



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

“APRENDER A ENSEÑAR”

UN ACERCAMIENTO A PARTIR DE LAS RELACIONES EN EL AULA

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

ADRIANA ORNELAS BERNAL

TUTORA: PATRICIA DUCOING WATTY

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

MÉXICO, DF NOVIEMBRE DE 2013



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 esta 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

Contenido	Página
INTRODUCCIÓN	4
1. REFERENTES TEÓRICOS	6
1.1. El encuentro con el <i>otro</i>	
1.2. La dimensión relacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje	
2. REFERENTES METODOLÓGICOS	17
2.1 Recuperación de la práctica docente	
2.2 Metodologías para la recuperación de información en las aulas	
2.2.1 Sociogramas Grupales	
2.2.2 Grupos Focales	
3. MARCO INSTITUCIONAL Y CURRICULAR	31
3.1. Escuela Nacional de Trabajo Social	
3.1.1 Proyecto Institucional 2008-2012	
3.1.2 Recursos materiales e infraestructura	
3.2 Caracterización de la planta académica	
3.3 Caracterización de los estudiantes	
3.4 Marco Curricular: Antecedentes	
3.5 Plan de Estudios vigente	
3.5.1 Estructura Curricular	
3.5.2 Asignaturas de Investigación Social	

4. ANÁLISIS DE LAS RELACIONES EN EL AULA

4.1 Implicación del docente

57

4.2 Las relaciones en el aula

4.2.1 Relaciones entre estudiantes

4.2.2 Relaciones entre docente y estudiantes

4.2.2.1 Entre la autoridad y el autoritarismo

4.2.2.2 Entre la dominación y la sumisión: Una relación desigual.

4.2.2.3 Entre ser sujeto y ser objeto: La autonomía y la dependencia

4.2.2.4 Entre las incertidumbres y las certezas

4.2.2.5 Entre la homogenización y la clasificación: El desvanecimiento de los sujetos.

4.2.2.6 Entre la transmisión y la construcción de conocimientos.

4.2.2.7 Entre el reconocimiento y la aceptación: La necesidad de reciprocidad en las relaciones.

4.2.2.8 Entre el individualismo y la colectividad

REFLEXIONES FINALES

107

FUENTES DE INFORMACIÓN

112

INTRODUCCIÓN

Construir e investigar un objeto de estudio a partir de la recuperación de la experiencia del ejercicio docente resulta, a primera vista, una tarea sencilla, sin embargo conforme se va avanzando en el proceso para el análisis de la información, se devela su complejidad y se hace necesario un mayor conocimiento y reconocimiento de las diversas dimensiones que están en juego al ejercer la docencia.

Este trabajo tiene como marco de referencia la experiencia de dos décadas impartiendo clases en la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), tiempo durante el cual, al igual que otros docentes, he reflexionado en torno a esta práctica desde diferentes ángulos; haciéndome preguntas y buscando respuestas, que a su vez derivan en nuevas preguntas. Es preciso reconocer que en el transcurso de esta experiencia y con base en los aprendizajes obtenidos, he ido transformado mi quehacer docente, convencida de que se trata de una construcción desde la alteridad, que indiscutiblemente impacta en el *ser* docente: “Otra consecuencia de la alteridad recae sobre la identidad.reconocer la alteridad es reconocer al mismo tiempo la propia *condición de alteridad*, lo que a su vez implica asumir la propia condición de perspectiva, de situación, de no estar en un no-lugar, sino en *un lugar*...En el proceso del diálogo los interlocutores se ven modificados, se lleva a cabo una transformación hacia lo común, donde ya no se sigue siendo el que se era. Estar en conversación es, para Gadamer, salir de sí mismo, pensar con el otro y volver sobre sí mismo como otro. Por ello y aunque parezca paradójico, reconocer la alteridad convoca a repensar la identidad”. (Aguilar, 2008: 78).

El presente trabajo se organiza en cuatro apartados; el primero contiene los referentes teóricos generales que sustentan el tema central, es decir, las relaciones en el aula, en donde se abordan los elementos básicos para su comprensión. En el segundo, se encuentran los referentes metodológicos que enmarcan, tanto la recuperación de la práctica docente, como la recuperación de la información en las aulas.

El tercer apartado considera el marco institucional en el que se desarrolla la experiencia, comenzando por la cuestión disciplinar, especificando el hecho de ejercer la docencia en la licenciatura de Trabajo Social; posteriormente se hace una breve caracterización de los docentes y los estudiantes de esta carrera, que resulta necesaria para comprender las dinámicas que se dan entre estos sujetos sociales; asimismo se hace una breve descripción del Proyecto Institucional y de la infraestructura y recursos con que se cuenta para su puesta en marcha. Por otra parte, se aborda el marco curricular que contiene una serie de análisis en torno a los antecedentes históricos de la carrera y de manera paralela, se explican sus transformaciones curriculares en relación tanto con los avances de las ciencias sociales, como con los cambios en la dinámica social. Finalmente, se presenta el plan de estudios vigente y la asignatura en la que se enmarca la experiencia docente.

El análisis de las relaciones en el aula se aborda en el cuarto apartado y contempla dos dimensiones: en la primera se hace un análisis de la propia construcción como docente, que en parte, también explica cómo es que se construyó el campo de estudio alrededor del cual se elaboró el presente trabajo. La segunda dimensión se refiere propiamente al análisis de las relaciones que se dan en el aula, tanto entre estudiantes como entre éstos y el docente; las cuales se organizaron en ocho categorías de análisis, reconociendo de antemano que es un esfuerzo por desentrañar y comprender la complejidad que las caracteriza, con el único propósito de hacer más clara su exposición. Finalmente, se presentan algunas reflexiones sobre los aprendizajes obtenidos y se plantea una serie de cuestiones y preguntas para seguir pensando en torno a esta temática.

No quiero dejar de mencionar que este trabajo representó un reto teórico y metodológico para comprender una realidad que, como se señaló en un inicio, parecía simple. Esta experiencia me permitió centrar mis preocupaciones como docente; articular la gran cantidad de información acumulada por diversos medios; reconocer las teorías que apoyan para la comprensión de esta realidad y con base en ellas adoptar una postura desde la cual construir y entender el problema de investigación.

1. REFERENTES TEÓRICOS

En este capítulo se consideran algunos referentes teóricos que abordan las diferentes dimensiones de las relaciones en el aula y que permiten comprender la complejidad del quehacer docente, en el sentido de que se trata de algo más que una simple transmisión de conocimientos, reconociendo la importancia de las relaciones que se establecen en las aulas, tanto entre estudiantes, como entre éstos y el docente.

1.1 El encuentro con el otro

Como se comentó anteriormente, la docencia es una tarea que se desarrolla en el espacio relacional que construyen estudiantes y docentes, desde la otredad, término que conviene definir pues tiene por lo menos dos acepciones: la primera, relacionada con lo extraño, con lo *extranjero*, con aquello que se reconoce como hostil por ser ajeno, como amenaza y por lo tanto, las relaciones que se establecen desde esa noción son de anulación, de negación, de desprecio, de competencia, de desconfianza y se caracterizan por la prevalencia de órdenes, prescripciones, la indiferencia y la desconfianza, la falta de diálogo y la carencia de cuidado y preocupación por el otro, por lo tanto “la función formadora se sitúan en contener, integrar, frenar, moderar los procesos de socialización” (Ortega, 2012: 132). La segunda acepción se refiere al *otro* como posibilidad de encuentro, de *espejo* para mirar-nos; es la concepción que promueve el desarrollo de la autonomía, la participación, el reconocimiento de la diferencia como riqueza; por ello, las relaciones que se establecen desde esta concepción son de respeto, de confianza, de encuentro a través del diálogo y por lo tanto posibilita la generación de ambientes con sentido de colectividad, solidarios, en donde estar con el otro nos compromete en la construcción de relaciones con responsabilidad histórica y social; “es por ello que todo proceso formativo se sitúa en una relación de alteridad y responsabilidad, una relación con el otro, donde el extraño se convierte en cómplice ” (Ortega, 2012: 142), en parte de un proyecto de construcción conjunta.

Es a partir de la valoración de los demás que se construye la idea de uno mismo, reconociéndonos entonces como sujetos contruidos socialmente, en una relación de alteridad que nos interpela, que nos cuestiona, que nos obliga a reflexionar. Sin embargo, es preciso reconocer que esta posibilidad de *estar* y *ser* con el otro, es decir, de la alteridad, es posible cuando se rompe con las ideas hegemónicas, con el imaginario dominante que da sentido a la mayor parte de nuestras relaciones sociales: “Gramsci y Althusser vendrán a ampliar el análisis de la dimensión ideológica y nos hablarán de que las alteridades se expresan sólo en momentos de cambio, pues mientras los individuos queden sometidos a la ideología dominante, y no le den importancia y credulidad a sus ideologías, según sea su modo de vida, las cosas seguirán siendo como lo dispongan las clases dominantes” (Corres, 2001: 13), por lo que el estudio de este tema podría conducirnos a re-colocar nuestras nociones acerca de la relación docente-estudiante y con ello, estar en posibilidades de modificarlas.

Propiciar este encuentro con el *otro* representa, en nuestros tiempos, un reto mayor dados los principios de la posmodernidad en donde se justifica cada vez más el individualismo, la desconfianza, la competencia y por lo tanto se dificulta la construcción colectiva; en otras palabras, más que referirnos al otro como par, como espejo en el cual reflejarse y con el cual entrar en diálogo para construir, se concibe al otro como enemigo, como competencia, por lo tanto se instala la desconfianza que impide la creación colectiva, como señala Durán (2012: 28): “los principios que está estableciendo la posmodernidad que justifica cada vez más el individualismo, que vive preocupado por no aferrarse a nada colectivo, y sostiene una suspicacia con los fundamentos y tradiciones de una cultura, con lo cual se augura la destrucción de un principio de indignación e incluso de un principio de poder enamorarse de la vida”, ello tendría que ser una de las principales preocupaciones en el campo educativo. Más aún, en la posmodernidad no vivimos en el tiempo de los sujetos, sino en el de los objetos, las mercancías, lo desechable, lo artificial: “En el tiempo de la vorágine de las siglas, se produce una emergencia de las biografías personales sin sujetos ni puentes de conexión con los contextos y los entornos. Biografías sin sujetos ni soportes, e identidades sin posibilidades de narrativas, caracterizan estos tiempos de flujos globales”. (Bringas, 2007: 30). En el campo de la educación nos enfrentamos al mismo reto, a la necesidad de deconstruir la idea

de sujetos-objeto que se ha instalado en educadores y educandos, como ya señalaba Freire.

Bajo el reconocimiento de que el autoritarismo, la desigualdad, la verticalidad, históricamente han caracterizado a nuestra sociedad y que dichas características han permeado todos los sistemas organizativos, entre éstos la escuela, parece conveniente conocer a profundidad cómo se están dando los procesos relacionales bajo los cuales se forma a los estudiantes y que de manera innegable se relaciona con la función de socialización que se ha asignado al sistema escolar, pues, como hemos dicho, si bien la escuela está influida por la organización social general, también ésta la influye al formar de una manera u otra a los estudiantes; en este sentido, se coincide con Vila (2007: 9) quien señala que “El camino más seguro para generar igualdad es la aceptación de valores y actitudes que se forman a través de la educación, creando un contexto de igualdad y facilitando espacios y situaciones en que las niñas se formen como ciudadanas, capaces de conocer sus derechos y hacerlos valer ante los demás”. Aquí cabe reiterar que aún cuando éste y gran parte de los autores que abordan este tema se refieren a los niños, es preciso reconocer que el proceso de socialización que promueve la escuela se continúa a lo largo de todos los niveles educativos, incluido el universitario, por lo que es importante que se trabaje en este sentido con los docentes y estudiantes de todos los niveles escolares, como señala Valls (2007, 64): “Aunque los procesos de socialización son de particular importancia durante la infancia, en cierta medida continúan a lo largo de toda la vida. Ningún individuo humano es inmune a las reacciones de los que lo rodean, quienes influyen y modifican su comportamiento, quienes influyen y modifican su comportamiento en todas las fases del ciclo vital. Las relaciones sociales que establecemos son la base de nuestra socialización. En interacción con el resto de las personas construimos un mundo cultural intersubjetivo (Schutz, 1995), pero paralelamente también estamos condicionados por las tradiciones presentes actualmente y que se arrastran de antaño”, de ahí el interés de situar el presente estudio en el ámbito universitario.

Ahora bien, resulta necesario reconocer que las relaciones entre estudiantes y docentes, históricamente, se ha construido sobre la base de relaciones asimétricas, de dominación y sumisión, que impiden el diálogo constructivo, al no permitir el

intercambio de ideas ni la discusión de las mismas: “las relaciones en las que se forman los adolescentes son, en general, de dominio-sumisión, donde una veces desempeñan y un papel y otras el contrario” (Tello, 2005: 1175) y en consecuencia, no se aprenden formas alternativas de convivencia, reproduciendo la asimetría dentro y fuera de los contextos escolares.

Otro aspecto que resulta fundamental en esta relación es la comunicación, en donde se distinguen dos momentos: 1) en el que el docente, como autoridad, *le habla al* estudiante, le dice lo que debe hacer y establece límites (explicativo); y 2) en el que el docente *habla con* el estudiante, establece un intercambio y hace acuerdos (dialógico); momentos que habrán de alternarse para lograr una comunicación: “Es escuchando al educando como el docente se prepara cada vez más para ser oído por el educando. Y al aprender con el educando a hablar *con él* porque lo oyó, le enseña a escucharle también”. (Freire, 2004: 44). Se trata entonces, de un elemento más de la situación relacional, en la que se establezca un diálogo horizontal entre los sujetos participantes en el que en algunos momentos se hable a los estudiantes y en otros se hable *con* ellos, con lo que se creará un espacio abierto y libre, dispuesto para la enseñanza y el aprendizaje.

Entonces, se parte de la idea de que el conocimiento se construye socialmente, en una relación cara a cara entre sujetos, que a su vez se ven implicados y afectados por dicha interrelación y en la base de esta relación está el diálogo a través del cual se establecen los vínculos entre sujetos: “La dialogicidad se inscribe en la perspectiva de la cuestión de la alteridad, del encuentro con lo otro, con lo diferente de mí, de mi propio yo o de mi propia palabra” (Aguilar, 2008: 53). Como señala Barrios (2007) en el diálogo no existen unos saberes u opiniones mejores que otras, sino posibilidades para argumentar, para discutir y enriquecerse, por lo tanto la intención tendría que orientarse a la creación de espacios y procesos de aprendizaje en los que se incluyan todas las voces, en donde todos puedan expresar su pensamiento a través de la palabra, y con ello facilitar las interrelaciones entre sujetos, el respeto y la valoración de las diferencias. Con ello, la escuela estará contribuyendo a la construcción de una sociedad diferente, al formar sujetos sociales que establezcan relaciones sociales de igualdad, confianza, solidaridad, rescatando el valor del colectivo; “Por el contrario, negar a estudiantes y docentes

como otros, genera relaciones en la confrontación y el conflicto constante. Haciendo de la educación un acto de institucionalización de estándares pre-establecidos sobre lo que el otro *debe ser*; lugar en el que no existe la posibilidad de transformación y de reconocimiento mutuo, sólo de la negación propia y la reproducción de lo establecido” (Castillo, 2011: 153)

Se parte entonces de la postura de que a través de la educación, es posible generar procesos de transformación hacia una sociedad más democrática: “Un modelo democrático en la gestión y la participación, debe conllevar otra manera de configurar las relaciones en el centro y en el aula. De esta forma, la horizontalidad de la relación docente-discente se debe tornar inherente al proceso pedagógico y la participación activa en la elaboración social del conocimiento en base al diálogo intersubjetivo debe ser un eje fundamental en la práctica educativa” (Barrios, 2007: 109)

La perspectiva dialógica denuncia el énfasis de la posmodernidad en el subjetivismo, en lugar de la intersubjetividad, lo que deriva en posturas relativistas que llevan a la inmovilidad, a la individualidad, además “La perspectiva dialógica, hace posible la igualdad de diferencias. Posibilita que personas diferentes puedan vivir juntas, compartiendo los mismos territorios y espacios con igualdad de derechos y desde el respeto a sus diversas identidades” (Bringas, 2007: 45). Por el contrario, el individualismo que caracteriza a nuestra sociedad y por lo tanto a las instituciones educativas, conduce a actitudes de competencia, en detrimento de las actitudes solidarias, lo que provoca una propensión al miedo que produce una búsqueda constante de seguridad, de certezas.

Corres se apoya en la explicación que hace Schütz acerca de la relación interhumana, indicando que ésta puede ser unilateral o recíproca; la primera caracterizada porque sólo existe un sujeto que le habla al otro sin correspondencia de su parte; en tanto que la relación recíproca supone que ambas partes se ponen atención y toman en cuenta su existencia de manera mutua: “A la relación en la que un sujeto le corresponde al otro tomando en cuenta su existencia, se le denomina *nosotros*. El carácter *intersubjetivo* del mundo está dado por el ambiente espacio-tiempo compartido, y por la relación *nosotros*” (2001: 100). Es decir, no es posible

concernos a nosotros mismos si no conocemos a los Otros, en una relación de alteridad.

Todo lo anterior, seguramente tendería a prácticas sociales alternativas a las dominantes, tanto dentro como fuera de las escuelas, lo cual refrenda la idea de la importancia de la escuela en la formación de sujetos sociales, reconociendo que “la escuela, en contra de lo que algunas corrientes sostienen, tendría que asumir como tarea básica ofrecer un espacio de convivencia donde se encuentren las fracturas para un aprendizaje alternativo de relaciones y habilidades sociales...” (Tello; 2005: 1177). En este sentido es preciso asumir la importancia de las relaciones que se establecen en el aula, reconociendo la multiplicidad de voces que la conforman y la complejidad que las caracteriza, lo cual permitirá a los docentes *ver con el otro*, con el estudiante y con ello comprender que la labor docente va más allá de la transmisión de conocimientos. En el mismo sentido, no bastará con estar de acuerdo con los discursos alternativos, sino que será necesario modificar las prácticas cotidianas en las aulas, a fin de ir construyendo nuevas formas de relacionarse.

1.2 La dimensión relacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Entenderemos a la relación educativa como el conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el docente y los estudiantes para el logro de objetivos educativos, que se inscriben en una estructura institucional determinada y que poseen características cognitivas y relacionales identificables. Como señala Díaz Barriga (2009: 2): “El acto de educar implica interacciones muy complejas, las cuales involucran cuestiones simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales, de valores, etcétera”.

Es preciso reconocer que como docentes, participamos en la formación de los estudiantes, en por lo menos dos dimensiones: en principio, nos vinculamos para promover la transmisión o construcción de conocimientos, dependiendo de la postura de cada docente; pero pocas veces reconocemos que desde una u otra postura, nuestro quehacer docente impacta en las formas de interacción, pues de la manera en la que nos conducimos en el aula y el clima que contribuimos a

desarrollar en ella, también es aprendizaje para los estudiantes. El denominado *clima* del aula podría considerarse como “una resultante global o sintética de tipo actitudinal/afectivo que definiría el tono emocional de todos los participantes en el proceso de enseñar/aprender que se da en una clase, y que difícilmente puede considerarse del todo independiente de variables extraáulicas que adjetivan a todo el centro.” (Fernández, 1998: 106).

Es por todo eso que resulta indispensable comprender que el proceso educativo no se restringe a la dimensión cognitiva, sino que incluye la dimensión relacional: “La transformación es importante, porque la relación pedagógica ya no es concebida como una transmisión en un solo sentido, del maestro hacia el alumno, bajo la forma de una iniciación que mira hacia la transformación del otro, según un modelo que respetar, sino como un intercambio entre las generaciones, donde la subjetividad juega su rol, donde sobreviene el conflicto, que no se evita y que, por el contrario, sirve de estimulante para un adelantamiento, un progreso”. (Postic, 2000: 53). Con el propósito de ubicar esta dimensión relacional, un estudio de campo realizado en el marco de la Evaluación Curricular en 2010 en nuestra escuela, mostró la necesidad de reconocerla y que parece ser más clara para los estudiantes que para los docentes: “Los estudiantes opinan que para establecer una adecuada relación entre estudiantes y docentes, es preciso considerar el respeto a la personalidad y a las ideas; así como el ambiente de confianza y cordialidad en donde se abra la posibilidad para el diálogo. Ello requiere, además, de un docente comprometido, que tenga claridad en los objetivos a conseguir, en las estrategias que implementará para su logro y que además motive y guíe a los estudiantes en su consecución, estableciendo compromisos recíprocos”.

(En: http://www.trabajosocial.unam.mx/dirs/docencia/curricular/institucional/institucional_educativo.pdf)

Desde la perspectiva de los docentes, “el establecimiento de una adecuada relación con los estudiantes se da en función de lo pedagógico...Se asumen a sí mismos como parte del grupo y como facilitadores, mediadores y supervisores del proceso de enseñanza-aprendizaje; considerando además, que se trata de una tarea compartida”. (En: http://www.trabajosocial.unam.mx/dirs/docencia/curricular/institucional/institucional_educativo.pdf)

Así, las relaciones entre docentes y estudiantes están permeadas por las relaciones jerárquicas y funcionales de la institución escolar por lo que resulta imposible

abstraerlas del conjunto de la organización del sistema de educación, de sus funciones sociales, de sus vínculos con la sociedad global. Lo cual no significa que no se puedan cambiar, al contrario, es preciso reconocerlo para poder modificarlo en las acciones concretas que se dan en las aulas, que lleve a una reestructuración institucional, por ello, coincidiendo con Freire es preciso que la escuela se vaya transformando en un espacio multiplicador de relaciones democráticas en las que se privilegie el saber escuchar a los otros, la tolerancia, el gusto por la pregunta, por la crítica y por el debate.

Si por el contrario, en las aulas predomina un ambiente de control, de autoritarismo y de individualismo, eso será lo que los estudiantes aprenderán y reproducirán en situaciones y relaciones intra y extra escolares. Al respecto Saucedo (2005) señala que si se continúan alimentando tradiciones como el ideal de alumno, el esfuerzo dirigido al control y al rendimiento escolar, será complicado poner en marcha prácticas alternativas que contrarresten sus efectos. El mismo estudio (ENTS: 2010) mostró cómo estas manifestaciones son frecuentes en nuestras aulas: “los estudiantes también aludieron a actitudes de los profesores que afectan las relaciones y por lo tanto también el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando las siguientes:

- Autoritarismo (59%): Impone sus ideas; adopta actitudes intimidatorias; pone en evidencia a los alumnos que se inconforman; impone las normas, las formas de calificar y es intransigente; cierra toda posibilidad de diálogo.
- Irrespetuoso o Grosero (58%): Al poner en evidencia a los alumnos frente al resto del grupo cuando la participación de éstos no es la esperada por el docente; al utilizar un vocabulario inapropiado o utilizar frases discriminatorias.
- Intolerancia (48%): Se identifica en la falta de disposición para interactuar, para escuchar; se altera fácilmente y se desespera con comentarios que no le agradan.
- Indiferencia (46%): Ésta es observada cuando delega la clase a sus “ayudantes”; al no opinar sobre la participación de los alumnos y al llegar a su clase y retirarse inmediatamente.

- Despotismo (38%): Se señala cuando el profesor se coloca como único poseedor y certificador del conocimiento; o cuando busca imponerse a partir de su posición en la estructura institucional, o bien cuando muestra desprecio por el Trabajo Social.”
- Agresividad (11%): Cuando el docente pierde el control de las emociones y tiene enfrentamientos con los estudiantes, grita y responde de mala manera.

(En: http://www.trabajosocial.unam.mx/dirs/docencia/curricular/institucional/institucional_educativo.pdf)

Indiscutible es que esta relación también está condicionada por la opción política del docente -autoritaria o democrática-; siendo la primera la que ha prevalecido en la mayoría de los sistemas educativos, a veces de manera consciente y las más de ellas de forma inconsciente, acorde con la cultura autoritaria que caracteriza a nuestra sociedades, que por diferentes medios logra introyectar en las personas el miedo a la libertad. Cuando sucede esto, el docente guarda dentro de sí, *la sombra del opresor*, es decir, la ideología autoritaria que guía su acción: “Entre nosotros, cualesquiera diez centímetros de poder fácilmente se convierten en mil metros de poder y de arbitrio”. (Freire, 1994: 95). Por lo consiguiente, si lo que se busca es formar, sí en un campo del conocimiento, pero también para que estos sujetos contribuyan a la construcción de una sociedad diferente, habrá que aprender a relacionarnos desde otro lugar; es decir, recolocarnos en una posición en la que el diálogo, la confianza, el encuentro, el compromiso y el respeto a la diferencia sean elementos presentes en las relaciones en el aula.

Si aceptamos que las formas de la relación que se dan en la escuela están determinadas por los modelos en vigor en una sociedad determinada, es necesario entonces hacer algo desde las aulas, transformar las relaciones que establecemos entre los diferentes sujetos sociales que interactúan en el espacio escolar para contribuir en la construcción de una sociedad democrática “Por ello es que la democracia, como cualquier sueño, no se hace con palabras descarnadas y sí con la reflexión y con la práctica. No es lo que digo lo que dice que soy un demócrata o que no soy racista o machista, sino lo que hago” (Freire, 1994: 101). Es preciso entonces comprometernos a reducir la distancia entre el decir y el hacer, y ello sólo es posible en la medida en que se esté dispuesto a permanecer en una constante

vigilancia de lo que se dice y se hace, en la reflexión de su coherencia, para aprender de la ambigüedad, de nuestras contradicciones y buscar una salida.

Las relaciones con los educandos exigen respeto hacia ellos, hacia sus formas de construir el conocimiento y de comprender el mundo, por lo que se requiere profundizar en el conocimiento de la realidad, del contexto en que viven los estudiantes y que los condiciona. De lo contrario, se estaría negando su calidad de sujetos condicionados por el contexto histórico-político-social del que forman parte y esta abstracción de los estudiantes, impediría establecer verdaderas relaciones de aprendizaje, por no estar *ancladas* de forma alguna a las realidades que viven y piensan.

Una relación educativa fructífera está fundada en la confianza, tanto la que tiene el alumno como la del docente, en la que se reconocen como interlocutores y sujetos del proceso de construcción de conocimientos. Si bien se reconoce que la escuela no puede resolver todos los problemas sociales, también es cierto que no puede ignorarlos ni dejar en el olvido a los que más la necesitan. La escuela se erige como un espacio social para la interacción, para establecer contacto con los Otros, a diferencia de otros espacios en donde el resquebrajamiento del lazo social es cada vez mayor: “La escuela o el colegio siguen siendo lugares en los que se pueden establecer lazos humanos: la escuela se ha convertido en un refugio”. (Guillot, 2007: 155).

Existe una resistencia general entre los docentes de reconocer que su práctica educativa contiene en sí misma la dimensión cognitiva y la relacional y que ambas condicionan el éxito o el fracaso escolar; con frecuencia el docente sólo centra su atención en la transmisión de conocimientos y, cuando más, en los aspectos técnicos que facilitan dicha transmisión. Pocas veces se admite que existe una reciprocidad en esa relaciones: “Las conductas de los alumnos inciden en el profesor e, igualmente, las actitudes, las creencias y expectativas del profesorado, reflejadas en unos comportamientos determinados, influyen en sus estudiantes” (Cava, 2002: 43), pues suele concebirse como único sujeto de la enseñanza al docente y los estudiantes sólo son considerados como objeto de ésta; por ello es necesario pensar en un sentido diferente la función central del docente, la cual es

facilitar la generación de saberes en colectivo a través de propiciar la discusión, el diálogo y el fortalecimiento del espacio para que la reflexión ocurra.

Otra evidencia de que las interrelaciones que se dan en el aula impactan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es el hecho de que más allá de las previsiones y decisiones tomadas por el docente con relación a su clase, a la hora de la interacción toman cauces no previstos: un mismo plan de trabajo de un mismo docente, al ser llevado a la acción en dos grupos distintos, no obtendrá los mismos resultados, pues los sujetos que componen al grupo son distintos, igual que sus motivaciones y las relaciones que se han establecido entre sus miembros y entre el docente y los estudiantes, es decir, cada grupo establecerá un tipo de relaciones diferentes en función “..... de la historia de ese grupo escolar, sus éxitos y fracasos, del nivel previo de los alumnos, de las configuraciones grupales, de los significados que circulan a nivel de lo imaginario, del prestigio-desprestigio del curso en la escuela, de las modalidades de control y de poder que el docente utiliza en cada grupo, de las representaciones que circulan acerca de la tarea y del saber específico que se enseña, de condiciones temporales, espaciales, etc.” (Camilloni, 1996: 132).

Por ello para que cualquier cambio en las aulas sea posible, es preciso que el docente reconozca el papel que juega y que esté dispuesto a aceptar que ser docente es una construcción inacabada, que se va modificando en el día a día, en la relación con los otros; que formando a los estudiantes se forma a sí mismo. Si el docente no cambia, es muy poco probable que algo se modifique en la educación, pero el docente no cambiará si no está convencido de que algo en su práctica docente no funciona; si no reconoce las repercusiones de su hacer en las aulas, si no escucha a los estudiantes, si no pone en cuestión la función que cumple en las aulas. Es por ello que se requiere realizar un análisis de la práctica en los términos señalados en el apartado anterior, que le den al docente la posibilidad de mirar a detalle su práctica y tomar decisiones en torno a su re-colocación, o no, pero reconociendo conscientemente su hacer y su pensar en torno a la formación de los estudiantes.

2. REFERENTES METODOLÓGICOS

En el presente capítulo se abordan los referentes metodológicos del presente trabajo, en donde la recuperación de la experiencia docente resulta central por ser ésta la que permitió la construcción del objeto de estudio. Asimismo, se abordan las dos metodologías que permitieron la investigación en campo de dicho objeto.

2.1 Recuperación de la práctica docente

La construcción del presente trabajo parte de la premisa de que la tarea docente es una acción en constante movimiento, en cuyo espacio relacional se aprende con cada experiencia; por lo tanto, niega la inercia tradicional de que quien es docente lo es sólo porque posee una serie de conocimientos que habrán de ser “transmitidos” a los estudiantes que carecen de ellos. Desde esta visión se cosifica la acción docente y de igual forma se coloca al sujeto docente en una posición pasiva, como si se tratase de un sujeto sin contradicciones, no implicado con quienes ejerce su acción, incapaz para el aprendizaje de lo que sabe y de lo que hace. Y es que, como dice Paulo Freire (1994: 28), “el enseñar no existe sin el aprender...Se van dando de manera tal que por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y por el otro, porque observando la manera cómo la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores”. Es decir, se trata de convencerse definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción, de su construcción y de que pensar la práctica docente es la mejor manera de perfeccionarla.

Al respecto, Schön (1987) en su obra *La formación de profesionales reflexivos* postula que la preparación de los profesionales que desarrollan una actividad eminentemente práctica –como la docencia- podrían centrarse en su capacidad para reflexionar en la acción. Al respecto, el autor plantea uno de los principales problemas a los que se enfrenta su propuesta, al señalar que desde la postura hegemónica de la racionalidad técnica, los conocimientos generados a partir de las

prácticas son desprestigiados, frente al conocimiento general, teórico y proposicional, que disfruta de una posición privilegiada, incluso “en las profesiones menos equipadas con un fundamento seguro acerca del conocimiento profesional sistemático, -aquellas que Nathan Glazer (1974) denomina *profesiones menores*, como es el caso de los asistentes sociales, urbanistas y profesores”. (Schön, 1987: 22) Aspecto de suma importancia si se considera que, tanto la Docencia como el Trabajo Social que se abordan en este trabajo, tienen esta carga de ser consideradas “profesiones menores”, de carácter eminentemente práctico, cuya producción de saberes suele ser menospreciada.

Para Schön (1987) reflexionar en la acción (en este caso en el quehacer docente) requiere de incluir aspectos que sirvan para que los profesores:

- ❖ Exploren su propio aprendizaje.
- ❖ Reflexionen sobre sus propios procesos de indagación.
- ❖ Examinen sus propios cambios de conocimientos.
- ❖ Comparen sus experiencias reales de aprendizaje con las teorías formales del aprendizaje.
- ❖ Comparen la dirección de sus aprendizajes con la que toman las de sus alumnos.
- ❖ Piensen sobre su enseñanza como un proceso de experimentación reflexiva en el que intentan dar sentido a las cosas.
- ❖ Reflexionen sobre las direcciones en las que formulan su propia práctica de enseñanza en un contexto que, a menudo, puede ser hostil a la reflexión en la acción
- ❖ Reflexionen sobre los procesos del grupo, la división del trabajo y las formas de tomar decisiones a través de las que el grupo realiza su trabajo.

Lograr esta reflexión supone del educador una permanente disposición para repensar lo pensado y revisar sus posiciones, recuperando y analizando su práctica: “en la medida en que somos capaces de cuestionarnos frente al conocimiento asimilado, seremos capaces de percibir la anomalía, pues al ser incapaces de percibir anomalías, no podremos plantear preguntas nuevas y por lo tanto no podremos avanzar en el plano del conocimiento”. (Zemelman, 2002: 55)

La estrategia metodológica recomendada por Freire plantea como principio el “tomar distancia” de la experiencia que se está realizando, de forma tal que se haga posible una nueva lectura, más fiel al *texto*; pues como él mismo previene, “inmersos en la realidad no somos capaces de verla, es distanciándose como se emerge y se mira como nunca antes se había hecho”. (Freire, 2004: 67-70)

Sin embargo, este ejercicio reflexivo suele dificultarse pues, en términos generales, actuamos de manera inercial en el mundo concreto y cotidiano del aula con una serie de saberes que no se cuestionan y por lo tanto se convierten en hábitos automatizados y por actuar así, nuestra mente no funciona epistemológicamente. Nuestra curiosidad no se activa para la búsqueda de las razones de ser de los hechos; asumimos que esa es la forma en que siempre se ha hecho y por tanto es correcta, pues como señala Zemelman (2002: 56) “La inercia es la comodidad, la tranquilidad...(que) nos impide plantearnos problemas...En cambio, es mucho más difícil vivir problemáticamente...(y) elegir vivir en términos de alerta, de vigilancia, de necesidad del asombro, de necesidad de especulación. La otra opción es simplemente sin conciencia, agachado, protegido de conocimientos que nos van a resguardar de los riesgos de lo indeterminado”.

De igual forma, Freire (2004) señala que al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica, que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo; la lectura del texto y la lectura del contexto. Para ello, se tiene que crear en los docentes el hábito de registrar lo que sucede en el aula, considerando las reacciones de comportamiento y gestos con anotaciones de las frases y su significado al lado y sugerir también a los educandos, hagan sus observaciones sobre los gestos del docente, de su modo de hablar, de su humor, etc. y con cierta periodicidad, realizar una sesión de evaluación con ciertas conclusiones que podrían ser profundizadas y puestas en práctica. Para este ejercicio, debe ser habilitada la capacidad de observar, lo cual significa arriesgarnos a hacer observaciones críticas y evaluadoras, haciendo uso sistemático de nuestra curiosidad epistemológica.

Para tomar un evento como objeto de nuestra curiosidad es necesario hacerlo fuera de la experiencia de lo cotidiano; es decir, *tomar distancia* de la experiencia o de la

manera en que nos movemos en el mundo, para aproximarnos al objeto y mirarlo detenidamente. Esta reflexión crítica supone dos momentos:

En el primer momento, el de la experiencia de lo y en lo cotidiano, el cuerpo consciente se va exponiendo a los hechos sin que, interrogándose sobre ellos, alcancen su *razón de ser*. Este saber es el producto de la pura experiencia. En el segundo momento, en el que la mente opera de forma epistemológica, el rigor metodológico con que nos aproximamos al objeto, habiendo *tomado distancia* de él, habiéndolo objetivado, nos ofrece otro tipo de saber, cuya exactitud proporciona al investigador o al sujeto cognoscente un margen de seguridad que no existe en el primer tipo de saber, el del sentido común.

Lograr lo anterior requiere necesariamente que el docente, en su formación permanente, se perciba y se asuma como investigador en constante alerta y búsqueda epistemológica. Así, podemos diferenciar: la *actividad de conocer* sugiere la cualidad dinámica del conocer en la acción que, cuando la describimos, se convierte en *conocimiento en la acción*. En otras palabras, podemos reflexionar sobre la acción, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado.

De un modo alternativo, podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. En una acción presente, nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. En casos como éste estamos reflexionando *en* la acción.

Al respecto, Schön (1987) explicita los momentos en un proceso de reflexión *en* la acción:

- ❖ Para empezar, existe aquella situación de la acción a la que traemos respuestas espontáneas y rutinarias. Tales respuestas revelan un conocimiento en la acción que puede describirse en términos de estrategias, comprensión de los fenómenos y maneras de definir una tarea o problema apropiados a la situación. El conocimiento *en* la acción

es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente y además funciona, produciendo los resultados esperados en tanto la situación se mantenga dentro de los límites de aquello que hemos aprendido a considerar como *normal*.

- ❖ Las respuestas rutinarias producen una sorpresa, un resultado inesperado, agradable o desagradable, que no corresponde a las categorías de nuestro conocimiento en la acción. Inherente a toda sorpresa está el hecho de que se consigue llamar nuestra atención.
- ❖ La sorpresa conduce a una reflexión dentro de una acción presente. La reflexión, al menos en alguna medida, resulta consciente, aunque no se produzca necesariamente por medio de palabras. Tenemos en cuenta tanto el acontecimiento inesperado como el conocimiento en la acción que preparó el terreno para ello, preguntándonos algo así como ¿qué es esto? Y al mismo tiempo ¿cómo he estado pensando sobre ello? Nuestro pensamiento se vuelve sobre el fenómeno que nos sorprende y en simultáneo sobre sí mismo.
- ❖ La reflexión en la acción posee una función crítica y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción. Pensamos de manera crítica sobre el pensamiento que nos trajo a esta situación de apuro o a esta oportunidad; y durante el proceso podemos reestructurar estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos, o las maneras de formular los problemas.
- ❖ La reflexión da lugar a la experimentación *in situ*. Ideamos y probamos nuevas acciones que pretenden explorar los fenómenos recién observados, verificar nuestra comprensión provisional de los mismos o afirmar los pasos que hemos seguido para hacer que las cosas vayan mejor. En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción, nos lleva a la experimentación *in situ* y a pensar más allá y esto afecta lo que hacemos,

tanto en la situación inmediata como quizá también en otras que juzgaremos similares.

Es decir, se trata de que como docentes asumamos el papel de investigadores de nuestro quehacer y por lo tanto de lo que sucede en el aula, para no sólo vivir la experiencia, sino reflexionar en torno a ella, cuestionándonos, desnaturalizándola; dejándonos sorprender, para generar una forma diferente de comprender y con ello estar en posibilidades de re-direccionar nuestro hacer docente. Para lograrlo, se propone la creación de un *prácticum reflexivo* como forma de investigación: “Un *prácticum reflexivo* es una experiencia de enorme intensidad interpersonal. La situación del aprendizaje, la vulnerabilidad de los estudiantes y los mundos comportamentales creados por tutores y estudiantes influyen críticamente en los resultados del aprendizaje”. (Schön, 1987: 157). Los rasgos que lo caracterizan son el aprender haciendo, la guía a manera de tutoría y el diálogo sobre la reflexión en la acción. Es en este sentido que el trabajo que se presenta a continuación es una reflexión sobre la práctica docente, que representa un primer paso en la construcción de un *prácticum reflexivo*, el cual, como lo señala Schön, requeriría de contar con condiciones y situaciones que por ahora no se han creado en esta experiencia, pero que encuentra su propio valor en la necesidad de reflexionar sobre lo que se hace, cómo se hace y las formas en que han influido tanto en la formación de los estudiantes como del docente.

Esta propuesta propone la des-trivialización de la práctica educativa, a través del uso de instrumentos de aproximación analítica rigurosa a la enseñanza, con el propósito de romper la inercia, el conformismo, la rutina que se instala cuando se dejan de hacer cuestionamientos. Ello requiere lo que Fernández (1998: 178) denomina *actitud investigadora*, entendida como “una disposición de los profesores para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad profesional, como práctica didáctica”.

Investigar sobre la práctica docente nos coloca frente a la posibilidad de comprender una realidad que en su manifestación, en tanto fenómeno, aparece como un conjunto pre-existente de relaciones y prácticas dentro del cual se inicia el docente y que por concebirse así, no se cuestiona.

Implica también una disposición para reconceptualizar la práctica y resignificarla, en la que el docente “deje de creer en lo que ha creído, deje de pensar como ha pensado, deje de hacer como ha hecho” (Becerril, 1999: 88), porque está convencido de ello, porque este cambio está fundamentado en la investigación *in situ* de su práctica docente, de otra manera, si se trata sólo de una prescripción de la institución, difícilmente se concretará en las acciones docentes cotidianas. En este sentido, es importante que esta actividad de reflexionar para reconceptualizar no se realice en solitario, sino en condiciones de diálogo e intercambio con otros docentes, en donde las preguntas que se planteen surjan de ellos mismos, así como los mecanismos para resolverlas, lo cual impactará directamente en el ejercicio docente: “Los procesos de reflexión crítica de las y los docentes se generan al finalizar sus prácticas en propuestas de reconstrucción que permiten re-entenderlas en nuevas dimensiones” (Camilloni, 1996: 112).

En esta experiencia se busca aprender a partir de voces diversas; desarrollar el hábito de prestar atención a mensajes y voces que se escuchan lejanamente y en la que se admita nuestra incertidumbre y por lo tanto que no la comprendemos completamente, pero que estamos dispuestos a investigar, a reflexionar, a dialogar, a cambiar nuestro pensamiento y acción docente.

2.2 Metodologías para la recuperación de información en las aulas

Con el propósito de mantener la congruencia con la postura pedagógica explicitada en apartados anteriores, se estableció la necesidad de abordar el tema de las relaciones en el aula desde la perspectiva de los estudiantes como actores principales, por lo que se utilizaron dos metodologías de acercamiento: los sociogramas grupales y los grupos focales, que se detallan a continuación.

2.2.1 Sociogramas grupales

La sociometría es un método creado por Jacob Levy Moreno y reconocido como tal en 1932. La palabra sociometría procede de los términos latinos *socius*: compañero, social y *metrum*: medida; por lo que su acepción general es: *medida social, medida*

de las relaciones sociales entre los miembros de un grupo. Los objetivos de la sociometría educativa se pueden sintetizar de la siguiente manera:

1. Conocer el nivel de aceptación de un alumno en su grupo.
2. Identificar el grado de cohesión entre los miembros de la clase.
3. Ubicar a los alumnos que son rechazados por los demás.
4. Ubicar a los líderes en el grupo, o a quienes cuentan con el mayor reconocimiento para una tarea específica, que puedan servir como aglutinantes del resto de los componentes.
5. Localizar a los sujetos aislados, que no realizan elecciones de ningún tipo.
6. Comprobar las consecuencias que trae la incorporación de nuevos sujetos a un grupo.
7. Observar el grado de aceptación social que puede tener un alumno «sobresaliente» entre sus compañeros.

El sociograma es la técnica que proporciona una representación gráfica de la acción y de la interacción grupal, que nos permite disponer de una radiografía de la composición y organización del grupo, a través del cual es posible identificar “aceptaciones y rechazos prioritarios para estudiar juntos o preparar exámenes, para divertirse en la ciudad, para tenerlo como compañero de pupitre en el aula, para estar juntos en situaciones de peligro, para tenerlo de compañero en una acampada o excursión a la montaña, para practicar deporte, para ser evaluador/corrector de sus ejercicios de examen, para delegado/representante del curso o clase, etc.” (Fernández, 1998: 107).

El procedimiento utilizado para el presente trabajo fue el siguiente:

- Se seleccionaron los cuatro grupos participantes, considerando la disposición de las profesoras para la realización del estudio, así como la existencia de una relación de confianza entre ésta y el grupo,
- Se explicó a los estudiantes el propósito del estudio, señalando que se aplicaría de manera simultánea en los cuatro grupos seleccionados y solicitando su consentimiento para la aplicación.

- Se dieron las instrucciones correspondientes: Utilizando la tarjeta que se les proporcionó pondrían de un lado su nombre y del otro, el nombre del compañero o compañera al que elegirían en cada pregunta. Se hizo énfasis en sólo elegir a compañeros del propio salón de clases y anotar por lo menos uno de sus apellidos, para evitar confusiones.
- Como lo señala la teoría, se elaboraron tres preguntas que nos permitieran conocer las relaciones intra y extra aúlicas, las cuales para fines de este estudio, fueron las siguientes:
 1. ¿A quién elegirías para realizar el trabajo escolar más importante del semestre?
 2. ¿A quién elegirías para compartir la tienda de campaña en un campamento escolar?
 3. ¿A quién elegirías para organizar la fiesta de graduación de tu generación?
- Una vez que los estudiantes respondieron y entregaron sus tarjetas, se procedió a asignar un número a cada uno, mismo que se consignó cuando fue elegido por alguno(s) de sus compañeros.
- Para el procesamiento de cada una de las preguntas, se elaboró una matriz de doble entrada en la que se colocaron en ambas entradas (horizontal-vertical) los nombres de los estudiantes (electores-elegidos) y se señalaron en las intersecciones las elecciones realizadas.
- Con base en cada matriz, se procedió a la elaboración de los gráficos, cuyos resultados se mostraron con anterioridad. Cada estudiante se representó con un círculo que contiene el número que le fue asignado por el investigador y se utilizaron dos tipos de flechas: con una sola punta para la elección unidireccional y con doble punta para las elecciones bidireccionales.
- Los gráficos fueron mostrados a cada grupo, recuperando los comentarios realizados por los estudiantes.

Sintetizando las ideas de Casanova (1991) (Citado por Fernández; 2000), algunas de las aplicaciones concretas de las técnicas sociométricas en el aula son:

- “Ante la *existencia de elementos aislados en el grupo*, no elegidos por nadie, habrá que procurar que los demás les presten atención, los conozcan más profundamente. Para ello, puede ser una solución integrarlos en un grupo de trabajo donde esté el compañero que ellos eligen como preferido para estudiar.
- Si el *grupo-clase se encuentra dividido en subgrupos*, será conveniente hablar con los líderes de cada subgrupo para hacerles ver la importancia de su buena relación mutua, de modo que pueda producirse la integración total del grupo mediante ellos.
- Cuando exista un *alumno o alumna rechazados* por la mayoría de los miembros, será necesario examinar las causas que provocan esta marginación. Evidentemente, la primera acción es procurar eliminar en el sujeto afectado (y siempre que sea posible) las causas que ocasionan esta postura antisocial...Es indudable que también hay que trabajar en el grupo para que colabore en la aceptación del sujeto, explicando claramente la postura adoptada e intentando superar la situación
- Para la determinación de *estrategias metodológicas en el aula*, especialmente en los momentos previstos para el trabajo en grupos operativos a lo largo del desarrollo de una unidad didáctica, será un dato valioso el de la estructura social del grupo en su conjunto. Se procurará, en principio, que los grupos de trabajo se ajusten a los grupos aparecidos espontáneamente, en función de las preferencias manifestadas por el alumnado. Darán un resultado óptimo, siempre que la clase esté bien integrada y sin problemas especiales.
- Conseguido un *clima social integrado* dentro del grupo-clase, repercutirá favorablemente en el crecimiento de cada individuo. Esto es, lo previsible es que se obtengan mayores rendimientos en cualquier faceta de la educación: máximo aprovechamiento de las aptitudes particulares, mayor nivel de estudio, actitudes favorables hacia los compañeros y los profesores, colaboración efectiva entre todos los miembros para lograr objetivos comunes, etc.

- En un diagnóstico inicial, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la reflexión final sobre los resultados alcanzados, se hace imprescindible disponer de datos relativos a la *sociabilidad de la persona*, pues es uno de los componentes de la personalidad decisivos para la vida. Una evaluación formativa no debe dejar sin valorar aspectos cualitativos de la educación, aunque resulten más difíciles de objetivar, ya que dejaría sin evaluar lo que realmente constituye la esencia de la educación: las actitudes, limitándose a medir lo que siempre ha resultado más sencillo: los contenidos conceptuales adquiridos en la enseñanza”.

Los resultados obtenidos se presentan en el capítulo cuatro de este trabajo y dan cuenta de las relaciones entre estudiantes.

2.2.2 Grupos Focales

Según Morgan (1998), desde 1980 los grupos focales han sido usados por diferentes profesionales para hacer investigación relacionada con la salud, la educación, la familia, la conducta sexual y otros tópicos sociales. Se considera una importante técnica de investigación cualitativa que posee elementos de las dos principales técnicas cualitativas de recolección de información: la observación participativa y la entrevista a profundidad.

Reconociendo que existen diversos autores que abordan esta metodología, para fines de este trabajo, utilizaremos la caracterización de los grupos focales presentada por Miguel Martínez Miguez (s/f), por considerar que articula y sintetiza las principales etapas de su metodología, señalando que los temas que más sintonizan con la técnica de grupos focales son aquellos que, por su naturaleza, tienen muchas caras, perspectivas o puntos de vista, pues el objetivo fundamental del grupo focal es alcanzar o lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida, fundamentada por los aportes de los miembros del grupo, por ello se estimó pertinente utilizarlo para el presente trabajo.

Considerando que el grupo focal es un grupo de trabajo que tiene una tarea específica que cumplir y unos objetivos que lograr, para el caso de esta experiencia,

se estableció como propósito conocer desde el punto de vista de los estudiantes, cómo se dan las relaciones dentro del aula y dado que se recomienda que la investigación que se realice gire en torno a una pregunta explícita o implícita, se planteó como pregunta central la siguiente: ¿cómo se dan las relaciones dentro del aula?.

Martínez señala que un grupo focal de discusión está constituido por una estructura metodológica artificial, no es un grupo natural de conversación, ni de aprendizaje, ni de terapia psicológica; por ello para la conformación de los grupos focales con los que se trabajó en esta experiencia, se hizo una invitación abierta a los miembros del grupo escolar para participar en dicha actividad extraescolar, señalando sólo el tema a abordar y el tiempo a utilizar; con ello se logró reunir a los interesados en el tema, independientemente de sus relaciones al interior del grupo como simpatía-antipatía, rechazo-aceptación, entre otras.

En cuanto al número y tamaño de los grupos, las experiencias demuestran que el número de grupos puede ir de 2 a 10 según la naturaleza del tópico a investigar y el tamaño de cada grupo que se ha demostrado más eficaz es el que se forma con 4 o 6 personas. El presente estudio se realizó con 3 grupos focales, constituidos por 6, 4 y 2 integrantes, respectivamente.

Con relación al espacio físico para realizar la reunión, se recomienda un local que no se aleje demasiado del ambiente natural donde desarrollan sus vidas los integrantes del grupo focal, por lo que en este caso, se realizó en salones de clase de la misma Escuela.

Martínez enfatiza en que el papel del investigador es *externo* durante todo el proceso de la reunión, es decir, “no participa en la producción de las ideas, ni mucho menos, evalúa, aprueba o desaprueba el contenido de lo que va apareciendo, sólo guía la reunión dando la palabra, si ello es necesario, trayendo la conversación hacia la temática en cuestión si hay digresiones serias, pidiendo que concreten o integren sus ideas si hay dispersión. Sin dirigir propiamente la reunión, quizá el investigador tenga que hacer o repetir la pregunta fundamental del estudio más de una vez; tenga que animar un poco para romper el hielo de la fase inicial,

asegurando que no hay respuesta u opiniones correctas o incorrectas; una vez iniciada la conversación el grupo buscará su propio centro y caminará solo”.

Cabe destacar que durante el desarrollo de esta experiencia en ninguno de los tres grupos fue necesaria la intervención del investigador, quien sólo planteó la pregunta en torno a la cual giraría la discusión y fueron los miembros de cada grupo focal quienes regularon la participación individual y el rumbo de la discusión. Los integrantes de cada grupo se mostraron participativos en todo momento, ávidos de dar a conocer su punto de vista, pero también de escuchar lo que los demás tenían que decir, encontrando importantes coincidencias tanto en sus experiencias como en sus argumentaciones.

Con relación a la duración de la sesión, se señala que ésta puede ser de una a dos horas y en algunos casos puede durar hasta cuatro y más: “El investigador será el que decidirá cuándo un tema ha sido suficientemente cubierto para los fines de la investigación”. En esta experiencia, la duración de las sesiones fluctuó entre las dos y tres horas y fueron los miembros de cada grupo los que determinaron el cierre de las mismas, al considerar totalmente abordado el tema.

Para el registro de la información generada por el grupo focal, se deberá recurrir a la grabación y en algunos casos convendrá registrar en video ya que el lenguaje no verbal, es a veces más elocuente que el verbal y el contexto en el que se producen las ideas juega un papel determinante en la asignación de significados a las cosas: “Este material enriquecerá la observación directa del investigador y será indispensable para el análisis posterior por parte de él, para la jerarquización de las ideas producidas, para la estructuración y contrastación de esas ideas y opiniones y para la generación de posibles hipótesis y teorías”. En esta experiencia se grabaron dos de las tres discusiones y se realizaron anotaciones tanto de lo observado como de los discursos; posteriormente se recurrió a la transcripción de dichas grabaciones.

Martínez precisa que si bien los grupos ofrecen el material, no pueden integrarlo, por lo que la etapa final corresponde al investigador: “Ciertamente los hallazgos principales pueden haber ido aflorando en la medida en que nosotros estemos

abiertos y seamos receptivos para facilitar su emergencia y aparición. Para ello se requiere como condición indispensable que se renuncie, por lo menos temporalmente, al único orden aparente, a la única lógica siempre usada, a la única racionalidad siempre aceptada y que se permita cierta entrada a lo que al principio puede presentarse como un desconcertante desorden, caos, sinsentido, porque muy bien puede haber, en ese campo desconocido y vivido por los miembros del grupo, otro tipo de orden, otra clase de lógica, y otra forma de racionalidad que no pueden entrar completamente en nuestros esquemas anteriores”.

Pero para captar eso *nuevo y original* se requiere de una inmersión lo más completa posible en el material recogido; cuánto más abierto se esté a detalles, matices, sutilezas del mismo, más fácil será la captación de un nuevo conocimiento.

Por todo ello, al reflexionar y concentrarse en los contenidos producidos, en esa contemplación, irán apareciendo en la mente del investigador las categorías o expresiones que mejor las describen y las propiedades o atributos más adecuados para especificarlos; sin embargo, conviene conservar en lo posible los términos y expresiones originales usados por los miembros de los grupos, pues, a veces, tienen una riqueza no traducible. Esos procesos (categorización, estructuración y teorización) permitirán la emergencia de la posible estructura teórica “implícita” en el material recopilado, que fue el proceso metodológico desplegado en el presente trabajo.

Los resultados obtenidos se presentan en el capítulo cuatro y hacen referencia a las relaciones entre docentes y estudiantes.

3. MARCO INSTITUCIONAL Y CURRICULAR

El propósito de este apartado es brindar un panorama de las características generales de la Escuela Nacional de Trabajo Social, las directrices de su funcionamiento, la infraestructura con que cuenta para su operación y una breve caracterización de los académicos y estudiantes que forman parte de la misma. Por su parte, el marco curricular da cuenta de las diferentes modificaciones curriculares que ha tenido esta carrera, hasta llegar al plan de estudios vigente y, dentro de éste, la asignatura en la que se enmarca la presente recuperación de experiencia docente. Rescatar esta visión institucional y curricular servirá para entender algunas situaciones que prevalecen actualmente en la formación de trabajadores sociales.

3.1 La Escuela Nacional de Trabajo Social

Comenzaremos por señalar que, en el caso específico de México, el trabajo social está ligado al proceso de desarrollo capitalista y a la creciente complejidad de la problemática social; surge estrechamente ligado al fortalecimiento, expansión y modernización del Estado mexicano, fundamentalmente por la necesidad de contar con un marco institucional para dar respuesta a las necesidades y demandas sociales emanadas de la revolución social de 1917 y con ello a las aspiraciones sociales de igualdad y justicia social; en otras palabras: “El Trabajo Social surge en México, definitivamente, con la institucionalización del estado social....conformándose lo que sería la política social del Estado mexicano, que cada vez más fue requiriendo de cuadros técnicos y profesionales al servicio de sus instituciones ” (Tello, 1999: 226).

En este contexto, en 1940 se crea la carrera de Trabajo Social en la Escuela de Jurisprudencia y Ciencias Sociales de la UNAM; en este periodo sus egresados son quienes se encargan de operar los programas gubernamentales, cuyo propósito general era el ajuste y la readaptación de los individuos. Después de 28 años, se eleva el nivel de estudios a licenciatura y se marca como uno de sus propósitos el contar con profesionales capaces de administrar el bienestar social. A principios de la década de los setenta, el movimiento de reconceptualización en América del Sur ofrece al Trabajo Social mexicano la posibilidad de cuestionarse acerca de su

actividad profesional y de sus funciones académicas y así, aunque tardíamente, se inicia un proceso de cuestionamiento de la tarea profesional en México que, si bien tiene importantes alcances en la vida académica que se refleja en los cambios curriculares, por diversos factores, no logra consolidarse en el campo profesional.

Hasta antes de 1973 esta carrera universitaria se impartía en las instalaciones, primero, de la Facultad de Derecho y después, en las de Psicología; es hasta 1977 que se crea la actual Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS), con sede en Ciudad Universitaria.

La formación de trabajadores sociales se ha enfrentado a diversos retos, dos de los más importantes son: el que se le ha identificado más como un tipo de ayuda que como una profesión y el considerársele una *carrera femenina*. Con respecto a lo primero, Tello señala que “Trabajo Social no es, aún cuando en sus antecedentes exista, una labor asistencial, filantrópica. Trabajo Social no es, aún cuando algunos anhelen que lo sea, un semillero de reformadores sociales y líderes revolucionarios; Trabajo Social no es, aún cuando muchos sectores sociales así lo crean, una profesión de segunda, destinada a fungir como auxiliar de profesiones de primera” (Tello, 2004: 130). Aunado a ello, está el hecho de que nuestra profesión se haya ligado mayoritariamente al trabajo de mujeres “de buena voluntad”; que realizaban una acción filantrópica, lo cual ha determinado su consideración como una *carrera femenina*, característica que, dada la estructura ideológica patriarcal de nuestra sociedad, le confiere un escaso valor social, por considerarse dentro de las tareas de la reproducción y no de la producción social, que no requiere de conocimientos especializados. Con relación a esta caracterización de *carrera femenina*, Graciela Hierro (1993: 24) señala: “El trabajo femenino dentro del hogar, en la familia y en la comunidad ha fructificado. La madre que educa a sus hijos, la hermana que instruye a sus hermanas menores se ha convertido en la Maestra Universitaria; la mujer que cuida a los niños y a los enfermos, en la Enfermera; la que cree y practica la caridad, en la Trabajadora Social... paulatinamente se han ido profesionalizando las carreras femeninas”, y afirma que es necesario romper el mito de la *función femenina de la mente* que sólo se le considera apropiada para ejercitarse en determinados campos y se le excluye de otros, por ejemplo el mito de que las mujeres no pueden destacar en la ciencia dura y sí en las actividades de servicio,

como Enfermería, Docencia y Trabajo Social, en donde la participación femenina es mayoritaria.

A pesar de los cambios en las formas de pensar y de las transformaciones sociales nuestra carrera sigue contando con una matrícula mayoritariamente femenina, tanto entre sus estudiantes como entre sus docentes, entre quienes priva la idea filantrópica de *ayuda* a los necesitados.

Esta situación se relaciona, además, con el escaso prestigio social de la carrera al considerársele poco calificada y más bien de ayudantía de otras profesiones. En un estudio realizado en el 2007 por estudiantes de la asignatura de investigación social, al preguntar acerca de las carreras que tienen mayor prestigio dentro de la UNAM, los entrevistados mencionaron 23 carreras, siendo las de mayores porcentajes: Medicina (30%), Derecho (11%), Arquitectura(11%) e Ingeniería (10.5%). De igual forma se pidió a los entrevistados mencionar las carreras que a su consideración, tenían menor prestigio y los resultados fueron contundentes: Trabajo Social (21%), Filosofía (10.5%) y Administración (8%), de un total de 25 carreras consideradas como de menor prestigio. Otra investigación realizada en el 2009 por estudiantes de la misma asignatura, encontró que la mayoría (84%) de los estudiantes entrevistados de otras carreras, no habrían considerado, bajo ninguna circunstancia, estudiar Trabajo Social, carrera a la que identifican como apoyo de otras profesiones, como manifiesta uno de los entrevistados: *"En mi carrera son el personal de apoyo y enlace con los pacientes"*. De igual forma es común que los estudiantes de primer ingreso señalen como las razones principales de su elección: el deseo de "ayudar a los más necesitados", y la "vocación de servicio".

De ahí el reto que enfrenta actualmente la Escuela Nacional de Trabajo Social en la formación de sus profesionales y la importancia de re-configurar al Trabajo Social, como disciplina y profesión, reconociendo sí su construcción histórica, pero sobretodo, apuntalando la visión de un trabajo social contemporáneo que responda a las demandas de la realidad actual.

3.1.1 Proyecto institucional 2008-2012

Con el propósito de dar a conocer el proyecto institucional en el que se enmarca esta experiencia, en el presente apartado se sintetizan las líneas generales del Plan de Desarrollo Institucional 2008-2012 (Casas, 2008), con especial énfasis en la primera que es la que se relaciona directamente con este trabajo. Las seis líneas del PDI son:

1. Fortalecimiento de la calidad de la licenciatura

Se refiere a la necesidad de cuidar y mejorar la calidad de la enseñanza, optimizar los apoyos a los estudiantes y vigilar la correspondencia entre lo que se enseña y lo que requiere la sociedad. Para su operación, cuenta con cuatro proyectos:

- Con relación a los apoyos a estudiantes, se desarrolla un programa de atención integral para mejorar las condiciones de estudio, incrementar el número de becas, fortalecer el programa de asesoría grupal y tutoría individual, incrementar la oferta de formación extracurricular y disminuir la reprobación de asignaturas.
- En relación con los académicos, se pretende el fortalecimiento y promoción de la planta docente, a través de promover la actualización permanente en dos campos prioritarios: La formación docente y la formación disciplinar; así como a través de ejercicios de evaluación de la labor docente que permitan reflexionar sobre su quehacer y las formas de mejorarlo. También contempla impulsar la promoción de los profesores, a través de su incorporación a diferentes programas de estímulos.
- Otro programa integrado a esta línea de trabajo es el referido a la Evaluación Integral de la Licenciatura, que considera una evaluación del plan de estudios vigente y la conformación de una propuesta para su adecuación o modificación, de forma tal que responda de mejor manera a las necesidades sociales actuales.
- El fortalecimiento y consolidación del modelo académico de educación a distancia, ha sido una de las prioridades de la actual administración, en virtud de la ampliación de matrícula que ha experimentado en los últimos años

nuestra Universidad, lo cual se encuentra estrechamente vinculado a la incorporación de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con relación a esta primera línea estratégica, destaca la congruencia de los proyectos con las problemáticas y situaciones propias de la carrera, sin embargo, los logros y resultados no han sido suficientes para revertirlas, ya que no se atienden de manera específica e integral, sino de manera aislada.

2. Fortalecimiento, consolidación y ampliación del Posgrado

A la par de la consolidación de la Licenciatura, se ha establecido la necesidad de consolidar el programa de posgrado de nuestra Escuela, ya que en la actualidad sólo cuenta con un programa de Maestría. En este contexto, se han planteado nueve proyectos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, la eficiencia terminal, la planta académica y los procesos administrativos que lo apoyan. Esta línea estratégica es la que ha presentado mayores dificultades, dado que el programa de Maestría fue eliminado del padrón de excelencia de Conacyt, además de que no forma, propiamente trabajadores sociales, por lo que su avance y la construcción de un Doctorado en Trabajo Social es un proyecto que aún tardará en concretarse.

3. Impulso a la investigación

La investigación es tarea sustantiva de la Universidad y en tanto generadora de conocimiento es fundamental para la solución de los problemas que aquejan a la sociedad. En nuestra Escuela, es preciso reconocer su escasa productividad, por lo que se han planteado cuatro proyectos para su impulso, que se refieren a la necesidad de diversificar las líneas de investigación, incrementar la difusión de sus resultados y productos y promover la formación de jóvenes investigadores.

4. Fortalecimiento de la difusión de la cultura y las formación cultural de los estudiantes

Con el propósito de ampliar este aspecto, se han definido dos programas institucionales; el primero referido a la formación cultural de los estudiantes con el propósito de que amplíen su formación integral. El segundo programa se relaciona

con el fomento editorial y la difusión de las producciones de nuestros académicos y estudiantes. Es quizá, este segundo programa el más difícil de cumplir, dado que la nuestra, ha sido una carrera más bien centrada en la oralidad, con escasa recuperación de nuestro hacer, por lo que las producciones escritas, de cualquier tipo, son muy escasas.

5. Proyección y Vinculación

Esta línea se refiere a todas las actividades académicas que requieren de vínculos con instancias externas a la Escuela y contiene nueve proyectos relacionados con: el servicio social, el intercambio y movilidad estudiantil y docente y la educación continua, tanto para estudiantes y docentes, como para profesionistas. En esta línea estratégica se tienen notables avances, considerando que en la década pasada la Escuela se mantuvo, de manera general, aislada de instituciones internas y externas a la UNAM, por lo que el repunte en este aspecto ha sido significativo, reconociendo que aún existen áreas de oportunidad para su óptimo desarrollo, lo cual repercutiría de manera significativa en la imagen social que se tiene de nuestra carrera en instancias externas.

6. Transformación integral de la administración

Lo que se pretende con esta línea de trabajo es la mejora en la prestación de los servicios administrativos que son fundamentales para el desarrollo de las diferentes actividades académicas, por ello se plantearon doce proyectos relacionados con la ampliación de servicios, la evaluación de la calidad con la que se prestan, la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la mejora de la infraestructura y de la organización académico-administrativa. Al respecto, se tienen avances importantes, pero el que más destaca es el hecho de que se revirtió la idea de que la academia debía estar supeditada a la administración.

Por lo expuesto, es posible decir que el Plan de Desarrollo Institucional 2008-2012 refleja un conocimiento de la situación específica de nuestra Escuela y de los actores que en ella convergen, sin embargo, será necesario realizar una evaluación cuantitativa y cualitativa de sus alcances, con el propósito de apuntalar aquellos aspectos que aún no son atendidos suficientemente, con especial énfasis en la vida académica propiamente dicha.

3.1.2 Infraestructura y recursos

En este apartado se describen los recursos materiales e infraestructura que apoyan la formación de Trabajadores Sociales en la UNAM. Como ya se mencionó, esta licenciatura se imparte en la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS) que se ubica en Ciudad Universitaria.

Como parte de la infraestructura cuenta con 19 salones para el desarrollo de asignaturas teóricas y prácticas, para más de 2,000 estudiantes. Existe una sala de cómputo para estudiantes equipada con 50 computadoras y dos impresoras, en donde se brindan servicios gratuitos de internet e impresión (200 impresiones por estudiante, por semestre), en horario completo de lunes a viernes. El laboratorio de cómputo se utiliza para la impartición de cursos de formación y actualización tanto para docentes como administrativos y estudiantes y cuenta con 20 computadoras y una impresora. El Centro de Información y Servicios Bibliotecarios cuenta con diez computadoras para consulta y dos para registro y préstamo; su acervo está constituido por 45,000 volúmenes. Dicho centro cuenta con diferentes secciones: préstamo a domicilio, tesis, consulta en sala y servicio de hemeroteca. De igual forma tiene ocho cubículos equipados con computadoras que se utilizan para la realización de trabajos en equipo. Cabe señalar que es considerada la más especializada en materia de trabajo social del país.

Existen dos auditorios y dos salas de proyecciones que se utilizan tanto para la realización de conferencias y seminarios como para la impartición de cursos y presentación de exámenes profesionales. El equipo y material didáctico con que cuenta la Escuela se compone de: proyectores de cine, de cuerpos opacos, de diapositivas, de acetatos, bases de rotafolio, videocassetas, televisores, cámara de video portátil, cámara de fotografías, pantallas móviles, amplificador de sonido, grabadoras, computadoras portátiles y cañón proyector. Actualmente se cuenta con un equipo de proyección para cada uno de los salones. El servicio de fotocopiado y cafetería se realiza a través de una concesión a particulares, lo que impide de alguna manera regular los precios, el funcionamiento y la calidad de los servicios que ofrecen, que en términos generales es valorado negativamente por estudiantes y docentes.

Durante el último año (2012) se identificó que este equipo e infraestructura resultan insuficientes para cubrir las necesidades académicas dado que la matrícula escolar crece anualmente, sin que se formen nuevos grupos, por lo que éstos son excesivamente numerosos y en consecuencia las necesidades de espacio y mobiliario son cada vez mayores, aunado a que los grupos de prácticas -que son casi 100- cuentan únicamente con 5 aulas que resultan insuficientes para la realización de los talleres pedagógicos que semanalmente habrían de realizarse. Por lo que se está construyendo un tercer edificio que estará equipado para el trabajo con grupos de prácticas y para reubicar a algunos grupos de teoría, lo cual reducirá sensiblemente los problemas de infraestructura que se plantearon en el presente apartado.

3.2 Caracterización de la planta académica

Este apartado tiene como propósito presentar un perfil general de quienes conforman la planta académica responsable de la formación de los trabajadores sociales, en el sistema escolarizado. Como se mencionó anteriormente, una de sus principales características es que está constituida mayoritariamente por mujeres, como se muestra a continuación:

Cuadro 1: Perfil histórico de la planta académica de la ENTS

	2008		2009		2010		2011		Total	
Sexo	2008-2	2009-1	2009-2	2010-1	2010-2	2011-1	2011-2	2012-1	Promedio	%
Hombres	81	97	85	97	79	93	81	95	89	38
Mujeres	152	157	135	146	134	151	133	154	145	62
Total	233	254	220	243	213	244	214	249	234	100

Fuente: ENTS-Departamento de Planta Académica. En: Informe de Gestión 2008-2012

De acuerdo al último informe, las edades de las y los docentes van de los 24 a más de 64 años; 82% es mayor de 40 años lo que significa que la mayoría fue formada profesionalmente con planes de estudio surgidos en los años setenta, con toda la influencia de los movimientos sociales que caracterizaron la época.

Con relación al grado académico, la mayoría de los docentes sólo cuenta con estudios de licenciatura, 6% de especialización; 21% de maestría y 4% de doctorado. Esto representa un rezago en los estándares de la universidad en donde, desde hace por lo menos una década, comienza a ser un requisito indispensable contar con estudios de maestría para impartir clases en el nivel licenciatura.

La formación académica de los docentes se distribuye de la siguiente manera: 62% tiene la licenciatura en Trabajo Social, seguidos de los profesionales en Economía y Sociología (11% respectivamente) y de otras carreras como: Derecho, Psicología y Pedagogía. Al respecto, conviene destacar que la participación de académicos formados en otras disciplinas ha permitido cumplir con el objetivo del plan de estudios de dotar al estudiante de conocimientos multidisciplinarios, pero es preciso reconocer que también ha sido una dificultad académica el hecho de que estos profesionistas desconozcan la especificidad del Trabajo Social y entonces pretendan formar a los estudiantes como “aprendices” de sus carreras de origen, reforzando con ello la visión tradicional de la carrera como ayudantes de otras profesiones.

Respecto al tipo de contratación se destaca que 77% de los docentes tiene contratos de interinato; sólo el 23% son profesores de carrera, de los cuales 15 son definitivos. Todo ello limita el desarrollo de diversas actividades, al basar la planta académica en profesores de asignatura interinos, con la consiguiente movilidad y la escasa posibilidad de desarrollar proyectos académicos de mediano y/o largo plazo, ya que su principal fuente de ingresos está fuera de la academia, casi siempre empleados de tiempo completo y por lo tanto son muy pocos los que se involucran en actividades académicas diferentes a la impartición de clases por hora.

3.3 Caracterización de los estudiantes

Este apartado pretende mostrar un perfil general de los jóvenes que estudian la licenciatura en Trabajo Social, lo cual se considera necesario para comprender de mejor manera las relaciones que se establecen en el aula, tanto entre estudiantes como entre éstos y los docentes, coincidiendo con Postic cuando afirma que “las características socioeconómicas, socioculturales de la población escolar determinan

las demandas escolares, las expectativas y se encuentran al origen de las representaciones que tanto los padres, como los alumnos, tienen de la educación y del rol de enseñante” (Postic, 2000: 39).

Esta carrera se cursa en nueve semestres; cuenta con horarios matutino y vespertino y actualmente tiene una matrícula total de 2,282 estudiantes, distribuidos entre el sistema escolarizado y el sistema de educación abierta y a distancia. .

La distribución por sexo de los estudiantes es, como se mencionó, mayoritariamente femenina:

Cuadro 2: Población estudiantil por sexo, periodo 2008-2011

Periodo	Hombres	Porcentaje	Mujeres	Porcentaje	Total
2008	340	19	1469	81	1809
2009	349	19	1476	81	1825
2010	368	20	1433	80	1802
2011	384	21	1445	79	1829
Promedio	361	20	1456	80	1816

Fuente: DGAE-UNAM. En: Informe de Gestión 2008-2012. ENTS-UNAM

Más de la mitad de los estudiantes tienen su residencia en el Distrito Federal, sin embargo una tercera parte proviene de municipios del Estado de México; utilizando una cantidad considerable de tiempo para su traslado, como se muestra a continuación:

Cuadro 3: Tiempo de traslado de los estudiantes

Tiempo de traslado	Porcentaje de estudiantes
Hasta media hora	13%
Hasta una hora	26%
Hasta hora y media	29%
Hasta dos horas	32%
Total	100%

Fuente: Diagnóstico de Asesores 2012-1. ENTS

Lo que significa que, por lo menos la mitad de la matrícula estudiantil, o comienza su jornada a las cuatro de la mañana porque estudia por la mañana y las clases comienzan a las siete o bien la concluyen a medianoche, pues la última clase del turno vespertino termina a las veintidós horas.

Con relación a su situación económica, cabe destacar la precariedad de recursos, dado que más de la mitad de nuestros estudiantes proviene de familias con un promedio de 5 integrantes y sólo uno de sus miembros funge como sostén económico, con un ingreso familiar aproximado de entre dos y tres salarios mínimos:

Cuadro 4: Ingreso familiar de los estudiantes

Ingreso familiar En salarios mínimos (s.m.)	Porcentaje de estudiantes
1 s.m. (\$2,000)	4%
2 a 3 s.m. (\$4,000 a \$6,000)	60%
4 a 5 s.m. (\$8,000 a \$10,000)	25%
6 a 7 s.m. (\$12,000 a \$14,000)	6%
Más de 7 s.m. (más de \$14,000)	5%
Total	100%

Fuente: Diagnóstico de Asesores 2012-1. ENTS

Por otra parte, casi la mitad de los estudiantes señala que su gasto diario para estudiar oscila entre los \$40 y los \$60 pesos, es decir, el equivalente a un salario mínimo, lo cual confirma las dificultades económicas que enfrentan nuestros alumnos.

Como es de suponerse, el mayor factor de riesgo para la deserción es la falta de recursos económicos para sustentar los gastos de la carrera, entre los que se incluyen pasajes, alimentos, libros, fotocopias y materiales para el desarrollo de las prácticas en comunidad. Aunado a ello, cabe mencionar que del total de la matrícula escolar, sólo un 26% cuenta con una beca y el 26% trabaja para mantener sus estudios.

Con relación al primer ingreso a la carrera, en el semestre 2011-1 se recibieron a 496 estudiantes, de los cuales el 48% proviene de preparatorias y CCH de la UNAM; en tanto que un 52% proviene de bachilleratos externos a la UNAM. Los primeros, se incorporaron por pase reglamentado y cursaron el bachillerato en diferente cantidad de años:

Cuadro 5: Número de años cursados en bachillerato

Años	Estudiantes	%
3	75	15.12
4	63	12.70
5 ó más	358	72.18
Total	496	100

Fuente: Informe de gestión académico-administrativa 2010-2011. ENTS

Como se observa, más de la mitad de dichos alumnos proviene de situaciones académicas que se podrían considerar como *irregulares*, lo que quizá influyó en su definición por la carrera, al perder la oportunidad de elegir una carrera de alta demanda por haber cursado el bachillerato en más de 3 años y contar con promedio académico de entre 7 y 8 como se muestra a continuación:

Cuadro 6: Promedio de calificación de ingreso a la carrera

Promedio	Estudiantes	%
6.0-7.0	9	1.81
7.1-8.0	158	31.85
8.1-9.0	72	14.51
9.1-10	8	1.61
Sin dato	249	50.20
Total	496	99.98%

Fuente: Informe de gestión académico-administrativa 2010-2011. ENTS

En síntesis, la mayoría de los estudiantes de esta carrera enfrenta dificultades académicas y socioeconómicas que obstaculizan y vuelven más complejos sus procesos de aprendizaje.

De igual forma, en lo referente a la elección de la carrera, los estudiantes actualmente inscritos señalan que 77% la eligió como primera opción y 23% no lo hizo. Al respecto, es imprescindible señalar que durante mucho tiempo la carrera fue receptora de estudiantes re-ubicados de otras licenciaturas, particularmente de Derecho, lo cual provocaba la frustración de las y los jóvenes, la no identificación con la profesión y el consecuente desinterés por las materias a cursar. En la actualidad 12% expresa que, de tener otra posibilidad, se cambiaría de carrera, dato que se vuelve más significativo cuando esta afirmación proviene de estudiantes de todos los semestres, incluso de los que están por egresar.

En este mismo tenor, otro estudio realizado por alumnos de la materia de investigación social, reveló que un porcentaje significativo de estudiantes ven a la carrera de Trabajo Social como un “trampolín” en sus estudios universitarios, ya que según los entrevistados:

- Tienen mayores oportunidades de ingreso que si eligieran una carrera de alta demanda como Derecho o Psicología.
- No se les pide un alto promedio escolar para ingresar.
- Si ingresan por examen de selección, tienen mayores posibilidades de ser aceptados dado que se exige un puntaje muy bajo en comparación con las carreras consideradas de mayor prestigio: 58 aciertos de 120 posibles; es decir con una “calificación” de 4.8; a diferencia de Medicina, que exige 100 aciertos, es decir 8.3
- Tienen la oportunidad de tramitar un cambio o cursar una segunda carrera.
- Serán asignados a Ciudad Universitaria por ser éste el único campus en donde se imparte.
- Es una carrera “fácil” de cursar.

En lo que se refiere a la permanencia escolar, no se reporta un alto nivel de deserción, pero sí situaciones de irregularidad académica pues el 21% de los alumnos adeuda de 1 a 5 de materias.

Que los docentes conozcamos las características de los estudiantes con los que trabajamos, permite contextualizar la práctica docente y comprender que existen diversos factores sociales que influyen de manera determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se trata de factores que no se pueden abstraer con sólo *cerrar la puerta del aula*. Y aún cuando no se refiere a la totalidad de estudiantes, se debe de tomar en cuenta esta situación que, como otras, atraviesa las dinámicas grupales e influye en el ambiente escolar.

3.4 Marco Curricular: Antecedentes

En términos generales, en el campo profesional se ha caracterizado al Trabajo Social como una profesión que actúa en el vínculo que se establece entre las demandas de la población y los satisfactores que el Estado, las instituciones y la propia sociedad van diseñando para resolver las necesidades sociales. En este sentido, al profesional de Trabajo Social se le vincula invariablemente con la prestación de servicios sociales provenientes de las instituciones gubernamentales y aún cuando esta perspectiva limita las potencialidades reales de la profesión, ésta es la visión hegemónica que permeó la mayoría de los planes de estudio, como veremos a continuación.

Como parte del contexto, cabe señalar que en la república mexicana existen 123 escuelas de Trabajo Social. De éstas, 32 imparten la carrera a nivel licenciatura y las restantes a nivel técnico; de las primeras, sólo dos están incorporadas a la UNAM y el resto pertenece o se vincula con las universidades de los estados. (ENTS, 1996: 27).

En el campo laboral existe aún una preeminencia del nivel técnico de la carrera al ocupar una considerable proporción de las plazas de trabajo en el sector público, lo cual representa un obstáculo para el crecimiento de la licenciatura y el

posicionamiento de la profesión, en virtud de que mayoritariamente se conoce y reconoce el aspecto técnico de la carrera, de auxiliar de otras profesiones.

Para el caso específico de la carrera en la UNAM han existido 5 planes de estudio que se describen a continuación:

Cuadro 7: Planes de Estudio de la carrera de Trabajo Social

Año	Vigencia en años	Nivel
1940	16	Técnico
1956	12	Técnico
1969	8	Licenciatura
1976	20	Licenciatura
1996	16 años (vigente)	Licenciatura

Fuente: Elaboración propia

En el año de 1940, bajo la influencia de médicos y abogados, se creó la carrera de Trabajo Social en la Escuela de Jurisprudencia y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Este plan de estudios se cursaba en tres años después de la secundaria y estaba conformado por las siguientes materias:

Cuadro 8: Plan de Estudios 1940

Primer Año	Segundo Año	Tercer Año
Teoría de Trabajo Social	Teoría y práctica de TS I	Teoría y práctica de TS II
Nociones de Derecho Positivo	Criminología	Organización Administrativa
Nociones de Psicología	Enfermería General	Psicología patológica
Economía Social	Paidología	Puericultura
Sociología Mexicana	Higiene	Dietética y alimentación
	Deporte y Juegos Infantiles	Estadística

Fuente: Evangelista, 1998: 92.

Con éste, se pretendía formar profesionales que auxiliaran en las áreas médica y jurídica, como se señala en el objetivo general: “Preparar Trabajadores Sociales en las diferentes ramas en las cuales tendría que actuar, preferentemente como auxiliar de médicos y abogados” (Camargo, 2009: 43). Por lo tanto, en el aspecto teórico se conformó con asignaturas de *introducción* a otras disciplinas, para comprender sus generalidades y así poder *apoyarlas* a través de la realización de actividades

prácticas consideradas como propias del Trabajo Social. La orientación metodológica se centró en la atención individualizada, para el reajuste de los “inadaptados” y de igual forma, destacó los saberes relacionados con el cuidado de los otros, sobretodo de los infantes, como una extensión de las labores consideradas femeninas. La función social que justificó la creación de la carrera fue la de la asistencia y el control social, asignándole como tarea principal la operación de los programas gubernamentales para la readaptación social. Todo ello, acorde con la concepción social imperante de que los problemas eran de individuos y no de carácter social.

Para 1956 se formula el segundo plan de estudios al incorporarse la carrera a la Facultad de Derecho. Esta modificación se centró en el aspecto metodológico, con el propósito de dotar al profesional de Trabajo Social de técnicas y herramientas que optimizaran su acción. Continuó siendo una carrera técnica de tres años de duración:

Cuadro 9: Plan de Estudios 1956

Primer Año	Segundo Año	Tercer Año
Teoría de la asistencia y del Trabajo Social	Técnicas del TS	Prácticas de TS
Nociones generales de Derecho civil y penal	Nociones de Derecho Penal	Criminología General
Biología	Primeros Auxilios Médicos	Nutriología y Dietología
Psicología General	Psicopatología	Higiene mental y rural
Sociología General	Sociología Descriptiva	Nociones generales de Estadística
Economía Social	Organización Administrativa	El trabajo, su legislación y sus problemas
Paidología	Puericultura	
Nociones de Antropología	Ludoterapia	

Fuente: Evangelista, 1998: 93.

Como se observa, si bien se incrementó la cantidad de asignaturas y se modificó el año en el que se impartían, se continuó con la tendencia para-jurídica y para-médica que le dio origen. La inclusión de materias como sociología y antropología respondieron a la influencia de las teorías sociales funcionalistas, que al igual que la psicología en ese entonces, reconocían el origen de la desigualdad social en los factores individuales, sin analizar el contexto social imperante, por lo que su propósito continuó siendo la adaptación del individuo al sistema. De igual forma se mantuvieron algunas de las asignaturas consideradas como extensiones de la labor femenina fuera del hogar como la puericultura y nutriología y dietología.

En 1969 se elevó el nivel académico de técnico a licenciatura, con un plan de estudios que planteó como objetivo: “Crear profesionales que se dediquen al conocimiento práctico de situaciones humanas para llevarlos a una mejor situación. Preparar profesionales que cumplan el rol de administrar el bienestar de seguridad social, ya sea individualmente o a través de grupos de la comunidad por medio de una metódica investigación y una metodología de acción, basada en la objetividad de los recursos humanos y materiales disponibles” (ENTS, 1977: 4)

Así, la carrera se amplió a 9 semestres de estudio y se organizó en grupos de materias relacionadas con las siguientes ciencias: Psicología, Derecho, Medicina, Administración y las asignaturas consideradas propias del Trabajo Social, como se puede observar:

Cuadro 10: Plan de Estudios 1969

Primer semestre	Cuarto semestre	Séptimo semestre
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Historia y filosofía del TS ◆ Psicología Social ◆ Sociología Aplicada ◆ Introducción a los métodos de Investigación Social ◆ Prácticas y visitas a instituciones de Servicio Social 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Teoría del TS de Casos III ◆ Administración y TS ◆ Derecho penal y penitenciario ◆ Instituciones de Bienestar y Seguridad Social. ◆ Prácticas de TS de casos III 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ TS y organización de la comunidad ◆ Relaciones humanas y públicas ◆ Prácticas de TS en la organización de la comunidad I ◆ Optativas (2)
Segundo semestre	Quinto semestre	Octavo semestre
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Teoría del TS de Casos I ◆ Desviaciones de la personalidad ◆ Derecho Social ◆ Salud Pública I ◆ Prácticas de TS de casos I 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Trabajo Social de Grupos I ◆ Antropología Cultural ◆ Instituciones Asistenciales y de Rehabilitación Social ◆ Prácticas de TS de grupo I 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Supervisión en TS ◆ Prácticas de TS en la organización de la comunidad II ◆ Optativas (2)
Tercer semestre	Sexto semestre	Noveno semestre
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Teoría del TS de Casos II ◆ Desviaciones de la personalidad ◆ Derecho Social ◆ Salud Pública II ◆ Prácticas de TS de casos II 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Trabajo Social de Grupos II ◆ Estadística e interpretación de datos ◆ Prácticas de TS de grupos II ◆ Optativas (2) 	Seminario de Política y planeación social Seminario de Tesis Optativas (2)

Fuente: Facultad de Derecho, 1969.

Como se aprecia, se incluyeron materias que daban un cierto grado de “cientificidad” a la carrera bajo la influencia del positivismo y el funcionalismo y que incrementaron el bagaje técnico y metodológico del quehacer profesional; dentro de éste último se incluyó la metodología tradicional del Trabajo Social, que se basa en tres métodos de intervención: caso, grupo y comunidad, que si bien representaron

un importante esfuerzo para organizar la intervención del profesional, mantuvieron la visión parcializada de la realidad.

Para los propósitos de este trabajo, cabe destacar que es en este plan de estudios cuando se incorporó por primera vez una materia relacionada con la investigación social y aunque sólo tiene un carácter introductorio, existe un reconocimiento de la importancia de conocer la situación o problema en el que se va a intervenir.

Durante la década de los setenta, la profesión de Trabajo Social inició un interesante tránsito en la formación académica, producto de la influencia de la teoría marxista y del movimiento de reconceptualización que se generó en los países sudamericanos, el cual cuestionó el origen y función social de la profesión, desechando las corrientes utilizadas anteriormente para la interpretación de la realidad y retomando el materialismo histórico como fundamento principal; de igual forma, los objetivos de adaptar e integrar a los individuos al sistema social, se sustituyeron por el de transformar a la sociedad, a partir de la concientización, organización y movilización de los sectores populares. Esta reconceptualización introdujo la dimensión política de la profesión -que hasta el momento se había concebido como apolítica, acrítica y neutral-, lo cual llevó a los trabajadores sociales a cuestionarse sobre la desigualdad social y a reconocer en el sistema capitalista su origen. Asimismo se reconoció la función de control social que hasta entonces había desempeñado la profesión, ya que sólo se le había concebido como un intermediario entre las instituciones y la población; incluso como un agente “neutralizador” de las demandas sociales. Este movimiento dio origen a un nuevo plan de estudios, en cuya transformación curricular, se incrementó el interés por la investigación, al señalar que el conocimiento de la realidad permitiría llevar a cabo una práctica gestora de concientización y de reflexión, encaminada a las transformaciones sociales, en concordancia con algunos de los principios del materialismo histórico que le dio sustento.

En el ámbito metodológico, se cuestionaron las metodologías de intervención de caso, grupo y comunidad y se conformó el método básico, constituido por cinco etapas: investigación, diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación, en un intento por no parcializar la realidad y la forma de intervenir en ella. Con base en ello, el Plan de Estudios de 1976 se estructuró de la siguiente manera:

Cuadro 11: Plan de Estudios 1976

Primer semestre	Cuarto semestre	Séptimo semestre
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Historia del TS ◆ Economía política I ◆ Antropología cultural ◆ Sociología ◆ Demografía y ecología humana ◆ Taller sobre matemáticas aplicadas a las C.S. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Teoría del TS III ◆ Prácticas de TS II ◆ Investigación Social I ◆ Salud Pública ◆ Seminario sobre análisis de las clases sociales y el cambio social. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Teoría del TS VI ◆ Prácticas de TS V ◆ Relaciones humanas y públicas ◆ Taller de política y planificación social ◆ Seminario sobre la situación laboral.
Segundo semestre	Quinto semestre	Octavo semestre
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Teoría del TS I ◆ Seminario sobre historia política y social de México ◆ Economía política II ◆ Estadística ◆ Seminario de Sociología ◆ Seminario sobre la situación del TS en México 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Teoría del Trabajo Social IV ◆ Prácticas de TS III ◆ Administración ◆ Taller de política y planificación social ◆ Seminario sobre la situación laboral 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Teoría del TS VII ◆ Prácticas de TS VI ◆ Seminario de la situación agraria ◆ Seminario sobre derecho familiar ◆ Optativa
Tercer semestre	Sexto semestre	Noveno semestre
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Teoría del TS II ◆ Prácticas de TS I ◆ Taller de estadística ◆ Psicología Social ◆ Problemas sociales, económicos y políticos de México. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Teoría del TS V ◆ Prácticas de TS IV ◆ Derecho constitucional ◆ Política y planificación social ◆ Taller de técnicas de la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Prácticas de TS VII ◆ Cooperativismo ◆ Seminario de instituciones ◆ Seminario de problemas sociales ◆ Optativa

Fuente: ENTS, 1976.

Fundamentado en la teoría marxista, este plan de estudios pretendió otorgar al Trabajo Social la categoría de disciplina *transformadora*; se incluyeron conocimientos de carreras como sociología y economía, que promovían una visión más integral de los contextos a intervenir; incluso en los aspectos de organización pedagógica se hicieron innovaciones como la inclusión de modalidades como el seminario y el taller.

En la organización curricular se pretendió hacer coincidir las materias teóricas con los momentos de la práctica con el fin de que una a otra se retroalimentaran. Además se incorporaron conocimientos para la formación en campos de intervención diferentes a los tradicionales, abriéndose posibilidades en las áreas educativa y de organizaciones no gubernamentales. Sin embargo, es importante reconocer que este influjo transformador se centralizó en el ámbito académico y en algunos espacios no gubernamentales como las Organizaciones de la Sociedad Civil en donde participaron los trabajadores sociales; pero en el ejercicio profesional y sobre todo en las instituciones y otros espacios gubernamentales, se siguió practicando el Trabajo Social tradicional, asistencialista. Fue este plan de estudios el de mayor vigencia, formando generaciones de trabajadores sociales durante 20

años, hasta 1996, año en el que se realizó una modificación curricular que, con algunas adecuaciones, está actualmente vigente como se señala a continuación.

3.5 Plan de estudios vigente

En 1996 se hizo la última modificación del plan de estudios de la carrera como un esfuerzo por considerar las especializaciones del Trabajo Social e integrar las dimensiones que se fueron plasmando en los planes que lo antecedieron. En éste se diversificaron las teorías sociales que apoyan el análisis de la realidad social, bajo la consideración de que era necesario conocer otras perspectivas para comprender la cambiante dinámica social. Adicionalmente, se eliminaron las materias de *introducción* a otras disciplinas, sustituyéndolas por asignaturas cuyos contenidos apoyaran el abordaje de los problemas y situaciones sociales en los que interviene el Trabajo Social; la carga académica se incrementó al considerar cursar siete asignaturas en los primeros semestres.

Con este plan se amplió el campo de intervención de los trabajadores sociales; su construcción se fundamentó en el pensamiento complejo, con una visión transdisciplinaria, es decir, asumiendo que la carrera se enriquece de conocimientos de diferentes disciplinas, pero que se construye un conocimiento específico y especializado de Trabajo Social. Cabe destacar que se trata del primer plan de estudios que en su objetivo general señala la necesidad de *hacer* Trabajo Social, marcando con ello su total independencia de otras profesiones: “Formar en el estudiante una visión integral a partir de proporcionarle los conocimientos teóricos y metodológicos que le permitan analizar las necesidades sociales e intervenir, a través de la práctica de Trabajo Social, a fin de contribuir al desarrollo de los sujetos y sus procesos de intervención en la realidad social” (ENTS, 1996: 64).

Sin embargo, seis años después, el diseño original de este plan sufrió una adecuación que desvirtuó la concepción original, en la cual las prácticas escolares se realizaban durante los tres últimos semestres de la carrera, apoyadas de talleres teóricos y metodológicos y manteniendo al estudiante de tiempo completo en los espacios sociales a los que se incorporaba el grupo académico. En sentido opuesto, con la adecuación del 2002, se reubicaron las asignaturas prácticas del cuarto al

noveno semestre, cursándose alternadas con asignaturas teóricas, dificultando con ello el desarrollo de procesos de intervención de mayor impacto, pues las actividades en campo son intermitentes, es decir, no continuas.

Aún cuando se realizó esta reubicación de asignaturas, no se modificó el resto del diseño curricular, bajo la siguiente argumentación “esta adecuación no implica cambios en el número de horas de clase de asignatura alguna; por tanto no hay modificaciones en el número de créditos respectivo. Tampoco se registra cambio alguno en la denominación de las materias y no se efectuaron modificaciones en los objetivos o perfil de formación”. (Arteaga, 2003: 10), lo que resultó en una cuestionable incongruencia interna, pues al cambiar el sentido de la práctica, debió haberse adecuado, por lo menos, el objetivo general.

Con relación al egresado de la carrera, el plan vigente señala que es “el profesional que con una formación teórica interdisciplinaria que le proporciona una visión integral de la realidad, elabora propuestas metodológicas de planeación e intervención para la atención de los problemas sociales, por medio de acciones encaminadas a dinamizar la participación de los sujetos en la búsqueda de alternativas a las necesidades sociales” (ENTS, 1996: 49). Por lo cual al término de su formación, se contará con un profesional capacitado para aplicar diferentes métodos y técnicas para conocer, prevenir y solucionar problemas de carácter social a nivel individual, grupal y colectivo, desde una perspectiva integral.

En este sentido, estará capacitado para desarrollar funciones como; Intervenir en el desarrollo de políticas sociales; diseñar y desarrollar investigaciones sociales; diseñar, ejecutar y evaluar proyectos sociales; promover procesos de educación social y participar en procesos de organización y movilización de la población. Éste último aspecto es central para el Trabajo Social, como lo señala el propio plan de estudios, dado que la problemática social compromete a las instituciones de educación superior a formar profesionistas capaces de influir en la búsqueda de alternativas, que propicien una participación consiente y responsable de los sujetos sociales, tanto en los niveles individuales como colectivos, que permitan conocer, analizar, superar y prevenir estos problemas, así como promover alternativas para el desarrollo social. Acorde con lo anterior, se señala que el licenciado en Trabajo

Social es el profesionalista que tiene una mayor vinculación entre las necesidades sociales y su satisfacción, es por ello que su formación académica deberá brindarle los elementos que le permitan el estudio y análisis integral del individuo, como actor individual y como sujeto social, con aspiraciones y expectativas, pero también con la posibilidad de enfrentar aquéllas situaciones límite que detienen su propio desarrollo.

Con relación a las carreras que podrían considerarse afines, como Derecho, Psicología y Sociología, la diferencia está determinada por la estrecha relación que en el terreno práctico tiene el profesional en Trabajo Social con los sujetos de su acción. La práctica profesional de los trabajadores sociales exige una comprensión integral del ser humano, en la que destaca la formación teórico-metodológica y práctica que a lo largo del proceso formativo el estudiante conoce y aplica en el ámbito de las instituciones y la comunidad. Hecho que no es desarrollado en ninguna de las carreras antes señaladas y que diferencia sustancialmente el tipo de intervención profesional.

En el plan se establece que éste se someterá a evaluación periódica, por lo menos cada 3 años, a partir de su implementación, lo cual no ocurrió hasta el año 2009 que comenzó un proceso de evaluación y modificación curricular que aún se encuentra en construcción.

3.5.1 Estructura Curricular

El actual plan de estudios se estructura en cuatro áreas de conocimiento: histórico-social, sujeto y hábitat, metodología y práctica del trabajo social y política social y ciencias sociales; las cuales contienen 14 sub-áreas y 45 asignaturas, todas de carácter obligatorio, que se cursan durante 9 semestres, con cuatro modalidades pedagógicas: asignaturas teóricas, seminarios, talleres y prácticas.

Los aspectos que resaltan en este plan de estudios son que se consideró la necesidad de formar a los estudiantes, primero, en todos los aspectos teórico-metodológicos, para posteriormente desarrollar los procesos de prácticas durante los tres últimos semestres, con un acompañamiento de dos tipos de talleres: el

metodológico que guiaría el proceso de intervención y el de profundización en el conocimiento de las necesidades y problemas específicos. Lo cual, como se señaló anteriormente sólo se llevó a cabo en las primeras generaciones, dada la reubicación de asignaturas que ya se señaló.

En un análisis más detallado de los programas de cada asignatura, se aprecia la tendencia a una formación de carácter generalista, es decir, de conocimientos no especializados, con repetición de contenidos y, sobre todo, con una relación aún marginal con el Trabajo Social que se aborda casi siempre en las últimas unidades de estudio, mismas que en muchas ocasiones no se revisan en clase, dada la carga de contenidos de las primeras unidades y el corto tiempo con el que se cuenta para abordar cada asignatura, aspectos que habrán de tomarse en cuenta para la modificación curricular que está en proceso.

La estructura curricular antes descrita se organiza de la siguiente manera:

Cuadro 12: Plan de Estudios 1996

AREA	SUB-ÁREA	ASIGNATURAS
Histórico Social	Básica	Desarrollo histórico del Trabajo Social
		Trabajo Social Comunitario
		Teoría de grupos y Trabajo Social
		Trabajo Social en la atención individualizada
	Teórico Social	Teoría Social I
		Teoría Social II
		Teoría Social III
	Económica	Teoría Económica I
		Teoría Económica II
	Problemas Contemporáneos	Situación Internacional contemporánea
Situación Nacional contemporánea		
Política social y ciencias sociales	Problemática social	Necesidades y problemas sociales
		Problemática Rural
		Problemática Urbana
	Socio jurídica	Derechos Humanos
		Procuración y administración de justicia
		Situación Jurídica de la familia
	Planeación social	Análisis del estado Mexicano
		Política Social
		Planeación y Desarrollo Social
		Bienestar Social
Sujeto y hábitat	Población y salud	Desarrollo Regional
		Población y medio ambiente
		Salud Pública
	Psicología	Salud Mental
		Psicología Social
	Cultura y sociedad	Psicología del Desarrollo Humano
		Identidad y cultura
		Familia y vida cotidiana
		Movimientos y participación social

Metodología y práctica del Trabajo Social	Investigación Social	Lógica y epistemología
		Investigación Social I
		Investigación Social II
		Estadística aplicada a la investigación social I
		Estadística aplicada a la investigación social II
	Planeación y Administración de proyectos sociales	Programación Social
		Administración Social
		Evaluación de Proyectos Sociales
		Análisis Institucional
	Intervención profesional	Educación Social
		Organización y Promoción Social
		Comunicación Social
	Práctica escolar	Práctica Comunitaria
		Práctica Regional
Práctica de Especialización		

Fuente: ENTS, 1996.

Esta breve semblanza nos ayuda a comprender cómo se ha ido conformando el marco curricular de la profesión de Trabajo Social, al hacer evidente que nuestra carrera se fue transformando acorde al desarrollo histórico de las ciencias sociales y a las condiciones sociales imperantes y que en ese devenir coexisten, por lo menos, dos tendencias teórico-metodológicas que orientan la formación académica y el ejercicio profesional: la primera, identificada con el asistencialismo, con las funciones sociales de control y de rehabilitación, centrada en la atención individualizada, que concibe al trabajador social como un intermediario entre las necesidades sociales y los satisfactores; y la segunda, una visión contemporánea, que reivindica al sujeto como principal actor de los cambios que permitan modificar las situaciones problema que se enfrentan en un momento y contexto determinados, que concibe al Trabajo Social como una disciplina y profesión de las ciencias sociales que interviene en lo social, provocando la generación de cambios sociales.

3.5.2 Asignaturas de investigación social

Como se señaló con antelación, la experiencia docente que enmarca el presente trabajo, tiene como contexto las asignaturas de investigación social I y II, impartidas durante quince años.

Con el propósito de comprender con mayor claridad la ubicación de esta asignatura, conviene destacar que en el actual plan de estudios se considera a la investigación no sólo como una asignatura, sino como una sub-área de estudio, dentro del área

de metodología, ligada a las asignaturas de lógica y epistemología y estadística aplicada a las ciencias sociales.

Propiamente la materia de investigación social, se cursa durante dos semestres: el segundo y el tercero y sus modalidades pedagógicas son asignatura teórica y taller. Se imparte durante dos horas, dos días a la semana, con un total semestral de 30 sesiones.

Con relación a los conocimientos que tendrá el egresado en materia de investigación, el Plan 96 señala que éste conocerá de “modelos de investigación y las técnicas de análisis estadístico para la interpretación del contexto y la problemática social” (ENTS,1996:47) y las habilidades relacionadas con ello se marcan como diseñar y desarrollar investigación social.

Los programas de ambas asignaturas, que aparecen en el plan de estudios vigente, están estructurados de la siguiente manera:

Cuadro 13: Programas de las asignaturas de Investigación Social

Investigación Social I	Investigación Social II
I. Ciencia e Investigación Social <ul style="list-style-type: none"> ◆ La investigación científica en lo social ◆ Método científico ◆ Tipos de investigación. 	I. Diseño de instrumentos de investigación <ul style="list-style-type: none"> ◆ Proyecto y marco teórico ◆ Operacionalización de hipótesis ◆ Determinación de técnicas e instrumentos ◆ Diseño y elaboración de instrumentos
II. Metodología de la Investigación Científica <ul style="list-style-type: none"> ◆ Aspectos teóricos ◆ Planeación ◆ Ejecución ◆ Aspectos operativos ◆ Análisis y síntesis ◆ Presentación de resultados 	II. Planeación de la fase operativa <ul style="list-style-type: none"> ◆ Establecimiento de actividades y estrategias ◆ Determinación de ámbito geográfico y social ◆ Delimitación de la muestra ◆ Precisión de los recursos y medios ◆ Agenda o Cronograma
III. Técnicas e instrumentos de investigación <ul style="list-style-type: none"> ◆ Trabajo de gabinete y de campo ◆ Tipos de técnicas y su aplicación ◆ Tipos de instrumentos y su aplicación. ◆ Modalidades y técnicas de reporte y presentación. 	III. Fase operativa de la investigación: <ul style="list-style-type: none"> ◆ Selección de la muestra ◆ Piloteo y adecuación de instrumentos ◆ Levantamiento de la información ◆ Concentración de la información ◆ Análisis estadístico ◆ Análisis cualitativo ◆ Elaboración de tablas y gráficas ◆ Interpretación de resultados con respecto a las hipótesis
IV. Formulación del proyecto de investigación <ul style="list-style-type: none"> ◆ Selección ◆ Justificación ◆ Tipo de estudio ◆ Marco teórico, conceptual o referencial ◆ Elaboración de objetivos ◆ Planteamiento del problema 	IV. Exposición de los datos <ul style="list-style-type: none"> ◆ Redacción del informe ◆ Propuesta de modelo para presentación del informe: <ul style="list-style-type: none"> Portada Prólogo y prefacio Introducción Contenido

<ul style="list-style-type: none"> ◆ Formulación de hipótesis ◆ Definición conceptual y operacional de variables ◆ Determinación de la muestra ◆ Recursos ◆ Programación 	<ul style="list-style-type: none"> Notas a pie de página Fuentes de información Apéndices y anexos Índice Conclusiones Propuestas
---	---

Fuente: ENTS, 1996.

Como se observa, se refiere exclusivamente a la perspectiva cuantitativa de la investigación social sin señalar que existe, por lo menos, otra perspectiva que es la cualitativa.

Ello puede explicarse por el hecho de que la carrera de Trabajo Social, en un afán por ser reconocida como disciplina *científica*, se adhirió al pensamiento positivista que afirma que sólo el método cuantitativo o hipotético-deductivo es científico y lleva al conocimiento de las verdades; ello explica también el hecho de que sea una asignatura seriada con la de estadística aplicada I y II.

Aún así, es una asignatura en la que es posible fomentar la creatividad de los estudiantes a través de enseñar a pensar, por ello es imprescindible romper la idea pedagógica de su enseñanza como un procedimiento rígido, es decir como una serie de pasos a seguir para obtener un resultado. Aún cuando se reconoce que enseñar a investigar en la universidad es, sin lugar a dudas, uno de los retos didácticos más importantes, en el presente trabajo sólo se considera como el contexto en el que se desarrolla la experiencia docente, pues como se apreciará en el siguiente capítulo, la preocupación que da sentido a este trabajo se sitúa en la *relación social* que se establece en el proceso de formación.

4. ANÁLISIS DE LAS RELACIONES EN EL AULA

Este capítulo tiene como propósito hacer un análisis de las relaciones que se dan en el aula, tanto entre estudiantes como entre éstos y el docente. Para una mejor comprensión de la práctica docente que permitió la construcción del objeto de estudio, se inicia con el abordaje de la implicación docente: “La implicación es algo que se padece. Lo que me parece importante para el investigador es comprender que él está siempre atado (amarrado, pegado metafóricamente) a su objeto de investigación y la implicación es aquello por lo que él está sujeto al objeto...en la ciencias de la educación, hay también estos lazos, vínculos con el objeto de la investigación”. (Ardoino, año: 60). El mismo autor señala que la implicación, a diferencia de la explicación, alude a la acción de replegar, de plegar hacia adentro, y para ello el método más importante es la escucha, lo cual podrá verse reflejado en el presente apartado.

En este sentido y a fin de brindar mayor información acerca del contexto en el que se desarrolla la práctica docente, comenzaré por señalar que durante mi trayectoria he impartido trece asignaturas diferentes, doce en nivel licenciatura y una en especialidad. Esto me ha brindado la oportunidad de trabajar con estudiantes de casi todos los semestres, de ambos turnos, tanto en asignaturas teóricas como prácticas, pertenecientes a dos planes de estudio diferentes. Siendo las asignaturas de investigación social I y II las que he impartido de manera constante durante 15 años.

Cuadro 14: Trayectoria docente 1993-2013

Asignatura	Semestre	Plan de Estudios	Turno
Administración	7º.	1976	Vespertino
Teoría de Trabajo Social I (Epistemología)	2º.	1976	Vespertino
Teoría de Trabajo Social IV (Planeación)	5º.	1976	Vespertino
Relaciones Humanas y Públicas	5º.	1976	Vespertino
Prácticas de Trabajo Social VII (Institucional)	9º.	1976	Vespertino
Seminario de Didáctica (Optativa)	8º.	1976	Matutino
Investigación Social I	2º.	1996	Matutino
Investigación Social II	3º.	1996	Matutino
Práctica Regional I y II	6º y 7º.	1996 y 2002	Matutino
Práctica Comunitaria	4º, 5º y 6º.	1996 y 2002	Matutino
Taller de técnicas de Trabajo Social	2º.	Especialidad	Vespertino

Fuente: Elaboración propia

La cantidad de estudiantes que componen los grupos es variable: los grupos de prácticas y especialidad cuentan con 10 a 15 estudiantes; los grupos de materias teóricas del turno vespertino cuentan con un promedio de 45 estudiantes y, finalmente, los grupos de materias teóricas del turno matutino de los primeros semestres llegan a tener hasta 70 estudiantes.

4.1 Implicación del docente

Autores como Marcel Postic (2000) y Díaz Barriga (2005) reconocen que la práctica docente se encuentra fuertemente influida por la trayectoria de vida del profesor, el contexto socio-educativo donde se desenvuelva, el proyecto curricular en el que se ubique, las opciones pedagógicas que conozca o se le exijan, así como las condiciones bajo las que se encuentre en la institución escolar. De ahí la importancia de reflexionar en torno a la trayectoria docente, en la cual, a decir de Postic, se distinguen algunas fases comunes: a) la exploración que por una parte refleja el entusiasmo por el contacto con los otros y, por la otra, el titubeo propio de las primeras experiencias; b) la estabilización, en donde el compromiso con la profesión se consolida y hay un sentimiento de pertenecer a un grupo de iguales; c) la acción directa, en la que algunos invierten más en el trabajo pedagógico mientras que otros, sensibles a las contradicciones que limitan su acción, atacan las aberraciones del sistema, d) el re-planteamiento de sí mismo, ante una impresión de rutina y/o desilusión por lo que se es y hace como docente y e) cuando se está por concluir la carrera docente, existe una despreocupación y desatención por la clase. Es necesario precisar que éstas son sólo tendencias generales del desarrollo de la carrera docente, que se modifican según las personas, los contextos y las problemáticas que enfrentan, pero que, de algún modo, “permiten captar cómo los enseñantes abordan la relación con sus alumnos según las diferentes disposiciones” (Postic, 2000: 88).

En este sentido, se consideró pertinente hacer una reconstrucción de la propia experiencia para re-conocer el propio proceso de construcción como docente, por lo que en este apartado se analizará, distinguiendo tres momentos: Inicio en la docencia, tensión ante la labor docente y búsqueda de alternativas para el ejercicio docente.

4.1.1. Inicio en la docencia

Comencé mi experiencia docente en 1993, el mismo año en el que obtuve el título profesional, por lo que es preciso reconocer que inicié esta labor sin mayor formación académica para hacerlo; más bien fui invitada por mi experiencia profesional en la administración pública. Este hecho suele ser una constante en la contratación de docentes, pues existe la idea generalizada de que basta tener conocimientos de “algo” para poder ser maestro, idea que proviene de la enseñanza de oficios en donde efectivamente el conocimiento adquirido es mayoritariamente empírico y se *transmite* a los aprendices de la misma forma, en la práctica, sin mayores explicaciones teóricas o metodológicas pero sobretodo, sin la participación del aprendiz, quien *calla y aprende*. Al respecto, Huguet (1989) enfatiza el hecho de que la gran mayoría de los profesores del nivel superior no fue preparada para esa función y por lo tanto lo común en nuestras universidades es la intuición e improvisación en lo didáctico y la arbitrariedad en la evaluación, todo lo cual se refleja en la primera parte de mi experiencia como se podrá apreciar a continuación.

Para iniciarme en la docencia, el sentido común me indicó que podría *imitar* el quehacer de quienes habían sido mis profesores. Por ello realicé un recuento de éstos, clasificándolos en “buenos” y “malos”, con el propósito de determinar el ideal del docente que yo quería seguir; en ese entonces pensé que lo más importante era lograr el *control* del grupo para poder *transmitir* los conocimientos que yo tenía de la materia. Esta idea del *control* como función principal del docente está ligada a lo que autores como Rosa Ma. Zúñiga (1990: 149) denominan el *imaginario alienante* que confiere al docente la misión de cuidar y educar a través de la disciplina y la prohibición: “De la expectativa disciplinaria puesta en el profesor, de este imaginario social creado alrededor de él y de su función social de contén de los deseos y los impulsos se nutre el mesianismo de su discurso, le sirve como espejo de su deseo de omnipotencia: el maestro no aspira a construir o transmitir conocimientos, aspira a algo más ambicioso: formar hombres, hacerlos como éstos deben ser”.

Cargada de este imaginario, pero sin asumirlo conscientemente, puse en práctica el modelo hegemónico de la docencia, apegándome por completo al programa de la materia, en cuyo diseño no había participado pero cuyo cumplimiento era lo

prioritario para ser considerada una *buena maestra*. Así, asumí que mi función se limitaba a ser, como señala Díaz Barriga (2005: 58) “el ejecutor, el operario del sistema educativo”; por lo tanto, lograba el objetivo de la transmisión de los conocimientos establecidos por la institución, bajo los principios de la concepción bancaria de la educación que explica Paulo Freire (1976: 74): “el educador es siempre quien educa, el educando el que es educado; el educador es quien disciplina, el educando, el disciplinado; el educador es quien habla, el educando, el que escucha; el educador prescribe, el educando sigue la prescripción; el educador elige el contenido de los programas, el educando lo recibe en forma de depósito; el educador es siempre quien sabe, el educando, el que no sabe; el educador es el sujeto del proceso, el educando, el objeto”.

Mis primeras experiencias como docente respondieron en su totalidad a este modelo; lo que importaba era el contenido y la transmisión de conocimientos y no los estudiantes ni sus procesos de aprendizaje. Priorizaba la lectura excesiva para la obtención de conocimientos, sin reflexionar acerca de éstos, de su vigencia, utilidad, postura sociopolítica, etc. Lo importante era la acumulación y su exacta reproducción, tal y como supone la visión enciclopédica de la educación.

Los exámenes representaban el principal criterio de calificación, era ahí en donde, suponía, los estudiantes podrían demostrar lo que sabían, pues es un instrumento ideal para medir la capacidad de memorización y repetición de conocimientos. Incluso la participación de los estudiantes se veía inhibida ante la *costumbre* docente de calificar toda idea como “correcta” o “incorrecta”, bajo el supuesto de que la palabra del docente es el criterio de verdad y de certificación de lo que el otro dice y más aún si ese otro es joven, pues sus saberes se ven desvalorizados ante la falta de experiencia que ya ha acumulado el docente. Lo más relevante de estas experiencias, es reconocer que dedicaba gran parte del esfuerzo para lograr el control del grupo, manifestado a través del silencio en el aula.

Cabe decir que esta situación fue aparentemente asumida por los estudiantes, como *normal*, al estar condicionados por el sistema escolar que los formó. Inclusive, si en algún momento se rompía este orden, existían algunas voces que llamaban a su restauración; en palabras de Paulo Freire, se trata de la *sombra del opresor* que

todos tenemos en nuestro interior. Apuntalando esta idea, Zúñiga (1990: 153) sostiene que “en el grupo escolar se instala un imaginario compartido que somete a maestros y alumnos a sus fantasmas inconscientes, en donde los alumnos confirman las creencias del maestro en virtud de sus propios fantasmas proyectados sobre las figuras de autoridad”. Esta situación, por supuesto, no resultaba favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje dado que esta idea del control absoluto coloca al docente y a los estudiantes en una posición angustiante que, además, no es expresada por ninguno de los involucrados y ello dificulta la creación, la reflexión, la imaginación, el deseo, el diálogo, todos necesarios para la construcción y recreación de conocimientos.

4.1.2 Tensión ante la labor docente

Aún cuando todo parecía estar *bajo control* comencé a experimentar lo que algunos autores como Caino (1999) denominan *malestar docente* que alude a la insatisfacción de quienes ejercemos la docencia, pues al existir un ideal de ésta, las expectativas son muy altas y conllevan a la des-personalización del docente, quien se ve obligado a ser siempre un *ejemplo* a seguir, a no fallar, a tener todas las respuestas y, por si fuera poco, se da cuenta que su esfuerzo no da los frutos esperados y sólo se producen aprendizajes “frágiles”, útiles sólo para aprobar una asignatura.

Lo primero que llamó mi atención fue la resistencia de los estudiantes a responder a las preguntas que les hacía, generando un prolongado silencio que sólo se rompía cuando solicitaban que yo diera la respuesta. Entonces comencé a poner atención en el hecho de que existía un ambiente de poca confianza para la expresión de ideas; incluso de miedo a hablar por temor a ser censurados. La expresión empírica de ello era, como señalé, los prolongados silencios ante las preguntas y la repetición memorística de los textos, que aseguraba que no se estaba fallando pues ya lo había dicho un autor. Ante esta situación, hice una relación simplista: si los estudiantes no participan es porque no entienden lo que les digo, así que, en palabras de Rancière adopté la postura del maestro explicador “quien para explicar algo, lo primero que hace es demostrarle al estudiante que no puede comprenderlo por sí mismo” (Rancière, 2006: 10) y entonces comencé a interesarme por los

aspectos técnicos de la docencia, es decir, me moví hacia la racionalidad instrumental cuya tendencia es contemplar todos los problemas prácticos como asuntos técnicos y entonces mis preocupaciones docentes se colocaron en un nuevo lugar: hacer que el aprendizaje fuera más simple, eso dejó satisfechos a los estudiantes, quienes destacaban mi *gran habilidad explicadora* y yo volví a conformarme con el resultado obtenido.

Fue un hecho, en apariencia intrascendente, el que trastocó esta comodidad en la que me había instalado: una estudiante se me acercó, no sin cierto temor, para solicitarme que le recibiera una tarea que no había podido entregar porque no había asistido a clase, casi sin mirarla le pregunté el motivo de su ausencia y me dijo “es que recientemente murió mi padre y a mí me detectaron cáncer y me deprimí” y rápidamente agregó “pero le prometo que no volverá a suceder, por favor, por favor recíbamela, ya sé que a usted no le importan estas cosas.....” y se soltó a llorar. Fue entonces que cuestioné todo lo que hasta ese momento creía de la docencia y de los estudiantes y entré en tensión al re-conocer que los educandos no eran una “masa”, sino un conjunto de individualidades con historias de vida, expectativas, miedos, deseos, palabra; y me hice toda clase de preguntas ¿qué estaba haciendo yo como docente? ¿quiénes eran aquellos jóvenes? ¿por qué estaban estudiando Trabajo Social? ¿qué pensaban de la materia? ¿qué de lo abordado en clase les hacía sentido? ¿qué historias de vida existían en ese grupo? ¿qué era lo prioritario? ¿tendría que poner en la balanza de lo académico las situaciones personales? ¿por qué les daba temor hablar conmigo?...y esto me llevó a mirar con detenimiento a cada uno de las y los jóvenes que estaban en el aula y me di cuenta que no sabía nada de ellos, de algunos, ni siquiera su nombre. Fue entonces que tomé conciencia de que se había abierto una veta que ya no podría cerrar: la del encuentro con las personas de esa aula y la del cuestionamiento de lo que pensaba, decía y hacía como docente; sentí una responsabilidad enorme a la cual no sabía cómo responder; incluso me planteé la posibilidad de abandonar la docencia; me sentía sola y no me atrevía a compartirlo con ningún colega, pues como señala Bachelard (1975): “Un educador no tiene sentido del fracaso, precisamente porque se cree un maestro. Quien enseña, manda” (Citado por Díaz Barriga, 2005: 79).

4.1.2. Búsqueda de alternativas

Dado que no sabía cómo actuar ante la realidad que se me estaba descubriendo, decidí empezar por recolectar datos empíricos que me ampliaran el panorama y así comencé por poner atención a los resultados de las evaluaciones docentes que implementó la institución, que se basa en un sondeo de opiniones entre los estudiantes acerca de la tarea docente. Cabe señalar que este ejercicio fue altamente cuestionado por los docentes de la Escuela que considerábamos se trataba de un instrumento de control que se prestaría a usos incorrectos, que además sólo tomaba en cuenta la opinión de una de las partes y que sacaba de contexto lo expresado por los estudiantes y lo reducía a una expresión numérica. Aún con estas resistencias, se implementó esta forma de evaluación que considera tres aspectos:

- Método de enseñanza, que aborda la construcción y aplicación de conocimientos.
- Responsabilidad del docente, referida a la asistencia y puntualidad, el cumplimiento del programa académico y el apoyo didáctico.
- Vinculación docente-alumno, referida a la actitud, el compromiso y el respeto.

A todos los ítems incluidos en la evaluación se les asigna determinado puntaje que al final se suma y su resultado es la “calificación” del docente. Cuando comencé a consultarlas, dichas evaluaciones mostraban, numéricamente, que yo era una *excelente* maestra, sin embargo comencé a identificar que los estudiantes me asignaban mayor puntuación en los aspectos relacionados con el método de enseñanza y con la responsabilidad del docente (es decir, en los aspectos formales de la relación educativa) y que el puntaje era menor en el apartado referido a la vinculación docente-alumno, es decir, a la relación que se establece entre ambos sujetos.

Ante ello, me interesó conocer de forma cualitativa qué es lo que piensan los estudiantes de la labor docente y en dónde radican sus inquietudes e

inconformidades, por lo que decidí realizar mi propio ejercicio de evaluación docente, con las siguientes características:

- Se realiza al finalizar el semestre, ya que los estudiantes tienen la visión completa del trabajo que se desarrolló en la materia.
- Se realiza de manera anónima a fin de que los estudiantes puedan expresar libremente sus opiniones.
- Es abierta por completo, sin establecer determinados aspectos a considerar, lo cual permite identificar los rubros que los estudiantes destacan de una práctica docente.

He realizado este ejercicio desde hace dieciséis años y me ha servido para identificar aquéllos factores que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje y los aspectos que la obstaculizan. Para ello, organizo las diferentes opiniones y las voy trabajando de distintas maneras, sin embargo, para fines del presente trabajo, sólo se muestran aquellos comentarios relacionados con lo que he denominado *aspectos a mejorar* que identifiqué como “representativos” para abordar las inquietudes que me planteé al inicio de esta búsqueda de respuestas y alternativas:

Cuadro 15: Resultados de la evaluación docente

Aspectos a mejorar		
Debería ser un poco más sensible ante las situaciones económicas y emocionales de los alumnos.	Ser más comprensible ya que en varias ocasiones fue muy dura.	Su carácter es algo duro.
Es exageradamente seria.	A veces hace gestos de enojo.	Tiene un poquito de mal genio.
A veces exagera en cuanto a la disciplina, en ocasiones es intransigente.	No debería ser tan estricta.	Su actitud es un poco distante y fría.
Sonría un poco más.	No nos gusta que casi no se ríe.	No le tenga tanto miedo a reírse.
Aunque es difícil trabajar con tantos alumnos debería moderar su carácter.	Fuera del aula no la concibo como amiga.	Me da miedo participar pues si digo algo mal me va a regañar.

Fuente: Elaboración propia

Es preciso señalar que cada grupo fue incorporando elementos diferentes que sirvieron para poner atención en determinados aspectos e implementarlos durante el

siguiente semestre. Asimismo he de reconocer que durante los primeros ejercicios, me fue muy difícil “escuchar” estas voces, pues de inmediato activaba mi mecanismo de defensa y pensaba “estoy cumpliendo con mi deber y lo hago de manera correcta; eso es lo que importa”. Sin embargo, me fui dando la oportunidad de tratar de entender lo que significaba para los estudiantes aquello que escribían y desde hace algunos años las palabras de los estudiantes tienen una importante influencia en mi ser docente, pues al final comprendí que la docencia es un trabajo de alteridad, de estar y ser con los otros, de construcción permanente como señala Rancière (2006: 23) “Es el discípulo el que hace al maestro”.

En estos ejercicios no se trata de pasar por alto los logros y aspectos positivos de la práctica, sino de utilizarlos como “un recurso para llamar la atención hacia los errores que hemos cometido y hacia las deficiencias que aún no superamos. Pensamos que ésta es una actitud necesaria entre profesores, quienes no pueden asumir posturas triunfalistas que resultan nocivas al ámbito educativo” (Gago, 1989: 16), por ello comencé a reflexionar en torno a los aspectos “negativos” que se señalaron, sobre todo en los primeros grupos con los que trabajé y como mencioné se refieren fundamentalmente a la forma de relacionarme con los estudiantes, de ahí el interés por centrar el presente trabajo en la interacción que se da en el proceso de formación académica.

Por esta inquietud permanente decidí cursar la maestría en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, que fui orientando a los aspectos filosóficos y cualitativos de la educación. Ésta fue una circunstancia muy importante para mi formación como docente ya que continué investigando en el aula, a través de la observación y la entrevista y recuperando los saberes adquiridos en la maestría para realizar modificaciones tanto al programa de la materia como a su planteamiento didáctico, pues coincido en que “La elaboración de una propuesta metodológica resulta de la síntesis de una serie de fundamentaciones, opciones y adecuaciones a la realidad que realiza el maestro. Sus nociones de aprendizaje y la forma en cómo concibe a los sujetos de la educación, sus búsquedas académicas, temáticas y didácticas, y su posición frente a la escuela, la sociedad y la nación, son elementos que adquieren concreción mediante las actividades promovidas para el curso escolar” (Díaz Barriga, 2005: 76). En este mismo sentido, los comentarios de

los estudiantes me han guiado para el diseño de estrategias pedagógicas, consciente de que la crítica que hacen se me presenta como un espejo en el que puedo mirar con detenimiento mi quehacer docente pues esta crítica “se orienta a revelar a los individuos cómo sus creencias y sus actitudes quizá sean ilusiones ideológicas que ayudan a preservar un orden social ajeno a sus experiencias y a sus necesidades colectivas” (Carr, 1988: 151).

Ello me mantiene en un estado de *vigilancia permanente* en el que, como señala Díaz Barriga (2005: 79) “la identificación de los límites, las carencias, las dificultades, lo que falta o queda pendiente, resultan indispensables para promover una actitud de cambio que se traduzca en la posibilidad de una experimentación didáctica. Sin este elemento, toda propuesta metodológica es finalmente estéril, porque se convierte en rutinaria”.

Años después, estudié la maestría en Didáctica y Conciencia Histórica que por primera vez ofertó la Universidad de la Ciudad de México, que se sustenta en la perspectiva crítica de la educación. Todo ello en un afán de obtener respuestas, que después me di cuenta, no eran tan valiosas como las preguntas que me provocaron, pues en coincidencia con Ranciére (2006) considero que las verdaderas preguntas son las que obligarán al ejercicio autónomo de la inteligencia.

Todo este andar me ha llevado a la reflexión permanente de mi práctica docente, a mi recuperación como sujeto social, a identificar que formo parte de un colectivo de docentes cuyos procesos son semejantes en muchos aspectos y sobre todo a reconocer que en el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias y que es esta interacción la que permite abrir interrogantes que animan nuevamente a reemprender la búsqueda.

4.2 Las relaciones en el aula

En este apartado se aborda el tema central del presente trabajo que se refiere a las relaciones que se dan en el aula; para ello, como se señaló en el capítulo dos, se realizaron dos acercamientos en campo: el primero para identificar las relaciones

que se dan entre estudiantes, a través de la sociometría y el segundo para conocer las relaciones entre docentes y estudiantes, a través de los grupos focales.

4.2.1 Relaciones entre estudiantes

El acercamiento a las relaciones entre estudiantes se realizó a través de la sociometría, que es precisamente uno de los métodos que nos permite conocer de manera general la estructura relacional de los grupos, en este caso escolares. Considerando que la escuela como microsociedad se estructura también en grupos, es posible utilizar la sociometría para conocer la dinámica interna de relación interpersonal y espontánea de los estudiantes, al margen de la estructura formal de la escuela.

En el marco de la evaluación curricular de la Licenciatura en Trabajo Social, en el año 2010 se realizó un estudio de este tipo con cuatro grupos, uno de cada semestre: 2º, 4º, 6º y 8º, pertenecientes a ambos turnos. (En: http://www.trabajosocial.unam.mx/dirs/docencia/curricular/institucional/institucional_educativo.pdf). De este trabajo de coautoría, a continuación se retoman los datos que se consideraron más relevantes para el presente trabajo y se agregaron otros que resultan indispensables para comprender mejor las relaciones que se dan entre los estudiantes.

En apego a la técnica de la sociometría, para su realización se hicieron tres preguntas a cada uno de los grupos seleccionados, cuyas respuestas se tabularon y graficaron y su interpretación es lo que se presenta a continuación.

La pregunta 1, ¿A quién elegirías para realizar el trabajo escolar más importante del semestre? se realizó con el propósito de conocer las estructuras organizacionales que presenta un grupo ante una situación académica. Como se observa en la figura 1, en todos los grupos existe un reconocimiento de algunos de sus miembros como líderes académicos, a quienes definen como *inteligentes, cumplidos, dedicados*, entre otros. Cabe destacar que este reconocimiento casi siempre proviene del docente, pues señalan que consideran así a estos compañeros porque son los que

obtienen las mejores calificaciones o bien porque son señalados como *los mejores* por sus profesores.

Además de los liderazgos reconocidos por parte del grupo, se presentan diversas estructuras organizacionales como son las díadas, tríadas y cadenas: Cabe destacar la significativa presencia de díadas, sobre todo en los grupos de segundo y sexto semestre, situación que en el aula suelen dificultar el trabajo colectivo, pues son estudiantes que prefieren trabajar sólo con un compañero o compañera del grupo y difícilmente aceptan formar parte de un equipo más grande. Por su parte, las *cadenas* sugieren una organización en subgrupos que potencialmente podrían contribuir favorablemente para los procesos de construcción de conocimientos, al establecerse relaciones más horizontales, es decir sin un liderazgo central.

El caso que más llama la atención es el grupo de sexto semestre, con una organización polarizada, ya que por un lado tienen un líder que concentra a una cantidad considerable de miembros y por el otro una notable dispersión del resto de sus integrantes quienes sólo se relacionan en díadas, situación que podría afectar la realización de actividades académicas que requieran de la conformación de colectivos más amplios. Aún con la situación antes señalada es preciso destacar que en ningún grupo existen miembros aislados, es decir, todos seleccionaron o fueron seleccionados por otro miembro del grupo para la realización de la actividad académica planteada.

La pregunta 2, ¿A quién elegirías para compartir la tienda de campaña en un campamento escolar? tenía como propósito explorar las relaciones fuera del salón de clases, vinculadas a una situación de *confianza*, ya que dicha circunstancia supondría compartir un espacio para dormir y convivir durante varios días. Los estudiantes expresaron que para realizar su selección se basaron en sus relaciones de amistad, definiendo como *amigos* a aquellas personas en las que confían, con las que pueden conversar de temas más allá de lo académico, con las que se sienten libres de *ser como son*.

Como se observa en la figura 2, es notorio cómo se reducen los liderazgos en cada uno de los grupos y como en ninguno se repite la figura de líder mencionada en la

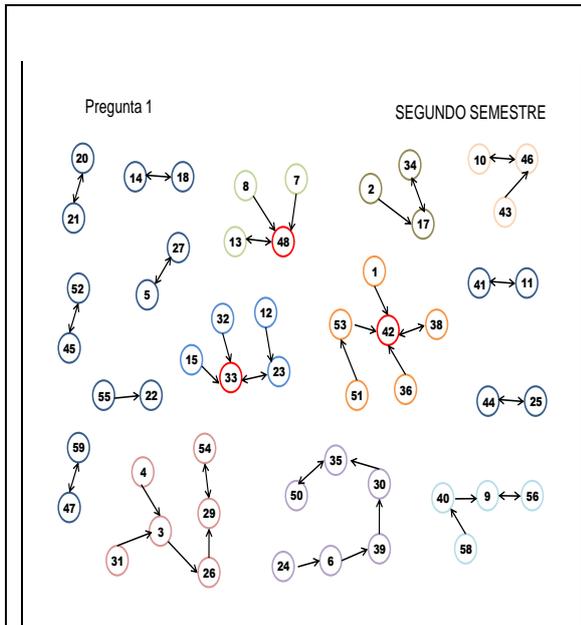
pregunta anterior. Son los grupos de segundo y sexto semestre los que muestran una estructura organizativa tendiente a la colectividad, a diferencia del cuarto y octavo semestre en donde la cantidad de díadas es mayor. Con relación a lo que podría denominarse falta de confianza, destacan tres casos, en el sexto y octavo semestre, de miembros completamente aislados al no seleccionar ni ser seleccionados por ningún compañero para esta actividad extracurricular.

El propósito de la pregunta 3, ¿A quién elegirías para organizar la fiesta de graduación de tu generación? fue identificar la cohesión grupal para el cumplimiento de un objetivo común, como se observa en la figura 3, en los grupos de segundo y cuarto se da mayor cohesión, sobre todo, en el grupo de segundo semestre en donde sólo hace falta un enlace para lograr conjuntar al total del grupo en torno a un objetivo.

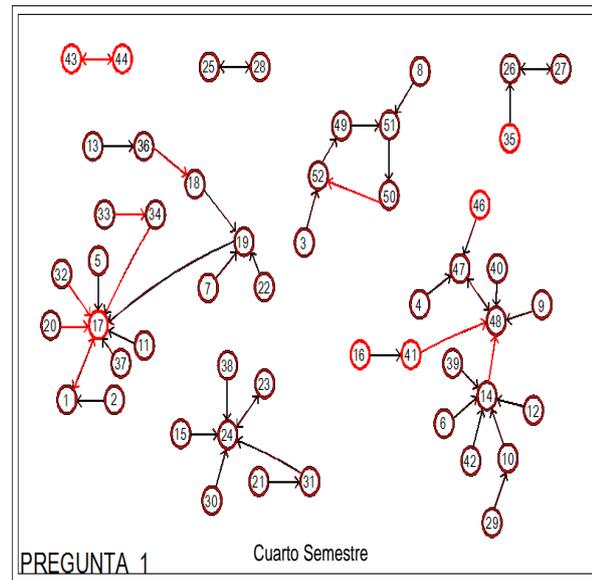
De igual forma, en el grupo de segundo semestre destaca la cantidad de líderes reconocidos, que se organizan a través de cadenas que permiten la vinculación entre sí, a diferencia del cuarto y octavo semestre en donde la mayoría reconoce a un solo líder.

En los grupos de sexto y octavo semestre es notoria la dispersión e incluso el aislamiento de algunos de sus miembros. De ésta, sólo el grupo de octavo explicó que no se unen a la mayoría del grupo por pertenecer a otros grupos o bien porque están desfasados de su generación y por lo tanto ya tuvieron su fiesta de graduación, es decir, ya no comparten el objetivo.

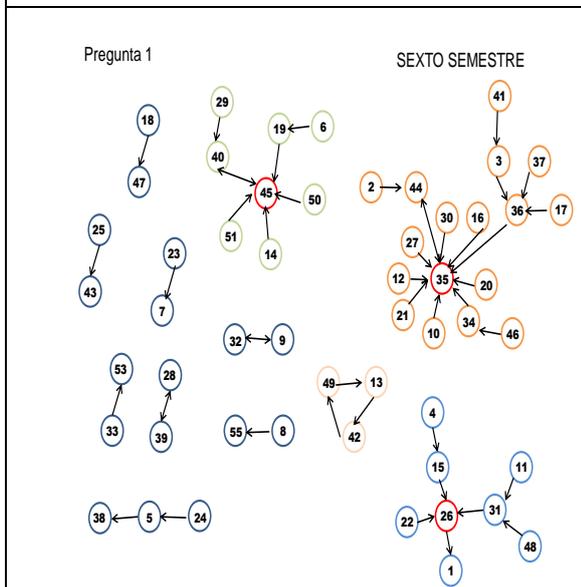
Figura 1: Sociogramas por semestre, sobre elección de compañeros de trabajo en el aula



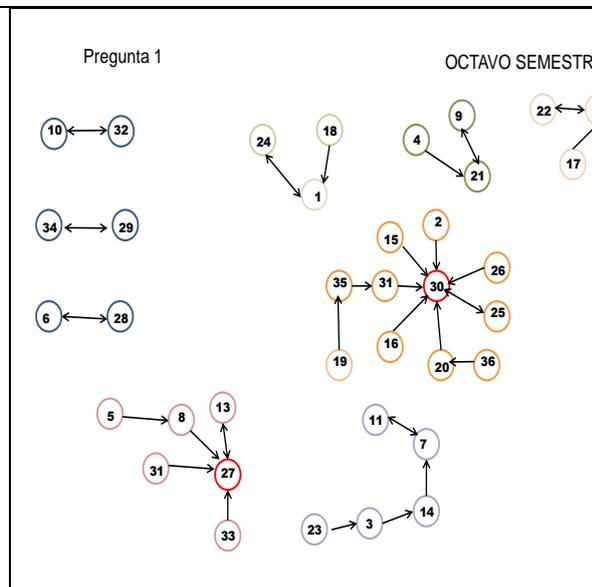
Autor: Ornelas Bernal, Adriana. Profesora ENTS-UNAM



Autor: Escobar Escobar, Mónica. Profesora ENTS-UNAM



Autor: Maldonado Pérez, Maribel. Profesora ENTS-UNAM



Autor: Pérez Montecillo, Ma. de la Luz. Profesora ENTS-UNAM

Figura 2: Sociogramas por semestre, sobre elección de compañeros para compartir espacios fuera de la institución escolar.

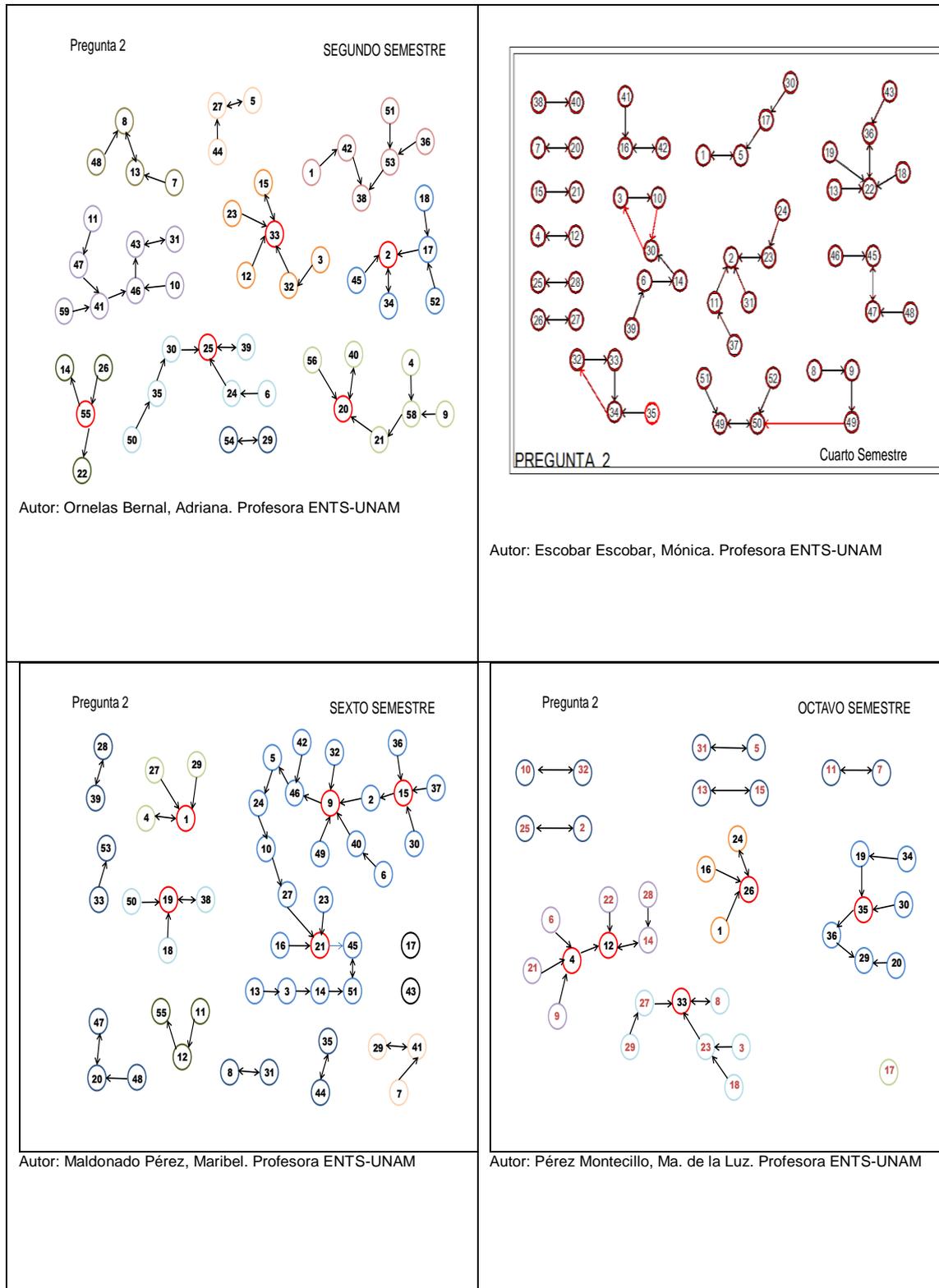
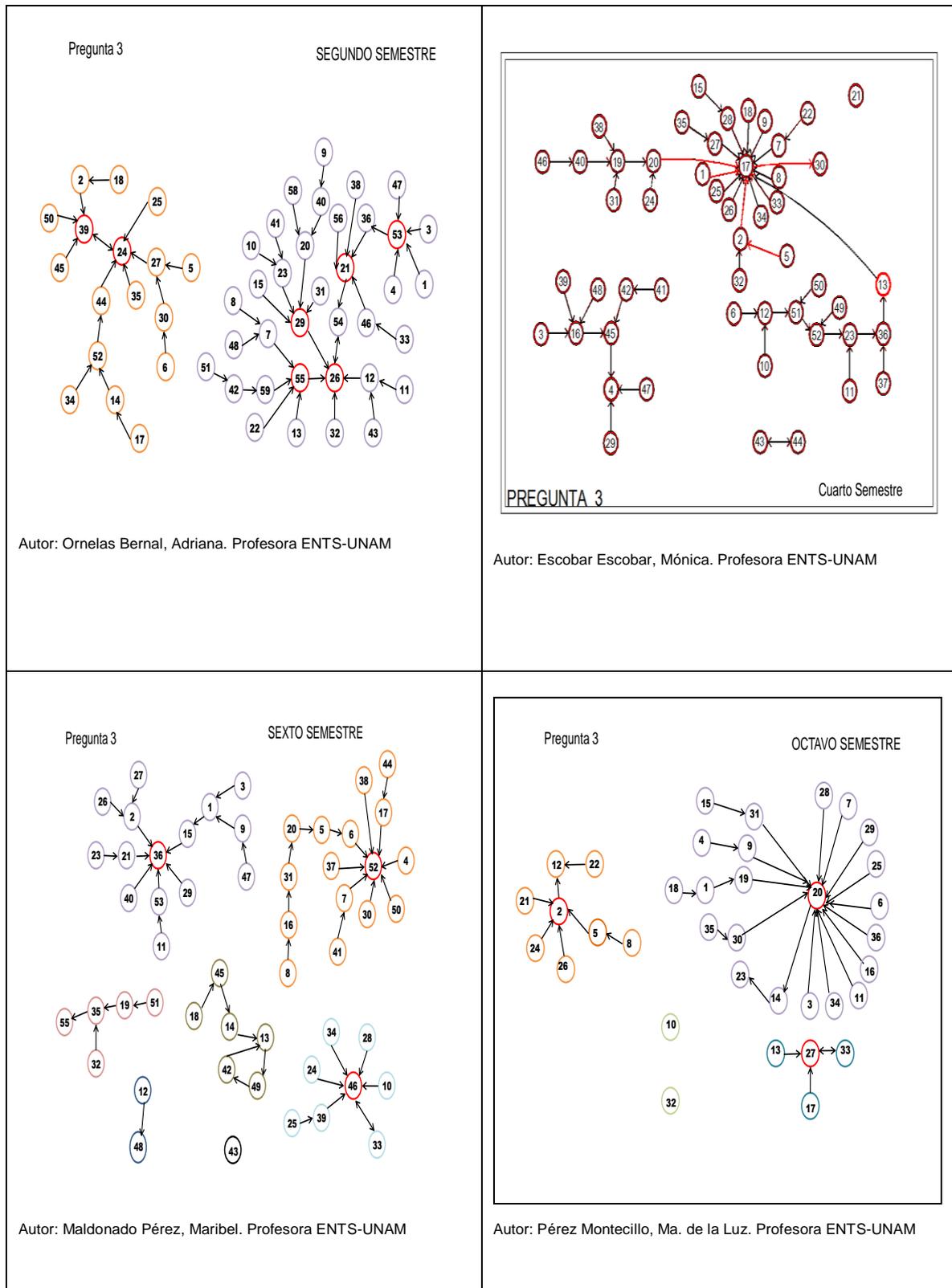


Figura 3: Sociogramas, por semestre, sobre elección de compañeros para organizar actividades extracurriculares.



Los resultados de este ejercicio muestran que las interacciones entre estudiantes de la Escuela Nacional de Trabajo Social, se caracterizan así:

Se trata de grupos formales, conformados por la propia institución escolar, la cual asigna desde el primer semestre un *grupo base*, que será el mismo durante toda la carrera, con la salvedad de que algunos de sus miembros opten por cambiarse de grupo en algunas o en todas las asignaturas que cursan; situación poco frecuente, ya que existe una tendencia generalizada a permanecer en el mismo grupo.

Los grupos están conformados mayoritariamente por mujeres, al considerarse al trabajo social como una carrera femenina como ya se mencionó; en cuanto a su tamaño se les considera *grandes* (numerosos) para propósitos pedagógicos, sobre todo en los primeros semestres que tienen casi 60 miembros, en tanto que para el octavo semestre ya se ha reducido a un promedio de 37 estudiantes, dada la deserción y rezago escolar que se da en nuestra Escuela. Los grupos desarrollan sus actividades en aulas con capacidad para 60 estudiantes, lo cual llega a dificultar la movilidad al interior de los salones; el tiempo diario de convivencia entre los estudiantes de un mismo grupo es de 6 horas en promedio, lo que puede influir en el tipo de relaciones intra y extra aula que se establecen.

Los participantes realizaron sus elecciones basados en lo que se considera el ideal del “estudiante”, “amigo”, “fiestero”, atribuyéndole dichas características, ya sea por que identifican en él determinadas cualidades o porque así lo ha definido el docente.

Con relación a los liderazgos, éstos son mayoritariamente femeninos sobre todo en las situaciones que requieren de responsabilidad y cumplimiento, bajo el supuesto generalizado de que las mujeres son más *dedicadas y meticulosas* e incluso más *confiables* que los hombres.

En todos los grupos, existe un reconocimiento de las capacidades y cualidades que asegurarían el cumplimiento del objetivo, por lo que la selección de líderes y compañeros se relaciona con el tipo de tarea a desarrollar: a algunos se les reconocen capacidades para el estudio, a otros el atributo de la confianza y a otros más las cualidades para la organización y la diversión. Se identifican formas de

organización diferentes a las del liderazgo, que en este caso se denominaron *cadena*s, que implican un trabajo de unidad alrededor de un objetivo o tarea, más que de una persona, lo cual podría potenciarse para el fortalecimiento de relaciones horizontales, entre pares, más que aquellas mediadas por una figura que centra y concentra el poder de decisión.

Es preciso reconocer que al interior de los grupos existen subgrupos que no se interrelacionan con los demás en ningún caso, lo que ocasiona aislamiento y falta de cohesión grupal. La organización en subgrupos, sobre todo en los semestres sexto y octavo, tiene como razón principal la pertenencia a un *grupo base*, que a la vez que les da identidad con aquel, los diferencia del grupo en estudio; en otras palabras, la pertenencia a un *grupo base* la trasladan a cualquiera de los grupos a los que se integran y no se crean las condiciones para la formación de un nuevo grupo, sino que permanecen ajeno a éste en la mayoría de las situaciones grupales. Conforme se avanza en los semestres se observan menores posibilidades de cohesión grupal y se han consolidado los subgrupos. Potencialmente, es el grupo de segundo semestre el que presenta mayores posibilidades de cohesión grupal en oposición al de sexto que presenta mayores fracturas, por lo que será fundamental trabajar con los grupos de los primeros semestres en relación a las dinámicas grupales que favorezcan la cohesión y el sentido de pertenencia, que son factores indispensables para el logro de objetivos comunes.

Una situación que no puede dejar de mencionarse relacionada con estos resultados, es el hecho de que la carrera de Trabajo Social supone el trabajo con colectivos, la promoción de la organización y participación social, la visión de lo social como objeto central de nuestra intervención y sin embargo, no es un aspecto al que se le da relevancia en nuestros grupos escolares, es decir, es un fenómeno que no se estudia, que no se reconoce como un factor que influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto no se trabaja este aspecto con los estudiantes; lo cual nos plantea una contradicción a resolver: se pretende que el profesionalista aplique conocimientos sobre organización grupal que no fueron practicados en su propio proceso de aprendizaje.

La presentación de los gráficos a cada uno de los grupos participantes permitió que se re-conocieran y asumieran con un grupo, que conocieran de manera general sus estructuras de organización intra y extra aúlica; que identificaran liderazgos, relaciones de cercanía-lejanía, y en lo individual, su propia ubicación dentro del grupo. En síntesis, les permitió reconocer la estructura relacional que existe pero que era invisible para sus participantes.

Por otra parte, este ejercicio permite al docente reconocer las formas de organización del grupo y tener un diagnóstico relacional que le permita hacer una intervención pedagógica para mejorar las relaciones sociales entre sus miembros, lograr la cohesión grupal, fortalecer las formas de organización colectiva, todo ello en pro de la consecución de objetivos comunes. Como señala Fernández (1998: 154): “El análisis sociométrico, cuya utilización va fundamentalmente dirigida a identificar la estructura emocional de un grupo humano, identifica los sentimientos de atracción, indiferencia y rechazo que se dan dentro de un grupo y entre sus componentes. Esta identificación permite luego ayudar a los sujetos aislados, tomar conciencia de quienes son los líderes de la clase, explicar numerosos comportamientos “sin lógica” en la vida del aula etc.”

No obstante las ventajas de este método, es preciso recordar que los datos que se obtienen son de tipo cuantitativo, por lo que la información complementaria, es decir cualitativa, deberá hallarse posteriormente mediante la observación, entrevistas u otras técnicas descriptivas, como son los grupos focales, que se abordan en el siguiente apartado del presente trabajo.

4.2.2 Relaciones entre estudiantes y docentes

Como se ha mencionado, la relación en el aula tiene componentes que no siempre son visibilizados, dado que la forma aparente de ésta se limita a la transmisión de conocimientos que tiene un sujeto que enseña, (el docente), a un objeto (el estudiante) que recibe la enseñanza. Sin embargo, una mirada compleja nos permite reconocer que en esta relación existen sujetos que se interrelacionan, que ponen en juego sus subjetividades y dan sentido y significaciones variadas a las relaciones que se dan durante el proceso de formación académica, como señala

Nickel (1981: 93-94): “En ningún caso esta relación se puede entender como unilateral, es decir, en la que uno de los participantes (en este caso el profesor) influya como parte activa sobre el otro (el alumno), por hallarse éste último expuesto de forma más o menos pasiva a tal influencia, sino que dicho proceso aparece más bien como una relación recíproca en la que ambas partes participan activamente y por ello consiguen influenciar mutuamente sus respectivas conductas, llegando incluso más allá de una interacción actuante”. Es pretensión de este apartado dar cuenta de algunos de estos elementos. En la práctica, esto significa que no sólo los educadores (padres, educadores preescolares, profesores) influyen mediante su manera de actuar en los niños, jóvenes y estudiantes que están con ellos en proceso de interacción, sino que también éstos ejercen un efecto en sus educadores, a veces reconocido y otras no.

El reto es por tanto *relacional* como señala Guillot (2007: 184): “se trata de explicar, tanto en la familia como en la escuela, las normas y reglas, de discutir las, de asociar a los alumnos a la discusión, en fin, de ponerse de acuerdo sobre un compromiso aceptable para las dos partes, encontrar un *modus vivendi*, una avenencia, un arreglo”, que permita contar con condiciones más propicias para la construcción de conocimientos. Se trata entonces de asumir, como señala Gvirtz (2004), que es necesario comprender la vida en el aula, más allá de la mera transmisión de conocimientos, lo cual evitará que la intervención docente esté plagada de arbitrariedades o de exceso de voluntarismo.

Considerando que los resultados de la sociometría sólo brindaron datos de carácter cuantitativo acerca de las relaciones que se dan en el aula, se estableció la necesidad de buscar un acercamiento cualitativo a las relaciones que se dan en el aula, por lo que se recurrió a los grupos focales.

Fontas (s/f) señala que la técnica de los grupos focales se enmarca dentro de la investigación socio-cualitativa y la define como un proceso de producción de significados que apunta a la indagación e interpretación de fenómenos ocultos a la observación de sentido común. Además, se caracteriza por trabajar con instrumentos de análisis que no buscan informar sobre las tendencias cuantitativas de los fenómenos, sino más bien interpretarlos en profundidad para dar cuenta de

los comportamientos sociales y prácticas cotidianas, por lo que se consideró la técnica idónea para los propósitos del presente apartado. Los resultados obtenidos se presentan a continuación, organizados en ocho categorías de análisis que, conviene señalar, están tan estrechamente relacionadas entre sí que al abordar una es casi inevitable referirse a las demás, lo cual reitera la complejidad del objeto de estudio, entendida ésta como señala Ardoino (1995: 55) “aquello que no es susceptible de ser descompuesto, ni será jamás susceptible de descomposición”.

4.2.2.1 Entre la autoridad y el autoritarismo

Como es sabido, las estructuras de la conducta autoritaria han caracterizado durante mucho tiempo la totalidad de nuestro sistema social, determinando consiguientemente la educación en general y el sistema educativo en particular, “incluso en la actualidad, los rasgos característicos de la conducta autoritaria siguen considerándose como objetivos prioritarios y especialmente deseables tanto en la educación familiar como en la escolar y la formación profesional (véase Weber 1974)”. (Nickel, 1981: 115)

En las relaciones en el aula, el sujeto docente representa la autoridad que le otorga tanto la institución como los propios estudiantes, la cual puede transformarse en autoritarismo si se trastocan los principios de la primera. La palabra autoridad, en latín *auctoritas*, proviene del verbo *augere* que significa aumentar: aumentar el poder de la vida y de autoafirmación, crecer. De igual modo, autoridad tiene como raíz etimológica *auctor*, un autor (Guillot, 2007: 19-20).

La autoridad educativa comprendida en el primer sentido está dirigida a la emancipación del educando, desplegando todos los esfuerzos posibles para promover la autodeterminación individual y la socialización, basándose para ello en juicios críticos, en conocimientos y en decisiones autónomas. Se entiende entonces a la autoridad como la capacidad de crear situaciones educativas que permitan a los estudiantes ir construyendo su proceso de formación y lograr con ello su autonomía como sujetos; en cambio, la autoridad que pretende ser *autor del otro*, que prohíbe ser uno mismo, que destruye la autonomía, es lo que entenderemos por autoritarismo.

Entendido en términos de *relación*, el autoritarismo no es sólo una imposición del docente, sino además implica la aceptación y legitimación de los estudiantes, quienes reconocen en éste la figura que autoriza, prohíbe y castiga; por ello es frecuente que en el aula se den manifestaciones de los estudiantes que *reclaman* el *castigo* ante una falta a las reglas establecidas: “repruébelo, sáquelo del salón, cállelo”¹ son expresiones comunes en el aula; llama la atención que no se trata de una acción directa contra el compañero, sino una exigencia para quien se reconoce como autoridad y a quien se le atribuye la posibilidad de ejercer la actividad punitiva, destacando que el castigo sugerido siempre alude a la anulación del otro, pues casi nunca se solicita que se le escuche para conocer las motivaciones de determinada acción, lo que coloca a los estudiantes, tanto en el ejercicio del autoritarismo, como en su legitimación, como lo expresan algunos de ellos:

Algunos le faltan al respeto al maestro y cómo quieren que no nos traten así, si no cumplimos, si rompemos las reglas (GF3). El maestro nos debe exigir o se pierde formalidad a la clase (GF3).

Por ello es importante que los estudiantes participen en la creación, aplicación e interpretación de las normas en el espacio educativo, con el propósito de generar mayor aceptación y cumplimiento de las mismas, al comprender el sentido de su establecimiento.

Otra cuestión que agudiza esta situación es la representación colectiva que se tiene de la autoridad y el autoritarismo, dado que cualquier regla puede ser entendida como abuso de autoridad y no como mediadora de las relaciones en el aula; por ello, las reglas deben ser explicadas y discutidas entre los miembros del grupo y basarse en el respeto a la diferencia y en la posibilidad de escucharse y debatirlas con base en argumentos. La preconización de estas reglas tiene una función pedagógica de mediación esencial: “hacer comprender a los alumnos que el ejercicio de la autoridad del maestro no depende de su buena intención, de su humor, de su capricho, sino de la aplicación de reglas debidamente objetivadas”. (Guillot, 2007: 76). Sin embargo, es común que se vuelva a depositar en el docente la responsabilidad única de hacerlas cumplir:

¹ Información obtenida por observación en el aula

El profesor es el que debe poner el límite porque luego si abusamos de él². Tener reglas claras y firmes: Si alguien está hablando, que se salga del salón (GF3).

La mayoría de las veces se requiere que el profesor garantice el mantenimiento y cumplimiento de las normas, aún cuando éstas hayan sido discutidas, aceptadas y reconocidas por el grupo como necesarias y obligatorias; es preciso reconocer que en pocas ocasiones se trabaja en la autorregulación grupal, que comprometería al resto del grupo para su cumplimiento.

Ante la autoridad que puede aplastar y convertirse en autoritarismo, surge el miedo y la angustia: “En efecto, desde la Segunda Guerra Mundial y sus atrocidades, la autoridad se ha convertido en sinónimo de autoritarismo en las representaciones colectivas” (Guillot, 2007: 84), lo cual limita las posibilidades para la creatividad y la iniciativa ya que el miedo paraliza, entorpece los canales de comunicación, pues se espera, como del padre, la reprimenda, el rechazo, la desaprobación, como lo expresan algunos estudiantes:

El maestro dice Yo soy el maestro y no hay más; no voy a ser su amigo. Si entra con un carácter muy fuerte no te le puedes acercar, por eso muchos huyen, por esa primera impresión. Obvio, si llegas (como docente) y no te hacen caso, obvio, levantas el tono de la voz, pero eso hizo huir a los demás (GF2).

En este sentido, Fittkau (1969) demostró que el nivel de temor sentido por los alumnos dependía estrechamente de determinados rasgos característicos de la conducta del profesor, como especialmente el miedo a que éste le obligase a hacer el ridículo y a que le regañase delante de toda la clase si hacía algo mal. (En: Nickel, 1981: 41)

En esta relación, existe una manifestación explícita de los estudiantes y del docente para mantener el *control* del grupo, lo cual interpretan como un juego de fuerzas como lo señala un estudiante:

² Comentario de una estudiante, expresado en el aula.

Si la profesora es débil, no hay buen manejo del grupo y pues no le haces caso (GF2).

Pero esta exigencia del control no se genera en el aula, sino que es una demanda de la institución escolar, como señala Nickel (1981: 113): “En no pocas ocasiones la calificación docente de un profesor se mide en función de hasta qué punto es capaz de imponer la disciplina en su clase” y se reproduce en las aulas en donde el docente suele responder a las expectativas que se tienen de su figura de autoridad y centra su interés en el control del grupo y por lo tanto en las conductas de los estudiantes. Tanto las situaciones de exigencia excesiva como las experiencias correspondientes a fracasos escolares o una conducta fuertemente restrictiva por parte del profesor, puede desencadenar verdaderos estados de miedo en el aula.

En este contexto, se presenta un *punto ciego* para los docentes y es el hecho de no reconocer el ejercicio del autoritarismo: “No es nada raro que un profesor considere que su conducta es perfectamente *no autoritaria*, mientras que sus alumnos mantengan una opinión completamente contraria y que incluso terceras personas reconozcan en él numerosos rasgos característicos de una conducta autoritaria.” (Nickel, 1981: 117). Este ocultamiento de una parte de la relación en el aula imposibilita su modificación, al depositar en los estudiantes toda la responsabilidad de lo que *no funciona* en ésta. Esto se pudo demostrar a través de dos estudios realizados en el marco de la Evaluación Curricular (ENTS, 2010), cuyo análisis comparativo devela la disparidad en las percepciones, pues mientras el 59% de los estudiantes entrevistados señalan tener profesores autoritarios y caracterizarlos así dado que “*Impone sus ideas; adopta actitudes intimidatorias; ponen en evidencia a los alumnos que se inconforman; imponen las normas y las formas de calificar, es intransigente y cierra toda posibilidad de diálogo*”; sólo un 10% de los docentes acepta haber adoptado alguna de estas actitudes, justificando que lo hicieron porque el grupo *no entiende*.

Otro dato del mismo estudio confirma dicha disparidad: cuando los estudiantes no están conformes con las propuestas de los docentes, sólo poco más de la mitad de éstos lo expresan y las reacciones de los docentes suelen ser, en más de la mitad de los casos, negativas, al no darles importancia, o incluso tomando represalias y

medidas de control más estrictas. Más de la mitad (61%) de los profesores afirma que los estudiantes les han manifestado inconformidades, a las que ellos han respondido favorablemente realizando cambios en la organización y estructura de la asignatura, considerando algunos cambios en aspectos personales y estableciendo acuerdos conjuntos. (ENTS, 2010). Con base en estos resultados, es posible afirmar que en algunos tópicos existe una perspectiva diametralmente diferente entre los docentes y los estudiantes, lo cual sin duda repercute en el tipo de relaciones que se establecen; en este sentido pareciera que los estudiantes se muestran menos complacientes que los docentes con relación a las manifestaciones negativas en sus relaciones.

El autoritarismo, como se ha dicho, está basado en una relación jerárquica, en donde el docente se coloca por encima de los estudiantes, a veces, por considerar que tiene mayor conocimiento; otras por su edad y experiencia y otras sólo porque la institución legitima su posición superior: “el docente es depositario de un poder que lo hace sentirse superior y ajeno a los estudiantes e incluso, a él mismo, por efecto de la alineación que subyace de manera muy sutil en su práctica”. (Becerril, 1999: 99). Al respecto, los estudiantes comentan:

Si estás en contra del punto de vista de un profesor, ellos no se dejan y te dicen que estás mal, tratan de opacar lo que tú piensas y pasarte de su lado (GF2). A veces se crea confusión en la discusión y aún así lo que busca el docente es imponer el tema. (GF2). A veces responden lo que uno ni preguntó!, o sea ni te oyeron! (GF2).

En el autoritarismo la preocupación central es imponerse, no permitiendo la expresión de ideas o intereses divergentes: en este sentido, se evita, impide o ignora la oposición: “se define a la discusión como subversiva, como una amenaza potencial a la autoridad”. (Ball, 1989: 117). En este caso, a la autoridad del docente. Ello provoca pasividad en los estudiantes, quienes terminan renunciando al debate abierto por temor a represalias o por considerar que de nada sirve la oposición. Así, los estudiantes consideran ser poco escuchados y aún cuando tienen algo que decir, no encuentran los espacios ni al interlocutor para establecer un verdadero diálogo y se enfrentan a una faceta del autoritarismo: la anulación del otro, de su palabra y su pensamiento. Por lo tanto, el autoritarismo supone una relación de

subordinación docente-estudiantes, que intenta anular y considera el proceso de formación con un solo autor: el docente. “Se trata, por consiguiente, de una autoridad que mantiene sus exigencias de dominio mediante medidas represivas y que descarta todo tipo de crítica”. (Nickel, 1981: 118), que además bloquea la posibilidad de la reciprocidad y el diálogo, condiciones indispensables para la construcción de sujetos y de conocimientos.

Como se señaló antes, es preciso no perder de vista que es la propia estructura de la escuela la que posibilita la existencia de relaciones inequitativas, a través de justificar y legitimar el abuso de poder a través de formas y prácticas aceptadas por los sujetos que interactúan en el espacio escolar. Todo ello dificulta una tarea docente alternativa, en virtud de que todos los dispositivos institucionales están organizados jerárquicamente y los escasos esfuerzos que despliegan algunos docentes por superar ese autoritarismo no tienen eco ni apoyo institucional, por lo que se desdibujan y, en ocasiones, desaparecen.

4.2.2.2 Entre la dominación y la sumisión: una relación desigual.

La totalidad del proceso de socialización que tiene lugar a lo largo del desarrollo de la persona, desde la infancia hasta la edad adulta, se basa en el poder y la superioridad del educador, el cual, como la mayoría de los miembros de nuestra sociedad, ha interiorizado unas normas de conducta autoritarias y sus correspondientes actitudes: “De esta forma, se convertirá por regla general, en un multiplicador de los modelos de conducta autoritarios, siempre y cuando este ciclo no se interrumpa durante su configuración y su perfeccionamiento, mediante el aprendizaje de nuevas y diferentes formas de conducta” (Nickel, 1981: 116).

El valor de la palabra en el aula suele ser un reflejo del tipo de relación que se establece (vertical u horizontal) así, se puede apreciar que casi la totalidad de los estudiantes establece una comunicación no horizontal con los docentes, que se manifiesta incluso en la forma de dirigirse a éste y viceversa: en tanto los estudiantes se dirigen al docente en tercera persona (usted) el profesor los nombra en segunda persona (tú), lo cual refleja la posición de poder que cada uno tiene, la diferencia generacional, la división entre los iguales y los diferentes; cualquier

modificación a esta regla implícita, es desaprobada por ambas partes³. Pero también se distingue el tipo de relación que se establece en el aula cuando se identifica quién tiene mayor tiempo la palabra; los argumentos que utiliza; la defensa o descalificación que se hace del otro y el trato que recibe el que piensa diferente:

Pocos dedican tiempo a escucharte (GF3). Pocos docentes usan la comunicación, entendida como un proceso bilateral, pues sólo te informan (GF2). Es importante que te escuchen como se debe, pues si te cortan la participación no hay retroalimentación: Escucha-pregunta-retroalimentación, así debería de ser (GF2).

Así, los estudiantes reconocen la necesidad de escucha atenta y de diálogo, en contraposición a los monólogos del docente que no permiten la construcción de conocimientos por parte del estudiante. Para ello, es necesario generar un ambiente en el que sea posible expresar opiniones diversas, discutir las, lo cual lleva implícita la posibilidad de ser escuchado y de escuchar a los demás que a su vez desarrolla la capacidad de la argumentación que no busca imponer ni *convencer*. En este mismo sentido destaca el hecho de que muchos profesores utilizan un lenguaje complicado, de *pose*, que aparentemente los sitúa en una posición superior a la del resto del grupo que no maneja dicho discurso; en la mayoría de ocasiones esto no es más que una forma de ocultar el miedo al cuestionamiento.

Es preciso reconocer que el lenguaje oral no es el único mediador en la relación educativa, sino que son también los actos los que construyen dicha relación. Existe un lenguaje no verbal que pocas veces se toma en cuenta, pero que sin duda refleja la relación de dominación, pues el docente no siempre es consciente de sus propias manifestaciones no verbales, que son claras señales para los estudiantes de su aprobación-desaprobación; interés-desinterés; gusto-disgusto, etc. De igual forma, el docente suele minimizar la expresión no verbal de los estudiantes, ya sea porque desconoce cómo interpretarlo o porque prefiere ignorarlo; al respecto los estudiantes señalan que:

A una persona penosa, que trata de hablar, se le dificulta más porque hay profesores que hacen caras ante las preguntas y ya mejor no dicen nada

³ Información obtenida por observación en el aula.

(GF3). Si, hacen caras y tienen actitudes que intimidan la participación; casi, casi están diciendo “adivíname el pensamiento” (GF3). Con otros, alzas la mano y no te toman en cuenta (GF3).

Esta relación de dominación-sumisión, suele manifestarse de manera tan sutil, que es reconocida y aceptada por los estudiantes de la siguiente manera:

Los profesores tienen una manera de ser paternalista: Quieren dirigir todo, controlar todo, no dan espacio a nuevas ideas, sólo les preocupa no salirse del temario, pero además no se nos exige (GF3). Ser paternalistas significa que te apapachan mucho, que te llevan de la mano como a los niños pequeños y eso está bien (GF3). A mí me han dicho amigos de otras facultades que aquí nos cuidan mucho, nos llevan de la mano, al contrario de lo que pasa en sus escuelas y yo creo que así como hacen aquí, está bien (GF2).

Parafraseando a Wichrowski, afirmaremos que el paternalismo puede ser peligroso en las condiciones escolares asimétricas, en las cuales interviene el complejo de la superioridad de unos e inferioridad de otros, ambos con un carácter fuertemente opresor, que anula el derecho a la autonomía, que en este caso es la garantía que debiera procurar el docente al estudiante para tomar las decisiones, de acuerdo con sus propias razones, objetivos y estilos de vida. (En: Jacorzynski, 2008: 277). El paternalismo, además sólo sirve al mantenimiento de las estructuras sociales existentes, caracterizadas por el dominio y la sumisión.

4.2.2.3 Entre ser sujeto y ser objeto: la autonomía y la dependencia

Ser sujeto implica *autorizarse para ser*, para reconocerse en el devenir, en el cambio, en la constante construcción en relación con el Otro. Sin embargo, la docencia es un ejercicio regido por el *deber ser* que es estático, homogéneo, monolítico, lo cual no sólo dificulta el establecimiento de relaciones de sujeto a sujeto, sino además crea las condiciones para la reproducción de relaciones sujeto-objeto en ambos sentidos: el primero, cuando el docente asume que es el único sujeto de la relación educativa y por lo tanto los estudiantes sólo son objetos de su enseñanza; y el segundo sentido es cuando los estudiantes asumen que el docente no es un sujeto, sino un actor cumpliendo un rol, que tiene la obligación de enseñarles lo que ellos desconocen. Por ello, se podría afirmar que en muchas ocasiones, no se da una relación entre sujetos, sino una relación entre estereotipos

del *deber ser*, como señala Gilbert (1996: 91): “En el estudio de Ada Abraham, puede verse que los maestros tienen muchas dificultades para conocerse y se describen involuntariamente, no de acuerdo a como son, sino de acuerdo al estereotipo ideal del buen educador”. Entonces, cuando el docente habla, no está el sujeto, sino las prescripciones del *deber ser* y es desde ahí que establece su relación con los estudiantes, por ello su discurso suele ser normativo, prescriptivo. Por lo tanto, las relaciones en el aula se rigen sobretodo, por los estereotipos del deber ser, del ideal de un estudiante y de un docente, lo que las hace estáticas, pasivas, sólo de reproducción y no de creación. De la misma forma, los estudiantes pocas veces reconocen al sujeto docente; sin embargo, existen algunos estudiantes que sí lo hacen y señalan que:

Hay que entender que los maestros también se sofocan (GF3). Hay que entender que va a salir el lado humano del docente, pues no son robots (GF3). Se entiende, todos tenemos errores, no se les exige perfección, sólo equilibrio; que nos traten como personas, que reconozcan que tenemos intereses y necesidades (GF3).

La relación sujeto-sujeto requiere de la disposición de ambos para serlo, actuar como tales y asumir en igualdad de condiciones los compromisos que implica toda relación. Sin embargo, experiencias pasadas que se han naturalizado y generalizado para toda relación educativa, se instalan en docentes y estudiantes y entonces se reducen las posibilidades de establecer otro tipo de relación, pues está circundada por los *fantasmas de otros tiempos* y no hay una oportunidad para relacionarse de sujeto a sujeto. De igual forma, suele pensarse en las relaciones entre sujetos de manera fraccionada: dentro del salón de clases y fuera del salón de clases, lo que nos lleva a actuar como seres escindidos, como señalan algunos estudiantes:

Dentro del aula soy y me comporto de una manera y fuera de ésta de otra (GF1). La considero una buena maestra, pero definitivamente no me la imagino fuera del aula, ni como amiga, huy no!⁴

⁴ Comentario realizado por una estudiante dentro del aula.

Nos enfrentamos así a una falta de integralidad entre el proyecto vital y el proyecto formativo. Por lo que es necesario reconocer que ser docente es un proyecto de vida, con la convicción de que la contribución se hace en ambos sentidos, que el encuentro con el Otro, la discusión de sus saberes nos convierte en *más persona* y ello contribuye, de uno u otro modo, a la construcción de una realidad diferente, en donde se posibiliten las relaciones sujeto-sujeto. Al respecto, una estudiante señala:

Empiezas el semestre con una idea del docente y terminas con otra (GF2).

Con lo que se reconoce la posibilidad de acercarse al docente, de conocerlo y por ende, de construir una relación diferente con éste, como se señala a continuación:

A nosotras a veces nos dicen que tal maestra es tu mamá, porque nos acercamos, pero lo dicen por envidia de la relación que tenemos con ella, que es de confianza y no sólo dentro del aula (GF2). Hay profesores abiertos, que nos dan confianza para que nos expresemos más allá de lo académico, fuera del salón (GF3). De otras facultades me han contado que sus profesores no son así, que aquí nuestros profesores sí nos escuchan fuera del aula y de la materia (GF3).

Cuando cerramos la puerta del aula, se instala un acto simbólico que refiere "*lo que pase aquí es asunto sólo de quienes estamos dentro...aquí yo soy la autoridad*". En este contexto se establecen pactos, acuerdos y complicidades, aceptadas implícita y/o explícitamente por todos los involucrados.

La posibilidad de construir relaciones entre sujetos autónomos supone del docente una disposición para dejar de ser el único sujeto dentro del aula: "sólo mediante los progresos en el aprendizaje por parte de los niños y adolescentes se presentan cada vez más posibilidades para lograr la autodeterminación; el educador puede irse retirando cada vez más a un segundo término y atreverse, incluso, a ser innecesario". (Nickel, 1981: 119). En coincidencia con este planteamiento, Díaz (2004) señala que el mecanismo central por medio del cual el docente propicia el aprendizaje es lo que se llama la transferencia de responsabilidad, el cual en un inicio se deposita en el docente, quien de manera gradual va traspasando dicha responsabilidad al estudiante, hasta que éste logra un dominio pleno e independiente. Por ello otro aspecto de suma importancia es reconocer la reciprocidad en la responsabilidad del acto educativo, como señalan los estudiantes:

La relación es de dos partes, si a una no le interesa, la otra no puede hacer todo. Esto pasa en todos, pero en diferente grado; la diferencia se da por el compromiso que tiene cada uno (GF3). De las dos partes debe venir la exigencia; cada uno debe tener claro su objetivo. Para que la relación esté en equilibrio yo tampoco puedo delegarle toda la responsabilidad al maestro (GF3). Está en las dos partes, si no, no se puede, qué caso tiene tener un maestro exigente si al alumno no le interesa (GF3).

Al respecto, cabe destacar el concepto de equilibrio que se espera del sujeto docente, pues con ello se alude a que “no manifiesta ninguna tendencia marcada en exceso por las desmesuras, como la sobreestimación del yo o, al contrario, el sentimiento de inferioridad, la violencia o la apatía, el pesimismo o el optimismo beatífico, la obsesión o la extremada superficialidad” (Gilbert, 1996: 65). Los estudiantes lo expresan de la siguiente manera:

El favoritismo es otro factor para que no estemos bien con el profesor; sólo se dedica a sus consentidos que luego ni están bien en lo que dicen! (GF2). Los criterios de evaluación no son justos, porque más allá del desempeño académico, toman en cuenta el que mejor se relacionó con el docente, hay favoritismo (GF3). Los maestros se dejan llevar porque éste me sonrío, me habla bien, me hace fiesta, pero debería pensar que a algunos no se nos da ser así y no por eso no debería hacernos caso (GF3).

Coincidiendo con Nickel (1981), la participación real de los alumnos en las planificaciones y en las decisiones del trabajo dentro del aula, podría fomentar considerablemente el interés, la participación y la colaboración de los estudiantes y con ello motivarlos a desarrollar más iniciativa propia en el futuro y adoptar decisiones independientes y responsables.

Ser autónomo significa que se tiene la facultad de gobernarse por las propias leyes; en cambio, un ser heterónomo es aquél que no tiene capacidad de gobernarse ni de decidir por sí mismo, en estos casos, la conducta esperable es la obediencia. Por ello se suele pensar que ser *objeto* es más cómodo, por la menor responsabilidad que ello implica. En este sentido, Postic (2000: 59) señala que “la relación pedagógica es un lugar privilegiado de aprendizaje de la dependencia...Esta dependencia es a la vez necesidad y fracaso de la escuela de nuestros días”, en virtud de que la dependencia da paso a sujetos no creativos, sin responsabilidad social, que poco habrán de contribuir a la construcción de una sociedad diferente.

Promover la investigación, el análisis crítico de diferentes opiniones y posturas, provocar los contraejemplos, desencadenar el movimiento del pensamiento, son fundamentales para el proceso de emancipación y autonomía de los estudiantes.

4.2.2.4 Entre las incertidumbres y las certezas

La incertidumbre es un componente utilizado por el docente como una muestra del ejercicio de su poder: él sabe lo que se enseñará, lo domina, lo conoce; por lo tanto, tiene el control del proceso educativo y sólo muestra a los estudiantes una parte de éste. Con ello, señala Postic (2000: 25) “el enseñante guarda su privilegio conservando una parte de la información, no concediendo más que una fracción o incluso condicionando al enseñado a aceptar no saber”. La mayoría de las veces, los estudiantes confían en el criterio del docente y se mantienen *encantados* ante dicha incertidumbre. Cuando humanizan al docente, éste pierde su misterio y la relación resulta menos interesante para quienes se niegan a establecer relaciones “reales”.⁵ Al respecto, Gilbert (1996: 86) señala que “Hay maestros que por efecto del egocentrismo, enseñan como si no quisieran que sus alumnos lleguen a comprender cómo han comprendido ellos mismos. Representan lo que Max Marchand llamaba el “caso amorfo” de la pareja educacional colocada bajo el signo del egoísmo del maestro y de la indiferencia del niño”.

Como se señaló, sólo el docente sabe cómo, cuándo y de qué manera, va a certificar y autorizar la palabra del otro, como afirman los estudiantes:

Sólo él sabe la calificación que asignará a los estudiantes (GF1). Sólo ella sabe cuándo hará un examen o si cambiará las reglas establecidas en un principio (GF1). Pero en unas clases no sabes lo que vas a ver, incluso ni lo que estamos viendo! (GF3).

Asumido de esta manera, podemos afirmar que los estudiantes pasan de una tutela a otra, de manera relativamente pasiva, asumiendo que son los “adultos” los que tomarán las mejores decisiones para ellos, lo que los coloca en un estado de

⁵ Datos obtenidos por observación en el aula.

infantilización que por lo además, los libera de la responsabilidad de su proceso formativo:

Bien dicen que la escuela es la segunda casa y ahí el profesor es la autoridad que te dice si vas bien o vas mal y puede ser lo que te motiva o te desanima (GF1).

Con relación a las certezas que definen la relación en el aula, cabe destacar que los estudiantes han construido su propia idea de *el maestro* y por lo tanto se relacionan con los profesores desde los mismos parámetros o estereotipos, por lo tanto la exigencia suele ser que el maestro se comporte *como todos los demás, como siempre ha sido*, pues ello da certezas sobre lo que se espera de su actuar. Como señala Kenia Alves (2008) “Bajo el manto de las certidumbres, la vida de la comunidad y sus valores pueden reproducirse con regularidad y tranquilidad casi opiáceas” (En: Jacorzynski, 2008: 119)

La forma diferente de actuar del docente es calificada casi de inmediato, por la mayoría de los estudiantes, como de *un mal profesor* pues la exigencia es clara “díganos qué tenemos que hacer; denos la respuesta; díganos la verdad; cuál es la conclusión que homogeniza todas las respuestas?⁶. La idea de *proceso* es poco frecuente: “ya, díganos la respuesta” es una expresión común entre los estudiantes, quienes conciben el conocimiento como algo estático, que sólo posee el docente, de ahí la exigencia para que no se les haga pensar, sino que se les den respuestas.

Así, las más de las veces la relación que se establece está basada en el deber y no en el deseo, lo cual tal vez provoca la falta de sentido que en términos generales se atribuye a la escuela, pues asistir a ésta es una obligación, impuesta por otros, sin mayores explicaciones, basada en promesas que difícilmente se ven cumplidas en la actualidad como el “conseguir un trabajo”.

En este mismo sentido, la tarea escolar es vista como obligación, con poco sentido, pero además es apreciada como *la tarea del profesor* y no en pocas ocasiones así lo refieren los estudiantes: “estoy haciendo la tarea del profesor tal”, eso explicaría

⁶ Datos obtenidos por observación en el aula.

el poco interés que se pone en su realización, la inmediatez con la que se resuelve, como puede ser el uso indiscriminado y poco ético del internet, o la copia del trabajo de otros. Esta idea del *sinsentido* de las tareas escolares ha sido construida y reforzada por algunos profesores que han mostrado a los estudiantes que es posible simular y todos estar bien.⁷

Es importante que nos dejen tareas útiles. A mí sí me hizo sentido la tarea de leer periódicos, pues me hizo el hábito de leer y de estar enterada (GF3).

En esta relación, sólo en pocas ocasiones se hace referencia a la formación ética y aún más, pocas veces se conduce éticamente, bajo un juego perverso de simulaciones para que todo sea estable, para que nadie haga más esfuerzo del que se considera necesario. Existe en ambos sujetos (docentes-estudiantes) una manipulación para conseguir un propósito, bajo la consideración de que “el fin justifica los medios” lo que rompe con la posibilidad de establecer relaciones éticas:

Algunos profesores compran un pastel el día del cumpleaños de alguien y por ello decimos que es muy sociable, lo evaluamos bien, lo calificamos como un buen profesor, pero la verdad no generan un aprendizaje crítico (GF3). Es necesario distinguir entre el buen maestro y el maestro bueno, como persona (GF1).

Así, las certezas y las incertidumbres en el aula, en realidad son un andamiaje prefabricado que permite a docentes y estudiantes relacionarse de manera rutinaria, sin mayores cuestionamientos.

4.2.2.5 Entre la homogenización y la clasificación: El desvanecimiento de los sujetos.

La relación en el aula suele ser imaginada por el docente como homogénea, en el sentido de que se piensa que todos los grupos son similares y por lo tanto todos los miembros del mismo se parecen; por lo que la existencia de estudiantes *diferentes* al prototipo, suele clasificarse como “indeseable” y se opta las más de las veces por su anulación. No suele prestarse atención a estos estudiantes quienes, además,

⁷ Datos obtenidos por observación en el aula.

han aprendido que son los *malos estudiantes*, los *indeseables*, que cumplen con las expectativas que se han puesto en ellos: “Por el lado de la escuela, el discurso de los maestros se mueve entre dos prioridades: el control de la conducta de los alumnos y su desempeño escolar. El imaginario de los docentes continúa fuertemente centrado en la necesidad de tener estudiantes tranquilos, fáciles de manejar, atentos a las clases y los alumnos que no caen en este tipo de expectativas son ubicados como problemáticos”. (Saucedo, 2005: 662)

Por tanto, esta relación se sustenta en una clasificación apriori: los *buenos* y los *malos* estudiantes y a partir de ahí, los docentes establecen relaciones diferenciadas, como lo expresan algunos estudiantes:

Siempre los docentes se fijan en los estudiantes que se sientan adelante y hacen la relación: adelante-listos; atrás-latosos y se aprende sólo los nombres de estos dos grupos (GF3). Los profesores se van más (tienen una mejor relación) con los que participan en clase y se encajan con los que dan lata (GF1). Se aprenden tu nombre cuando protestas, pero no saben aceptar lo que dices y eso crea conflicto y entonces te agarra y dice: te quiero escuchar hablar, pero es nada más para hacerte quedar mal (GF2).

Es decir, las relaciones que se establecen en el aula dependen, entre otros factores, de la significación que tiene un sujeto del otro: “Un tema polémico ubicado en este ámbito es el de la representación mutua profesor-alumno y sus eventuales repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio de las llamadas profecías de autocumplimiento o *efecto Pigmalión* ha puesto de manifiesto que las expectativas de los profesores sobre el rendimiento de los alumnos llega a afectar de manera significativa (positiva o negativamente) el rendimiento académico de éstos”. (Díaz Barriga, 2004: 11). Esta clasificación que se hace de los estudiantes, por supuesto, cierra las posibilidades de diálogo, pues la escucha ya no es desde una postura abierta por parte del docente, si no desde la clasificación que se ha hecho de los miembros del grupo:

Tiene que ver con el hecho de que los profesores nos fichan y por una cosa que hicimos nos tratan todo el semestre igual. No atienden a casos particulares, no escuchan; no nos debería tratar igual pues cada uno tiene situaciones diferentes y deberían considerarse ¡sólo pido una oportunidad!. Nos tratan igual a los que nos interesa como a los que no les interesa la clase (GF3). Los maestros deberían ser más objetivos, pues se crean una imagen

del estudiante, lo clasifica y ya no sale de eso y además lo hace obvio (GF3). Hay actitudes de los compañeros que no son universitarias y con eso el profesor generaliza a todo el grupo (GF2).

Esto muestra la masificación que se hace de los grupos, en donde no hay nombres, ni particularidades, ni sujetos y como señala Postic se corre el riesgo de conducir al docente a orientar su acción pedagógica en función de un modelo abstracto de alumno: “No es extraño en estas condiciones, constatar que el enseñante no conoce, la mayoría de las veces, del niño o del adolescente más que al alumno despojado de sus sentimientos y de sus gustos y que se dirige al grupo de alumnos de una manera global e indiferenciada” (Postic, 2000: 31). A propósito de esto, una estudiante señala:

Que el profesor se aprenda los nombres ya es algo y se los aprende porque uno se acerca con él (GF2). El profe dice que sí se sabe tu nombre, pero te llama de otra manera, dice que se lo sabe sólo para aparentar que le importas.⁸

Por otra parte, el docente extrapola a todos los grupos sus experiencias negativas con algunos estudiantes, generando ambientes de desconfianza, como afirman otras estudiantes:

Los maestros ya no nos creen por culpa de otros que mienten y a veces si es verdad que nos suceden cosas extraordinarias, pero no nos creen (GF3). Los maestros deberían revisar si son o no trabajos copiados o de Internet, no que sólo nos dicen que es de internet (GF3). No cambian su estrategia de pasar lista pues piensan que haremos trampa anotando a compañeros que no asistieron (GF3).

Pocas ocasiones se reflexiona en la condición histórica de los estudiantes, por el contrario, el docente desarrolla su labor como una rutina más; “cosifica” al grupo y a sus integrantes, no se pregunta por los cambios histórico-contextuales y continúa tratando a los estudiantes *igual que siempre* pues para él *todos los grupos son iguales*: “El mito de la homogeneidad, que todavía hace “soñar” a algunos enseñantes, se refiere al famoso “nivel” de los alumnos y también a su comportamiento suficientemente disciplinado. Alumnos capaces de avanzar al

⁸ Comentario realizado por una estudiante en el aula.

mismo ritmo, bien integrados a la “forma escolar”, motivados y competitivos: ¡una clase casi tan ideal como una clase sin alumnos!” (Guillot, 2007: 145).

Por su parte, también los estudiantes clasifican a los profesores, basados tanto en sus experiencias previas con otros docentes como en la imagen social que existe de éstos, es decir: “...en sus propias representaciones de los papeles desempeñados por éstos y sobre cómo se suelen comportar por regla general” (Nickel, 1981: 84). Al respecto se señala:

Por el tono de la voz puedes clasificar a los docentes (GF2).

Con ello se refiere a que el docente que utiliza un tono de voz elevado es aquél capaz de imponerse y controlar al grupo y por el contrario, aquel docente que utiliza un tono de voz bajo será incapaz de mantener el orden de la clase y ésta será un caos.⁹

De igual manera, clasifican a los profesores en “matados” y “barcos” y les han asignado características propias a cada uno de éstos, las cuales pasan de grupo en grupo, casi sin ser cuestionados, incluso en ocasiones, el docente se asume en esa clasificación y desde ahí se relaciona con los diferentes grupos por los que transita. Ante ello conviene reflexionar en la necesidad de hacer emerger a los sujetos docentes y estudiantes, conociéndolos, recuperando su pensar, pues como señala Alves (2008) “Cuanto más alejada está la gente del mundo de alguien, más probable es que se vea a este alguien antes por estereotipos que como personas”. (En Jacorzynski, 2008: 136).

Otra forma de clasificación que se utiliza en la institución escolar en cualquiera de sus niveles, es a partir de la “calificación”, por lo que es común pensar que los estudiantes están acostumbrados a ser calificados y que su exigencia central es, por supuesto, ser aprobados; la calificación se convierte en una *marca*, una “aprobación o reprobación” simbólica que siempre está en juego dentro de las relaciones en el aula.

⁹ Comentario realizado por una estudiante en clase.

Sólo el docente pone *la marca*; cualquier otra no tiene valor, por ello suelen demeritarse los ejercicios de intercambio de trabajos entre estudiantes para su comentario o las exposiciones de temas por parte de los pares y siempre se pide al docente que sea éste quien diga “si está bien o mal lo señalado por otros compañeros”¹⁰ y pocas veces se cuestiona la *marca* del maestro, bajo el supuesto de que es él quien sabe y tiene la capacidad para decidir cuando los demás saben o no, como lo expresan algunos estudiantes:

Lo dice alguien que sí sabe; que ya tiene trabajo, que tiene un valor moral. En cambio un estudiante, un igual, ¡que te puede decir si no tiene experiencia! y a veces ni le gusta la carrera (GF2). Necesitamos –a veces- que alguien nos diga lo que tenemos que hacer y nos diga si está bien (GF2). A la mayoría (...de los estudiantes) les interesa pasar fácil, tener una calificación sin esfuerzo y no importa el aprendizaje. La calificación importa pero más el aprendizaje, sin embargo está muy marcado que si tienes 10 es que –según- sabes mucho, y esa es una suposición, pues muchos no hacen tareas, no estudian y aún así tienen buenas calificaciones (GF2). Lo primero que los estudiantes siempre preguntan es ¿Y con cuánto (...de calificación) nos pasa?, pues la mayoría de las veces ese es el criterio para quedarse o irse con otro profesor (GF2).

Dado que obtener una calificación aprobatoria se instala como una de las prioridades estudiantiles, en muchas ocasiones los estudiantes se enfocarán más en *complacer* al docente que en aprender, en palabras de Postic (2000), el alumno se conduce en el sentido de las expectativas del enseñante, lo cual se reafirma en el siguiente comentario:

Entonces pensamos...¿qué es lo que quiere el maestro?... y tratamos de hacerlo así, para que nos califique bien, aún cuando no le entendemos o no nos sirva para otra cosa (GF1).

En términos generales, existe una tendencia a evitar conflictos, pues asumen que el docente no cambiará su postura y es él quien tiene el poder para consignar la calificación, entonces son los estudiantes quienes se adecúan a los requerimientos del docente, sin tener claros los motivos ni el sentido de la tarea, pero con la seguridad de que obtendrán la *marca* aprobatoria:

¹⁰ Información recabada a través de la observación en el aula.

Cuando califican... existen argumentos que no son académicos y ellos los incluyen en la calificación, pero mejor ni pelearle (GF3).

Por otro lado, ante los comentarios que hace el docente al estudiante sobre una tarea específica a desarrollar, éste señala "...para que luego te diga que todo está mal" (GF1) Lo cual denota que no existe una comprensión de lo que significa la construcción de conocimientos; que no está habituado a que le pregunten, a que le sugieran, a que le hagan reflexionar; pareciera que sólo reconoce la calificación "bien-mal" y no reconoce el estatus "*en construcción*".

Así, en las relaciones dentro del aula, es constante la necesidad de afirmación de que lo que se hace es lo correcto, tanto por parte de los estudiantes como del docente; apoyado en la idea institucional de evaluar que los procesos se estén dando *como deben de ser*. Estas ideas se encuentran arraigadas en los estudiantes no sólo por lo que sucede dentro del aula, sino además porque saben que, el nuestro, es un sistema social clasificador, credencialista que funciona de la misma manera:

Mucha gente ve la calificación y así decide quien ocupa un puesto; además también quieren caras bonitas, cuerpos bonitos, sólo los más conscientes te piden que demuestres lo que sabes (GF2).

Aún más, la clasificación que hace el docente de los estudiantes, también impacta en las relaciones entre estudiantes, quienes se hacen una imagen del compañero, según la "etiqueta" que le ha colocado el docente y se relacionan con él a partir de ésta; categorizar a un alumno, es negarle de antemano el acceso a una situación y disposición diferente en la que se le ha encasillado.

Por ello, resulta imprescindible hacer un cambio en la relación, en donde la relación se dé entre sujetos y propiciar la construcción colectiva, al ocuparse el docente de todos y cada uno de los miembros del grupo, en lugar de la postura tradicional, en la que se selecciona a los interlocutores, previa clasificación de los mismos.

4.2.2.6 Entre la transmisión y la construcción de conocimientos.

La concepción de la transmisión de saberes es una constante en la relación dentro del aula, tanto para el docente como para el estudiante: el primero enseña sólo lo que sabe, haciendo con ello una discriminación, un recorte de conocimientos que habrán de reproducir los estudiantes; éstos aceptan pasivamente la “entrega” de dichos conocimientos y sólo exigen que sean claros, simples, que el docente asuma el rol activo de la relación y sea el único responsable del aprendizaje, como lo expresa una estudiante:

Yo me cambié de grupo con usted pues dicen que es tan buena maestra, que aprendes aunque no quieras.¹¹

Tradicionalmente, docentes y estudiantes han asumido la idea de que el profesor es quien posee un cúmulo de conocimientos que lo hace diferente y *superior* a los estudiantes, lo que deviene del supuesto de que los conocimientos son a-históricos y por lo tanto no hay posibilidades para su construcción, sólo para su transmisión y reproducción, lo cual dificulta la relación en el aula: “Según las investigaciones efectuadas hasta el momento, los profesores parecen identificarse con más fuerza, por regla general, con el concepto del papel de transmisor de contenidos educativos que con el de educador, con la modificación consiguiente de la percepción del alumno”. (Nickel, 1981: 85)

Asumir que el docente es un “transmisor de conocimientos” se fundamenta en tres supuestos básicos, el primero que es posible adueñarse de conocimientos; el segundo que la persona que los posee y los domina es la que está autorizada para transmitirlos a otros y el tercero que las personas a quienes se transmite el conocimiento, no poseen y menos dominan conocimiento alguno: “Algunos profesores hablan del conocimiento como si fuera algo que ellos *reparten* o *transfieren* a los estudiantes, casi como si abrieran sus cabezas y lo vertiesen en su interior. Naturalmente no sorprende que estos profesores se centren en la construcción de la explicación que a su parecer es más razonable, en lugar de que

¹¹ Comentario de una estudiante, realizado en el aula al inicio del semestre escolar.

ayude y estimule a los estudiantes a construir sus propias explicaciones, a razonar, a extraer conclusiones, a actuar” (Bain, 2007: 7), como lo expresan algunas estudiantes:

En esta clase todo es por exposición y así no funciona (GF2). Los profesores no buscan otras medidas para propiciar el aprendizaje, a veces las técnicas que ponen son sólo juegos pues no se toman con seriedad (GF2). La preparación del docente sobre sus temas y los métodos que use, deben ser para llamar la atención, mantenerla y generar aprendizaje. (GF2). No hay profesores que programen o planeen (...que enseñen a...) y por eso uno no puede hacer propuestas ante una problemática (GF2).

La concepción del conocimiento como algo estático, provoca una exigencia de los estudiantes para que el docente les enseñe contenidos y no formas de pensar, de construirlos o de llegar a ellos; al contrario, cuestionan los ejercicios que tienen que ver con esto último, pues existe una prisa por aprender lo práctico, sólo lo que es útil en lo inmediato. Entonces, los estudiantes esperan que el docente dirija las sesiones, pueden incluso no estar de acuerdo y lo más que hacen es una manifestación de su desacuerdo; difícilmente hacen propuestas para la reorientación y cuando las hacen éstas se refieren a lo que debe cambiar el docente pero no se incluyen en ese cambio, no asumen compromisos; se quejan, exigen solución, esperan no ser co-partícipes¹².

La queja suele servir como dispositivo para depositar en el Otro todo lo negativo; no existe una real aceptación de que la clase se construye en colectivo, más bien se considera que la clase es responsabilidad del maestro pues *para eso le pagan*¹³. Lo cual se encuentra íntimamente relacionado con lo abordado en apartados anteriores, en donde se señaló que se desconoce y descalifica la palabra de los pares:

No pones atención a los compañeros porque no lo hacen bien, no usan la técnica adecuada, no tiene sentido lo que dicen, no se entiende, no hay interés en la clase (GF2). Como alumnos, no nos tomamos en serio que nosotros somos dueños de la clase, por miedo a lo que te pueden hacer los compañeros (GF2). El maestro es el que sabe; pues para nosotros el que

¹² Información obtenida por observación en clase

¹³ Comentario realizado por un estudiante en clase.

sabe es el mayor: el padre, el maestro, por eso queremos que nos digan... y eso es porque nosotros no nos informamos y por ello recurrimos al profesor (GF2).

Aún más, cuando un alumno expresa una opinión, es común que haya burlas, insultos o falta de atención, ya que los estudiantes asumen que lo que dice el compañero no tiene importancia y en todo caso, el único que está obligado a prestarle atención, es el docente. Por lo que no se crea un clima grupal de respeto, de escucha, que sería el propicio para la construcción colectiva:

A nadie le gusta pasar a exponer, se burlan, te distraen, me da miedo hablar porque ya los conozco (GF2)

Este decir de los estudiantes evidencia que se establece una relación de dependencia con el docente, en una realidad en la que los jóvenes no tienen palabra, ni conocimientos, ni voluntad, ni deseos, todos son de los maestros. Esta situación nos remite, nuevamente, a la organización jerárquica de la relación en el aula, en la que existe un código que hace que el grupo siempre mantenga a sus miembros en la misma posición de poder, reservando la mayor jerarquía al docente:

Cuando contradecimos a un maestro, es para nosotros un trabajo doble porque la maestra se enoja y nos desgasta y entonces nosotros ya mejor nos vencemos y hacemos lo que dice la profesora (GF2).

La relación que se da en el aula se ve atravesada por un *tránsito* de *conocimientos* en todos los sentidos: docente-estudiante, estudiante-docente, estudiante-estudiante, que en pocas ocasiones se reconoce como construcción colectiva pues la mayoría de las veces se trata de reproducción y repetición de contenidos. La posibilidad se abre cuando, a través de la pregunta, surge el interés, la curiosidad, la discusión de los autores, reconociendo el lugar desde el que elaboran sus ideas.

Dado que se enseñan y aprenden conocimientos y no se construyen, suele existir una desarticulación entre éstos, a los que se ven como contenidos inconexos, que posteriormente sólo podrán ser repetidos más no utilizados críticamente. Así, la transmisión de conocimientos, problematiza a los estudiantes cuando se enfrentan a la necesidad de articular éstos con la práctica y comprenderlos en el marco de su formación disciplinaria:

Se está dejando de lado la discusión de ideas, pues te piden el punto de vista de la lectura, no el propio, no cómo lo relacionas con el Trabajo Social o con tu práctica; ellos no indagan más, es sólo dar la clase y ya! (GF2). Los alumnos le tenemos miedo a la experiencia... cuando estás en la práctica te das cuenta que te puede servir lo que aprendiste en lo teórico, pero a veces piensas ¿para qué tengo estas copias?...no me sirven, ¡a la basura! (GF2).

La repetición de contenidos requiere de una sola habilidad mental: la memorización; en cambio la construcción requiere de habilidades más complejas como la abstracción de elementos fundamentales; la comprensión de lo que se dice para la apropiación que facilite la elaboración de un discurso propio; la síntesis que permite profundizar en el asunto, clarificarlo, hacerlo comprensible, pero poco se trabaja en ello:

Si sé lo teórico, pero como que no sé aplicarlo, nos da miedo enfrentarlo pues no me dijeron cómo usarlo, no nos dijeron cómo actuar, eso da miedo (GF1). En el proceso de formación, nos dicen, esto es lo que está planteado, esto es lo teórico y no nos enfrentan a la práctica, al saber qué hacer, no se trabaja en las propuestas, sólo en las instrucciones. Entonces, ya sabes qué se hace pero no cómo hacerlo, no se nos forma en ello y entonces planteamos propuestas no reales, se tiene intención pero no en lo real, no nos enseñan a aterrizarlas en la realidad (GF2).

Es decir, no se fomentan herramientas para el uso crítico de los conocimientos, lo cual corresponde a la reproducción sólo como repetición, por ello ante situaciones reales no se sabe cómo actuar. Aún reconociendo esta problemática, los estudiantes asumen su actitud pasiva:

Nos gusta que nos den todo masticado y en la boca; nos gusta lo fácil, es cómodo que no te cueste trabajo, pensamos: estamos en el siglo XXI y ahora todo se consigue más fácil, la tecnología te acerca a la información, lo hace fácil, pero se le ha dado un mal uso sólo para estar cómodos (GF2). Lo mejor es buscar diferentes fuentes para hacerte una opinión propia, el problema es que te piden: ponlo tal y como yo te lo dí (GF2).

El último comentario muestra que cuando existe un esfuerzo del estudiante por construir su propio punto de vista, éste se ve coartado cuando no hay escucha, discusión y sólo queda la imposición por la repetición:

Existen problemas de comunicación: sólo es repetir los libros y no se toma en cuenta cómo lo aprehende el estudiante; unos lo aprenden diferente, tienen rutinas (y formas) distintas de aprender (GF2).

Con ello se refuerza lo expresado con anterioridad de que existe una concepción del conocimiento como algo ya construido, dado, inamovible, sin posibilidad para la construcción, sólo para la reproducción, vía su transmisión:

Pero ¿qué pasa cuando tú sólo esperas? O bien cuando te confías de un concepto (que te dio un profesor) y ¿si luego te lo cambian? Eso crea confusión (GF2).

Adicionalmente se refuerzan estas ideas por el hecho de que institucionalmente también se tiene la idea de que la principal función docente es la transmisión de conocimientos, que además, se pueda comprobar: “entre los superiores, se suele conceder mayor valor, como criterio para calificar el éxito de la enseñanza, a los conocimientos que pueden demostrarse a corto plazo que a la adquisición de aquellos objetivos del aprendizaje que sólo se alcanzan a largo plazo y a la formación de las correspondientes formas de trabajo y de pensamiento” (Nickel, 1981: 115).

En estas circunstancias, empieza a perder sentido el aprendizaje y pasa a ser central la “obligatoriedad” de cumplir con el programa establecido y se instala la rutina: No se piensa en cambiar ni la forma de enseñar ni los contenidos que se enseñan, en esta concepción estática de la reproducción de conocimientos y la a-historicidad con que se concibe a los estudiantes, lo cual nos lleva a reflexionar acerca del papel que debería cumplir el docente:

El catequista no problematiza, transmite su enseñanza sin cambio, siempre igual. El catequista es rutinario, más aún, no importa que se repita, él exige que su mensaje se memorice y se diga al pie de la letra. El dogmático tampoco problematiza; no acepta alteraciones en su doctrina ni de forma ni de fondo; para él hay cánones, catálogos de verdades que no se tocan, reglas y preceptos cuyos meros enunciados son objeto de absoluto respeto...El instructor transmite preceptos y consignas en el entendido de que no puede alterar la información que recibe, al carecer de autoridad para

introducir cambios en la secuencia de las órdenes recibidas... El moderador calma y apacigua las relaciones temperamentales de un grupo, contiene y amortigua los excesos de una discusión, al enseñar, al transmitir los conocimientos y valores a un grupo. En este sentido, el profesor-investigador es distinto al repetidor de consignas y al sectario; no tiene nada que ver con el doctrinario ni con el diletante; al problematizar es un científico, no un catequista ni un instructor; es un técnico no un fanático ni un domesticador. (Sánchez, 1993: 19).

Así, la creación encuentra su espacio cuando se reconoce la capacidad de generar ideas propias, de construir conocimientos y no sólo de reproducir; cuando se pierde el miedo a lo establecido, lo normativo, lo probado:

“Existe sincronía entre algunos temas, y cuando tú haces un tejido entre materias, es impresionante ver cómo las cosas van confluyendo” (GF3). “En esta carrera, tomamos de las otras y sabemos de todas un poco, por eso me da gusto saber y ser de Trabajo Social” (GF3). “Cuando uno puede abordar otros temas (de otras carreras) se siente gusto, porque haces tu propio conocimiento de tu disciplina” (GF3).

Es entonces la conciencia del inacabamiento la que nos hace seres responsables; sujetos de aprendizaje permanente y por lo tanto, en constante búsqueda y construcción.

4.2.2.7 Entre el reconocimiento y la aceptación: La necesidad de reciprocidad en las relaciones.

El docente suele manifestar una necesidad de reconocimiento de su ser docente, al que se considera acreedor no por sus acciones, sino por su posición: “Deberíamos trabajar con obstinación para sacar a la luz las situaciones confusas, no siempre visibles para el público, que perduran pese a las tomas de conciencia y los consejos: maestros que no quieren a sus alumnos, que sobrecompensan en perjuicio de ellos, una necesidad personal de amor, personalidades narcisistas, maestros dispuestos a todo con tal de lograr resultados espectaculares en los exámenes, derrotados en la vida o envidiosos de la juventud”. (Gilbert, 1996: 72).

Los estudiantes saben de esta necesidad y suelen actuar y hablar para dar al docente *lo que necesita*, pues han aprendido que ello tiene una recompensa:

Le doy lo que pida para que esté contenta y no me diga nada (GF1). En general, los demás buscan tener contento al maestro, tenerlo contento para que no los corrija, ni los regañe (GF2).

De igual forma, los estudiantes suelen buscar el reconocimiento del docente y su aprobación, no sólo para verificar sus aprendizajes, sino además para saberse *certificados*, reforzando con ello la idea de la dependencia del otro para *ser*:

Buscamos la aprobación de la gente mayor, para alimentar el ego; se busca la aprobación; una guía que te diga que lo estás haciendo bien; eso te ayuda en tu aceptación, así sabes que lo puedes hacer bien. Tu autoestima requiere de saber que lo haces bien (GF2). La dependencia se genera tanto con la gente mayor como con los pares. Nos falta iniciativa propia, por eso requerimos de una autoridad, una presión, un calendario, etc. (GF2).

Por lo tanto, se reconoce la reciprocidad de esta necesidad de reconocimiento y se establecen relaciones de dependencia mutua por el reconocimiento-aceptación; entendiendo a la dependencia como “la relación de necesidad que se establece entre un sujeto y otro de tal modo que uno no puede actuar sin la intervención del otro” (Postic, 2000: 107), lo cual se refleja en las siguientes afirmaciones:

Cuando hay desánimo en el profesor, su actitud, la expresión de su rostro lo dice, y dice <indiferencia>, <falta de interés> y eso se contagia. En cambio, si se compromete, te motiva....., pero no haces las cosas porque al maestro le da igual. Es como si fuera contagioso (GF3). Nuestra seriedad para hacer las cosas es de acuerdo a la del docente, si él no cumple, los estudiantes se van desinteresando (GF1).

La necesidad de motivación externa se convierte en un obstáculo al no encontrarla de manera permanente y al depositar en el Otro casi toda la responsabilidad, ya sea el docente o los compañeros, como se expresa a continuación:

Si el profesor es exigente y te pide que trabajes, lo haces. Si el maestro no te exige, tú no te exiges (GF2). Tus mismos compañeros te arrastran para bien o para mal (GF2). Nos transmiten su desánimo los que no quieren la carrera (GF3). Es una necesidad que te motiven, que te animen a que sigas adelante, es parte de nuestra personalidad; incluso que te digan que estás mal para corregir (GF1).

Y al contrario, si los estudiantes encuentran en el docente dicha motivación, entonces hay una respuesta de su parte:

En una clase que te motiva, uno no puede faltar pues se la pierde. Además que piensas: está padre la clase! (GF3). La motivación también se da con la actitud del docente, que sepa, que ame lo que hace. Con eso se ganan el respeto de los estudiantes (GF3).

Según Gilbert las motivaciones que se explicitan pertenecen a dos categorías: La primera abarca las motivaciones notabilizantes, como el amor a los educandos, el deseo de parecerse a determinado profesor, una necesidad de comunicar, un deseo de acción social, el gusto por los estudios, la satisfacción de trabajar con el ser humano. En la segunda categoría se alinearían las motivaciones más prácticas, conscientes y atendibles, como el deseo de ganarse la vida, de terminar con la búsqueda de empleo, de conquistar una situación estable y otras aún, concernientes a la seguridad del empleo, la duración de las vacaciones, etc. y todas ellas se ponen en juego en las relaciones en el aula.

Como hemos venido diciendo, los profesores influyen en sus alumnos casi en la misma medida en que aquéllos lo hacen; en este sentido, se habla de una bidireccionalidad respecto de las influencias que se producen en las clases escolares, es decir, no sólo los profesores condicionan a sus alumnos, sino que éstos también condicionan a aquéllos.

Cuando empiezas, piensas ahora sí le voy a echar ganas, pero pasa el semestre y le vas perdiendo interés porque los maestros no se comprometen, no les interesa (GF2). Hace falta motivación del maestro, no dejarnos de lado e incentivar para que participes (GF2).

Por su parte, los profesores buscan vincularse con aquellos estudiantes que cumplen con sus expectativas, a quienes los reconocen sin cuestionarlos, como señala Postic (2000: 79) “el enseñante experimenta la satisfacción intelectual de obtener con tal alumno resultados que corresponden a sus expectativas personales, resultados *objetivos* que le confirman en su convicción de ser un *buen* profesor, aquel cuyo juicio predictivo es seguro, cuya acción es eficaz. Por el contrario, se

aparta del alumno que le da un reflejo desfavorable de sí mismo”. Así lo confirman algunos comentarios de los estudiantes:

Con algunos maestros ya sabes, siempre se van a apoyar en los estudiantes que siempre les dicen que sí, aunque tampoco entiendan nada, ellos les dicen que sí para quedar bien y por eso el profe siempre voltea a verlos como diciendo: ya ven, ellos también opinan lo mismo (GF1).

4.2.2.8 Entre el individualismo y la colectividad

La institución escolar ha fomentado la idea del individualismo como medio para lograr el “éxito”, en este caso, el *éxito escolar*; por lo que existen dificultades para el trabajo en colectivo. Lo común es que los estudiantes participen, trabajen y se relacionen con los demás desde la individualidad y la competencia. El trabajo en colectivo presenta dificultades como la diferencia en los usos del lenguaje que provoca malos entendidos; la incapacidad para la escucha que suele anular la opinión de los otros, tratando de imponer una sola razón; la desconfianza en la capacidad y responsabilidad del otro, que en ocasiones provoca la centralización del trabajo en un líder que a final de cuentas sólo está sustituyendo la figura del docente, ahora en el nivel micro:

Hay personas que quieren ser el líder, pero si hay dos, se dan choques (GF1). Piensas en él como líder porque ves que es bueno, que lo hace acertadamente y que si le confías el trabajo, él lo va a hacer bien; pero no está bien que hagamos esto pues sólo él aprende y no es muy válido porque cuando tengas tu título no vas a saber hacerlo (GF3).

El trabajo en colectivo fomenta en los estudiantes el sentido de solidaridad y compromiso más allá del interés individual; permite socializar los conocimientos, cuestionarlos, conocer las interpretaciones que otros hacen acerca de ello; desarrolla la capacidad de escucha pues implica conocer el punto de vista de los otros; argumentar y llegar a una conclusión que recupere las aportaciones de los demás:

En los equipos, uno tiene que estar ahí, estar al pendiente, sin que nadie nos lo diga. Es difícil trabajar en equipo porque cada cabeza es un mundo; hay

que ser tolerantes, que no uno solo sea la cabeza (líder) sino todos en partes iguales (GF3).

Como afirma Guillot (2007: 150): “El trabajo en equipo toma su sentido desde un doble punto de vista: la realización de un proyecto y la sustitución de un modo cooperativo de relaciones en vez del individualismo y la competencia”. Por otra parte, el trabajo colectivo entre estudiantes también se enfrenta a la resistencia para relacionarse con quien es considerado como *diferente* y sólo se acepta trabajar con éste si es obligado por la autoridad, en este caso, el docente. Entonces el trabajo en colectivo sólo se hace para cumplir con la obligatoriedad:

Me acuerdo que cuando el maestro formó los equipos, dije: nooo, con ellos nooo, pero ni modo, el maestro se impuso (GF1).

En estos ejercicios colectivos también suelen presentarse situaciones de complicidad que ocultan lo que pasa al interior de los equipos de trabajo:

Si los otros no hacen su parte del trabajo, aún así los ponemos en los trabajos, pues no sabemos decir que no y además pensamos: Me va a dejar de hablar, me van a ver como la payasa y ya no me van a aceptar (GF2).

Entonces, es preciso reconocer que sólo con un ejercicio de trabajo colectivo es posible aprender a regular el uso de la propia palabra, a ejercitar la escucha. La palabra es el medio para el encuentro dialógico, para el debate de ideas a través de la argumentación, para la creación en lugar de la repetición, como señala Aguilar (2008:54) “Tomar en cuenta la alteridad en el diálogo, es decir, tomar en cuenta la otra voz, supone algunas virtudes. El que toma en cuenta la alteridad debe estar dispuesto a escuchar, pero escuchar en un sentido fuerte que significa estar dispuesto a dejarse transformar por las implicaciones prácticas de lo que el otro dice.....Saber escuchar es posible si se sabe preguntar adecuadamente. Preguntar quiere decir *abrir*, dejar “un abierto” sin respuesta predeterminada lo cual supone humildad intelectual. Sólo preguntamos cuando somos conscientes de que no sabemos”. Los estudiantes no hacen mayores referencias a este tópico, quizá porque priorizan la relación docente-estudiantes antes que la relación entre pares que es en donde podría conocerse con mayor profundidad el tema que se aborda en este apartado. Como parte de un estudio que se realizó a través de los Asesores

Grupales, en el 2011, se encontró que más de la mitad de los estudiantes prefiere trabajar en el aula de manera individual, pues consideran que el trabajo en equipo es *muy difícil*. Es preciso reconocer que esto es consecuencia de las formas de relación que se han aprendido en las aulas y que se han abordado en el presente trabajo y que poco abonan para fortalecer la idea del colectivo, del nosotros.

REFLEXIONES FINALES

La presente construcción representó un trabajo de varios años en los que poco a poco me fui dando cuenta de la necesidad de poner atención a aspectos que van más allá de la transmisión de conocimientos y que inciden de manera determinante en los propósitos de la formación académica; en este sentido, la construcción del objeto de investigación fue posible a través de una serie de aproximaciones sucesivas a la dinámica del aula, hasta centrar el interés en las relaciones que se dan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es preciso señalar que, además, fue un proceso en donde, conforme reconocía un síntoma de la situación o ubicaba un hallazgo, me propuse realizar los cambios necesarios para modificar mi práctica docente.

La docencia es una práctica cuyo hacer suele naturalizarse, por lo que difícilmente nos planteamos la necesidad de reflexionar en torno a ella, dado que ésta es concebida desde una serie de certezas instaladas en las formas de pensar y actuar de una parte considerable de quienes nos dedicamos a la docencia. Es una práctica en la que pocas veces se instala la duda; cuando se llega a dudar es acerca de algunos de los conocimientos que se transmiten a los estudiantes, admitiendo que la realidad cambia y por ello es preciso adecuar lo que enseñamos, pero difícilmente se reconoce la necesidad de pensar en la práctica docente misma, cuestionar el papel del docente y que éste también tendría que cambiar dadas las nuevas dinámicas sociales.

No cuestionar ni reflexionar acerca de lo que hacemos como docentes, nos lleva a actuar desde el sentido común, desde el imaginario de lo que se considera ser un docente, sin reflexionar en torno a sus implicaciones. Si bien ya es difícil reconocer lo que se hace en la práctica docente, lo es más reflexionarlo, es decir, salir de la experiencia para analizar y conceptualizarla.

La realización de este trabajo también me permitió comprender que para poder hacer un cambio en una situación es necesario comenzar por tomar distancia de la experiencia y repensarla de otra manera. En ese sentido, la primer tarea consistió

en de-construir las ideas que tenía acerca del ser docente y asimismo, de lo que concibe como estudiante, lo cual considero un momento crucial, pues como resultado de ese proceso de re-conceptualización de la práctica docente, surgió la posibilidad de un encuentro diferente con los estudiantes, que da lugar a la escucha, al diálogo, a la reflexión, condiciones todas necesarias para la creación y la construcción de conocimientos. Pero cuestionarse acerca de uno mismo no es sencillo, por ello este proceso puede llegar a ser “doloroso” en el sentido de que implica una renuncia a las ideas que se habían instalado de cómo el docente se ha construido, de aceptar los errores, por ello se corre el riesgo de que durante este momento de reflexión, se renuncie a continuar y se re-instale la comodidad.

En este rompimiento de las ideas dominantes sobre lo que significa ser docente, existen tres elementos a destacar: a) Darse cuenta de que las relaciones que establecemos con los estudiantes son de dominación y control, por lo que es necesario reconocer los rasgos, pensamientos y actuaciones autoritarias que ejercemos y estar dispuestos a romper con ello, a veces, en contra de las propias expectativas y exigencias de los estudiantes. b) Tener una real disposición al diálogo y a la construcción y no sólo aparentar que se está dispuesto para después llevar a los estudiantes al mismo lugar, convenciéndolos de que ellos son los que hicieron las construcciones; para ello es necesario re-significar al estudiante como un sujeto capaz de crear conocimiento, que va consolidando su propio criterio, que nuestra tarea no es convencerlo, sino construir el andamiaje para que elabore sus propias argumentaciones y defienda su postura. c) El reconocimiento de que ser docente implica necesariamente la relación con los estudiantes, con los otros, sin los cuales, no somos.

Hacer investigación en el aula requiere, sí, de la disposición del docente para investigar sobre su propia práctica docente, pero también de fundamentos teórico-metodológicos y de instrumentos para recuperar la información necesaria, así como para interpretarla, pues de otra manera se corre el riesgo de sólo especular sobre la apariencia de los fenómenos que se manifiestan en el aula. En este sentido, es necesario comprender que lo que sucede en el aula se ve influido por el resto de los elementos que conforman el contexto escolar y por supuesto, el social, por lo que este ejercicio también implicó profundizar en el conocimiento de sus sujetos, del

plan de estudios, de la organización académico-administrativa, de los fines de la educación escolarizada, entre otros.

Abordar el tema central de este trabajo implicó enfrentarse a discutir acerca de un tema poco estudiado en el nivel universitario, pues la mayoría de las investigaciones que se encontraron se refiere a las relaciones entre profesores y estudiantes de primarias y secundarias, mayoritariamente y algunos más del nivel bachillerato, pero es escasa la bibliografía de lo que sucede en las aulas universitarias en nuestro país, quizá bajo el supuesto de que en el nivel universitario ya se ha superado la etapa de “formación” de la persona y sólo se trabaja en la formación académica disciplinar.

Comprender lo que sucede en las relaciones en el aula, requirió de adoptar una mirada multirreferencial, que permitiera dar cuenta de dichas relaciones en sus diferentes dimensiones: social, cultural, psicológica, sin separarlos, para entenderlos desde su conjunción, desde su entramado relacional. Asimismo este análisis de la experiencia docente me condujo al reconocimiento de la postura pedagógica desde la cual se enseña, de las posturas por las que transité y de la que he adoptado a partir de este ejercicio reflexivo. De igual forma, me hizo consciente de mi postura político-social en torno a la escuela, su función social y su contribución a la construcción de un proyecto social.

Ser docente, específicamente de la ENTS, como instancia formadora de trabajadores sociales me permitió construir un objeto de estudio que, quizá para algunos otros profesores de disciplinas diferentes, podría no ser significativo, en virtud de que nuestro interés profesional se centra en lo social, en las interacciones, en los vínculos que se establecen en cualquier situación y práctica social, en este caso, en la docencia.

De igual forma, resulta pertinente reconocer que uno de los principales obstáculos enfrentados es el hecho de realizar esta tarea de investigación casi *en solitario*, en el sentido de que se trata de inquietudes aisladas, lo cual limita las posibilidades de discusión y reflexión colectiva; al respecto es preciso reconocer que existe entre los docentes un miedo a ser juzgados por los pares, por lo que no se expresan las

dudas, menos aún se habla de los errores que se cometen en la práctica docente, de las insatisfacciones y los malestares; cuando más, se externalizan algunas inquietudes acerca de los estudiantes y de sus comportamientos y del aspecto instrumental de la docencia, con el propósito de mejorar las técnicas educativas para simplificar la tarea docente. Ante ello sería necesario promover el trabajo entre pares, el trabajo colegiado que nos permita, además, identificar que tenemos historias compartidas, que re-conociéndolas y socializándolas, podríamos generar nuevas perspectivas de actuación y comprender la complejidad de lo que sucede en las aulas para buscar estrategias que nos permitan modificar aquellos aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje que identifiquemos como problemáticos.

Este aislamiento no se explica sólo por factores individuales de los docentes, sino porque no es una preocupación institucional ya que se asume que quien es docente no requiere más que de la actualización de algunos conocimientos para *eficientar* su quehacer, por lo que no se dispone de espacios de encuentro y reflexión, de diálogo abierto en el que se aborden temas como el abordado en el presente trabajo.

Otro obstáculo que se enfrenta es el predominio del deber ser en las relaciones entre docentes y estudiantes, en donde el docente actúa desde la idea hegemónica de ser *el maestro*, por lo que no se acepta la incertidumbre, el cuestionamiento y por ello hay poca disposición al cambio de cualquier situación que implique hacer algo diferente a lo que ya se sabe, a lo aceptado, a lo conocido.

Dicho lo anterior, considero que los retos que nos impone la práctica docente se enmarcan en la necesidad de modificar nuestro quehacer para transitar del modelo tradicional al paradigma emergente, en el que el docente sea el estratega del proceso formativo; para centrarse en el estudiante, para promover la construcción de conocimientos, y para que se recupere el diálogo y la reflexión como métodos privilegiados dentro de los procesos educativos.

Asimismo, es preciso reconocer que las relaciones que se establecen en el aula son fundamentales para los procesos de construcción del conocimiento, asumiendo que nuestro quehacer docente impacta en las formas de interacción dentro del aula, que existe una relación de alteridad docente-estudiante que va más allá de lo

académico. De ahí la importancia de promover la realización de investigación educativa, a través de la cual se recuperen las experiencias docentes para reflexionar en torno a ellas, con miras a la modificación de las prácticas dominantes que sólo promueven la transmisión de conocimientos.

Conocer las especificidades de las instituciones nos permite comprender que si bien la docencia es una actividad en la que se pueden encontrar coincidencias, es importante comprender las particularidades de cada espacio, lo cual nos permitirá ofrecer alternativas acordes a las necesidades de los estudiantes y a las características de los profesores.

Finalmente resulta fundamental reconocer que ser docente es una construcción inacabada, en permanente cambio, que requiere de un estado de constante alerta de nuestros discursos y su correspondencia con las prácticas.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Bibliografía

1. Ardoino, Jaques (1995), *La formación de investigadores en educación*, México, COMIE.
2. Aguilar Romero, Mariflor (2008), *Diálogo y alteridad. Trazos de la Hermenéutica de Gadamer*, México, Paidea-FFyL-UNAM.
3. Ball, Stephen (1989), *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, España, Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.
4. Barrios Elvira y Vila, Eduardo, (2007), *Perspectivas críticas, alteridad y derechos lingüísticos, en contextos educativos multiculturales*, En: Vila, Eduardo, *Pedagogía de la Alteridad, Interculturalidad, Género y Educación*, España, Editorial Popular.
5. Becerril Calderón, Sergio René (1999), *Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica*, México, Plaza y Valdés Editores- Instituto Tecnológico de Querétaro.
6. Benedito Antolí, Vicente (1987), *Aproximación a la didáctica*, Barcelona, España, Editorial Promociones y Publicaciones Universitarias. S.A.
7. Bringas de, Asier, (2007), *Interculturalidad en tiempos globales*, En: Vila, Eduardo, *Pedagogía de la Alteridad, Interculturalidad, Género y Educación*, España, Editorial Popular.
8. Camilloni de, Alicia, **et. al.** (1996), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Argentina, Editorial Paidós.
9. Carr Wilfred, Kemmis Stephen (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*, Editorial Martínez-Roca.
10. Casanova, María Antonieta (1991), *La sociometría en el aula*, Madrid, España, Editorial La Muralla.
11. Castillo Aguilar, Rodrigo (2011), *Las implicaciones del otro en el aula: un estudio de caso en la Escuela Secundaria Diurna #130 Guadalupe Ceniceros de P. Zavaleta*. Tesis de maestría, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

12. Cava Ma. de Jesús, et. al. (2002), *La convivencia en la escuela*, Barcelona, España, Editorial Paidós.
13. Corres Ayala, Patricia (2001), *Alteridad y tiempo en el sujeto y la historia*, México, Fontamara.
14. Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2004) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill.
15. Díaz Barriga, Angel (2009), *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, México, Colección Educación Superior en América Latina, Ediciones Pomares. S.A. UNAM-IISUE.
16. Durán Amavizca, Norma Delia (coordinadora) (2012), *La didáctica es humanista*, México, Colección Educación, UNAM-IISUE.
17. Evangelista Martínez, Elí (1998), *Historia del Trabajo Social en México*, México, Plaza y Valdés Editores.
18. Escuela Nacional de Trabajo Social (1977), *Plan de Estudios 1976*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
19. Escuela Nacional de Trabajo Social (1996), *Plan de Estudios 1996*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
20. Escuela Nacional de Trabajo Social (2002), *Plan de Estudios 2002*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
21. Escuela Nacional de Trabajo Social (2002), *Reubicación de las Asignaturas del Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social*. México, UNAM-ENTS.
22. Fernández Pérez, Miguel (1998), *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica*, México, Manuales Educación, Siglo XXI Editores.
23. Freire, Paulo (1981), *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo Veintiuno Editores.
- 24.----- (1976), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo Veintiuno Editores.
- 25.----- (1994), *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI Editores.
- 26.----- (2002), *Pedagogía de la Esperanza*, México, Siglo XXI Editores.

- 27.----- (2004), *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI Editores.
- 28.----- (2004), *El grito manso*. México, Siglo XXI Editores.
29. Gago Huguet, Antonio (1989), *Modelos de sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje*, México, Trillas.
30. Gilbert, Roger (1996), *¿Quién es bueno para enseñar? Problemas de la formación de los docentes*, Barcelona, España, Editorial Gedisa.
31. Guillot, Gérard (2007), *La autoridad en la educación. Salir de la crisis*, Madrid, España, Editorial Popular.
32. Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano (2004), *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Argentina, Aique grupo editor.
33. Hierro, Graciela (1993), *De la domesticación a la educación de las mexicanas*, México, Torres Asociados.
34. Jacorzynski, Witold (coord.) (2008), *Demonios y pastillas: una aproximación interdisciplinaria a la locura*, México, Publicaciones de la Casa Chata-CIESAS.
35. Korol, Claudia (coord.) (2004), *Pedagogía de la Resistencia*, Buenos Aires, Argentina, Cuadernos de Educación Popular, Ediciones América Libre-Madres de Plaza de Mayo.
36. Mendieta y Nuñez, Lucio. (1975), *Historia de la Facultad de Derecho*, México, UNAM-DGP.
37. Moreno, Jacob Levy (1954), *Fundamentos de la sociometría*, Buenos Aires, Argentina, Paidós.
38. Nickel, Horst (1981), *Psicología de la conducta del profesor*, Barcelona, España, Biblioteca de Psicología no. 94, Editorial Herder.
39. Ovejero Bernal, Anastacio (1988), *Psicología social de la educación*, Barcelona, España, Herder.
40. Postic, Marcel (2000), *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*, Madrid, España, Narcea Ediciones.
41. Ranciére, Jacques (2006) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Argentina, editorial Tierra del Sur.
42. Schön, Donald (1987), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Temas de educación*, Barcelona, España, Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.

43. Tello Peón, Nelia; Arteaga Basurto, Carlos (1999), *Historia del Trabajo Social en México. Notas para una discusión*. En: Tello Peón, Nelia (coord.) *Trabajo Social en algunos países, aportes para su comprensión*, México, ENTS-UNAM.
44. Tello Peón, Nelia (2004), *Trabajo Social Contemporáneo*, En: Sánchez Rosado, Manuel (coord.), *Manual de Trabajo Social*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Trabajo Social, Plaza y Valdés Editores.
45. Valero Chávez, Aída (1994), *El Trabajo Social en México. Desarrollo y perspectivas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Trabajo Social.
46. ----- (2004), *Apuntes sobre la génesis del trabajo social mexicano*. En: *Manual de Trabajo Social*, Manuel Sánchez Rosado, compilador, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Trabajo Social, Plaza y Valdés, 11-36 p.p.
47. Valls, Rosa y Melgar, Patricia, (2007), *Prevención de la violencia de género en contextos multiculturales*, En: Vila, Eduardo, *Pedagogía de la Alteridad, Interculturalidad, Género y Educación*, España, Editorial Popular.
48. Vila, Eduardo (Coordinador) (2007), *Pedagogía de la Alteridad, Interculturalidad, Género y Educación*, España, Editorial Popular.
49. Zemelman, Hugo (2002), *El conocimiento como desafío posible*, México, Colección Conversaciones Didácticas. Castellanos Editores S.A. de C.V.-UPN-Hidalgo.
50. Zúñiga Rodríguez, Rosa María (1990), *Un imaginario alienante: la formación de docentes*, En: *Psicoanálisis y educación*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 137-156 p.p.

Hemerografía

51. Caino, María Angélica (1999), *Una perspectiva interpretativa del malestar docente y su sufrimiento psíquico*, Argentina, En: Ediciones Novedades Educativas, Colección Ensayos y Experiencias, p.p. 80
52. Gaceta Trabajo Social número 141, Octubre-Noviembre 2011.

53. Morales, Oscar Alberto, et. al. (2005), *Cómo enseñar a investigar en la Universidad*, Venezuela, En: Revista Educere. Foro universitario. Año 9, no. 29. Abril-mayo-junio. p.p. 217-224.
54. Ortega Valencia, Piedad (2012), *Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del Nos-Otros*, En: Revista Virtual Universidad Católica del Norte, No. 35. Febrero-mayo. P.p. 128-146.
55. Saucedo Ramos, Claudia (2005), *Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria*, México, En: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 10, No. 26, p.p. 641-668.

Documentos en versiones digitales (Disco compacto)

56. Arteaga Basurto, Carlos (2003), *Informe de Actividades 2002-2003*, México, Escuela Nacional de Trabajo Social.
57. Ávila Peña, Blanca Estela, et. al. (2007), *Perspectiva de Trabajo Social desde el punto de vista de otras profesiones*, México, Trabajo escolar para la asignatura de Investigación Social. ENTS-UNAM.
58. Bautista Monrroy, Carmen Verónica et. al (2009), *Percepción de los estudiantes de otras carreras acerca de la Licenciatura de Trabajo Social en Ciudad Universitaria*, México, Trabajo escolar para la asignatura de Investigación Social, ENTS-UNAM.
59. Casas Torres, Graciela (2008), *Resumen del Programa de Trabajo*, México, Escuela Nacional de Trabajo Social.
60. Escuela Nacional de Trabajo Social (1996), *Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
61. Escuela Nacional de Trabajo Social (2007), *Vinculación institucional a través de las prácticas escolares*, México, UNAM-ENTS.
62. Escuela Nacional de Trabajo Social (2008), *Plan de Desarrollo Institucional 2008-2012*, México.
63. Escuela Nacional de Trabajo Social (2012), *Informe de gestión académico-administrativa 2008-2012*, México.

64. Escuela Nacional de Trabajo Social (2011), *Diagnóstico de Asesores 2012-1*. México.
65. Escuela Nacional de Trabajo Social (2011), *Informe semestral 2011-2*, México, ENTS-Departamento de Planta Académica.

Mesografía

66. Arruga I Valeri, A. (1989), *Dinámica socioevolutiva. Educación y sociometría*, Barcelona, Herder, en: <http://dc431.4shared.com/doc/ZM4EriF0/preview.html>
67. Arruga I Valeri, A. (1992), *Introducción al test sociométrico*, Barcelona, Herder, en: http://cv.uoc.edu/app/blogaula111/111_02_132_03_58173_mcanovam/files/2011/11/sociometria.pdf
68. Bezanilla, José Manuel (s/f), *Sociometría: Un método de investigación psicosocial*, en: <http://alfepsi.org/attachments/article/77/Sociometria.pdf>
69. Bain, Ken (2007), *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. España, Universidad de Valencia, en: <http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&ved=0CFEQFjAJ&url=http%3A%2F%2Fwww.unav.es%2Feducacion%2Fformacionprof%2Fnotakenbain.pdf&ei=9HO7UZjeHoS89QTWmoCYBQ&usq=AFQjCNGXdPvITybQ5ybUn5f5Xr8SRGGxJw&bvm=bv.47883778.d.eWU>
70. Camargo Lemus, Amanda (2009), *Trabajo Social en la UNAM: una visión retrospectiva de su currículum 1940-2002*, (Tesis de maestría, UNAM). Recuperado el 15 de febrero de 2012, de: http://132.248.9.195:8080/tesdig2/Procesados_tesis_2009/febrero/0640223/Index.html
71. Escuela Nacional de Trabajo Social (2010), *Evaluación Curricular*, México, ENTS-UNAM, en: <http://www.trabajosocial.unam.mx/dirs/docencia/diagnostico/diagno.html>
72. Fontas, Carina, Fabiana Conçalves, Ma.Cecilia Vitale, Daniela Viglietta. (s/f) La técnica de los grupos focales en el marco de la investigación socio – cualitativa, en: <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/profesoras.htm>
73. Fernández Prados, Juan Sebastián (2000), *Sociología de los grupos escolares: sociometría y dinámica de grupos*, España, Universidad de Almería, en: <http://www.ual.es/Universidad/Depar/Sociologia/manual/socdin.html>

74. Martínez Miguelez, Miguel (s/f), *Los grupos focales de discusión como método de investigación*, en: <http://es.scribd.com/doc/87297170/s27-Miguel-Miguelez-Los-Grupos-Focales-de-Discusion>
75. Nieto Caraveo, Luz María (1999), *Propuesta para el análisis del contexto de un currículum profesional*, ponencia presentada en: 3er Foro de Educación en la UASLP, Temática 2: Evaluación Curricular, San Luis Potosí, S.L.P., febrero de 1999, México, en: <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-PL-9900-CurrContexto.pdf>
76. Página electrónica de la Escuela Nacional de Trabajo Social: <http://www.trabajosocial.unam.mx>
77. Página electrónica de la Universidad Nacional Autónoma de México: www.unam.mx
78. Página electrónica. Sociometría En: <http://pochicasta.files.wordpress.com/2009/01/sociometria.pdf>