la entrevista, en otros no tanto y en otros apenas se mencionó debido a las posibilidades de obtener información en cada caso. El objetivo de entrevistar a estas personas fue el de triangular algunos datos sobre todo para la descripción etnográfica.

6.1.2. La observación participante

Cuando es necesario describir el comportamiento humano, las vivencias de las personas, cómo se relacionan entre sí, cuáles son sus motivaciones reales, los significados de las formas simbólicas tales como el lenguaje, la apariencia, los gestos, etc.; se ha recomendado por la etnografía el uso del método de observación participante que en la práctica tiende a ser una combinación de métodos, o más bien un estilo de investigación. La idea central de la participación es la penetración de las experiencias de los otros en un grupo o institución. Hay mejor manera de hacer tal cosa que la de adoptar un papel real dentro del grupo o institución y contribuir a sus intereses o función, al mismo tiempo que se experimenta personalmente esas cosas en conjunción con las demás?

Esta supone el acceso a todas las actividades del grupo, de manera que es posible la observación desde la menor distancia posible. (1)

La observación participante se realizó:

1. En reuniones citadas por la coordinación del Tronco Divisional en las cuales se discutieron cuestiones internas y organizativas de éste. El total de reuniones fue de 5 y en una de ellas se presentó el proyecto de esta investigación para conocimiento de los profesores así como su aceptación.

2. En un taller intertrimestral de superación académica organizado por los profesores y la coordinación en el cual se tuvo una intervención activa y directa de la autora tanto en la planeación del taller como en una conferencia sobre la docencia modular.

3. En visitas cotidianas al sitio de trabajo del grupo estudiado, durante 3 meses consecutivos.

4. En reuniones informales extramuros con algunos profesores y personal administrativo (informantes-clave).

Durante los periodos de observación participante, se procuró registrar en un diario de campo los elementos recurrentes, significativos e importantes de los profesores hacia la docencia modular.

Además de identificar el tiempo de trabajo de cada profesor en el Tronco Divisional y algunos elementos relacionados con la representación social de los profesores hacia la docencia modular.

Es muy importante señalar que las técnicas de entrevista y observación no fueron aplicadas de manera simultánea sino que primero se recurrió a la observación participante y con los resultados de ésta se realizó una primera descripción etnográfica del tronco Divisional matutino y se plantearon las entrevistas, posteriormente se aplicaron a docentes de donde se obtuvo la mayor parte de los resultados y cada vez que fue necesario se entrevistó a los informantes clave lo cual que nos permitió una versión realizar más completa de descripción etnográfica así como plantear nuevos problemas.

6.2. Acerca de la validez

Uno de los principios de la etnografía es la fidelidad a la cultura o grupo social que se estudia, tal como se les encuentra, por lo cual en la inmersión y en la observación de la misma suelen ser cuidadosas y detalladas; esto puede contribuir en mucho en las investigaciones, sin embargo hay que preguntarse por el fin mismo de la tarea investigativa. Nos estamos refiriendo a la explicación científica, al proceso de construcción teórica. En tanto que en este paradigma puede ocurrirnos que las observaciones empíricas y

las definiciones operacionales, se vuelven fines en si mismos, esto es volcarse hacia la descripción y dejar de lado la explicación.

En gran medida, esto ocurre por la historia misma de la etnografía, pues ésta, ha centrado primordialmente su atención a la cuestión de la validez y al rigor metodológico quizá debido a la complejidad que plantea en la recolección de datos. Si bien en un primer momento se centró en la exploración, el establecimiento, la credibilidad. Ahora debe preocuparse también por los marcos mentales, las circunstancias, las fuentes que promueven la creatividad y al originalidad y que desembocan en la construcción teórica.

Entendemos que la etnografía nos es muy útil en cuanto nos proporciona categorías que pueden relacionar los hechos observables con la construcción teórica, nos da los procedimientos usados para hacer las observaciones específicas que puedan constituir la evidencia empírica para alguna conceptualización. Tal es el caso de este estudio.

Como decía Charles Darwin nos dice Marx Wartofstzy (1973) para que la observación científica sirva de algo, ha de ser a favor o en contra de alguna tesis: la razón de ser del observar no reside en meramente recoger y acumular observaciones, sino en buscar y sacar a la luz cierto orden existente en los hechos; y de ahí que lo <observable> siga, en su desplazamiento a los intereses y

finalidades de la indagación, y haga que los resultados que obtengamos, acompañen a las intenciones que nos guíen. Con todo, no se trata simplemente de que veamos lo que nos gustará o quisiéramos ver, ni de que las observaciones que hagamos, sean meramente función de las expectativas que tengamos pues en tal caso, la objetividad de la ciencia quedaría radicalmente comprometida; el resultado final consiste al parecer, no en el abandono de la objetividad, sino en cierta modestia; los claros y sencillos hechos de la observación no lo son nunca tanto como podrán parecer a primera vista a una mirada ingenua, pero lo que pretende la indagación científica es reestablecer, valiéndose de medios más complejos, la función empírica de las observaciones como contrastación de nuestras pretensiones de conocimiento del mundo exterior.

Así pues, como señala Wartofsky, lo que venga a llamarse <<observable>> especificará por sí mismo un marco nocional en que tales observables servirían de términos primarios, serán algo así como el lugar en que cese el "tejemaneje" empírico y en cuanto a la apelación a algo <<inmediatamente dado>>, de que nos hemos ocupado al tratar de las teorías de los datos sensoriales se convierte a su vez en uno de los posibles marcos teóricos dentro de los cuales cabe estudiar el problema de la observación.

Los resultados de las descripciones etnográficas suelen ser catalogados de subjetivos y distorsionados; ante lo cual hacemos

una advertencia: no estamos tratando con absolutos sino con una parte de la realidad social dimensión claramente objetiva, pero también con subjetividades, sobre todo si asumimos nuestro objeto de estudio y pretendemos explicarlo con la articulación del nivel teórico con el empírico.

Woods (1987) en su libro "la escuela por dentro", plantea dos preguntas, a saber:

1. Cómo se puede tener la seguridad de la validez exterior generalización y validez interna (lo que "descubrimos") sea un producto auténtico y no esté teñido por nuestra presencia o nuestra instrumentación?

2. Hasta que punto pueden los hallazgos encontrados aplicarse a otras escuelas?

Hay dos enfoques diferentes de la etnografía que tratan de resolver estos planteamientos: "Están quienes la ven como exclusivamente ideográfica, es decir descriptiva de situaciones particulares; éstos destacan la naturaleza holística de la etnografía y la índole distintiva de la información descubierta, que, por tanto, no está respaldada por los supuestos de la valoración estadística. no permite la generalización, aún cuando le sirva de base. Como hemos visto ya con anterioridad, la situación es fluida, emergente, formada por realidades múltiples en constante negociación. No se trata de "Verdades" a descubrir, ni de "pruebas"

a realizar; el objetivo es más bien una mayor comprensión de la acción social en la situación que se estudia. Las descripciones del etnógrafo pueden muy bien estar llenas de detalles, de significados, de estilo y de modelos, todas ellas características no fácilmente mensurables.

Por otro lado, están los que prefieren considerarla nomotética, es decir, generalizadora, comparativa y teórica. Hay una cantidad de maneras posibles de generalizar a través de la etnografía, una especie de huella en la memoria colectiva registrada por el investigador, lo cual permite realizar estudios semejantes en otros grupos.

Por ejemplo, podemos tomar un área de interés, digamos una innovación del currículum, y realizar intensos estudios de ella en el marco de diversos grupos académicos de la misma institución luego, en tanto el estudio aporte aspectos particulares y significativos de interés a la innovación, ampliar la muestra a otros grupos inclusive de otras instituciones.

Acumular estudios e ir ampliando la generalización e ir relacionando investigaciones cualitativas y cuantitativas buscando para ello la lógica interna de las mismas.

Este estudio aspira a utilizar ambos enfoques pues se ha pensado que no son excluyentes, ya que se puede tener una

descripción amplia e intensa y al mismo tiempo buscar la generalización. Pero sobre todo alcanzar una comprensión y explicación de los procesos estudiados.

7. Procedimiento para el análisis de datos.

Las notas de campo para registrar las observaciones.

En general, el tiempo de observación es largo y todas las observaciones deben registrarse, para lo cual es de gran utilidad el diario o notas de campo, que son en lo fundamental, apuntes realizados durante la observación o bien durante el día, y que ayudan a la memoria pues se registra lo que se ha visto y oído. Notas más extensas escritas posteriormente o cuando se dispone de más tiempo. Es conveniente tomar notas directamente, pero a veces no se puede, entonces hay que recurrir a alguna táctica para anotar lo observado (por ejemplo, ir al baño, o al coche, etc.) ya que resulta inconveniente tomar notas directa y abiertamente pues esto provoca interferencias e indisposiciones. También hay ocasiones en las cuales nos es difícil tomar alguna nota, para lo cual se recomienda usar la memoria y la anotación lo más pronto posible.

Para esta investigación se utilizaron notas de campo a la vez que notas de reflexiones para el análisis posterior.

Cuando se anota posteriormente lo observado se tiende a inventar acciones o detalles que nos faltan o no se recuerdan del todo, quizá lo adecuado en esos casos, debería ser intentar olvidar todo aquello que no recordamos perfectamente, pues confunde o hace tendenciosos nuestros datos.

Las notas de campo son en general muy abundantes y la tarea principal del investigador es la de identificar las categorías que tienen relación con los objetivos de la investigación con el fin de no perderse en un mar de datos.

El método que se utilizó para organizar los resultados de las observaciones y las entrevistas, fue el de análisis de contenido desarrollado por Lasswell y expuesto por Berelson como una técnica sistemática y cuantitativa de descripción de contenido. (2) Para sistematizar los resultados se tomaron tres ejes para ello:

1. Elementos significativos, recurrentes e importantes que aparecieron durante las observaciones y las entrevistas.
2. Relaciones y tendencias grupales en relación a la docencia.
3. Elementos significativos de la docencia, ser docente, práctica docente y docencia modular.

Asimismo los registros de las entrevistas, consistieron en hacer identificaciones objetivas y sistemáticas de los mensajes a partir de categorías comunes expuestas por los mismos docentes.

Para sistematizar las entrevistas, se tomaron las respuestas de los entrevistados como un conjunto; agrupando las respuestas de cada una de las preguntas y elaborando núcleos figurativos de categorías comunes encontradas en las mismas. De esta forma se facilitó la presentación de los resultados en porcentajes y cuadros.

Los resultados de las observaciones y de las entrevistas se presentan a manera de descripción etnográfica, como un conjunto integrado.

IV. RESULTADOS

1. Descripción etnográfica

Para la realización de esta descripción fue necesario observar al grupo estudiado durante 3 meses en los cuales se partió de la idea de penetración real en las experiencias del grupo, esto supone el acceso a todas las actividades formales (académicas) e informales incluyendo los procesos subjetivos. En este apartado se presentan los logros al respecto.

En este caso se facilitó debido a que la misma institución avaló la participación de la autora con el grupo académico del Tronco Divisional por lo que se pudo hablar con los docentes; asistir a las reuniones académicas e incluso el ser invitada a convivios informales fuera de la institución; así como hacer entrevistas a informantes-clave. Lo cual ayudó en la obtención de información y permitió contemplar la realidad en tanto se estuvo inmerso en ella. Aunque hay que señalar que la observación nos hizo consumir grandes cantidades de tiempo y que posteriormente fue difícil clasificar la información.

La descripción etnográfica la hemos centrado en tres aspectos:

1. Elementos significativos, recurrentes e importantes que

aparecieron durante la observación, 2. Las relaciones y tendencias grupales 3. Los elementos significativos de la docencia.

1.1. Lo significativo, recurrente e importante

El grupo académico estudiado, forma parte de una instancia organizativa y académica llamada Tronco Divisional de la división de Ciencias Biológicas y de la Salud y que hemos caracterizado como un espacio en el cual se generan formas, modalidades y expresiones concretas de realizar el trabajo docente que se requiere y el lugar del intercambio interpersonal entre los que son sujetos sociales del mismo. En éste se observaron varios elementos significativos y conductas recurrentes que a continuación se mencionan:

Las áreas comunes de las instalaciones académicas son utilizadas por pocos profesores.

Se pudo observar que la mayor parte del tiempo usado por los docentes así como las acciones que realizan convergen en la docencia. Entendiendo esto como el tiempo que pasan dentro de la institución la cual se realiza sobre todo en el aula.

Se observó que se habla mucho del "deber ser" del sistema modular en todos los momentos (en las reuniones, en la plática del pasillo, en el café) y se escuchó también constantemente sobre el "quéhacer", no en discusiones colectivas, sino como una

preocupación de grupos pequeños de docentes y que igual que la anterior se utilizó en todos momentos.

No obstante la recurrencia de ambas preocupaciones en círculos limitados de docentes, no eran lo suficientemente exteriorizadas a las discusiones colectivas y a otras instancias de la misma universidad. Lo que hemos descrito como la palabra atomizada del docente, el aislamiento característico de su trabajo y la falta de implicación con la institución.

Por otro lado, observamos la prevalencia del olvido de las experiencias docentes. Durante el tiempo de observación nunca hubo recordatorios y/o reconocimientos del pasado ni como experiencias académicas ni como recuerdo de otros profesores que fueron parte de ese mismo lugar. Pues hay que señalar que en este espacio ha habido varias experiencias académicas y organizativas y en él han estado un gran número de docentes.

De tal forma que el pasado histórico del Tronco Divisional, sólo es conocido por unos cuantos docentes, con esto no se quiere decir que no exista en archivos o documentos y que en un momento dado, sean accesibles, más bien se señala el olvido en el pensamiento colectivo de los sujetos que forman parte del grupo estudiado sobre todo en el renglón de la experiencia docente.

Asimismo observamos que la valoración del conocimiento es muy

diversa, cada docente da un valor distinto a cada contenido según su propia concepción, enfatiza, rechaza, incluye o excluye contenidos. Esto resultó muy significativo porque en el espacio estudiado existe el llamado examen departamental que entre otras cuestiones trata de homogeneizar los contenidos y no obstante éste, la valoración del conocimiento parte del docente mismo, de su concepción de sus ideas quizá hasta de su sentido común, y no del planteamiento formal de la institución, lo cual no significa que se incumpla con el examen departamental pues se observó que todos los acatan cabalmente; sino que están separados los conceptos de valoración del conocimiento con el conocimiento formal. El primero, parte del sujeto y el segundo, de la institución.

1.2. Tendencias grupales académicas y relaciones de afecto.

En cuanto a las relaciones del grupo encontramos la existencia de varios grupos relacionados al aspecto académico no al afectivo que coexisten y perviven simultáneamente en relaciones dinámicas lo cual no significa que los sujetos se encuentren enmarcados dentro de un grupo específico si no que existen como tendencias grupales. Se observó que algunos sujetos que formaban parte de un grupo en un momento dado cambian a otro. En este sentido hemos anotado la existencia de estas tendencias grupales y no los motivos o causas por las que los sujetos pertenecen a uno u otro grupo o bien dejan de pertenecer a él.

Observamos la existencia de una tendencia minoritaria y activa, que se reunía y elaboraba propuestas sobre la superación académica, la docencia, el servicio a la comunidad, et. Era un grupo heterogéneo en cuanto a concepciones académicas y políticas. Una minoría activa con mucha influencia hacia el resto de los docentes, pero sin ningún poder en cuanto a las decisiones institucionales. Durante el tiempo observado llegaron a tener poder -en coordinaciones de profesores- pero éste fue ocasional y temporal. Las relaciones interpersonales en la actividad profesional se observaron confusas e inestables, sólo algunos miembros de este grupo tenían lazos de amistad o bien de simpatía con otros. Con este grupo se pudo dialogar largamente y observar a cada uno de los sujetos que formaban parte de él, ya que se trataba precisamente del grupo estudiado.

Por otro lado se encontró con una minoría ausente, que no asistió a ninguna reunión, ni evento (académico o social), lo que supone ausencia de poder. Son algunos profesores que tienen otro trabajo y abandonan literalmente el espacio estudiado o bien están de licencia.

La mayoría se registró como marginal con poco poder frente a la institución y poca influencia con el resto de los docentes. Las relaciones interpersonales se observaron sumamente confusas, no se pudieron distinguir lazos de amistad, simpatía, enemistad, etc.,

pues la comunicación entre los que formaban parte de esta tendencia grupal, es difícil y poco fluida. Por otro lado asistían de manera muy irregular a las reuniones académicas convocadas por la institución. Aunque si se pudo constatar que todos estos profesores asistían regularmente al aula. Sin embargo, sobre todo las entrevistas a informantes-clave, pudimos constatar la existencia de importantes y fuertes lazos de amistad y afecto entre grupos, parejas, tríadas de docentes, las cuales no tienen relación significativa con las tendencias grupales académicas identificadas.

Las referencias de amistad y afecto, se relacionan con aspectos de la vida cotidiana: la familia y los hijos, el estado civil (los que tienen pareja y los que están sin ella), las actividades recreativas, la comida, los viajes

1.3. Elementos significativos de la docencia

1.3.1. La docencia y el ser docente

En las preguntas ¿Cómo debería ser el docente ideal? y ¿Cómo es el docente real?, las respuestas tendieron en todos los casos hacia dos polos: el positivo (+) y el negativo (-) el primero siempre evocador de lo ideal y el segundo como forma tangible de lo real, de tal foma que lo valorativo y lo cognoscitivo de la pregunta, adquieren una materialidad casi visible de lo positivo y lo negativo, en ningún caso se presentó como una mediación entre

ambos u objetivada por otros conceptos (culturales por ejemplo). En porcentajes, las respuestas se ubicaron en las siguientes categorías:

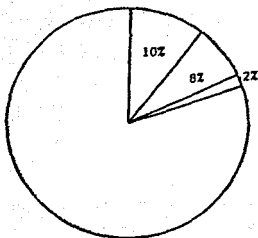
El 80% relacionó las respuestas con las características de personalidad de los docentes; por ejemplo en lo ideal se mencionó al docente como creativo, imaginativo, seguro, audaz, profesional, dinámico, crítico, abierto al diálogo, con conciencia social. Y en lo real se habló del docente mediocre, repetitivo, apático, irresponsable, desmotivado, enajenado, desinformado, megalómano, paranoico autoritario y tradicional.

Un 10% respondió aludiendo a algún aspecto metodológico del sistema educativo relacionado con la tendencia modular que posteriormente se enunciara.

El 8% respondió en relación a las condiciones laborales, por ejemplo:

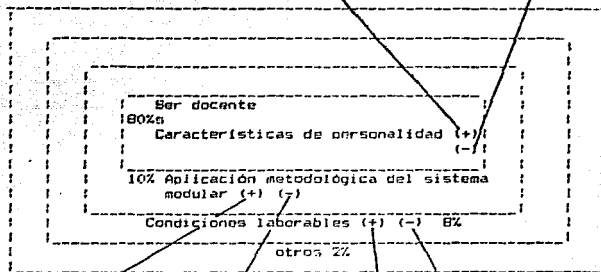
Hablar del docente ideal como aquel sujeto que tiene buenas condiciones, seguridad en el empleo y tiene tiempo completo y el docente real como aquel que trabaja para sobrevivir, está mal pagado y tiene medio tiempo.

En el 2% restante respondió de varios temas los que fueron imposibles de sistematizar en las categorías anteriores (Ver núcleo figurativo 1)



(+)
 creativo
 imaginativo
 seguro
 audaz
 profesional
 dinámico
 crítico
 abierto
 conciente

(-)
 mediocre
 apático
 irresponsable
 enajenado
 desinformado
 megalómano
 paranoico
 autoritario
 tradicional
 demotivado



Aplica correcta
 y adecuadamente
 el sistema
 modular
 (+)

No toma
 en cuenta
 el sistema
 modular
 (-)

definitivo
 buenas condiciones
 tiempo completo
 seguridad en el empleo
 (+)

temporal
 medir tiempo
 mal pagado
 trabaja por
 sobrevivencia
 (-)

Núcleo figurativo 1

1.3.2. La docencia y la práctica docente

En la observación participante a la docencia se le vinculó fundamentalmente a las acciones prácticas aunque de manera contradictoria los profesores no hablaron de sus propias estrategias de enseñanza, sino de las formas organizativas de institución.

Durante los periodos de observación pocas veces se habló de las estrategias de enseñanza, se les devaluó por sus mismos creadores: los docentes así como por otros docentes. Parecía ser que pertenecían a una especie de "trabajo sucio" practicado en la cotidianidad del aula; a la vez que se las identificaba como la docencia misma.

En la entrevista las respuestas mayoritarias, se dirigieron hacia la función de la institución hacia la práctica docente en cuanto a organización académica e instrumentación institucional.

El 70% respondió a este sentido

El 25% relacionó sus comentarios con aspectos vocacionales de la práctica docente.

El 5% hizo referencia a estrategias ligadas a la personalidad del profesor.

Veamos algunos ejemplos, enfatizando que en esta pregunta se

encontró que casi todas las respuestas fueron dadas en la dimensión cognoscitiva, esto es la parte real de la práctica docente, a la cual consideraron como negativa -en términos generales-.

En relación al 70% que respondió en cuanto a práctica docente y organización académica e instrumentación institucional encontramos:

IDEAL (+)	REAL (-)
- organizada	- improvisada
- sistematizada por la institución	- planeación arbitraria
- no burocrática	- vertical
- organización docente	- burocrática
- planeación académica correcta	- heterogénea
	- sin apoyo
	- sin infraestructura adecuada, etc.

En cuanto al 25% que relaciona sus comentarios en práctica docente y vocación docente.

IDEAL (+)	REAL (-)
- enamorado de su labor profesional	- irresponsable
- formación docente constante	- malestar en la docencia
- la docencia da sentido a su vida	- sin vocación docente
	- intolerancia en la práctica docente

Y el 5% que hizo referencia a estrategias ligadas a la personalidad del docente, señaló:

IDEAL (+)

- creativa
- imaginativa
- seguro en las estrategias de enseñanza

REAL (-)

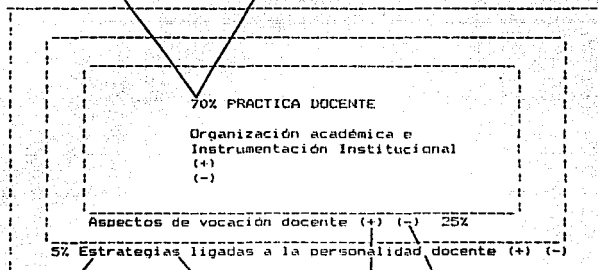
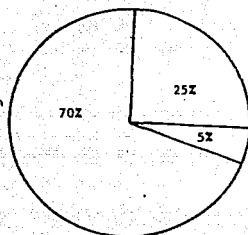
- sin método didáctico propio
- acrítico
- sin formas de conducir al grupo

Los ejemplos están dados en función de las respuestas comunes en varias entrevistas. (Ver núcleo figurativo 2)

Durante la entrevista la pregunta ¿Cuáles son las actividades que realiza el docente para llevar a cabo su tarea? tenía por objetivo obtener información sobre las estrategias que realizan los docentes cotidianamente y sobre todo, conocer la prioridad que los mismos dan a cada una de sus acciones así como relacionarla con las respuestas de la práctica docente.

(+)
organizada
sistemizada por la
institución
no burocrática
organización docente
buena planeación

(-)
improvisada
planeación arbitraria
vertical
burocrática
heterogénea
sin apoyo
sin infraestructura
adecuada



seguridad en las
estrategias
imaginativa
práctica
(+)

no conduce al
grupo
acritico
sin método propio
(-)

la docencia da
sentido a su vida
formación docente
constante
enamorado de su labor
(+)

intolerancia
sin vocación
docente
malestar por
la docencia
irresponsable
(-)

Núcleo figurativo 2

Las respuestas se centraron en las siguientes categorías:

- Estrategias

Se refiere a los profesores que contesten pensando en su trabajo cotidiano en el aula y en la relación con los alumnos, por ejemplo: plantear un plan de cada sesión (apertura, desarrollo, culminación).

- Conocimiento

Conocer bien el módulo sobre todo lo relacionado con los contenidos académicos.

- Reflexión

Reflexionar en cada acción que se hace, en didáctica relación con la didáctica.

- Comunicación

Comunicarse con el grupo, conocer las características del mismo y establecer lazos positivos y canales comunicativos adecuados.

Tener reglas del juego claras

- Motivación

Motivar el aprendizaje

Las actividades dependen del momento, las circunstancias o hasta el clima del grupo.

- Coordinación

Coordinar al grupo, realizar exámenes, revisar trabajos y buscar apoyos (ver cuadro 2)

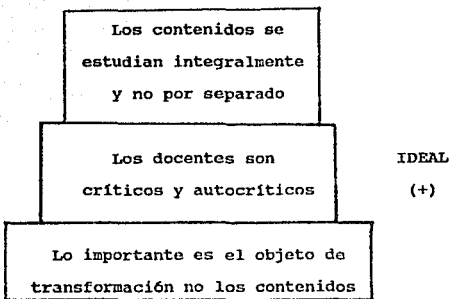
1.3.3. Docencia y sistema modular

Con respecto a la docencia en el sistema modular se encontró una gran diversidad de nociones al respecto, por lo que no fue posible darle a los resultados un carácter cuantitativo con porcentajes. Cada profesor caracterizó al sistema modular de manera personal, individual y diferente a las demás. Sin embargo se pudieron hacer 6 núcleos figurativos con los resultados, en los cuales se identificaron las tendencias globales o bloques en relación a nociones más o menos significativas para los docentes.

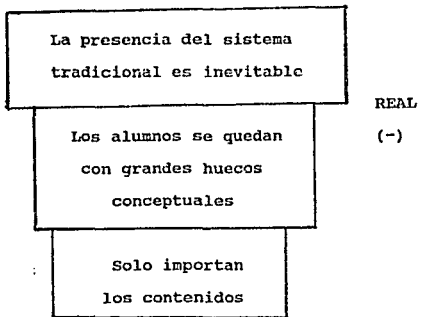
Los docentes no hablan de estrategias pero contradictoriamente las priorizan como la principal actividad que realiza el profesor para ejercer su tarea:

Estrategias.	Los profesores contestaron en relación a sus propuestas estratégicas del aula.
Conocimiento.	Se refirieron a conocer bien el módulo, sobre todo los contenidos.
Reflexión.	Reflexionar en relación a las acciones didácticas.
Comunicación.	Conocer las características del grupo y tener buena comunicación con él. Establecer canales de comunicación.
Motivación.	Motivar al aprendizaje.
Coordinación.	Coordinar al grupo.

Cuadro 2

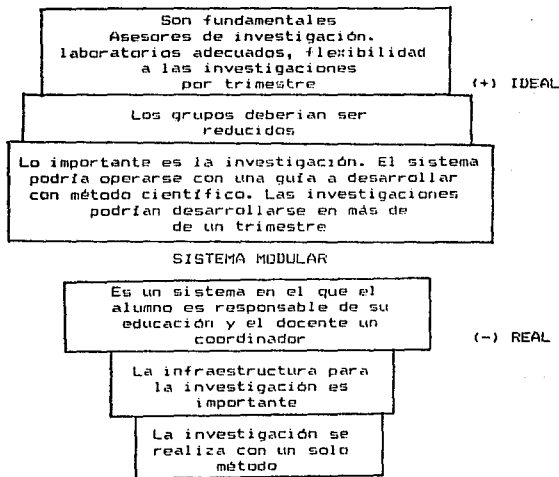


SISTEMA MODULAR



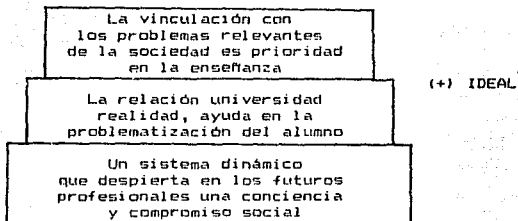
Núcleo figurativo 3

Una de las tendencias considera como lo más importante al objeto de transformación en contraposición a los contenidos e identifica al sistema tradicional como una realidad presente, relacionada al uso de un método único de investigación y a los docentes como críticos dentro de los elementos importantes del sistema modular (núcleo figurativo 3).

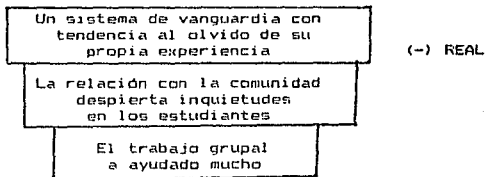


Núcleo figurativo 4

La tendencia de la que un mayor número de profesores comparten considera a la investigación como lo más importante y ve la participación responsable del alumno como una realidad. (Núcleo figurativo 4)

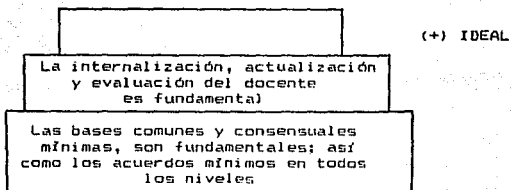


SISTEMA MODULAR

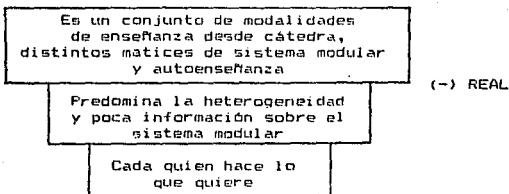


Núcleo figurativo 5

Se encontró también una tendencia que ve en el compromiso con la sociedad, el valor más importante y significativo del sistema modular, a la vez que considera que éste olvida su propia experiencia. (núcleo figurativo 5)

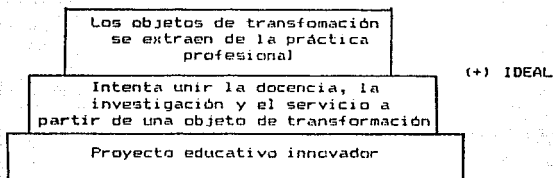


SISTEMA MODULAR

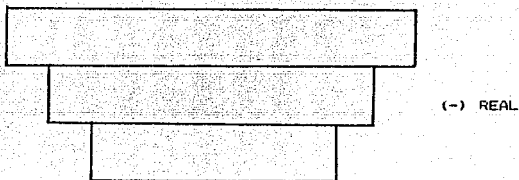


Núcleo figurativo 6

Una tendencia ve en el problema de la comunicación entre los diferentes niveles universitarios, el punto más importante del sistema modular y propone la internalización, actualización y evaluación del docente como fundamental. (núcleo figurativo 6)



SISTEMA MODULAR



Núcleo figurativo 7

Existe una tendencia que ubica el sistema modular como un proyecto educativo innovador y habla de éste únicamente en el plano de lo ideal. (Núcleo figurativo 7)

El trabajo en grupo operativo es muy
positivo para el desarrollo individual (+) IDEAL

Fomenta la responsabilidad en los
estudiantes

Participativo, democrático, autogestión y respeto.
Propiciar la creatividad y la actitud crítica.

SISTEMA MODULAR

(-) REAL

Núcleo figurativo 8

Se encontró una tendencia que centra en la persona las posibilidades ideales del sistema modular, no hace alusión a la institución únicamente al desarrollo personal (núcleo figurativo 8)

Los núcleos figurativos del sistema modular, muestran la diversidad de nociones desfasadas y focalizadas que sobre éste se encontraron. La forma de pirámide indica mayor o menor recurrencia

de las categorías mencionadas por los profesores. La diversidad de nociones, se tomó como tendencias, las cuales y de acuerdo a la mayor recurrencia que puede interpretarse como la más significativa, quedaría de la siguiente forma: (Ver cuadro 3)

TENDENCIAS MODULARES

	R E A L
{Objeto de transformación -----	Prevalencia del sistema
	tradicional
{Investigación -----	El alumno responsable de su
	educación
{Compromiso social -----	La experiencia no se
	recupera, se olvida
{Comunicación de bases -----	Predominio de la
{mínimas consensuales y	heterogeneidad
{acuerdos mínimos en	
{todos los niveles	
{Proyecto educativo -----	
{innovador	
{Posibilidades de -----	
{desarrollo personal	

Cuadro 3

En relación a los principales problemas de la docencia, la mayoría manifestó que se encontraban en el poco estímulo social e institucional de la misma. (Ver tabla 1)

Los menos, señalaron la no profesionalización y una minoría, habló de las instalaciones inadecuadas.

_			
_			
_			
_			
_			
S _			
U _			
J _ Poco estímulo			
E _			
T _ social e			
O _			
S _ institucional			
_			
_ de la docencia		No profesiona-	
_		lización	Instalaciones inadecuadas
_			

Principales problemas de la docencia

Tabla 1

Para finalizar esta descripción, presentaremos los resultados obtenidos en las propuestas que hicieron los profesores en relación a cómo mejorar la docencia.

Un 70% propuso para mejorar la docencia: la formación docente, la superación académica, la promoción y motivación constantes. (A través de talleres y/o seminarios de profesores; experimentación educativa; conocimientos sobre educación).

Un 25% Propuso que a partir de la vocación docente, puede mejorarse. (Buscar profesores con vocación)

Un 5% Contestó en función de la organización académica de la institución. (Ver figura 3)

Por último, habría que potenciar la función de verificación de datos cubierta mediante las entrevistas a informantes-clave.

Propuestas de los profesores

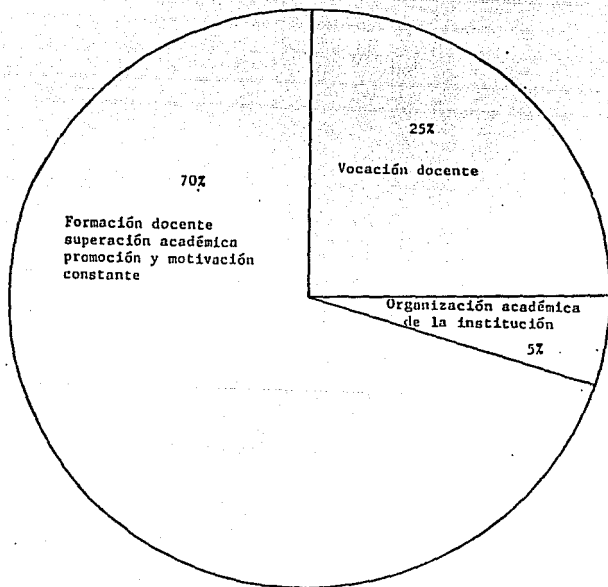


Figura 3

V. ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

En los resultados obtenidos encontramos que:

- la mayoría son profesores asociados con grado escolar de maestría
- la mayoría está en edad productiva (no en edad formativa muy joven o en edad mayor)
- la mayoría son docentes experimentados con formación docente que les gusta y agrada la docencia.

En el grupo estudiado hay dos características muy específicas:

- La formación profesional del grupo en el área biológica y de la salud
- y el que la mayoría pertenece al sexo masculino

En relación a la antigüedad de los profesores en la institución se registró que el tiempo de éstos no se relaciona con la capacidad de influencia en sus compañeros. Esto es que la influencia no depende del tiempo de antigüedad que tienen; aunque hay que señalar que los veteranos siempre ejercieron en todos los casos influencia. Probablemente esto sea así por las formas de comportamiento desde los inicios de la UAM-Xochimilco, en las que no se establecieron jerarquías de experiencia y categorías académicas, o quizá a la juventud de la institución.

En cuanto a la implicación o involucramiento de los profesores con la institución, encontramos en la mayoría marginal del caso analizado, la existencia de poco compromiso hacia la institución no así con la docencia, la cual además consumió gran cantidad de tiempo. Aunque hay que puntualizar que los dos rubros anteriores: la influencia y la implicación se relacionan con las tendencias grupales identificadas sobre todo: minoría activa, minoría marginal.

En tanto que la minoría activa, protagonista de este estudio de caso, incluía docentes de recién ingreso, con poco tiempo, mucho tiempo y veteranos, con influencia en los otros e implicación elevada con la institución.

Otro aspecto de análisis es el de la experiencia histórica construida en el transcurso del tiempo:

- no se encuentra sistematizada
- enfrenta procesos de olvido
- se desarrolla frente a un "deber ser"

Motivos por los cuales se dificulta recuperar o retomar algunos procesos educativos anteriores, relacionados con el sistema modular.

Asimismo, en este estudio hemos tratado de indentificar las nociones y categorías que tienen significación social para el grupo académico estudiado. Agrupamos estas nociones expresadas en las respuestas de los entrevistados en lo que hemos denominado, núcleos figurativos.

Se juzgó pertinente considerar los núcleos figurativos como la forma más fácil de agrupar los contenidos de la representación social elaborada por los sujetos, pues es en éstos, donde probablemente podemos concentrar las nociones más importantes centrales, elementales y sencillas de lo que podría ser el núcleo esencial de la representación, siendo en nuestro caso el de la docencia modular. De tal forma que probablemente hemos logrado capturar para este estudio, la representación social de los docentes sobre la docencia modular; por lo que podríamos asegurar que la entrevista y la observación participante, son técnicas muy útiles para el conocimiento empírico de este tipo de problemas psicosociales; no obstante las desventajas y dificultades que presentan, tanto en la aplicación, como en la sistematización. En los núcleos figurativos, se encontraron dos polos: positivo y negativo. El positivo siempre evocador de lo ideal y el negativo como respuesta a lo real. Por lo que los núcleos figurativos, concentran las nociones más significativas, importantes centrales, elementales y sencillas de lo valorativo y cognoscitivo de cada aspecto en una expresión casi materialmente tangible del discurso positivo o negativo de los docentes.

Presentada como una especie de imagen contradictoria en las nociones representadas por los docentes.

Las respuestas presentan en el plano cognoscitivo una marcada tendencia a lo negativo, a la devaluación del ser y de las prácticas docentes, lo cual resulta contradictorio con el alto porcentaje alusivo a tomar como actividad prioritaria las estrategias docentes, las cuales nos reflejan la diversidad de acciones docentes; así mismo las propuestas de superación académica, son contrarias a la negativa de la representación social que el grupo académico ha creado puesto que son variadas e imaginativas.

También encontramos que los docentes se perciben a si mismos como irresponsables, lo cual se contrapone con la observación que hemos realizado en la cual, la mayoría marginal se ha descrito como responsable frente al grupo en lo que se refiere a constancia y presencia.

Por otra parte, podemos ver en los resultados que los docentes estudiados, dan prioridad a su personalidad en el ser docente y a la organización institucional en la práctica docente, lo cual podemos pensarlo como contrapuesto o bien quizá podríamos asegurar que los propios docentes han creado un concepto de su papel como tales, así como de las formas que realizan su trabajo y éstas en el transcurso del espacio y tiempo se han socializado de manera

paralela a la institución, pues por otro lado, la institución también ha conceptualizado a la docencia. Y como hemos observado, los docentes están implicados con sus propios conceptos, no con los de la institución.

En suma, estas respuestas denotan una contradicción entre el ser docente y la práctica docente, la primera se configura y se representa como algo propio, parte de la personalidad del profesor; a la vocación y a las condiciones laborables, y la segunda más ligada a la institución: su organización e instrumentación académica.

En cuanto al conocimiento, habría que hacer referencia a la descripción etnográfica en la parte que señala la valoración diferente del conocimiento según la concepción del profesor y relacionarla con las ideas sobre el papel social de la educación.

En la descripción etnográfica, se dijo que los profesores no hablaron de sus propias estrategias de enseñanza, sino de las formas organizativas de la institución; pero al cruzar esto con las acciones que realizan los docentes, encontramos que las de mayor prioridad, son precisamente las estrategias.

Los resultados muestran diversidad de nociones en relación al sistema modular y aunque se pudieron agrupar las respuestas en núcleos figurativos hay un rasgo que podríamos denominar efecto de

desfase y focalización en la interpretación de los resultados. El desfase entre la información presente y la que sería necesaria para constituir el fundamento sólido del sistema modular, y focalización porque se configura y representa al sistema modular y por tanto a la docencia modular, como líneas que van hacia un mismo punto. Así el objeto de transformación, la investigación, el compromiso social, la comunicación, el proyecto educativo innovador y la transformación de los alumnos, se convierten en centros activos de cada una de las tendencias identificadas en este estudio.

Por último, resaltaremos los resultados que indican que la mayoría de los profesores, ve los principales problemas de la docencia en el poco estímulo social e institucional de la misma, así como las salidas propositivas en la formación docente, la promoción y la motivación. Para señalar que donde se ubicó un problema, se propuso una solución.

VI. CONCLUSIONES

Con la reserva que debe tenerse con los resultados provenientes de un estudio de caso. Ensayaremos un esbozo de conclusiones en relación con los aspectos estudiados. Se han dividido en dos partes: 1. Teórico metodológicos y 2. de resultados.

1. Teórico-metodológicos.

En la parte teórica del estudio, se rastreó el concepto de representación social en la medida de lo posible. Entre otras las aportaciones de Marcel Mauss nos hicieron comprender su evolución y la diversidad de campos y enfoques desde los cuales puede analizarse. - En relación a la conceptualización de la docencia y del sistema modular, podemos establecer vínculos de la pedagogía contemporánea crítica; por lo que no podemos tomar al sistema modular como ideal, ni como innovación absoluta en la medida que, recuperar la historia de la pedagogía significa encontrar otras lógicas educativas igualmente alternativas, así como poner interrogantes a certezas planteadas en el modelo educativo que se ha estudiado.

- Sobre el estudio de caso se consideró adecuado su uso con todas las precauciones que se merece, especialmente en la generalización de los resultados, en la medida que

permitió analizar una parte real y concreta de la realidad en la que se tiene interés.

- Tanto la entrevista como la observación participante, se consideran herramientas muy útiles para describir fenómenos sociales en la investigación de corte educativo. Sin descuidar sus limitaciones metodológicas.

- La entrevista cerrada se considera pertinente en estudios en los cuales el investigador, está muy involucrado. En tanto que la entrevista abierta, propicia demasiada interferencia e incluso la negativa a responder, ya que existe propensión al anonimato, por lo que no implicarse demasiado con la entrevista y el entrevistado, puede resolverse mediante la modalidad de preguntas claras, precisas y puntuales.

Quizá la conclusión más importante en este punto, es destacar la diferencia existente en los resultados entre lo que sería la opinión, la actitud, el conocimiento, y la idea de capturar la representación a partir de la inmersión del investigador en la parte de la realidad a estudiar, lo que da cuenta de la importancia de la etnografía en este tipo de estudios.

2. De resultados.

2.1 El grupo - Un grupo experto, productivo, experimentado y activo, aunque sea minoritario, puede ejercer influencia aunque no tenga poder para ello, en tanto esté implicado con el espacio de trabajo y ofrezca propuestas a los demás. Por lo cual el tiempo de antigüedad es secundario. Es el caso del grupo de profesores activos del tronco común divisional de Ciencias Biológicas y de la Salud de la UAM-Xochimilco, que se estudió.

2.2 Desde donde pensar los resultados

- A partir de los resultados y la interpretación de los mismos podríamos hablar de los elementos significativos de la representación de la docencia modular de los docentes estudiados desde:
 - Las dos dimensiones de la representación social:
 - la dimensión cognitiva
 - la dimensión empírica
- La pregunta ¿Cuáles son las condiciones que afectan a la formación y configuración reales de la representación social?
- Dónde se sitúan el lenguaje y el saber de la docencia modular, en tanto que la representación es mediada por éstos y la aprehensión de un objeto social es inseparable de la formación de un lenguaje que le concierne.

Por lo cual tenemos que indagar en las formas de percepción de los profesores hacia la docencia modular, lo que piensa, lo que siente, lo que hace, lo que intuye e imagina de la misma. La información que posee así como el desfasamiento y focalización que hace de ésta. Así mismo identificar las condiciones sociales concretas de la docencia en la institución, del corpus cultural y simbólico que la enmarca, reconocer el grupo cultural del profesor y su identidad hacia la profesión docente.

2.3 Los núcleos figurativos: El deber ser, la comunidad de sentido y la función de la representación social de la docencia.

Se obtuvieron en los resultados núcleos figurativos sobre la docencia modular los cuales concentraron una gran cantidad de experiencias, conceptos, acciones, conductas, saberes; en suma conjuntos de significados y sistemas de referencia, en los que las nociones claves del sistema modular han sido reconstruidas por los docentes en nociones existenciales.

En ellos podemos observar:

- En todos, un carácter esencialmente preescriptivo de la docencia modular, un ideal, un deber ser. Quizá una utopía.
- Una justificación del profesor a la docencia modular, lo

cual ha creado comunidades de sentido en torno a los centros activos de los núcleos figurativos, siendo éstos:

- el objeto de transformación
- la investigación
- el compromiso social
- la comunicación
- el proyecto educativo innovador
- la transformación de los alumnos

Centros activos con los cuales la comunidad de sentido:

- asimila
- está de acuerdo
- mantiene distancia moderada o significativa
- o se aleja totalmente
- o bien, resiste

Podríamos afirmar que los centros activos mencionados, dan sentido por tanto a la orientación, la valoración del conocimiento, las estrategias en el aula, la reflexión didáctica, la comunicación, la motivación, la coordinación del grupo, la conducta del ser docente, la percepción y la atención del profesor. En suma la configuración de la representación social deriva en procesos perceptivos, cognitivos y de comportamiento en el que intervienen el profesor y la comunidad de sentido. Aunque hay que recordar que la representación configura a la vez que es configurada.

Encontramos en cada núcleo figurativo un conjunto de significados que forman parte del conocimiento propio de cada docente, una especie de resignificación particular a los valores, actitudes, implicaciones e informaciones de cada docente. Sin embargo habría que preguntarse Qué llevó a cada uno de ellos a puntos específicos de la docencia modular?

2.4 La configuración de la representación social de la docencia modular.

En términos generales se pueden señalar a los códigos de valores e ideologías construidos por los sujetos en sociedad y a los marcos sociales como determinantes para los procesos de conformación de cognición y comportamiento social. Lo cual sin lugar a dudas forma parte de la construcción de los elementos significativos de la representación social de la docencia identificados en este estudio.

Sin embargo de los resultados podemos abstraer algunos aspectos concretos que probablemente cuadyuven a la explicación del proceso de configuración de la representación social de la docencia modular de este caso concreto:

- el espacio y las condiciones generales de trabajo
- la edad del docente

- la experiencia social y el olvido colectivo
- los afectos académicos y de la vida cotidiana
- el ser y la institución
- la valoración del conocimiento y la formación profesional

El espacio de trabajo es el lugar del intercambio personal y el sitio donde se concretan las acciones profesionales. En este caso es contradictorio en sus usos común y personal, es selectivo, no permite el diálogo ni la posibilidad de compartir el tiempo libre y de trabajo colectivamente y fomenta el alejamiento de la institución.

El espacio se divide en dos subespacios; uno de uso común en el cual los profesores ven sus horarios, conocen las instrucciones de la coordinación, tienen acceso al teléfono, adquieren todos los comunicados oficiales y pueden enterarse de las disposiciones vigentes, y otro de uso particular; los cubículos, los cuales se adecuan a las características personales del profesor, a sus relaciones personales, académicas e institucionales, en éstos se trabaja, se toma café, se dialoga. Aunque la mayoría de los profesores no tiene un cubículo.

En estos dos sitios la vida en la institución es diferente, el primero es inhóspito y frío y el segundo aunque selectivo, porque no todos los profesores disponen de él, es personal y cálido.

Ada Abraham (1968) dice que todo proceso psíquico necesita para consolidarse una situación espacial determinada para concretarse y encarnarse en el espacio del entorno. El docente vive por tanto su vida profesional en estos espacios de la universidad o carece de ellos, los caracteriza de acuerdo a sus propias significaciones y forman parte de sus elaboraciones posteriores.

Podría concluirse que el espacio en sí mismo estimula o trava el trabajo del docente coadyuvando con ello a la configuración de la representación de sí mismo como docente y de su trabajo como docencia.

Otros aspectos que probablemente configuran las representaciones sociales de la docencia en el plano de las condiciones generales de trabajo pueden ser, la infraestructura, las relaciones jerárquicas, el salario, el ruido y la incomodidad para realizar el trabajo si interpretamos que hay detrás de los resultados que obtuvimos.

La edad de los profesores nos lleva a considerar estados fisiológicos, tiempos psicológicos, experiencia profesional, centros de interés y motivaciones que no pueden soslayarse del análisis sobre todo si uno de los fundamentos de la docencia modular implica un cambio importante en las formas convencionales de ejercer la docencia que, como hemos visto en los resultados la tendencia de los núcleos figurativos es el dar un sentido e

incluso conformar comunidades de sentido como parte de procesos adaptativos frente a los profesores de este estudio, probablemente estos prefieren resignificar su experiencia a entrar en rupturas propias de los cambios.

La experiencia por tanto forma parte de los procesos individuales, sin embargo los datos obtenidos nos indican procesos de olvido colectivo en los cuales la experiencia social no se recupera como historia que construye el futuro.

En los resultados obtenidos hubo claridad en relación a que los amigos y los afectos están dados por la vida cotidiana, lo que nos lleva a concluir que la Institución no ha logrado en este grupo académico establecer lazos afectivos a partir de la actividad laboral y que la interacción de los profesores con ésta, no está mediada por circunstancias placenteras lo cual deriva en significados, valoraciones, actitudes, formas de manejar la información hacia el tipo de docencia que propone la institución. Lo que propicia una demarcación abismática entre el sujeto y la institución. Lo cual se confirma con el discurso de los informantes clave, ya que éstos siempre hablaron de los profesores en términos de simpatía, afecto, responsabilidad, trato humano y nunca de su relación institucional en cuanto a docencia se refiere.

Uno de los aspectos significativos para la conformación de las representaciones sociales es el de los contenidos académicos de la

enseñanza ya que la docencia es inexistente sin la presencia explícita o implícita de éstos. Hemos señalado la valoración de los conocimientos que hacen los profesores de ellos, la cual probablemente está dada por una relación específica con un objeto de estudio, una formación profesional previa, una socialización referida a determinados contenidos. Ideas que nos llevan a pensar que la información, la actitud, el campo de representación, la focalización y el desfase de las dimensiones cognitiva y empírica de las representaciones sociales de este caso, no sólo están referidas al conocimiento social de la docencia modular como una pedagogía y una didáctica, sino a contenidos muy concretos de las diversas áreas del conocimiento que dan caras distintas a la docencia modular según las características de éstos.

2.5 Cuestionamientos propositivos

Sin embargo, tenemos que hacer referencia a la plasticidad de las representaciones y a la idea de que nuestros análisis no pueden hacerse en un solo sentido pues se perdería el carácter interminablemente constructivo y dinámico de la representación social. Por lo que tendríamos que indagar en una amplia gama de mediaciones mas explicativas, ya que lo que interesa es la comprensión del fenómeno y no la búsqueda de verdades absolutas a partir de nuestros resultados. Se ha pensado en:

docente-alumno-docente

↕
docente-docente

docente-contenidos-valoración propia

↕
docente-programa institución-programa propio

docente-institución

↕
docente-vida cotidiana

docente-tiempo de trabajo

↕
docente-tiempo libre

docente-conocimientos científicos

↕
docente-sentido común

docente-actitudes docentes

↕
docente-identidad docente

Con el afán de buscar relaciones no dicotómicas que puedan darnos cuenta de la conformación y expresión de las representaciones de la docencia modular.

2.6 Las estrategias de enseñanza

Por otra parte también se encontraron algunas referencias contradictorias sobre la representación del profesor como sujeto, en tanto que el ser docente y la práctica docente, muestran nociones significativas encontradas entre la persona y la institución. El ser docente se liga a la primera y la práctica docente a la segunda. El docente se representa a sí mismo, como no reconocido por la institución (cfr. con el capítulo II de esta tesis).

El trabajo hizo evidente esta circunstancia y probablemente sean las nociones sobre las estrategias docentes, el mejor ejemplo de ello.

Las estrategias de los docentes son todas las acciones que realizan cotidianamente en el aula y en la relación con los alumnos de manera individual y autónoma, de tal forma que se van construyendo sobre la marcha, según los contenidos el grupo concreto con el que se trabaja la experiencia del maestro, las condiciones de trabajo y las relaciones que se tengan con la institución. Los docentes han creado y construido una cantidad incontable de estrategias, las cuales quedan encerradas en el aula, pocas veces se habla de ellas, se les devalúa por los mismos creadores y por los otros docentes. En reuniones formales convocadas por la coordinación, en las que algunos docentes intentaron socializar las estrategias practicadas, éstas no son valoradas y pierden sentido frente a las cuestiones organizativas y administrativas de la institución. También pierden importancia colectiva en la medida que no son reconocidas e identificadas por el propio docente.

En tal caso, es muy importante diferenciar las estrategias de enseñanza de la instrumentación institucional, pues ésta última, se realiza en la programación académica que se discute en cada inicio de un período escolar, en ésta se organizan todas las actividades

académicas y de apoyo a la docencia que tendrán que realizarse.

En términos generales de problemas de la docencia, dichos por los profesores y las propuestas hechas por los mismos, son congruentes con los resultados. Sin embargo tendría que pensarse en otras posibilidades de análisis de la representación de la docencia modular, no desde las nociones que están presentes, sino desde las que no se hacen explícitas o están ausentes, quizá desde otras dimensiones más allá de lo ideal o lo real y con otros sujetos que probablemente pueden aportar más ideas: por ejemplo, los alumnos.

Y, finalmente, siguiendo a Jodelet (1984), podríamos concluir que las representaciones sociales son para los profesores una forma de adaptación sociocognoscitiva a un sistema de enseñanza que enfrentan en su práctica cotidiana como algo ajeno que no es propuesta propia ni conocimiento construido por ellos mismos. Asimismo las imágenes contradictorias y las tendencias encontradas, podrían sugerirnos que las representaciones se ligan siempre a contenidos específicos y que se modifican según la posición social de los sujetos o grupos o las características culturales de los individuos o grupos, así como de sus experiencias individuales y colectivas.

VII. ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACION

La principal discusión que se desarrolla en este rubro, es sobre la cuestión del método etnográfico en su aplicación a la investigación educativa desde la conceptualización de la Psicología Social, que por tratarse de un proceso humano complejo, el objetivo es buscar la integración de distintos campos y explorar con procedimientos diversos, para una mayor comprensión de éstos.

Considero que la etnografía proporciona elementos alternos a la investigación social, aunque se mencionarán en este capítulo algunas cuestiones paradójicas al respecto.

El participar tan profundamente en un grupo social, tiene muchas ventajas en cuanto al conocimiento de éste y de cada comportamiento presentado, sin embargo tiene una gran desventaja: la implicación involuntaria con el grupo estudiado por parte del investigador, pues se da el caso de que la valoración e identificación con los miembros del grupo se antepone a los intereses de la investigación, la cual se pone en peligro. Al compartir actividades con el grupo estudiado, se aprenden reglas, modos de comportamiento, lenguaje, formas culturales y simbólicas, las cuales deben verse con una actitud reflexiva que nos alerte acerca de nuestros propios cambios e implicaciones con el grupo.

Es muy importante tomar notas de campo las que se sugiere sean extremadamente cuidadosas, pues de ellas depende la interpretación de nuestro estudio.

Por otro lado, es importante señalar que el grado y la forma de participación dependen de los objetivos de la investigación. Así que el uso de la modalidad de la observación participante, depende de las necesidades de la investigación y de las cualidades del grupo que se va a estudiar.

En algunas ocasiones, el investigador prefiere no acercarse demasiado y utilizar la observación no participante, esto es, el sólo observar sin interferir en los roles del grupo, lo cual ha sido demostrado como casi imposible, pues siempre existe una relativa implicación ya sea porque el mismo grupo observado asigna un papel al observador, al cual se responde indudablemente o bien porque la situación misma lo requiere. Si bien es cierto, que esta modalidad de observación permite cierta limpieza interpretativa, también perturba doblemente las acciones estudiadas, pues las personas se sienten observadas o vigiladas con nuestra presencia y entonces no actúan espontáneamente.

Más bien es necesario adoptar una actitud de límite que nos permita involucrarnos y distanciarnos a voluntad, o sea marcar claramente los límites: hasta dónde llega la investigación, hasta dónde llegan los sujetos estudiados, hasta dónde llega el

investigador, hasta dónde se debe responder el rol asignado al investigador por el grupo, etc.

En la observación participante, se actúan varios roles por parte del investigador al mismo tiempo: hay que acercarse al grupo, marcar límites, registrar, etc., o sea actuar como investigador, a la vez que actuar como los sujetos estudiados a los que a su vez se implican con el investigador y le asignan un rol distinto de investigador o un sujeto que intenta identificarse con ellos, por ejemplo: suponen que será el salvador de los problemas, o bien un consejero, o un agente secreto de la institución, etc., puesto que finalmente el investigador siempre será un sujeto que "llega después" a involucrarse con ellos y cuya presencia siempre está en cuestión.

Por otro lado el investigador siempre adquiere compromisos con los miembros del grupo, lo cual aumenta el grado de dificultad en su papel de observador.

Además de los problemas de implicación, identificación y compromiso con el grupo estudiado, existe el problema del acceso a la información, pues hay una buena parte de las nociones que no se pueden registrar, por ejemplo en este estudio no se pudo observar la estrategia docente en el aula, por lo que se recurre a otras observaciones que se considera sustituyen la que nos falta, por ejemplo, en reuniones informales fuera de la UAM-X (en un café o

una fiesta) se registró lo que se dijo en relación a la acción de interés, lo cual de cualquier forma deja espacios vacíos en los resultados e interpretaciones como se señala en el capítulo de conclusiones, en tanto sólo se registró lo importante, lo presente y se quede fuera de la investigación lo implícito, lo ausente.

En lo general, como ya se ha mencionado, el estudio refleja una parte de la realidad estudiada; es muy limitado en cuanto a que únicamente se obtuvo una descripción, aunque nos permitió explorar una circunstancia específica, y tener datos empíricos, gracias a lo cual ha sido factible plantear hipótesis y probablemente dar continuidad al trabajo realizado, en específico podría señalar dos procedimientos de gran valía para la investigación, uno, el haber tomado en cuenta los distintos momentos de la planeación académica: la docencia (todo el trimestre escolar); la evaluación (la parte final del trimestre escolar en el cual se evalúa a los alumnos); período de no docencia (en el cual se hizo la planeación del siguiente trimestre, hubo varias reuniones para ello y un taller de superación académica). En la medida que posibilitó registrar las mismas nociones y categorías en condiciones y momentos diferentes. Considero que esto da confiabilidad al registro y permite hacer mejores observaciones.

Otro procedimiento que ayudó mucho en la elaboración de la descripción etnográfica, fue el entrevistar a informantes-clave. Estas se realizaron como entrevistas abiertas, consumieron gran

cantidad de tiempo (hay que buscar a las personas, explicarles los motivos en los casos que se hace explícita la intención de la entrevista, buscar la aceptación de ésta, etc.) por lo que se consideran poco eficaces para estudios que requieren interpretación rápida. Quizá sería preferible en algunos casos la revisión de materiales escritos y documentos, sin embargo los informantes-clave resultaron ser muy importantes en esta investigación particular, pues además de haber proporcionado grandes cantidades de información, fueron en cierto modo observadores participantes en zonas inaccesibles para el investigador, a tal punto, que en el caso particular de la secretaria como informante-clave, se llegó a identificar a tal punto con mi persona y los objetivos de la investigación que se convirtió casi en asistente de este estudio.

Por otra parte, existe el problema en este tipo de entrevistas en el registro, de tal forma que no se provoque interferencia, pues hay entrevistados a los que no les gusta que el entrevistador esté escribiendo mientras ellos hablan. Por otro lado, el uso de la grabadora provoca desconfianza, y esto predispone en cierta forma a los individuos.

De cualquier manera la entrevista a informantes, es de gran utilidad en este tipo de estudios.

En otro sentido, hay que señalar la gran limitación resultante de no haber trabajado con los alumnos. En cuanto a que la docencia

se representa, se construye, se significa socialmente en una relación dinámica profesor-alumno. Por lo que un estudio como éste, da cuenta únicamente de una parte del problema abordado.

Por último, considero que los métodos cualitativos, son útiles porque responden a la lógica de los mecanismos sociales, sin embargo un acercamiento de éstos con modalidades cuantitativas, daría mayores perspectivas a la investigación social, permitiría así mismo, diseñar modelos de investigación más complejas y posibilitaría superar algunas de las limitaciones de interpretación y generalización de estudios como el de este caso.

VIII. SUGERENCIAS

1. Hacer un rastreo del concepto representación en la historia de la filosofía.

2. Hacer diseños de investigación que incluyan: métodos cualitativos y cuantitativos y diseños multivariados. En tal caso la representación social vinculada a la influencia y el poder de tendencias grupales como minorías activas, mayorías marginales etc., o bien relacionadas con modalidades de comportamiento entre otras posibilidades que ha mostrado este estudio. Como por ejemplo, la función de la representación social en la elaboración de comportamientos.

3. Ejercer la observación participante directamente en el aula.

4. Ampliar este estudio en otros grupos con las sugerencias enunciadas, incluyendo a los alumnos.

5. Los elementos vertidos en este estudio, pueden ser útiles para:

- Revisar las propuestas de formación de profesores y buscar su relación con las nociones significativas para el docente.

- Repensar en la conceptualización de la docencia en la cual se incluyan elementos más allá de lo educativo.

- Preguntarse ¿Qué pasó con la innovación educativa? y revisarla a la luz de la experiencia docente.

6. Proponer una modalidad de formación de profesores que tenga relación con el análisis del docente como sujeto, con su cultura y significaciones sociales. Con lo cual puedan tenerse elementos para su formación, su desarrollo como persona y su valoración social.

IX. APENDICES

UNO

GUIA DE ENTREVISTA

El propósito de la presente entrevista, es conocer las ideas de los profesores sobre la docencia en la UAM-Xochimilco, con la finalidad de tener elementos para entenderla mejor.

Le suplicamos muy atentamente, contestar a las preguntas de esta entrevista lo más sincero que sea posible.

Gracias.

Datos generales

Edad _____

Sexo _____

Profesión _____

Grado académico _____

Especialidad _____

Categoría _____

Tiempo de experiencia docente _____

Tiempo de experiencia docente en la UAM-X _____

(años-meses)

Tiempo de asignación al Tronco Divisional _____

Ha tomado cursos de formación docente en

enseñanza superior?

SI () NO ()

Le gusta ser docente?

SI () NO ()

Le satisface ser docente?

SI () NO ()

De acuerdo a sus ideas cómo caracterizaría al sistema modular?

(Tal como es realmente)

Cómo debería ser el sistema modular? (Idealmente)

Cómo es la práctica docente en la UAM-X y en el Tronco Divisional?
(realmente)

A su juicio ¿cómo debería ser la práctica docente en la UAM-X y en el Tronco Divisional? (Idealmente)

En su opinión cómo debería ser el docente ideal en la UAM-X?

Cómo es el docente real en la UAM-X?

De acuerdo a su experiencia Cuáles son las actividades que realiza un docente para llevar a cabo su tarea? Por favor, anótelas por orden de prioridad.

Cuáles son los principales problemas de docencia?

Qué propondría para mejorar la docencia?

DOS

GLOSARIO

Docente modular - Dentro del modelo educativo, sistema modular el maestro es considerado como un organizador, un orientador del trabajo del grupo y un estratega que proporciona las condiciones favorables para el intercambio y la comunicación que darán como resultado el protagonismo y el aprendizaje significativo en los estudiantes.

Estrategia de enseñanza - Formas de llevar a cabo metas relacionadas con el aprendizaje, ya que se ponen en juego todas las probabilidades con la idea de que las exigencias que tienen los maestros son cambiantes, así como los grupos.

Este término da una idea más precisa del quehacer docente que otros como "técnica" o "método" de enseñanza.

Evaluación - Es el juicio valorativo que se hace en la actividad modular, expresada en material académico tangible o en actividades sujetas a condiciones establecidas en el propio módulo, de acuerdo a una escala de valor definida de antemano. Dicha escala se expresa en el enlistado de materiales, actividades y momentos para la evaluación, así como el valor que se les asigna de acuerdo a una unidad de medida.

Grupo marginal - Se refiere a la idea de marginación definida por el distanciamiento de este grupo frente a las normas en un sistema dado, en este caso, una institución de enseñanza superior.

Grupo operativo- Según lo define el iniciador del método, Enrique J. Pichon-Riviere, es un conjunto de personas con un objetivo común, al que intentan abordar operando como equipo. La estructura de equipo sólo se logra mientras se está en actividad, gran parte del trabajo del grupo consiste en adiestrarse para trabajar como equipo.

En la enseñanza, el grupo se adiestra para aprender y esto sólo se logra en tanto se aprende, es decir, con la actividad.

Ícono - Farr (1984) dice que las representaciones sociales adquieren características de un ícono, configurando así una entidad abstracta.

Del griego eikon - imagen

En la entidad abstracta se condensan una multitud de imágenes, símbolos.

En la iglesia ortodoxa se refiere a una imagen pintada que representa una entidad religiosa.

Influencia - Emplea medios de tipo ideológico, psíquico consiguiendo un control interior y sin suponer desigualdad de recursos entre las partes.

Las relaciones entre poder e influencia son dinámicas y a veces inversamente proporcionales. Hay situaciones de mucho poder y poca influencia o situaciones de mucha influencia y poco poder, etc. señala Silverio Barriga en Moscovici (1981).

Interacción social - Mediación que es condición de posibilidad de la comunicación social (humana). Por otra parte es código de recetas, reglas, procedimientos, por tanto, sedimento de formas de vida, tradiciones culturales (C. Castoriadis, 1975).

Minoría activa - El grupo que se distancia de la norma dentro de un sistema dado y que se constituye innovador, afirmándose como alternativa que define normas diferentes. Teniendo entre sus características la creatividad, la actividad y la heterodoxia de sus opiniones.

Módulo - Unidad de enseñanza-aprendizaje que precisa la información mínima necesaria para que el estudiante se aproxime al objeto de transformación, ubicado en lugar y tiempo concreto bien determinado.

Describe la organización temporal y espacial de la unidad de e-a incluyendo la incorporación de los distintos componentes académicos (objetivos, contenidos, actividades, bibliografía, evaluación).

Objeto de transformación - Enunciado sintético de una

situación o problema que por sus características de vigencia, relevancia y pertinencia, ha sido incorporado al proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de un perfil profesional previamente establecido.

Poder - Habilidad potencial de una persona para lograr que otra persona se conduzca de cierto modo (Lewin K., 1951). Implica imposición desde fuera, uso del control exterior en una situación de desigualdad (Moscovici, 1981).

Representación colectiva - Durkheim (1903) es el primero en utilizar el término representación colectiva para señalar la especificidad del pensamiento colectivo con respecto al pensamiento individual. Como el contenido del mundo instituido de significado de toda sociedad. Son los instrumentos que posibilitan el representar/decir sociales puesto que incorporan sólidos marcos-categorías del pensamiento (espacio, tiempo, leyes, etc.) y por otro lado son portadoras de significaciones sociales (Josetxo Beriain, 1990).

Sistema modular - Modelo educativo innovador de la educación superior que plantea:

- La superación de la enseñanza por asignaturas, lo cual plantea la creación de unidades de enseñanza-aprendizaje basadas en un objeto de estudio e interrogantes sobre el mismo, donde se

conjugan diversas ciencias y técnicas para dar respuestas científicas.

- La comprensión de que la Universidad es un centro intelectual que tiene entre sus objetivos fundamentales la creación de nuevos objetos culturales, tomando en cuenta las fuerzas sociales determinantes de las formas en que se expresa la creación científica y cultural.

- La pedagogía que considera al estudiante artífice de su propia formación.

Referencias bibliográficas

Antecedentes

Capítulo I

- (1) MAUSS, Marcel, *Institucion y culto*, p. 121
- (2) *op. cit.*, p. 103
- (3) *op. cit.*, p. 119
- (4) *ibid.*, p. 121-122
- (5) En *institucion y culto* ver: DURKHEIM Emile y Mauss Marcel. "De ciertas formas primitivas de clasificación, Contribución al estudio de las representaciones colectivas" escrito en 1903 por ambos autores.
- (6) Mauss, *op. cit.*, p. 14
- (7) Cfr. con esta misma tesis capítulo representación social, apartado estudios de representación social. Ejemplos clásicos

Capítulo II

1. Docencia y sistema modular

- (1) DIAZ Barriga, A., et. al., *Práctica docente y diseño curricular*, p. 13
- (2) *Cir. Bases conceptuales de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Consejo Académico 1989-1991*, p. 11
- (3) DIAZ Barriga, A., *op. cit.*, p. 16
- (4) ARENAS V., et. al., *El sistema modular y la enseñanza de la MVZ*, p. 43-44
- (5) ABBAGNANO N. y A.V., *Historia de la Pedagogía*, p. 641
- (6) VELASCO Raúl, et. al., *Notas acerca del diseño curricular*, p. 17
- (7) ABBAGNANO N. y A.V., *op. cit.*, p. 655
- (8) VILLARREAL, R. et. al., *Documento Xochimilco anteproyecto para establecer la Unidad del Sur de la Universidad Autónoma Metropolitana*, p. 6
- (9) Cfr. villarreal, R., et. al., *op. cit.*

- (10) BOJALIL L.F., "La práctica docente en: El proyecto académico de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco"
- (11) ROJAS Gustavo, "El módulo: Estructura teórica metodológica" p. 63
- (12) ABRAHAM, Ada y col. El enseñante es también una persona, p. 9
- (13) ROCKWELL, Elsie. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, p. 18-19
- (14) AGUILAR, Citlali. "La definición cotidiana del trabajo de los maestros", p. 88
- (15) ROCKWELL, Elsie. op. cit., p. 113

2. La representación social

- (1) MOSCOVICI, S., Introducción a la Psicología Social, p. 394
- (2) EMILIANINI, F. y F. C., Il mondo sociale dei bambini, p. 11
- (3) MOSCOVICI, S., El Psicoanálisis, su imagen y su público, p. 41
- (4) MOSCOVICI, S., Introducción a la Psicología Social, p. 399
- (5) FARR, R., "Las representaciones sociales, p. 495-506
- (6) op. cit., p. 499
- (7) JODELET en 1983 lo señala en el texto de EMILIANINI, F. y F.C., op. cit.

Capítulo III

6. Instrumentos

- (1) WOODS, Peter, La escuela por dentro, p. 49

7. Procedimiento para el análisis de datos

- (2) BERELSON, et. al., Análisis de contenido, p. 39-94

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO N. y A Visalberghi

Historia de la pedagogía

Fondo de Cultura Económica, México, 1990

ABRAHAM, Ada

El enseñante es también una persona

Gedisa, Barcelona, 1986

ARENAS Vargas; et. al.

El sistema modular y la enseñanza de la MVZ

Cuadernos de formación de profesores No. 3 D.C.B.S.

UAM-X, México, 1981

AUSBEL, David P.

Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo

Trillas, México, 1978

Bases conceptuales de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Unidad Xochimilco. Consejo Académico. 1989-1991

UAM, México, 1991

BERELSON, et. al.,

Análisis de contenido

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

UNAM, México, 1984

BLEGER, José

Temas de Psicología (entrevista y grupos)

Nueva Visión, Buenos Aires, 1978

CASSIRER, Ernst

Esencia y efecto del concepto de símbolo

Fondo de Cultura económica, México, 1975

COPLESTON, Frederick

Historia de la Filosofía

Vol. VI de Wolff a Kant

Ariel, México, 1983

DEUTSCH M. Y R.M. Krauss

Teorías en Psicología social

Paidós, México, 1988

DIAZ B., et. al.,

Práctica docente y diseño curricular (un estudio
exploratorio en la UAM-Xochimilco).

CESU-UNAM, México, 1989

DOISE, W., y A. Palmonari

Psicología Social y relaciones entre grupos: estudio experimental

Fondo Educativo Interamericano, México, 1984

EDWARDS, R. Verónica

"Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico" en: Cuadernos de investigación educativa. No. 21

DIE, México, 1986

EHRlich Q., Patricia

El sistema modular en la UAM-Xochimilco

DCSH-UAM-X, México, 1984

EMILIANI F., y Felice C.

Il Mondo Sociales del Bambini

I Mulino, Bolonia, 1985

El proyecto académico de la Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco

UAM-X, México, 1982

GLAZMAN, Raquel (compiladora)

La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad

El Caballito-SEP, México, 1986

GOODE, W.J. y P.K. Hatt

Métodos de Investigación Social

Trillas, México, 1987

GRISEZ, J.

Métodos de la Psicología Social

Ediciones Morata, Madrid, 1977

GUEVARA, Niebla G., Patricia de Leonardo

Introducción a la teoría de la educación

Trillas, México, 1990

INSKO Chester, A.

Psicología Social experimental

Texto con lecturas ilustrativas

Trillas, México, 1980

MARTINEZ, D. Dolores y Galeano M.J. (compiladores)

Documentos para el análisis del proyecto Xochimilco

UAM-X, México, 1986

MATTOS, Luis A.

Compendio de Didáctica General

Kapelusz, Buenos Aires, 1990

MAUSS, Marcel

Institución y Culto

Obras II

Barral Editores, Barcelona, 1971

MOSCOVICI, Serge

El psicoanálisis, su imagen y su público

Editorial Huemul, Buenos Aires, 1979

Psicología de las minorías activas

Morat, Madrid. 1981

Psicología Social II

Paidós, Barcelona, 1988

MOSCOVICI, Serge

Social influence and Social Change

Academic Press, Inc., London, 1981

MOSCOVICI, S., et. al.

Introducción a la Psicología Social

Ed. Planeta, Barcelona, 1983

MOSCOVICI, Serge et. al.

Psicología Social y compromiso político

Rodolfo Alonso Editor, Argentina, 1971

PANSZA, Margarita; et. al.

Fundamentación de la Didáctica

Tomo I. Gernika, México, 1987

REIDL de A., Lucy, Rodríguez A.M. y Ortega B.E.

Manual de tesis del Departamento de Psicología Social

UNAM Facultad de Psicología, México, 1989

REMEDY, Eduardo et. al.

Maestros, entrevistas e identidad

Documentos DIE-CINSESTAV del IPN, México, 1989

ROCKWELL, Elsie

Etnografía y teoría en la investigación educativa

Cuadernos de Formación No. 2 Santiago de Chile 1984

Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente

Ediciones el Caballito-SEP, México, 1985

ROJAS SORIANO, Raúl

Métodos para la investigación social, Una proposición
dialéctica

Plaza y Valdés, México, 1986

SHERIF, M.

The psychology of social norms

Harper and Row, New York, 1936

VELASCO, Raúl, et. al.

Notas acerca del diseño curricular. La definición de
fases y el diseño modular

Cuadernos de formación de Profesores, D.C.B.S.

UAM-X, México, 1982

VILLARREAL, R., et. al

Documento Xochimilco

Anteproyecto para establecer la Unidad del Sur de la
Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1974

WARTOFSKY, Marx W.

Introducción a la filosofía de la Ciencia. I

Alianza, Madrid, 1973

WOODS, Peter

La escuela por dentro. La etnografía en la investigación
educativa

Paidós, Barcelona, 1987