

41061

7



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
CAMPUS ARAGÓN**

**VIDA COTIDIANA Y REPRESENTACIONES
SOCIALES EN TORNO A LA FORMACIÓN
ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES
NORMALISTAS.**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR
P R E S E N T A:
FABIOLA HERNÁNDEZ AGUIRRE

ASESOR JUAN MANUEL PIÑA OSORIO



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.

COTIDIANA

*Lo que no ven quienes dicen que la familia
es el núcleo de la sociedad
es que el núcleo de la familia
es el cotidiano amor de dos*

**Si en el llanto cotidiano del amante
o en las risas solitarias de los hombres
o en nostalgias peculiares, sin colores,
transparentes a los ojos del gigante,**

**no habitara el alma misma del titán
que lo es todo a partir de un grano de arena
creo que entonces la total enhorabuena
y las dichas, estarían donde aún no están.**

**Es decir, que si tal vez lo que ahora soy
por pequeño y cotidiano y no infinito
no importara (aunque yo lo necesito)
no hubiese sido necesario Sigmund Freud.**

**Si la vida de los hombres, que se forma
de segundos que presagian las mañanas
con la magia de las cosas cotidianas
tan fantástica que al mundo lo transforma**

**no fuera parte del todo que conforma
cual la gota de la lluvia forma el mar
creo que el mundo dejaría de caminar
aunque claro que aquello jamás se informa.**

**Si en vez de ansiar explicar lo que la ufana
Infinitud que conforma un ser finito
tiende a mostrar, se observara lo poquito
la comprensión sería cierta...cotidiana.**

Gerardo Arellanos Torres

SIGLAS UTILIZADAS

- (N1N) Normal No. 1 de Nezahualcóyotl.
- (BCT) Base de Datos de corte Cuantitativo.
- (BCL) Base de Datos de corte Cualitativo
- (E A) Entrevista Guiada a alumnos de la N1N
- (E I C) Entrevista con Informantes Clave
- (O P A) *Observación de las Prácticas Académicas*
- (C I) Conversación Informal con Alumnos
- (P r) Licenciatura en Educación Primaria
- (P d) Licenciatura en Pedagogía

INDICE

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 4 |
| CAPÍTULO I. VIDA COTIDIANA Y REPRESENTACIONES, CAMPO EMERGENTE DE LA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA. | 11 |
| a) Erklären como tradición hegemónica | 12 |
| b) Verstehen como alternativa. Comprensión de la Vida Cotidiana como campo emergente | 15 |
| c) La Formación Académica como parte de la Vida Cotidiana | 21 |
| d) Representaciones Sociales y Formación Académica | 26 |
| e) Características del Curso Semiescolarizado y sus estudiantes | 32 |
| CAPÍTULO II. VIDA COTIDIANA Y REPRESENTACIONES SOCIALES | 42 |
| a) Vida Cotidiana y Mundo Social | 42 |
| b) La Construcción de la realidad | 50 |
| c) Las Representaciones Sociales, Significado y Vida Cotidiana | 56 |
| d) Vida Cotidiana y Representaciones Sociales en el ámbito escolar | 60 |
| CAPÍTULO III. METODOLOGÍA | 72 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO IV. | |
| EL TIEMPO DE LOS NORMALISTAS | 90 |
| a) El Tiempo de las alumnas de la N1N | 96 |
| b) El Tiempo de los alumnos de la N1N | 105 |
| c) Representaciones Sociales en torno al Tiempo destinado al trabajo académico | 113 |
| | |
| CAPÍTULO V. | |
| EL ESTUDIO Y SUS REPRESENTACIONES | 123 |
| a) ¿Qué Representa estudiar la Licenciatura en la Normal No 1 de Nezahualcóyotl? | 124 |
| b) La lucha por el Diez | 139 |
| c) ¿Quiénes son los alumnos de la Normal No 1 de Nezahualcóyotl ? | 144 |
| d) La Evaluación de los alumnos de la N1N en torno al trabajo académico de la Institución y su formación | 163 |
| | |
| CONCLUSIONES | 174 |
| BIBLIOGRAFÍA | 185 |

INTRODUCCIÓN

Una de las motivaciones principales para cursar la Maestría en Enseñanza Superior, fue el adquirir las herramientas fundamentales (teóricas y metodológicas), para el ejercicio del complejo campo de la investigación educativa y así comprender los problemas que enmarcan la labor educativa.

Esta inquietud de responder a una serie de cuestionamientos que surgían de mi práctica educativa cotidiana, (que involucraba a la institución donde laboro, a mis compañeros docentes, a mis alumnos) me advirtió que los grandes acontecimientos educativos y sus relaciones estructurales (nivel macrosocial), no eran suficientes para entender la complejidad educativa.

Durante la Maestría entré en contacto con una propuesta sumamente atractiva y con enormes potenciales heurísticos: el estudio de la Vida Cotidiana. La postura fundamental de esta visión es el *rescate* del sujeto y su *mundo pequeño* . Fue precisamente con esta herramienta que entendí que no sólo las

*grandes relaciones abstractas*¹, interesan para dar cuenta del sujeto, sino que *las pequeñas cosas* también constituyen la esencia del mismo.

A través del Estudio de la Vida Cotidiana se puede referir a los profesores, alumnos y personal administrativo, como individuos concretos² que construyen la vida institucional de una escuela.

La inquietud por el objeto de estudio de esta investigación surgió precisamente en la cotidianidad del trabajo docente. La mayoría de los profesores y el personal administrativo de la Normal No. 1 de Nezahualcóyotl (N1N), percibía a los alumnos del curso semiescolarizado, como estudiantes "flojos", "irresponsables" y que "sólo estaban buscando la obtención del documento" (título de licenciatura). Estas explicaciones en torno a las acciones de los alumnos del curso semiescolarizado, reducían en dimensiones la realidad porque no permitían entender las características que presentaban estos sujetos y no

¹ Éstas ciertamente enmarcan el mundo cotidiano de los individuos pero provocan que se pierdan como sujetos de carne y hueso. Finalmente, ellos generan *las grandes relaciones y los grandes acontecimientos*.

² Hombres y mujeres de carne y hueso, con sentimientos, contradicciones, con una vida cotidiana.

posibilitaban una adecuada comprensión de las relaciones que se presentaban en la institución.

El Estudio de la Vida Cotidiana puede estructurarse desde dos vertientes: por una parte la tradición marxista (Ágnes Heller) posibilitó comprender que *las pequeñas cosas* de todos los días pueden ser capaces de reproducir desde tradiciones académicas de una institución educativa, hasta estructuras sociales. Por otra parte la vertiente subjetivista (Berger y Luckmann) como la forma en que los sujetos interpretan las pequeñas cosas que construyen su vida; Esto permitió, en primera instancia, identificar significados clave en la Vida Cotidiana Escolar de estos alumnos y en segundo término establecer el vínculo con las representaciones sociales que son construcciones con base a las interpretaciones de la cotidianidad; y además, son guías para la acción, lo que posibilita comprender las prácticas e interacciones de los alumnos de la N1N.

La lógica de esta investigación partió de dos ejes básicos:

- 1) Qué significa para los alumnos de la N1N estudiar la licenciatura en el curso semiescolarizado.

2) El Significado del ser docente

De esta forma, la gama de Representaciones Sociales que se derivan de estos ejes posibilitan la comprensión de las acciones académicas que conforman la formación de los alumnos.

El análisis y la interpretación realizados permitieron estructurar la investigación de la siguiente manera:

El primer capítulo refiere la construcción del problema enmarcado en la trascendencia del estudio de la Vida Cotidiana y las Representaciones Sociales como un campo prolífico y emergente dentro de la investigación educativa.

El segundo capítulo es el marco teórico; se construyeron categorías centrales de análisis e interpretación: Vida Cotidiana, Construcción Social de la Realidad (categorías que se desprenden directamente del análisis sociológico) y su vinculación con las Representaciones Sociales (categoría emanada de la Psicología Social).

El tercer capítulo expone la estrategia metodológica que guía esta investigación; en ella se combinaron instrumentos "tradicionales" dentro de la investigación social: encuesta, entrevista, observación de las prácticas académicas (evidentemente la construcción de estos instrumentos está en función del marco teórico). Además se utilizaron instrumentos como la carta asociativa para captar las representaciones de los sujetos. Así, la construcción de una investigación interpretativa se logró mediante la triangulación de datos y testimonios.

Cabe mencionar que la interpretación del material obtenido representó un enorme reto, que fue resuelto con base al encuadre teórico y a la triangulación de las fuentes de información, en un continuo ir y venir entre la teoría y los referentes empíricos. Finalmente se construyeron categorías que ordenaran el "caos" de datos y relaciones obtenidos.

El cuarto capítulo contiene el primer ejercicio en torno a esta construcción: la categoría central que conforma la Vida cotidiana de estos alumnos es EL TIEMPO, a través de éste pudimos identificar las características de la cotidianidad de los alumnos de la N1N; no únicamente como un elemento empírico

de descripción para las actividades, sino sobre todo como una serie de representaciones sociales que determinan la distribución y las características específicas del tiempo requerido para las diversas actividades desarrolladas por estos alumnos.

El tiempo no sólo transcurre y en él se generan una serie de actividades, sino que es en *sí* una construcción social, colmada de representaciones específicas que les permite interactuar *en y con su mundo*.

El quinto capítulo, remite a la serie de representaciones que enmarcan la vida académica de estos alumnos, por ejemplo ¿Qué representa para ellos el cursar la licenciatura en la N1N?

En esta línea, para comprender estas representaciones, se recurrió al concepto de Max Weber sobre la vocación, *el vivir de* y *el vivir para* (entendidas no como un decisión individual, sino como producto de un contexto y una historia de vida). Esto posibilitó resignificar las razones por las cuales estos alumnos cursaban la licenciatura en una modalidad como la semiescolarizada.

Además de que, fue posible comprender las acciones académicas de los alumnos de la N1N, no como el producto de la simple existencia de "buenos" o "malos" alumnos, sino como un complejo cúmulo de interpretaciones conformadas en función de las Coordenadas de Vida³ que enmarcan los hábitos académicos de estos alumnos.

Finalmente están las conclusiones en las cuales se sintetizan los hallazgos principales, así como las limitaciones y reflexiones que se desprenden de la culminación de esta investigación.

³ Las Coordenadas de Vida son entendidas como las características particulares de los sujetos: sexo, edad, estado civil, trabajo, lugar de nacimiento, lugar de residencia, formación académica. Es el aquí y el ahora de los hombres y mujeres, el resultado de una historia de vida.

CAPÍTULO I

VIDA COTIDIANA Y REPRESENTACIONES.

CAMPO EMERGENTE EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

La potencia hegemónica
Nos deja poco espacio
Casi ningún futuro
No obstante todavía
Nadie puede prohibirme
Que le quite la H
Y me la traiga a casa
(por lo menos es muda)
y la encierre en la jaula
con el loro y el loro
vocinglero la aturda

Mario Benedetti

Este capítulo se centrará en presentar la tradición científica que fundamenta este estudio y en función de dicha tradición la construcción del problema de esta investigación.

Uno de los campos más prolíficos es el de la investigación Educativa, *constantemente surgen nuevos trabajos que pretenden aportar propuestas que permitan explicar y dar cuenta desde diferentes ópticas y vertientes teóricas del complejo mundo de la educación.*

Estas vertientes y ópticas corresponden a las dos tradiciones que han enmarcado la investigación hasta este momento: La Tradición Explicativa (Erklären) y la Comprensión (Verstehen).

A pesar de la variedad de problemáticas y propuestas que se han desarrollado, en nuestro país ha sido la tradición explicativa la que ha permeado la mayor parte de las investigaciones sociales, convirtiéndose de este modo en la vertiente *hegemónica*, dejando fuera de esta manera las enormes posibilidades que ofrece la comprensión.

a) Erklären como tradición Hegemónica

Es en la Explicación o Erklären donde la generalización, universalización y la relación causal estructural y objetiva son fundamentales; en este sentido este tipo de investigaciones privilegian el análisis de los grandes problemas (los efectos de la Globalización en el ámbito educativo, Neoliberalismo y Educación o la educación superior y los criterios de calidad internacional) en donde se pretende esclarecer las relaciones objetivas que puedan dar cuenta de la problemática planteada.

De este modo, esta tradición hegemónica sustenta sus orígenes desde el surgimiento de la Modernidad; una forma de racionalidad que se generó a partir de la escisión con el pensamiento teológico, en el momento en que el hombre concibe la posibilidad de transformar su entorno, independientemente de factores externos o superiores a la razón humana. La modernidad pues está en estrecha vinculación con el proyecto del Iluminismo, el cual está sustentado en: “desarrollo de una ciencia objetiva, una moral universal, una ley y un arte autónomos regulados por lógicas propias” (Habermas, 1987, p 137-138). De este modo en la modernidad, la idea de racionalidad es central, gracias a ella es posible la proyección de sociedades nuevas. Progreso y futuro parecían tener significado sólo a través de la modernidad, pues ella supone la capacidad para superar trabas que obstaculizan la actividad humana por medio del desarrollo del conocimiento racional expresado en la ciencia – natural o social- y la tecnología. A su vez, el conocimiento racional proporciona al hombre moderno la dominación de su entorno tanto social como natural. Es así, como la modernidad se convierte entonces en la precondition del surgimiento de la tradición científica hegemónica hasta nuestros días.

Es precisamente el privilegio de la Razón Moderna y esta preocupación por conformar una ciencia de carácter objetivo, lo que condiciona el surgimiento de una tradición que pretende dar cuenta del mundo independientemente de

elementos externos a la propia razón, en este sentido la ciencia proporcionaría los elementos para predecir, controlar; es decir, racionalizar la realidad.

Es en esta medida, que la propia epistemología⁴ centraría su análisis en el conocimiento científico (éste es considerado como la máxima creación de la razón humana) en sus criterios y problemáticas de construcción; todo conocimiento no científico era descartado de antemano por carecer de trascendencia y validez. De este modo, el conocimiento científico es considerado desde esta perspectiva como un claro rompimiento con el conocimiento común: “El punto esencial que cabe destacar es que, como el sentido común muestra poco interés en explicar sistemáticamente los hechos que observa, no se preocupa seriamente por el ámbito de aplicación válida de sus creencias, si bien, de hecho, tal ámbito se halla estrechamente circunscripto.” (Nagel, 1974, p 19)

Ante esta perspectiva, evidentemente el conocimiento común es de antemano descartado (de hecho es una prenoción con la que es necesario romper) por carecer de elementos que puedan sustentar la construcción de cualquier explicación científica.

Es así, como esta vertiente en su afán racionalizador y controlador, deja de lado factores que precisamente trascienden la lógica racional, esta posición

olvida que los sujetos son más que razón; sus acciones están conformadas por un cúmulo de elementos irracionales, contradictorios y ambiguos, que precisamente la ciencia moderna ha descartado por ser parte del conocimiento común, de **la Vida Cotidiana de los individuos.**

b) Verstehen como tradición alternativa. Comprensión de la Vida Cotidiana como campo emergente.

El Verstehen es una tradición alternativa, cuya preocupación no se centra en el cálculo racional, en la predicción y el control de los fenómenos, sino en la comprensión de las relaciones humanas.

Ya en los siglos XVIII y principios del XIX había surgido en Europa una vertiente que cuestionaba la tendencia racionalizadora de la modernidad y sostenía el rescate de lo diferente, de lo aparentemente intrascendente: el Romanticismo. Esta postura exaltaba la importancia de lo particular en oposición a la visión generalizadora de la modernidad, lo subjetivo e irracional y se maravilla precisamente con todo aquello que la tradición explicativa moderna deja fuera.

¹ **EPISTEMOLOGIA:** Rama de la filosofía que se refiere a la ciencia propiamente dicha y al conocimiento

He aquí algunos elementos de lo que a fines del siglo XIX constituiría la tradición de la comprensión. Fue Droysen el primero en plantear la diferencia entre la explicación y la comprensión tratando de especificar metodológicamente el estudio de la historia en contraste con las matemáticas y las física.

Desde entonces, filósofos, historiadores, sociólogos y científicos sociales en general han adoptado esta visión; Dilthey, Simmel, Rickert, Max Weber, Adorno, Apel, son sólo algunos pensadores que se han inscrito en la tradición del Verstehen.

De esta forma, "El concepto Verstehen tiene una historia bastante azarosa: sufrió variaciones en el pensamiento del Dilthey y es entendido en la hermenéutica gadameriana, desde el círculo del todo y las partes...Un representante actual de esta tradición, W Stegmüller ofrece su idea del método Verstehen reduciéndolo a un procedimiento heurístico, precientífico, que exige, naturalmente, el Erklären." (Mardones y Ursua, 1997, p. 69).

A pesar de estas variaciones en las propuestas de sus diversos representantes, podemos encontrar rasgos fundamentales de esta tradición:

1° El rechazo al monismo metodológico. La convicción en torno a la especificidad metodológica de las ciencias sociales y a la comprensión como el método específico de las ciencias humanas

2° La defensa de la particularidad en torno a las características del objeto de estudio de las ciencias humanas, *Ciencias del Espíritu*.

3° La crítica al modelo o *cannon* metodológico de las llamadas ciencias exactas (ciencias naturales). Crítica circunscrita básicamente a la imposibilidad de la verificación empírica de los enunciados científicos.

4° El rechazo a la explicación causal como único elemento para dar cuenta de los fenómenos sociales.

5° La crítica al interés dominador de la tradición explicativa.

Existen planteamientos básicos de algunos representantes de esta tradición, que nos permiten dar cuenta de los alcances de la misma; por ejemplo, Dilthey "acentuará...en las ciencias humanas la pertinencia del investigador y la realidad investigada al mismo universo histórico: el mundo cultural e histórico del hombre. Se da por tanto, una unidad sujeto-objeto que permite la *comprensión desde dentro* de los fenómenos histórico sociales, humanos." (Mardones y Ursua, *Ibid*, p. 23)

Weber realiza don aportaciones fundamentales "siguiendo a Rickert, va a insistir en la *comprensión* como el método característico de las ciencias, cuyos objetos presentan una *relación de valor*, que hace que dichos objetos se nos presenten relevantes, con una *significatividad* que no poseen los objetos de las ciencias naturales..."

Además a través de la acción social nos conduce a la trascendencia del sentido y del significado para la comprensión de las acciones de los sujetos.

Es así como *el valor, el sentido, la unidad sujeto-objeto*, nos remiten a un factor clave de la tradición del Verstehen: la subjetividad, la cual había sido descartada por la tradición explicativa por ser difícilmente cuantificable y verificable empíricamente.

Estamos en presencia del *rescate* del sujeto a través de sus subjetividad, frente a la tradición objetivista y controladora del Erklären, rescate en el que es fundamental recuperar *la visión, la voz* de los individuos.

Es así que tanto en Europa como en Norteamérica, surgen una serie de propuestas teóricas que precisamente tratan de dar cuenta de estos aspectos que precisamente rescatan bajo diferentes ópticas *la voz, la visión y la vida* de los sujetos.

En países como Alemania, Francia y Estados Unidos, se han desarrollado importantes aportaciones filosóficas y teóricas que defienden la *comprensión* como herramienta fundamental en el estudio de los social: la hermenéutica y la teoría crítica son ejemplos de ello.

A pesar de esto en nuestro país, hasta el momento la explicación sigue siendo la vertiente hegemónica, aunque en las últimas décadas el estudio de *lo pequeño, de los subjetivo*, de la Vida Cotidiana ha surgido ya como un campo prolífico de investigación. Alicia Lindón (2000) y Piña Osorio (1998) son buenos ejemplos al respecto.

De este modo, si bien es cierto que la explicación de los grandes problemas y la búsqueda de las relaciones causales en los mismos es una tarea fundamental; es un hecho que al dejar de lado la cotidianidad de los seres humanos nos coarta la posibilidad de comprender con mayor amplitud y certeza la complejidad de sus relaciones.

La Vida Cotidiana poco trabajada por la investigación en Ciencias Sociales, precisamente por su aparente intrascendencia y simplicidad es fundamental por que: "El hombre hace el mundo, pero él, a su vez, se hace en el mundo. Se apropia de la cultura pero también es un productor de ella porque cada individuo nace en un mundo ya existente y contribuye, de múltiples formas, en su reconstrucción. La cultura se forma de productos materiales e inmateriales ; no es sólo lo que se ve, se palpa y se mide, sino lo que existe en la vida diaria y en los diversos significados que posibilitan la comunicación " (Piña, 1998, p 45)

La Vida Cotidiana entonces adquiere un nuevo sentido, se convierte en el ámbito por excelencia de la reproducción social, todas las relaciones e incluso los

C) La Formación Académica como parte de la Vida Cotidiana.

El mundo histórico social es sumamente complejo porque todos los actos que en él despliegan los seres humanos en su mundo particular, está cargado de elementos simbólicos. El caso de la educación institucionalizada no es una excepción, y por ejemplo la escolaridad obligatoria es sumamente interesante; mientras que para los gobernantes de una sociedad, es necesario que su población cuente con un mayor número de años escolares (si antaño en México eran 6 obligatorios, ahora son 9 y la escala seguirá incrementándose) , sin embargo ¿qué sucede con la población que está inserta en esta educación institucionalizada? el significado que la escolaridad tiene para cada grupo, para cada familia, para cada persona puede ser diferente.

La escolaridad entonces va más allá de elementos meramente instrumentales que tienen que ver con la capacitación y la formación de habilidades que permiten a los individuos insertarse en el proceso productivo de una sociedad. De ahí la trascendencia del estudio de la educación institucionalizada y la formación académica que en ella se desarrolla.

Señalar la importancia de **La Formación Académica**. es una tarea vasta ya que es la razón de ser de cualquier institución educativa. De esta manera, los sujetos, las formas, estrategias, relaciones, motivos, instrumentos, carencias y alcances de las instituciones están permeadas por ella; y a su vez ésta se conforma por la combinación, interacción y las contradicciones de estos elementos.

Es por esta importancia, que hay infinidad de trabajos que se han preocupado por dar cuenta de diversas problemáticas en torno a este tema: La calidad en la formación académica, la formación académica (de diversos niveles educativos) y las nuevas necesidades del mercado mundial, evaluaciones curriculares encaminadas a fortalecer la formación académica, etc.

La conceptualización misma de la formación académica ha sido motivo de investigación y debates bajo diferentes perspectivas teóricas, que varían en función de la concepción específica que se tenga en torno a la tarea educativa en general y al proceso enseñanza - aprendizaje en particular. Así, mencionaremos cuales son las principales posiciones en torno a la formación académica⁵:

➤ **La formación concebida como enseñanza y transmisión**
(Punto de vista Tecnológico -Razón Instrumental-):

⁵ Esta clasificación está basada en la propuesta de Pérez Gómez (1993)

Bajo esta concepción la Formación Académica se reduce a la formación de habilidades a partir de la cual la tarea fundamental del docente radica en una especie de entrenamiento formal de capacidades para tareas de lo más simple a lo más complejo en el que prevalecen los criterios de "solución de problemas planificación, reflexión y evaluación..." (Pérez, 1993, p. 45) esta pretensión está vinculada a la concepción de la "transferencia universal" de capacidades, para lo cual un elemento fundamental de la labor educativa está en la "enseñanza" de los contenidos en vinculación con el espacio contextual del sujeto. Éste último aparece como una tabula rasa en donde el docente de los diferentes niveles "inscribe" las habilidades que "universalmente" el alumno debe de poseer de acuerdo a los niveles educativos y formación en cuestión (educación técnica, universitaria, etc.)

➤ **La formación desde el punto de vista estructuralista:**

En esta perspectiva la formación es proceso de transmisión cultural, virtud a la cual el conocimiento puede ser conservado y acumulado mediante un proceso de especialización disciplinar en donde se desconocen por un lado las diferencias entre el conocimiento ya instituido y el que se encuentra en proceso de

construcción por parte de las comunidades científicas así como las diferentes formas y niveles que el alumno tiene para aproximarse a dicho conocimiento, para poderlo estructurar como parte verdadero de un aprendizaje significativo (Ausubel 1976).

➤ **La formación como fomento del desarrollo natural**

El sentido específico deriva de la idea explícita de aprovechar las potencialidades (en muchos casos desconocidos y limitadas por los que ejercen la acción docente), los recursos y los medios con los que cuenta el sujeto como entidad integrada a un grupo y contexto social y natural para, a partir de la llamada "no intervención" se establezca en un "equilibrio entre la escuela y la sociedad" dejando que los procesos de aprendizaje se den por sí mismos y promuevan en el sujeto una adaptabilidad y educación espontánea y empírica.

➤ **La Formación como una producción de cambios conceptuales:**

Se considera que más allá de la acumulación de contenidos es prioritario el desarrollo de un proceso dialéctico que fomente la

comprensión y la transformación del pensamiento y creencias del sujeto en formación con incidencia clara en las actitudes comportamientos de éstos últimos.

Podemos observar como las cuatro perspectiva anteriores, reducen la Formación académica a los elementos instrumentales (adquisición o construcción de habilidades o conocimientos) y al ámbito de la didáctica. Sin embargo, en ellas se dejan fuera dos elementos fundamentales: *Cómo viven los alumnos su formación*, y qué significa ésta para ellos.

La forma específica en que los alumnos de una institución viven su formación (el tiempo que le dedican a sus diversas actividades académicas, cómo se relacionan con sus profesores, con sus compañeros, con las autoridades o como asumen las diversas actividades curriculares) determina las características de la escuela en cuestión y la identificación de los elementos fundamentales de la Vida académica Cotidiana de los alumnos nos permitiría comprender realmente como se está conformando la formación académica de los mismos.

Además el análisis de la formación académica como parte de la Vida Cotidiana de los sujetos es fundamental porque esta última "se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene significado subjetivo de un

mundo coherente" (Berger y Luckman, 1998, p. 36) En esta perspectiva la Vida Cotidiana no está conformada por las acciones que se realizan todos los días, sino por el significado que los sujetos otorgan a estas acciones; es precisamente en esta conformación de significados en la cual los sujetos construyen su realidad, un mundo coherente que les permita interactuar (con la realidad externa y con los otros sujetos) y construir nuevos significados.

Dentro de los múltiples espacios en donde participan las personas de una comunidad o sociedad en la vida diaria, se van edificando creencias sobre algo o sobre alguien. Las tradiciones poco a poco comienzan a surgir y, en este proceso de edificación de elementos subjetivos fundamentales en la vida histórico social particular, se elaboran Representaciones Sociales.

d) Representaciones Sociales y Formación Académica

Es en la construcción de significados en donde se presenta la vinculación con las Representaciones sociales, las cuales, precisamente son "imágenes que condensan un conjunto de significados"(Jodelet, 1984, p. 472).

El análisis de las Representaciones Sociales se torna fundamental ante el hecho, de que son guías para la acción es decir condicionan las acciones de los

sujetos, es en este sentido que fundamentar una investigación del área educativa sobre este eje, se vuelve sumamente fructífero, ya que finalmente las acciones de todos los involucrados en el acto educativo están fundamentadas en una serie de representaciones que es necesario *identificar, esclarecer y comprender*.

Los individuos a lo largo del proceso educativo al que son sometidos no solamente "adquieren" habilidades y conocimientos, ya que en dicha formación también se encuentran insertos un mundo de significados, que inciden en el mundo de vida de los individuos. Es decir toda habilidad y contenido que el sujeto "asimila" está cargado de significado, el cual a su vez permea la forma y el grado en el que los individuos pueden acceder a la "adquisición" de habilidades y/o contenidos. De este modo, aquella concepción que aboga por la formación de habilidades *universales* deja fuera totalmente el hecho de que finalmente toda formación académica es una "reconstrucción" realizada por el educando de las *construcciones socialmente legitimadas* de las diferentes disciplinas científicas.

Por otra parte, este mundo de significados, permite al sujeto construir una serie de representaciones que le permiten a su vez interpretar su realidad, por lo tanto dichas representaciones están en íntima vinculación con las coordenadas de

vida de los educandos, en un proceso dialéctico de construcción y deconstrucción⁶ de representaciones, las cuales a su vez inciden en las acciones que conforman día a día dichas coordenadas.

La construcción de estas representaciones generadas en la Formación Académica (concepto que de hecho se convierte en una representación más, construida por los sujetos en formación) en interacción dialéctica con las coordenadas de vida, es a su vez la base de una serie de actitudes – comportamiento que se manifestarán en los diferentes ámbitos de vida del individuo (casa, escuela o trabajo) De este modo, podemos afirmar que la Formación Académica de los educandos, trasciende la aparente “neutralidad” de las habilidades y conocimientos generados en el sujeto, permeando además no sólo las acciones de los sujetos como estudiantes y futuros individuos insertos en las diferentes esferas del ámbito laboral (dependiendo del tipo y nivel de formación al que el sujeto haya podido acceder), sino que la Formación, tiene un papel determinante en conformación de la totalidad de las coordenadas de vida de los individuos, influyendo en todas sus acciones como sujetos sociales desde su accionar como miembro de una familia, hasta su participación política.

⁶ Se plantea la dicotomía construcción – deconstrucción, en la medida en que los sujetos se encuentran en un permanente proceso de elaboración de representaciones en función de su interacción con el mundo. Proceso en el cual se puede presentar una negación - eliminación de una o un grupo de representaciones que no le permitan al sujeto en un momento dado seguir *resolviendo, interactuando* con su realidad, y que por lo tanto se tenga la necesidad de *eliminar* dicha (s) representación (es) como condición para la construcción de otras más *funcionales*.

Lo anteriormente expuesto, nos remite a la importancia y trascendencia que implica la tarea de la comprensión de la Vida Cotidiana y las representaciones que los estudiantes generan en torno a su propia Formación Académica.

La Representación es entendida como una construcción del sujeto en torno a una realidad objetiva, construcción que permeará a su vez la interacción de este sujeto con esta última. La Representación es una realidad construída simbólicamente que exterioriza la subjetividad; sin embargo, estas representaciones se conforman en un proceso en el que media desde el contexto histórico, la interacción entre los grupos, la pertenencia a una clase social y las coordenadas de vida. Contexto que presenta características objetivas particulares que son interpretadas por el sujeto; de tal suerte que toda representación es una construcción dialéctica en la que media la subjetividad y la objetividad de la realidad interpretada.

Así, las representaciones de los sujetos en torno a un mismo evento objetivo, variará dependiendo de elementos tan globales como su clase social, su nivel cultural, su religión, etcétera, hasta aspectos más particulares que enmarcan el contexto inmediato del sujeto (coordenadas de vida): la edad, el sexo, estado civil, su salario, el tipo de trabajo o los grupos con los que se relaciona.

Estamos ante un complejo proceso que el sujeto social no es sólo producto de su contexto, también lo es de las relaciones intersubjetivas en la que se ve involucrado, ya que finalmente este sujeto vive y se desenvuelve en un mundo que es una construcción; en donde existen elementos objetivos que se convierten en un *prisma* a través de los cuales los sujetos interpretan esta realidad, que condiciona a su vez la interacción con este mundo intersubjetivo, pero que al mismo tiempo la generan acciones determinadas, las cuales pueden modificar la propia realidad objetiva.

Es en este sentido que se vuelve de suma importancia detectar, conocer y analizar esos prismas a través de los cuales los sujetos construyen sus representaciones, así como comprender de qué manera las representaciones mismas, modifican o conforman *nuevos prismas*, en esa relación dialéctica de construcción y deconstrucción.

Es por ello que la presente investigación, tendrá como objetivo fundamental identificar y comprender los elementos de la Vida Cotidiana y las representaciones que los alumnos del curso semiescolarizado de la Normal No. 1 de Nezahualcóyotl presentan en torno a su formación académica.

Para fines de esta investigación se han seleccionado precisamente a las coordenadas de vida, entendidas como la particularidad del sujeto, su aquí y ahora

producto de una historia de vida, como el elemento que nos permitirá contrastar y comprender La Vida Cotidiana y las representaciones de los sujetos analizados.

Así, identificar y comprender las representaciones de los sujetos es un elemento fundamental ya que éstas representan la interacción directa entre sujeto y objeto y además las características de las construcciones realizadas por los sujetos se traducen finalmente en acciones o guías de acción específicas.

Es así, que la necesidad de analizar y comprender La Vida Cotidiana y las *Representaciones Sociales de los alumnos del curso semiescolarizado de la Normal No. 1* en función de sus coordenadas de vida, se vuelve de vital importancia por dos razones fundamentales:

- Por las características de la modalidad que sustenta su formación académica.
- Por las características de los sujetos investigados.

e) Características del Curso Semiescolarizado y sus estudiantes.

Debido a que la Vida Cotidiana y las representaciones de los individuos pueden variar de grupo a grupo, de una familia a otra e incluso de un individuo a otro. La Vida Cotidiana Académica de las instituciones escolares y los significados contenidos en ella son distintos y están en función de los sujetos que las conforman.

De este modo, es un hecho que la Vida Académica Cotidiana de instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) o la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), son distintas entre sí, sus tradiciones, interacciones y tiempos varían.

En el caso específico de las escuelas Normales, la Formación Académica que ellas desarrollan, está cargada de una serie de significados, de relaciones sociales y de elementos axiológicos característicos del Normalismo. Pero que sin embargo, la forma específica en como estos elementos se manifiestan y dan vida a las escuelas es única y particular de cada institución y que incluso al interior de una misma escuela (como es el caso de la N1N) se modifica de acuerdo a las especificidades del curso y los sujetos que lo conforman (al interior de la N1N hay importantes diferencias entre el curso ordinario y el semiescolarizado).

Es por ello que en primera instancia presentaremos las características básicas de la modalidad educativa en la que están insertos los alumnos del curso semiescolarizado de la N1N.

▪ **Características del Curso.**

El curso semiescolarizado está destinado a la formación pedagógica de profesores en servicio que presentan una de las siguientes características:

- Profesores en servicio que no han tenido contacto con una formación profesional previa para la función educativa que llevan a cabo. Así, estos alumnos cursan actualmente el Plan de Estudios con el propósito de obtener una licenciatura que acredite oficialmente su práctica profesional. Este tipo de alumnos solamente pueden ingresar a la Licenciatura en Educación Primaria.

- Profesores en servicio que poseen la Normal elemental (una vez concluída la educación media básica, estos alumnos ingresaron a la Normal y en un período de 4 años, más la elaboración de una Tesis, obtuvieron los créditos necesarios para obtener el título de profesor en Educación Básica) y que desean obtener el grado de Licenciatura. Estos alumnos tienen la opción de elegir entre la Licenciatura en educación primaria y la Licenciatura en Pedagogía (es esta última por la que prácticamente opta el 100% de los alumnos con las características antes señaladas).

Estas licenciaturas son cursadas en un turno discontinuo, es decir, los seminarios talleres y laboratorios, se cursan los sábados de 8 de la mañana a 8 de la noche, y en los periodos vacacionales establecidos por la Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social (SECyBS) de lunes a sábado en el mismo horario.

A continuación se presentan algunos datos del desarrollo del curso intensivo (Normal elemental), el cual se desarrolló en la N1N de 1973 a 1992 y el curso semiescolarizado el cual se ha implementado de 1991 hasta la fecha:

Fuente. Elaboración Propia con base en
Gaceta de Investigación N1N⁷
Número de alumnos egresados del Curso Semiescolarizado.
Licenciatura en educación Primaria

| N.P | Generación | No. de Egresados | de Titulados | Rezago | % de Titulación |
|-----------------|------------|------------------|--------------|-----------|-----------------|
| 1 | 1973-1977* | 69 | 63 | 6 | 91.3 |
| 2 | 1974-1978* | 80 | 72 | 8 | 90.0 |
| 3 | 1975-1979* | 176 | 164 | 12 | 93.18 |
| 4 | 1976-1981* | 84 | 76 | 8 | 90.47 |
| 5 | 1977-1982* | 113 | 108 | 5 | 95.57 |
| 6 | 1978-1983* | 94 | 86 | 8 | 91.49 |
| 7 | 1981-1984 | 109 | 102 | 7 | 93.58 |
| 8 | 1982-1985 | 91 | 89 | 2 | 97.80 |
| 9 | 1983-1986 | 99 | 94 | 5 | 94.95 |
| 10 | 1984-1987 | 101 | 93 | 8 | 92.0 |
| 11 | 1985-1988 | 88 | 85 | 3 | 96.59 |
| 12 | 1986-1989 | 73 | 70 | 3 | 95.89 |
| 13 | 1987-1990 | 34 | 29 | 5 | 85.29 |
| 14 | 1988-1991 | 54 | 50 | 4 | 92.59 |
| 15 | 1989-1992 | 48 | 45 | 3 | 93.75 |
| SUBTOTAL | | 1313 | 1226 | 87 | 93.37 |

*Plan de Estudios de Cinco Años.⁸

⁷ Gaceta de Investigación N1N. Año 1, No 3 Marzo- Abril del 2000, p 8-9.

Podemos observar como en 15 generaciones que egresaron de la N1N, la institución posee un alto índice de titulación: 93.37% , si comparamos este hecho con otras instituciones de educación superior (como la UNAM) este dado es realmente significativo. Este fenómeno podría ser explicado por dos hechos fundamentales: La estabilidad laboral y económica (mayores ingresos) que el título le otorga a los docentes en el Estado de México, y sobre todo la serie de facilidades que el departamento de Educación Superior del estado ha otorgado para la titulación (programas de asesorías y elaboración de cuadernillos de ejercicios válidos para la obtención del título).

**Fuente. Elaboración Propia con base en
Gaceta de Investigación N1N⁹
Licenciatura en Educación Primaria Curso Semiescolarizado.**

| N.P | Generación | No. de Egresados | de Titulados | Rezago | % de Titulación |
|-----------------|-------------------|-------------------------|---------------------|---------------|------------------------|
| 1 | 1991-1995 | 47 | 25 | 22 | 53.19 |
| 2 | 1992-1996 | 82 | 14 | 68 | 17.07 |
| 3 | 1993-1997 | 58 | 6 | 52 | 10.34 |
| 4 | 1994-1998 | 72 | 0 | 72 | 0 |
| 5 | 1995-1999 | 28 | 0 | 28 | 0 |
| SUBTOTAL | | 287 | 45 | 242 | 15.68 |

⁸ En 1973 la currícula de la Normal elemental se modifica, para convertirse en Licenciatura, en esta primera reestructuración, los alumnos podían iniciar y concluir sus estudios de licenciatura en cinco años , a partir de la educación media básica. A partir de 1981 , nuevamente se reestructura el Plan de estudios y la licenciatura se cubre en cuatro años a partir de los estudios de Normal elemental o Nivel Medio Superior

⁹ Gaceta de Investigación N1N *Loc. Cit.*, p. 10

**Fuente. Elaboración Propia con base
Gaceta de Investigación N1N¹⁰
Licenciatura en Pedagogía.
1. Curso Semiescolarizado.**

| N.P | Generación | No. de Egresados | Titulados | Rezago | % de Titulación |
|-----------------|-------------------|-------------------------|------------------|---------------|------------------------|
| 1 | 1995-1999 | 37 | 0 | 37 | 0 |
| SUBTOTAL | | 37 | 0 | 37 | 0 |

De este modo, el curso semiescolarizado (tomando en cuenta el curso intensivo como su antecedente) ha generado 1637 egresados y 1271 titulados, lo cual nos indica un 22.35 % de rezago. Rezago que se agudiza en las últimas 5 generaciones.

- **Características de los Sujetos Investigados¹¹.**

Es fundamental considerar las características de los alumnos que actualmente cursan el sistema semiescolarizado de la Normal 1 de Nezahualcóyotl (N1N) : en el caso de la licenciatura en educación primaria, se trata de sujetos con bachillerato terminado o estudios de corte tecnológico, carreras truncas (a nivel licenciatura) o que se encuentran

¹⁰ *ibidem*

actualmente estudiando alguna otra carrera que no tiene relación con la docencia. Los alumnos de la licenciatura en Pedagogía son sujetos que ya poseen la Normal elemental, pero que en promedio tienen entre 7 y 12 años de haber egresado de la misma; es decir, son alumnos que por lo menos tienen 5 años de haber dejado de estudiar, evidentemente esto nos remite al hecho de que los alumnos de la Licenciatura en Primaria son más jóvenes que los de Pedagogía (tal como se observará más adelante)¹²

Por otra parte se torna interesante considerar la percepción de los profesores y autoridades escolares en torno al nivel académico de los alumnos. En general los docentes¹³ que imparten cátedra en la institución consideran que en el curso semiescolarizado, se encuentran alumnos con serios problemas de hábitos y estrategias de estudio, que cursan la licenciatura "por obligación" o por "temor" a perder el empleo, de tal manera que estudian bajo ciertas presiones (tiempo, trabajo y/o traslado). Se señala además la imperiosa necesidad del "Pase de lista" instrumento fundamental para evitar el ausentismo de los alumnos. A pesar de que las características de un curso como el semiescolarizado, requerirían de sujetos cuya formación estuviera basada en el trabajo autodidacta.

Un aspecto cotidiano en el trabajo académico de la N1N, es la

¹² Características presentadas con base en el perfil de ingreso de la institución.

¹³ Características obtenidas gracias a la aplicación del cuestionario.

CAPÍTULO II

VIDA COTIDIANA Y REPRESENTACIONES.

**Quando el no ser queda en suspenso
se abre la vida ese paréntesis
con un vagido universal de hambre
somos hambrientos desde el vamos
y lo seremos hasta el vámonos
después de mucho descubrir
y brevemente amar y acostumbrarnos
a la fallida eternidad**

**la vida se clausura en vida
la vida ese paréntesis
también se cierra incurre
en un vagido universal
el último**

**y entonces sólo entonces
el no ser sigue para siempre.**

Mario Benedetti

El objetivo central de este apartado es el clarificar las nociones en torno a una serie de categorías centrales que guiarán la presente investigación.

a) Vida Cotidiana y el Mundo Social.

Existen varias vertientes teóricas que se han abocado al estudio de La Vida Cotidiana, teorías que han señalado la trascendencia del análisis del "Mundo Pequeño" de los sujetos para el logro de una real comprensión de las acciones humanas. Así, dentro de la tradición marxista se han desprendido autores como Karel Kosík y Ágnes Heller, preocupados por el conocimiento la Vida Cotidiana y el sentido común construido en ésta. "En toda sociedad hay una Vida Cotidiana y todo hombre sea cual sea su lugar ocupado en la división social del trabajo, tiene una

Vida Cotidiana. Sin embargo, esto no quiere decir de ningún modo que el contenido y la estructura de la Vida Cotidiana sean idénticos en toda la sociedad y para toda persona. La reproducción del particular es reproducción del hombre concreto" (Heller, 1998, p. 19).

Dentro de la tradición marxista representada por los autores ya mencionados, el análisis de la Vida Cotidiana es trascendental por que en ella se genera la reproducción social; es decir, los grandes acontecimientos, las relaciones estructurales (que habían sido analizadas por la vertiente del marxismo hegemónico, la cual se encontraba entrampada en el determinismo estructural) se crean y reproducen precisamente en el mundo pequeño y aparentemente intrascendente de la Vida Cotidiana.

Por otra parte, dentro del análisis de *lo pequeño de lo intrascendente* surgen otras propuestas que no sólo rescatan la importancia de lo cotidiano, sino que además introducen en él el mundo de lo subjetivo.

De este modo, tenemos autores tales como Alfred Schütz (1967) que retoma categorías de la fenomenología del filósofo alemán Edmund Husserl, así como el rescate de elementos metodológicos de la teoría weberiana.

Los norteamericanos Peter L. Berger y Thomas Luckmann (1963), (representantes de la sociología del conocimiento) son claros herederos de las aportaciones Durkhemianas y Weberianas, así como de una importante influencia de la fenomenología de Alfred Schütz. Estos autores logran construir una

propuesta que se opondría a la teoría hegemónica norteamericana: el estructural funcionalismo.

Las propuestas de Schütz están presentes también en la etnometodología de Garfinkel, autor que realiza una revisión al corpus teórico de Parsons, de este modo la vertiente de Garfinkel tiene como preocupación central "el estudio de las propiedades del razonamiento práctico propio del sentido común en las situaciones de acción ordinarias" (Heritage, 1987, p 299).

Al igual que la sociología del conocimiento y la etnometodología, Erwin Goffman representante del interaccionismo simbólico, elabora una vertiente alternativa al empirismo abstracto de la sociología académica dominante norteamericana.

A diferencia de los enfoques teóricos dominantes (vinculados a la tradición explicativa o *erklären*) donde la generalización, universalización y la relación causal estructural y objetiva son fundamentales, las vertientes centradas en el *mundo subjetivo* (pertenecientes a la tradición del *Verstehen* o comprensión) rescatan la trascendencia de *lo pequeño*, de *lo singular*. Para esta posición, se tiene claro que la tarea del investigador es *la interpretación de las interpretaciones* de los actores en su escenario natural.

En este sentido: "La interpretación no tiene como cometido establecer contenidos universales, ni tampoco solucionarlos, menos aún juzgar desde un marco jurídico o moral lo bueno o lo malo, sino simplemente captar las acciones con sentido subjetivo, por que éstas se encuentran conectadas con los otros." (Píña, 1998, p. 13).

Todas las vertientes antes señaladas, comparten la preocupación por rescatar el estudio de los fenómenos que habían desechados por la "ciencia social clásica" la cual en su afán por encontrar las explicaciones causales que permitieran la predicción y el control de los fenómenos (con sus evidentes requerimientos de objetividad), se había abocado al estudio de los *grandes problemas sociales*, de este modo, el mundo pequeño y subjetivo había sido hecho a un lado.

La misma epistemología, se había centrado en el análisis de la construcción del conocimiento científico, el cual era considerado como un claro rompimiento con el sentido común, éste último era desechado de antemano, por considerarlo elemental y sin trascendencia.

Son precisamente las corrientes interpretativas las que reconsideran la trascendencia del sentido común, como elemento sustancial para la comprensión de las acciones sociales.

De este modo, a pesar de las diferencias existentes entre las corrientes teóricas mencionadas¹⁵, en todas está presente la importancia del sentido y el significado para la comprensión de las acciones.

Así pues, Las expresiones *mundo diario*, *mundo del sentido común*, *mundo de la vida diaria* y *mundo vital* son sinónimos del mundo *intersubjetivo* que experimenta todo ser humano en su conciencia despierta y en el que participa durante su *vida diaria*. Es el mundo llamado originalmente por Husserl el "mundo de la actividad natural, el que está dominado por nuestros intereses prácticos y por los problemas inmediatos". (Bernstein, 1978, p. 183).

Es así como *El Mundo de vida* es un término originalmente acuñado por Husserl categoría trascendental en el análisis fenomenológico, que pretende "... delucidar las estructuras esenciales de este mundo de vida, estructuras constituidas en sí mismas por la conciencia intencional"(Bernstein, 1978, p. 175). *El Mundo de Vida* es retomado por Alfred Schütz en primera instancia y posteriormente por Garfinkel. En ambos, el término está referido, no a las acciones diarias, objetivas, empíricas de los individuos; sino a la interpretación, al sentido que conducen dichas acciones. El Mundo de Vida que nos menciona Shütz, el cual es constituido por el mundo intersubjetivo de los hombres, está compuesto de diferentes esferas que corresponden a los ámbitos en los que interactúan los sujetos; así hasta el mundo

4. Existen diferencias sustanciales: mientras que para los representantes de la tradición marxista (Kosik y Heller) la historia y el papel del individuo en la división social del trabajo son fundamentales para comprender el sentido de los sujetos, las propuestas de la etnometodología, el interaccionismo simbólico y la sociología del

de los sueños (compuesto por una serie de simbologías y significados) pertenece *al universo* del Mundo de Vida.

La Vida Cotidiana, pertenece precisamente a este *universo*, ésta es el espacio por antonomasia en donde los hombres viven, interactúan, resignifican y se reproducen como seres sociales: "La Vida Cotidiana se constituye en un lugar estratégico para pensar la sociedad en su compleja pluralidad de símbolos y de interacciones, ya que se trata del espacio donde se encuentran las prácticas y las estructuras del escenario de la reproducción, y simultáneamente, de la innovación social." (Reguillo, 2000, p 77)

La Vida Cotidiana señala Heller es fundamental, ya que es en ella que los individuos se reproducen como seres sociales. De este modo, las *pequeñas cosas*, *la cotidianidad*, contienen no sólo el proceso de socialización que las hizo posible, sino también el marco histórico. La recuperación de Heller para la comprensión de la Vida Cotidiana es fundamental por dos razones: La conceptualización de la Vida Cotidiana como un proceso histórico y condicionada por la estructura de clases y la importancia de la cotidianidad para la reproducción de las estructuras sociales.

Además como apunta Schutz la "epoché" no es sólo la ubicación en el tiempo (lo histórico), la cual permea el tipo de relaciones intersubjetivas, sino

conocimiento son ahistóricas y evidentemente no consideran entre sus categorías de análisis la división de clases.

además implica el hecho de que en la cotidianidad, en el Mundo de Vida, no se pone en cuestión que las cosas tal vez no sean lo que parecen; los sujetos asumen las relaciones como "naturales" (así han sido, son y así serán), esta visión subjetiva de la realidad condiciona toda una serie de relaciones sociales, que van desde el ámbito familiar, hasta las relaciones de poder. Habría que precisar que la conformación de la Vida Cotidiana es un proceso eminentemente social ya que en ella "... se expresan los valores, los códigos y la significatividad que cada persona ha asimilado del grupo y la comunidad de pertenencia." (Piña, 1998, p. 13).

Tendríamos que agregar que esta construcción social de relaciones intersubjetivas que conforman el *Mundo de Vida*, no es un proceso arbitrario, en el que los sujetos simplemente *deciden libremente* la interpretación y las representaciones que guían sus acciones, habíamos mencionado ya que el Mundo de la Vida Cotidiana se inscribe en un momento histórico determinado, en sujetos con una posición y roles específicos en el entramado social (hombre, mujer, esposo (a), hijo (a)) y con un papel determinado en la división social del trabajo, en este sentido "...cada humano junto con sus cercanos (asociados), constituye su realidad social (instrumentos saberes, mitos y religión) desde las **coordenadas establecidas de su vida cotidiana**. La diversidad cultural es resultado de lo que cada grupo entiende como realidad" (Piña, 1998, p 13).

Complejos entramados de relaciones y significados intersubjetivos que el investigador trata de comprender.

Por otra parte, "la Vida Cotidiana se forma de acciones racionales (basadas en medios fines o valores éticos) y no racionales (las que descansan en la emotividad y la tradición) (Weber 1984, p. 20). De este modo, la interpretación de la Vida Cotidiana, concibe a los sujetos no sólo como individuos racionales que en la gama de posibilidades de elección de las diferentes acciones, sólo aciertan o tienen errores. Si esto fuera así, el investigador interesado en interpretar dichas "elecciones", tendría la facultad de erigirse como el juez que evalúa los "aciertos" o desatinos de los individuos.

Así pues, los procesos subjetivos que componen la Vida Cotidiana son mucho más complejos que sólo la posibilidad de que entes racionales y lógicos elijan entre el error y el acierto. Proceso que por otra parte se encuentra en continuo devenir, es histórico y contradictorio.

Por lo tanto, la interpretación que pretenda realizar el investigador se enfrenta a esta complejidad y contradicción, por lo que en ningún momento la interpretación que se construya, puede convertirse en la dictaminadora de lo bueno o lo malo, de lo correcto o incorrecto, del acierto o el error. En el mundo de la Vida Cotidiana no hay bueno o malo, no hay dicotomías simples. Existen *complejos entramados de relaciones intersubjetivas* que el investigador trata de comprender. Relaciones que nos remiten precisamente a la Construcción de la Realidad.

b) La Construcción de la Realidad.

Para comprender la relación que existe entre la Vida Cotidiana (entendida como el mundo intersubjetivo) y la Construcción de la Realidad presente en los sujetos, nos remitiremos a las aportaciones de dos de los principales representantes de la Sociología del Conocimiento: Peter L. Berger y Thomas Luckmann. La tesis de los autores de "la construcción social de la realidad" (1998) es básicamente simple y profunda a la vez: *La realidad se construye socialmente*, de este modo, estos autores retoman las raíces de dos de los clásicos de la sociología; Durkheim y Weber. Del primero rescatan la premisa de "Tratar a los hechos sociales como cosas" (Berger y Luckmann, 1998, p.35) proposición que remite al mundo objetivo en el cual interactúan los sujetos, y del segundo "La Acción Social" concepto clave de la sociología comprensiva que hace referencia a que los sujetos accionan en función de sus interpretaciones subjetivas. " La sociedad efectivamente posee facticidad objetiva y la sociedad, efectivamente, está construida por una actividad que expresa un significado subjetivo...Es justamente el carácter dual de la sociedad en términos de facticidad objetiva y significado subjetivo lo que constituye su realidad sui generis" (Berger y Luckmann, 1998, p. 35)

Así pues, no se niega la presencia de un mundo existente independientemente de la conciencia humana, sin embargo, la realidad en la que se mueven los hombres, no es el clásico mundo objetivo, tangible e independiente

de los sujetos. Éstos interactúan en una realidad construída subjetivamente. Es decir, las acciones de los individuos se generan en función del sentido, del significado que los hombres le otorgan a los objetos y las relaciones en los cuales viven e interactúan.

De este modo, la realidad conceptualizada tradicionalmente como un ente externo al hombre, se convierte bajo esta concepción en una **Realidad Subjetiva** a través de la cual los hombres le otorgan sentido y significado al mundo.

Es precisamente bajo esta visión que en Berger y Luckmann delimitan el objeto de estudio de la Sociología del Conocimiento "...la sociología del conocimiento se ocupa del análisis de la construcción social de la realidad" (Berger y Luckmann, 1998, p. 15)¹⁶

¹⁶ Mencionaremos un interesante debate que ha surgido en base a la posición crítica que ha adoptado el Filósofo norteamericano John R. Searle, frente a las propuestas de Berger y Luckmann.

El título de la obra de Searle "La Construcción de la Realidad Social" es una lectura de Berger y Luckmann, en donde no toda la realidad es una construcción social y además se pone en tela de juicio el carácter dual de la sociedad: "Vivimos exactamente en un mundo, no en dos, o en tres, o en diecisiete" (Searle, 1997, p.19) establece que efectivamente los sujetos "construyen realidades" pero establece la necesidad de distinguir entre los llamados hechos brutos (que existen independientemente de la voluntad, conciencia y por ende construcción de los sujetos) y los hechos institucionales (hechos en donde efectivamente el sujeto construye sus interpretaciones). En estrecha relación con los aspectos antes citados una de las principales preocupaciones de este

¿ A qué se refieren los autores cuando mencionan que la realidad se construye socialmente?

La construcción social hace referencia básicamente a la intersubjetividad, es decir al mundo de sentidos y significados compartido con mis semejantes, elemento que finalmente permite la interacción y el establecimiento de relaciones

filósofo está en cuestionar la validez de las interpretaciones subjetivas (que nos remitirían a un constructivismo extremo) y considerar que hasta la ciencia misma sea una construcción subjetiva sin posibilidad de tener un referente objetivo que permita establecer criterios de verdad. Así Searle, está decidido a “defender el realismo, la idea de que hay un mundo real independiente de nuestro pensamiento y de nuestro discurso, y a defender la concepción de la verdad como correspondencia, la idea de que nuestros enunciados verdaderos son convertidos en verdaderos por el modo en que las cosas SON en un mundo real que existe independientemente de los enunciados” (Searle, 1975, p. 20).

Para fines de esta investigación no interesa profundizar en estas posturas, ni participar en el debate epistemológico que ello significa, sin embargo las consideramos para evidenciar, que a pesar de que estamos en presencia de dos posiciones: el constructivismo relativista (vinculado a las posiciones posmodernas) y su crítica representada por la noción de Correspondencia; finalmente ambas coinciden en un hecho: la subjetividad de los sujetos es fundamental en su interacción con el mundo, subjetividad que evidentemente nos remite al hecho constructivo, construcción que evidentemente es social.

entre los individuos. Así, se construyen significados que son compartidos por una colectividad permitiendo de este modo, que un grupo se constituya como sociedad. "Se que hay una correspondencia continua entre mis significados y sus significados en este mundo, que compartimos un sentido común de la realidad de éste." (Berger y Luckmann, 1998, p. 41).

Un proceso sustancial para la conformación de esta intersubjetividad, que finalmente nos ubica en el proceso de socialización, es lo que los autores denominan como interiorización, el cual nos remite a "...la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significados, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia se vuelven subjetivamente significativos para mí.. más exactamente la internalización, en este sentido general constituye la base, primero para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social". (Berger y Luckmann, 1998, p. 164)

De este modo, desde la edad más temprana los individuos se ven insertos en este proceso de internalización que posibilita su integración al grupo social que pertenecen.

Es así, como evidentemente los significados que se interiorizan, la realidad que se construye tiene un tiempo y un espacio determinados. Por ejemplo, no significa lo mismo la educación para un joven adolescente de la Ciudad de México, que para un individuo de la misma edad, pero que viva en una comunidad rural de

Oaxaca. Significados que también variarían, si pudiésemos conocer la visión de sujetos con similares características pero ubicados 20 años antes.

Es en este momento en el que podemos observar la aportación de otro clásico de la sociología a esta propuesta teórica: Una de las preocupaciones básicas del *Marxismo* era el establecimiento de la relación entre la conciencia del hombre y su ser social. "...lo que a Marx le interesaba era que el pensamiento humano se funda en la actividad humana...y en las relaciones sociales provocadas por dicha actividad" (Berger y Luckmann, 1998, p. 19).

Esta influencia tiempo - espacio en la construcción de significados y sentidos (en la construcción de la realidad) nos remite necesariamente a la relatividad de la construcción de éstos. "Los miembros de un universo social delimitado actúan como grupos legitimados por los mismos integrantes , cada uno representará a su grupo, a sus compañeros a sus normas (establecidas de manera abierta o implícita) y a sus símbolos. Cada mundo particular tiene coherencia sólo por los símbolos que lo sostienen". (Piña, 1998, p. 57).

Es bajo este vértigo de la relatividad que enmarca la intersubjetividad del mundo social, que los individuos interpretan, actúan, es decir, conocen la realidad que les rodea. ¹⁷Es así como esta última, no sólo nos aporta una visión diferente en

torno a la realidad en la que vivimos, sino que además reconceptualiza y revaloriza la visión en torno al conocimiento.

Bajo la visión clásica de la epistemología y la ciencias, el único conocimiento que se consideraba verdadero y valioso para su estudio, es el conocimiento científico. Sin embargo, la sociología del conocimiento rescata para su análisis el conocimiento común, las visiones simples que son generadas por los sujetos cotidianamente y que en función de estos conocimientos, le otorgan sentido al mundo, sentido y significado, que son las guías de sus acciones.

Son precisamente estos significados que constituyen el conocimiento *común* y *simple* de la realidad, lo que conforma la Vida Cotidiana de los Hombres, de este modo: “Las sociologías de la Vida Cotidiana se dedican a estudiar los aspectos subjetivos de la Vida Cotidiana, el sentido y el significado del hacer humano, la manera en que los individuos viven su vida práctica” (Elias, 1995, p. 45).

La sociología nos ha proporcionado los elementos sustanciales para analizar el mundo subjetivo, sin embargo, para dar cuenta y comprender de manera más profunda la subjetividad humana, tenemos que retomar otra categoría fundamental: **Las Representaciones Sociales.**

¹⁷ Este conocimiento de la realidad, es el conocimiento común y cotidiano, el cual es precisamente el objeto de estudio de la Sociología del Conocimiento.

C) Representaciones Sociales, Significado y Vida Cotidiana.

Si bien es cierto que la sociología ha sido la que básicamente ha desarrollado los trabajos cuya preocupación central esté en el mundo de la subjetividad y su relación con el contexto sociohistórico. La psicología social nos ha aportado también elementos sustanciales que nos permitirán construir una visión más completa en torno a el mundo intersubjetivo y las acciones que de él se desprenden.

Así pues, para poder dar cuenta de estas aportaciones iniciaremos, con la conceptualización de dos aspectos claves: la Percepción y las Representaciones.

La psicología vinculada a la vertiente empirista, consideraba a la percepción como un proceso en el que el papel protagónico era desempeñado por los sentidos, éstos son el canal por medio del cual las señales de la realidad son captadas y llevadas al cerebro. Así, se consideraba que la señal que llegaba al mismo y la imagen que en él se formaba eran una copia fiel de la información canalizada por los sentidos, es decir la percepción era concebida como un reflejo de la información que el sujeto recibía de la realidad. Sin embargo, actualmente existen posturas que consideran que **la Percepción** es un proceso mucho más complejo, en el que el sujeto tiene un papel activo y en el que el protagonista

central no son los sentidos. El sujeto a lo largo de su vida va estructurando esquemas mentales que le permiten, buscar, identificar, comparar, codificar y anclar la información recibida "...es un proceso activo de búsqueda de la correspondiente información, distinción de las características esenciales del objeto, comparación de las características entre sí, creación de una hipótesis apropiada y, después comparación de esta hipótesis con los datos originales... es esencial observar que la percepción humana es un complejo proceso de codificación de material percibido que se da con la íntima participación del lenguaje y que, por tanto, la actividad perceptual humana nunca tiene lugar sin la participación directa del lenguaje." (Luria, 1974, p. 233)

Este proceso activo, está presente desde las percepciones más simples (sensaciones) en la medida que el objeto es poco complejo o familiar para el sujeto, hasta aquellas en las que el desconocimiento del objeto en cuestión, o la complejidad del mismo, nos remiten a una percepción más detallada, precisa y en permanente modificación .

Una vez que el sujeto ha codificado la información recibida, se construye una imagen del objeto, imagen que sustituye al objeto real en el cerebro convirtiéndose así en una **Representación**, esta imagen o representación contiene en sí misma un cúmulo de significados "Sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con los que tenemos algo que ver."(Jodelet, 1984, p. 472)

Estos significados y sistemas de referencia nos remiten directamente a la construcción subjetiva de la realidad, la cual es realizada no solo con la "libre" participación del sujeto individual, la construcción de las representaciones está permeada por las características inherentes del objeto, pero también (y es lo central para nuestros fines) por informaciones, conocimientos, valores, modelos de pensamiento, es decir marcos de aprehensión proporcionados por el bagaje cultural del sujeto, bagaje fincado en ciertas relaciones sociales históricas. Así "La Representación es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad". (Jodelet, Ibid, p. 475).

Las representaciones Sociales, son el puente fundamental en la relación sujeto objeto, y como menciona Moscovici: no son el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, no son la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto, las representaciones son la relación dialéctica entre todos estos elementos.

Consideramos que existen diferentes tipos y niveles de representaciones sociales, el lenguaje, las ideologías, los imaginarios, son representaciones o conjunto de ellas, que le permiten a los sujetos interactuar con el mundo. El caso específico del lenguaje¹⁸ es sumamente interesante ya que es una Representación que permite codificar y crear nuevas representaciones son sistemas cognitivos que poseen una lógica y un lenguaje particulares, el lenguaje es "Gesto perfeccionado,

¹⁸ Cuando nos referimos al lenguaje, evidentemente estamos haciendo referencia a toda aquella manifestación que permite la comunicación entre los sujetos.

exclusivo de la especie humana portador de emociones, pero también de ideas e imágenes, el lenguaje eleva la comunicación al nivel simbólico." (Farr, 1984, p. 495).

Nos encontramos ante una nueva relación entre el sujeto y el objeto, es una posición eminentemente interaccionista en la que "...no hay un corte dado entre el universo del exterior y el universo del individuo (o del grupo) ...el sujeto y el objeto no son heterogéneos en su campo común :El objeto está inscrito en un contexto activo, móvil, puesto que , en parte, fue concebido por la persona o la colectividad como prolongación de su comportamiento y solo existe para ellos en función de los medios y los métodos que permiten conocerlo" (Moscovici, 1961, p. 31)

Las representaciones sociales permean nuestra vida, son ellas las guías de nuestra acción , las que nos permiten interactuar, sentir, clasificar, valorar, en síntesis construir el mundo en el que vivimos. En su actuar cotidiano los sujetos se mueven en función de su subjetividad y los esquemas construídos y anclados (construídos en base a una serie de representaciones) en la medida en que les permita *funcionar* en el mundo, estarán presentes aunque la realidad objetiva no corresponda a dichos esquemas. Aunque la correspondencia entre el mundo objetivo de los individuos y las representaciones que éstos realizan de él no necesariamente exista, la permanencia o modificación, estará en función de la interacción permanente entre el sujeto y los objetos así como del nivel de funcionalidad que las representaciones ancladas permitan a los individuos *resolver* o no las problemáticas y su vida en general.

Podemos detectar una clara vinculación entre las Representaciones como "las células" que constituyen la Construcción de la realidad que conforma la Vida Cotidiana de los hombres. "La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente" (Berger y LuKmann, 1998, p.36).

Nuestra Vida Cotidiana está guiada y conformada por una serie de representaciones, sobre nuestra familia, el trabajo, los amigos, la carrera, sobre nosotros mismos, etc. Representaciones que además permean la construcción y deconstrucción dialéctica de nuevas representaciones, proporcionando de este modo, nuevos significados a nuestra Vida Cotidiana.

Es por ello que se torna fundamental la identificación de las Representaciones que los diferentes grupos presentan en un ámbito específico de la Vida Cotidiana, ya que solamente conociendo y compartiendo dichas Representaciones, podremos realmente dar cuenta de las acciones de los hombres.

d) Vida Cotidiana y Representaciones Sociales en el ámbito escolar.

En nuestras sociedades una de las esferas fundamentales de la Vida Cotidiana es el espacio escolar¹⁹ en su interior se construyen y deconstruyen una

¹⁹ En las llamadas sociedades modernas, el tiempo que los sujetos destinan a su educación escolar, así como la importancia que socialmente se le otorga (prestigio

serie de representaciones, que le otorgan sentido y significado a todas las relaciones que se conforman por la interrelación de los diferentes actores que participan en esta esfera.

De este modo, desde las relaciones de poder que están insertas cotidianamente en el escenario escolar, hasta el proceso enseñanza- aprendizaje (protagonista central que justifica la existencia de la institución escuela) están permeados por el cúmulo de representaciones sociales con las que interactúan los sujetos. “revelar lo que ocurre en el proceso enseñanza - aprendizaje implica dar cuenta precisamente del devenir representacional, tanto intra como intersubjetivamente” (Jiménez, 1997, p. 59).

Hemos mencionado ya, como las representaciones sociales nos remiten a la construcción de la realidad; y en el ámbito escolar, la construcción puede ser analizada desde dos vertientes: La Cognoscitiva y la vertiente sociológica.

Actualmente es ya un lugar común la presencia constante de la propuesta constructivista (desde la óptica Cognoscitivista) en los diferentes niveles educativos de nuestro país. Este soporte epistemológico de la *nueva visión* que enmarca las currículas de la educación básica, media superior y en varios casos la superior en México, hace énfasis en el papel activo del sujeto en la construcción del

social, integración al mercado productivo, etc.) ha convertido esta esfera en una de las protagonistas de la reproducción de los sujetos sociales.

conocimiento, en la imposibilidad de que este último sea una copia fiel de la realidad (Delvai, 1998).

Esta visión epistemológica, ha pretendido ser operativizada en el aula (Pedagogía Operatoria) lo cual significaría un cambio cualitativo en el papel del docente y en la participación del alumno, convirtiéndose ambos en protagonistas de la construcción del conocimiento. "... la frontera entre el sujeto y los objetos no está de ningún modo trazada de antemano y , sobre todo, no es en absoluto estable. Efectivamente, toda acción hace intervenir a los objetos y al sujeto de un modo indisoluble, y la conciencia que toma el sujeto de su acción conlleva, entre otras cosas, todo tipo de caracteres subjetivos de los que le es imposible saber, sin un largo ejercicio, lo que depende del objeto, lo que depende de sí mismo en tanto que sujeto activo y lo que depende de la acción como tal en tanto que transformación de un estado inicial en un estado final. Por tanto, el conocimiento en sus inicios no parte ni de los objetos ni del sujeto, sino de interacciones, al principio inextricables, entre el sujeto y los objetos." (Piaget, 1987, p 63)

Es así como la vertiente teórica cognoscitiva ha sido presentada en tiempos recientes, como la alternativa adecuada para el desarrollo de la educación en nuestro país. Esta vertiente cognoscitivista, (si bien es cierto que obviamente nos remite al proceso constructivo) se centra sobre todo en los procesos internos (mentales) de los sujetos en el acto de conocer; y aunque algunas propuestas consideran la importancia del marco social en la construcción, sin embargo el peso central está ubicado en la tarea individual y abstracta. " La construcción es una tarea

solitaria, en el sentido de que tiene lugar en el interior del sujeto, y sólo puede ser realizada por él mismo. Esa construcción da origen a su organización psicológica" (Deival, 1998, p 16).

Esta visión concibe al proceso enseñanza aprendizaje, como un complejo entramado en el que el alumno no es el recipiente pasivo que simplemente acumula los contenidos que el profesor transmite; así como este último tampoco es el intermediario neutral y pasivo entre los conocimientos y el alumno.²⁰

Sin embargo, el ámbito constructivo no sólo permea el aprendizaje y la serie de relaciones que se desarrollan en la escuela como ha sido anteriormente descrito. Para comprender los complejos procesos que se desarrollan en las instituciones educativas, se hace necesario remitirnos al análisis sociológico y por ende nuevamente a la importancia de la Vida Cotidiana y las Representaciones Sociales.

En primer término, en la Vida Cotidiana escolar, las Representaciones Sociales cumplen un papel fundamental en las Interrelaciones de los sujetos; los roles y la manera específica en que son cumplidos dependen en gran medida del

²⁰ La visión empirista del conductismo que durante décadas permeó la educación tradicional e incluso la tecnología educativa en nuestro país, reducía evidentemente la complejidad de la construcción de los sujetos a una dualidad mecánica (enseñanza-aprendizaje) de este modo, la propuesta epistemológica del constructivismo (que actualmente fundamenta gran parte de los planes y programas de estudio) nos remite a una nueva relación entre el sujeto y el objeto del conocimiento. Relación que en el aula se traduce no sólo en la participación de un objeto de conocimiento (contenidos, habilidades, procedimientos) y la intervención de dos sujetos que interactúan entre sí (alumno - maestro) y con dicho objeto, sino que además implica también la modificación de la dualidad enseñanza - aprendizaje por un proceso complejo y sumamente interesante de aprendizaje, en donde ambos sujetos (alumno - maestro) construyen y deconstruyen dialécticamente.

“juego” de representaciones sociales que enmarcan las acciones: “Por medio de la representaciones Sociales, el sujeto se inserta en un grupo. Es decir, adquiere un lugar y una identidad, razón por la cual se puede sostener que deviene como sujeto social... En efecto, cuando se habla del profesor, docente, guía, alumno, formador, etc. se trata de lugares determinados y caracterizados desde representaciones sociales. Todo acto educativo, todo proceso enseñanza – aprendizaje, implica una puesta en acto y un sometimiento a prueba, de dichos lugares.” (Jiménez, 1997, p.79).

La interacción de los sujetos en el acto educativo, depende de manera sustancial en lo que *represente* ser maestro, ser alumno, ser directivo, en una determinada institución y en una época determinada²¹

Las Representaciones no sólo enmarcan los roles y en función de éstos la interacción de los individuo; el trabajo en el aula implica el manejo continuo de una serie de *verdades* que el profesor debe enseñar y el alumno aprender *verdades* que finalmente, son acuerdos intersubjetivos que determinan lo que *legítimamente* debe de ser enseñado. “...desde la Representación Social, se produce una sanción, en términos de verdadero o falso... Tenemos entonces que la Relación Social, incide de forma capital en la aprehensión de los sujetos en el proceso de enseñanza – aprendizaje.” (Jiménez, 1997, p. 76)

Los contenidos, las habilidades los procedimientos que son la materia prima del aula, son representaciones que a su vez producen nuevas

²¹ Existen variaciones sustanciales entre la representación del ser maestro y alumno en instituciones tales como la UNAM y las Normales del Estado de México.

representaciones, tanto en los docentes como en los alumnos. Así, todo el conocimiento que es construido socialmente (compartido con mis semejantes) al interior del aula está cargado de una serie de sentidos y significados que condicionan el proceso de aprendizaje.

Es así, como una vez más, el carácter neutral del conocimiento impartido en el aula, aparece como una falacia, tanto en el área de la enseñanza de las llamadas ciencias exactas y con mucha más razón en las Ciencias Sociales, ya que tanto alumnos como maestros, jerarquizan, seleccionan y asimilan en función de los significados y el sentido que otorgan a los diferentes objetos de estudio.

El manejo mismo de conceptos, categorías o elementos básicos de las diferentes disciplinas científicas se ven transformados en Representaciones Sociales que tanto alumnos como maestros utilizan para accionar. " El saber cotidiano acoge (o puede ser que acoja) ciertas adquisiciones científicas, pero no el saber científico como tal. Cuando un conocimiento científico cala en el conocimiento cotidiano, el saber cotidiano lo asimila englobándolo en su propia estructura...las adquisiciones científicas particulares se presentan en el saber cotidiano aislándolas (aislados de su medio homogéneo) e implicadas en el pragmatismo del pensamiento cotidiano" (Heller, 1998, p. 322).

S. Moscovici en su obra *El Psicoanálisis su imagen y su público* (Moscovici, 1979), ha dado cuenta de cómo una teoría científica puede ser *adoptada* por el *sentido común* y convertirse en una serie de Representaciones que los sujetos

utilizan en su vida cotidiana; de este modo, conceptos tales como *represión* o *el subconciente*, se vuelven parte del lenguaje común y los individuos lo adoptan para explicar situaciones específicas, utilizándolos fuera del conjunto homogéneo y lógico de la teoría global y sin conocer realmente su fundamento.

En el caso de las instituciones escolares, suceden fenómenos similares, por ejemplo los alumnos que utilizan categorías marxistas de manera aislada y que incluso son distorsionadas, pero que les permiten dar cuenta de una realidad determinada: "yo soy de la clase baja", "el director nos explota porque no nos toma en cuenta" .

Otro ejemplo que podemos citar, es un fenómeno que actualmente se torna sumamente interesante y que está enmarcando el discurso de un sinnúmero de docentes de los diferentes niveles educativos, y que directamente nos remite esta *conversión* de ciencia en representaciones sociales; es el manejo indiscriminado de conceptos de la propuesta constructivista y de algunas de las vertientes teóricas que están fundamentadas en ella. Conceptos tales como; Resistencia, aprendizaje significativo, esquemas, estructuras cognitivas, son utilizados cotidianamente por los docentes; no solamente aislados de la teoría de la que son originarios, sino que además, sin un manejo real del contenido del concepto: "solamente si le enseñamos al alumno con elementos de su vida cotidiana, puede existir el aprendizaje significativo"²².

²² Comentario de un docente en una jornada de actualización.

A través del uso de estos conceptos el docente justifica su preparación y su nivel de actualización y así: “ Hay ambientes sociales que exigen la posesión de estas informaciones...Son necesarias para poderse mover en esos ambientes, recuperan aunque a través de algunas mediaciones, el carácter pragmático (Heller, 1998, p. 323)

Así, estos docentes necesitan hablar con el lenguaje que demuestre que no son maestros tradicionalistas, lo cual les permite legitimar sus prácticas (aunque en el interior del aula su trabajo no tenga nada que ver con la pedagogía operatoria) en un ambiente en el que cada vez se presiona más para que el maestro *transforme* su práctica tradicional y permita que el alumno *construya su propio conocimiento*.

Hemos hecho referencia en este último párrafo al discurso, al lenguaje, y precisamente este es un elemento más en que las Representaciones Sociales están presentes. El acto educativo es ante todo un proceso de comunicación, en el que el lenguaje escrito y oral son *protagónicos (aunque no exclusivos)* de este modo, el lenguaje mismo está conformado por representaciones, que guían el trabajo en el aula y que a su vez: “ El lenguaje construye entonces enormes edificios de representación simbólica que parecen dominar la realidad de la Vida Cotidiana como gigantescas presencias de otro mundo. La religión , la filosofía, el arte y la ciencia son las de mayor importancia histórica entre los sistemas simbólicos de esta clase” (Berger y Luckmann, 1998, p 59)

Es un hecho que el llamado proceso enseñanza – aprendizaje es un acuerdo intersubjetivo, el cual es objetivado y posibilitado a través del lenguaje. Es por ello que al interior del aula, los principales problemas o los grandes éxitos en el proceso de aprendizaje, están mediados por el éxito o fracaso logrados por estos acuerdos. Es decir, cuando la comunicación entre docentes y alumnos no es posible, el aprendizaje difícilmente se generará, y a su vez estos problemas de comunicación son generados por que no se comparten códigos, ni sentidos.

Por último, queremos mencionar otra de las importantes implicaciones que tienen las Relaciones Sociales en el acto educativo y que de hecho es el elemento en el que centraremos nuestra atención para la realización de la presente investigación.

El sentido y el significado (los cuales conforman precisamente a las Representaciones Sociales) que los sujetos asignan a sus actos, determinan en gran medida las características de estos actos. Es decir el qué y el cómo los individuos interactúan entre sí y con su realidad depende de lo que para ellos represente tal o cual acción. Así, la Representación Social "contribuye exclusivamente a los procesos de formación de las conductas y de orientación de las comunicación sociales" (Moscovici, 1976, p. 76)

En una institución escolar, las acciones de los estudiantes dependen de lo que para ellos represente (signifique) el estudio, la institución, su relación con el

conocimiento, etc., del mismo modo, el sentido y el significado que los docentes le otorguen a su labor determinará la manera en que la realicen.

Es por ello, que las acciones de un estudiante cuyo sentido principal en la escuela sea sentirse integrado a un grupo (amigos) serán diferentes al de un alumno cuyo sentido principal radica en el prestigio social, que una carrera pueda otorgarle. Así mismo, un docente en el que su labor represente sólo una manera de subsistir accionará diferente que uno cuyo sentido central se encuentra en "el placer de compartir lo que sabe".

Ahora bien estas Representaciones no son "elegidas" a voluntad, ni son decisiones individuales, son sentidos y significados que se comparten y que posibilitan la intersubjetividad y la conformación de grupos sociales. Además, la conformación de las coordenadas de vida de los sujetos y a la vez las Representaciones mismas van guiando las acciones de los individuos, construyendo a su vez nuevas coordenadas .

Las Representaciones Sociales son elementos sustanciales que permean el ámbito educativo de todos los niveles académicos y un aspecto básico de estas representaciones es la manera específica en cómo los alumnos conciben su formación académica. Ésta última, va más allá de la aparente "neutralidad" de las habilidades y conocimientos generados en el sujeto. En torno a este proceso formativo, se constituyen una serie de Representaciones, que en interacción

dialéctica con las coordenadas de vida, generan una serie de acciones que pueden facilitar u obstaculizar la misma formación.

La manera en cómo los sujetos conciben el *deber ser* de su formación, el sentido que le otorgan, determina la evaluación que los sujetos realizan de todas las actividades y sucesos vinculados a la formación, desprendiéndose de este modo, un cúmulo de actitudes comportamiento que a su vez impactan en la misma *formación académica*.

Este fenómeno es de singular importancia en las instituciones de educación superior (como la que nos interesa en esta investigación) por el hecho de que los sujetos poseen ya un nivel de *madurez* que les permite cuestionar el proceso en el que se encuentran, y por otra parte, la vinculación de la educación superior con el mercado de trabajo es un elemento más que motiva a los alumnos a reflexionar en torno a este elemento fundamental de su Vida Cotidiana.

Para poder comprender realmente el éxito o el fracaso de un proceso formativo, se torna de vital importancia captar las características de la Vida Cotidiana de los alumnos y las Representaciones Sociales que giran en torno a su formación académica. "...las representaciones no nos remiten a una oposición de verdadero o falso, sino a la pluralidad de los acercamientos de la lectura de lo educativo, a la diversidad de los puntos de vista, a la variedad de modelos explicativos elaborados por los diversos actores allí participantes. De ahí que podamos decir que hacer trabajar al "maestro" y al "alumno" sobre sus Representaciones desplaza los objetivos de la

educación; de objetivos centrados en productos a objetivos centrados en procesos, para lograr productos de aprendizaje propios y para el educando." (Jiménez, 1997, p 80).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

**Todos tenemos un enigma
 y como es lógico ignoramos
 cuál es su clave su sigilo
 rozamos los alrededores
 coleccionamos los despojos
 nos extraviamos en los ecos
 y lo perdemos en el sueño
 justo cuando iba a descifrarse**

**y vos también tenés el tuyo
 un enigmita tan sencillo
 que los postigos no lo ocultan
 ni lo descartan los presagios
 está en tus ojos y los cierras
 está en tus manos y las quitas
 está en tus pechos y los cubres
 está en mi enigma y lo
 abandonas.**

Mario Benedetti.

En las páginas siguientes se presenta el proceso por medio del cual se construyó el objeto estudio de la presente investigación.

El asumir que la realidad es una construcción social conformada por las representaciones que los sujetos realizan en un tiempo y espacio determinado, abre *enormes posibilidades para la comprensión de las acciones de los individuos.*

Este hecho es especialmente válido para el ámbito educativo, sin embargo, se ha centrado básicamente en los hechos, fenómenos o problemáticas que enmarcan las acciones y ha descuidado, en el mayor de los casos, al sujeto; no

ha considerado cuál es el sentido (y las representaciones que lo conforman) que fundamenta las acciones de los involucrados en su vida escolar.

A pesar de las grandes posibilidades que este tipo de investigación propicia, es necesario señalar que existen importantes retos metodológicos para la realización de un trabajo de esta índole: el sentido y las representaciones que lo conforman son eventos internos de los sujetos, que no son directamente captados por el investigador. El interesado en la comprensión de las representaciones tendrá que elaborar toda una estrategia que le permita *objetivar*, el *mundo subjetivo* de los individuos.

Por tanto, en este tipo de investigaciones nos encontramos frente a dos momentos clave: la recolección de información y la interpretación de la misma. Para el primer momento, es básica la observación de las acciones y opiniones de los sujetos, para lo cual las técnicas etnográficas, el cuestionario y la entrevista pueden permitir captar información fundamental; sin embargo, estas técnicas tienen sus limitaciones ya que la observación que el investigador realiza mediante ellas no es una tarea neutral; está sesgada por la propia interpretación, selección y jerarquización que se realiza en el momento en que se construyen los instrumentos de observación.

Por otra parte, la interpretación presenta todo un reto ya que “se realiza de manera parcial, porque el investigador observa desde un ángulo determinado. La teoría y particularmente los supuestos teóricos de los que parte son el sendero por el que transita la interpretación....” (Piña, 1998, p. 75).

Estos dos momentos clave (recolección e interpretación de información) significan una continua revisión, selección y construcción de elementos (instrumentos, categorías, teoría) que posibilitaran una adecuada comprensión del fenómeno.

Para el caso de esta investigación la estrategia metodológica fue la siguiente:

Desde que se inició esta investigación la preocupación central estribaba en la comprensión de las acciones de estos alumnos: ¿Por qué su aparente desinterés? ¿Por qué la resistencia frente a la lectura e investigación? ¿Por qué su continua negociación? ¿Por qué su preocupación en torno a las calificaciones? ¿Por qué frente a estas actitudes académicas, invariablemente se encuentra presente el discurso en torno al compromiso con la docencia y los alumnos?

En un primer momento se pensó en utilizar la categoría del capital cultural (Pierre Bourdieu, 1997) como eje que permitiría construir la comprensión

mencionada. En ese momento se partía de la premisa que las características del capital cultural de los alumnos podrían determinar su desempeño como alumnos.

Las diferencias en el trabajo académico²³ entre los alumnos de las dos licenciaturas que se imparten en la N1N (Licenciatura en Pedagogía y en Educación Primaria) parecían poder ser comprendidas a través de esta relación entre el capital cultural y las prácticas académicas. El hecho de que los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía tuvieran ya la Normal Elemental, hacía suponer que poseían un capital cultural más amplio, que posibilitaba un mejor desempeño académico.

Así, se construyó un cuestionario que precisamente tratara de identificar el nivel y el tipo de capital cultural de estos alumnos. Este instrumento fue aplicado como prueba a un grupo de la licenciatura en Educación Primaria (3° semestre) y a uno de la licenciatura en Pedagogía (3° semestre).

Después partiendo de la misma base, se elaboró un guión de entrevista que fue aplicado a cuatro alumnos (dos de cada licenciatura, de los semestres ya mencionados).

²³ Se ha convertido ya en una tradición de la N1N, el hecho de que los grupos de la licenciatura en Pedagogía son académicamente mejores que los de la Licenciatura en Educación Primaria. La revisión de sus evaluaciones y promedios generales, así como el trabajo desarrollado con estos alumnos parece confirmar esta tradición.

Al revisar los resultados de la aplicación de ambos instrumentos nos encontramos varios problemas, limitaciones y dudas. En primer lugar, la categoría del capital cultural de Pierre Bourdieu es muy amplia (capital objetivado, Institucionalizado y el incorporado).²⁴ De tal suerte que los instrumentos construidos se habían quedado sumamente cortos frente a esta amplitud. Posiblemente este problema podría haber sido resuelto al recortar o delimitar elementos de la categoría capital cultural que consideráramos fundamentales; sin embargo nos enfrentábamos a otra dificultad: esta categoría que pretendía ser el eje de la construcción, contiene elementos objetivos y subjetivos que eran difícilmente manejables (especialmente los segundos) y que parecía no aportar las bases necesarias para lograr la comprensión de las acciones.

Así, a pesar de que era sencillo determinar el tipo de capital institucionalizado que se los alumnos presentaban en el momento en el que iniciaron su licenciatura y que eran evidentes las diferencias entre Pedagogía y Educación Primaria, no se encontró una relación directa entre la cantidad y tipo de capital objetivado (número de libros, si se poseía computadora en casa, conexión a internet, tipo de videos) de estos alumnos y sus prácticas académicas.

²⁴ **Capital Objetivado:** instrumentos, objetos, posesiones, valores de uso que los sujetos poseen, los cuales denotan la pertenencia a una clase social específica.

Capital Institucionalizado: Avalado formalmente por una institución reconocida oficialmente.

Capital Incorporado: habilidades, conocimientos, actitudes, valores que el sujeto ha interiorizado.

Por otra parte, por su carácter subjetivo era sumamente difícil identificar el nivel y el tipo de capital cultural incorporado que los alumnos poseen a través del cuestionario y la entrevista aplicados.

Además existían varias cuestiones importantes, por ejemplo ¿qué sucede con los alumnos que posean un capital incorporado que les permita un excelente desempeño académico, pero que estén cursando la licenciatura bajo presiones de tiempo y/o familiares? ¿Podían existir alumnos con potencial para ser académicamente excelentes, pero que estén cursando la licenciatura sólo porque el título es fundamental para conservar su empleo? Por el contrario ¿podrían existir alumnos con un limitado capital incorporado pero cuyo interés y disposición les permitiera un buen desempeño académico?.

Aunado a estas cuestiones se encontraba el hecho de que el análisis del capital incorporado no nos permitía comprender el por qué de la presencia permanente del discurso del compromiso frente a la docencia.

El uso del capital cultural como eje nos permitió identificar al carácter subjetivo como un elemento sustancial para comprender las acciones de estos alumnos.

La clave para la actual construcción del objeto de estudio la encontramos gracias a una de las preguntas de la entrevista: se les pedía a los alumnos que relataran cómo y por qué habían ingresado a la Normal; las respuestas estaban directamente vinculadas a lo que **representaba** para ellos estudiar en esta institución, aspecto que se ligaba invariablemente a lo que representaba ser docente.

La categoría que orientó respecto a las acciones de los alumnos de la N1N fue precisamente la de **Representación social**. Por otra parte, en los cuestionarios y entrevistas dos aspectos que tenían una importante presencia eran el factor tiempo (manifestaban continuamente la carencia de tiempo para dedicar al estudio) y *lo pesado* del curso. Así que se decidió que era fundamental identificar las acciones cotidianas de estos alumnos para poder comprender la presencia de determinadas Representaciones. Se logró establecer la pertinencia de las dos categorías centrales de esta investigación: **Vida Cotidiana y Representaciones Sociales**.

Estas dos categorías podrían convertirse en una dualidad que daría cuenta adecuadamente del pequeño mundo académico de estos alumnos y además de lo que este pequeño mundo representaba para ellos, es decir, ellas darían sentido a lo aparentemente irracional y posibilitarían la comprensión de lo que representaba la formación académica y la manera cómo la vivían estos alumnos.

Para la construcción teórica (se tornó fundamental para la formulación de nuevos supuestos que guiarían la investigación y la elaboración de instrumentos de recolección) fueron claves autores como S. Moscovici, y Jodelet. Sus aportaciones dentro de la Psicología Social son básicas para ubicar la trascendencia de las Representaciones Sociales en la comprensión de los fenómenos sociales. Sin embargo, el hecho de que la mayor parte de sus investigaciones consultadas sean de corte experimental, creó la necesidad de buscar otras aportaciones más acordes con el objeto de estudio que estábamos construyendo.

Con las aportaciones de Jean Claude Abric (2001) se logró la pertinencia de los instrumentos de recolección de datos. Sus observaciones en torno a la construcción de los mismos, los alcances y limitaciones de los cuestionarios y entrevistas, así como la presentación de instrumentos especiales para la identificación de las Representaciones Sociales fueron claves para esta investigación.

Se consideró necesario profundizar en el carácter social de las representaciones para lo cual la Sociología del Conocimiento de Berger y Luckmann (1998) permitió no sólo establecer el vínculo entre las Representaciones

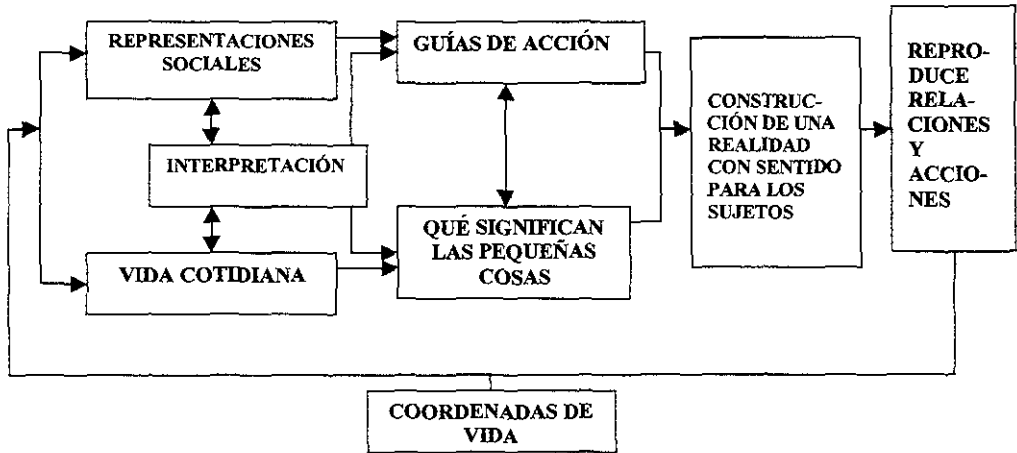
Sociales y la realidad como una construcción social, sino además rescatar el conocimiento común de los sujetos como parte fundamental del mundo social.

Otro recorrido teórico fue hacia el enfoque de la Vida Cotidiana de Ágnes Heller (1998) ; las acciones cotidianas, la manera en cómo el mundo pequeño, las actividades de todos los días, donde el conocimiento común impone su presencia, puede reproducir estructuras sociales, *los grandes fenómenos, los grandes problemas sociales*.

Con Heller se recuperó la trascendencia de las pequeñas cosas para la reproducción de relaciones, en este caso lo que pensaban los estudiantes de la N1N sobre lo pesado del curso, la falta de tiempo, lo aburrido, la resistencia que se debe tener para soportarlo, las negociaciones, que son parte de las de tradiciones académicas de la institución. De Berger y Luckmann, el rescate del pensamiento común, de los significados y de lo irracional de los sujetos que finalmente les permite construir un mundo en el que les es posible actuar (la interpretación que realizan estos alumnos en torno a su formación les permite llevarla a cabo y vincularla con el resto de su vida cotidiana). Estos elementos en estrecha relación con las aportaciones de S. Moscovici y Jodelet, especialmente la afirmación de que las Representaciones Sociales **son guías de acción**, nos permitió comprender la relación entre lo que Representa el ser docente y estudiar la

licenciatura en la N1N y las acciones aparentemente fuera de lugar, *ilógicas e irracionales* de estos alumnos.

Podemos esquematizar lo anterior de la siguiente manera:



Por lo que partimos de siguientes los supuestos:

- Las acciones académicas de los alumnos del curso semiescolarizado de la N1N están en función de dos Ejes básicos articulados en torno a:
 - Qué significa estudiar la licenciatura en la N1N y;
 - Qué significa el ser docente.

El significado del ser docente determina las razones que motivan al sujeto a estudiar la licenciatura, pero a su vez refuerza la visión que se

posee en torno al ser docente. En función de estos ejes los alumnos construyen una gama de Representaciones Sociales.

- La Vida Cotidiana Escolar (no sólo las pequeñas cosas de todos los días sino qué significado tienen éstas) de los alumnos está en estrecha relación con los dos ejes básicos.
- Las Representaciones Sociales y la Vida Cotidiana Escolar de los alumnos están en estrecha relación con sus Coordenadas de Vida²⁵
- Las acciones académicas de los alumnos del curso semiescolarizado de la N1N cobran sentido en la medida en que podemos establecer su relación con las representaciones que se desprenden de los ejes básicos.

De estos supuestos se derivan los siguientes objetivos:

- ◆ Identificar las características básicas de la *Vida Cotidiana Escolar* de los alumnos del curso semiescolarizado de la N1N: Distribución de tiempos, *cantidad de libros que se poseen y que son utilizados para la formación académica*, la preocupación por la evaluación, la negociación en torno al trabajo y la evaluación.

²⁵ Las coordenadas de vida son entendidas como las características particulares de los sujetos: sexo, edad, estado civil, trabajo, lugar de nacimiento, lugar de residencia, formación académica. El aquí y el ahora de los sujetos producto de una historia de vida.

- ◆ Identificar cuáles son las Representaciones Sociales de estos alumnos en torno al estudio de la licenciatura (formación académica) y al ser docente.
- ◆ Analizar las características básicas de la Vida Cotidiana Escolar y de las Representaciones Sociales en torno a la formación académica de los alumnos.
- ◆ Establecer la relación existente entre el tipo de Representaciones Sociales y las coordenadas de vida de los alumnos de la N1N.
- ◆ Establecer la relación existente entre las Representaciones Sociales en torno al estudio de la licenciatura y el ser docente (representaciones básicas) y las acciones académicas de estos alumnos.
- ◆ Realizar una interpretación basada en la relación entre las Representaciones Sociales básicas y la vida cotidiana escolar de los alumnos de la N1N que permita comprender las acciones aparentemente irracionales de estos sujetos.

En función de la construcción teórica planteada, se elaboró la estrategia metodológica y los instrumentos:

La obtención de información empírica se realizó desde enero de 2000 hasta abril de 2001. En este período se trabajó con los siguientes instrumentos:

- La aplicación de un cuestionario a 110 estudiantes de los semestres que actualmente se imparten en la institución; estos es, 3er semestre de la licenciatura en Pedagogía en el cual se aplicaron 25 cuestionarios, 30 aplicados a 3er semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, 25 a 4º semestre de la Licenciatura en Pedagogía y 30 a 4º semestre de la licenciatura en educación Primaria.

Las preguntas que integraban el instrumento tenían dos objetivos fundamentales; en primer lugar, se pretendía detectar características generales de los estudiantes, las cuales nos permitirían construir un perfil del tipo de estudiante que actualmente está inscrito en la N1N. En segundo término, se integró a este instrumento una estrategia para recopilar las representaciones de los alumnos de la N1N en torno a su formación académica, la cual está basada en un método asociativo (carta asociativa), consistente en proporcionar al alumno una palabra o frase corta inductora, sobre la cual se tenían que asociar libremente tres palabras. La selección de las palabras o frases inductoras se realizó en función a los diferentes aspectos que comprenden la formación académica de estos alumnos de la N1N, tales como: plan de estudio, fines de la licenciatura, materias.

De la aplicación de este instrumento se realizó una base de datos (BCT), la cual contiene las características generales de los estudiantes, las cuales

comprenden desde la edad, el estado civil e ingresos hasta hábitos de lectura, gustos musicales y pasatiempos en general.

Por otra parte, la carta asociativa permitió la elaboración de una base de datos de corte cualitativo (BCL) la cual posibilitó la identificación y análisis de las representaciones recopiladas.

- Entrevista Guiada (EA) a 12 alumnos de la N1N (tres de cada semestre y licenciatura) los criterios de selección estuvieron en función de la presencia y nivel académico de los alumnos, es decir individuos de ambos sexos que se distinguen por su nivel académico y sujetos que presentan problemas académicos (ausentismo, reprobación, bajo nivel de aprovechamiento). Las preguntas que guiaron la entrevista pretendían identificar y profundizar en las representaciones que poseen los alumnos de la N1N.
- Realización de una entrevista con informantes calificados (EIC). Nos referimos específicamente a dos docentes que actualmente imparten su cátedra en los grupos analizados, los cuales poseen una larga e importante trayectoria en el curso semiescolarizado; y a dos docentes que actualmente se desempeñan en la coordinación académica de la N1N.

Se consideró importante esta fuente, porque aunque el objetivo de la investigación no es identificar las representaciones que los docentes tienen de los alumnos de la N1N, creemos que la experiencia y el tiempo que estos docentes han compartido con los alumnos puede ser un importante parámetro para identificar y comprender las representaciones de los estudiantes de esta institución.

La realización de las entrevistas a estudiantes y a informantes calificados, fue especialmente fructífera, ya que el contacto directo con los informantes permitía identificar los aspectos más significativos en torno a su Vida Cotidiana Escolar y a sus Representaciones Sociales en torno a su formación; sus gestos, formas de decir y los tonos que utilizaron, fueron guías importantes para identificar aspectos clave que requerían mayor profundización a lo largo de la misma entrevista o con un instrumento alterno.

- La observación de las prácticas académicas al interior de los grupos (OPA). El objetivo fundamental se centró en observar las acciones cotidianas de los alumnos, las cuales evidentemente trascienden lo que tradicionalmente se considera como trabajo académico ; los procesos de negociación docente – alumno, las estrategias de *sobrevivencia académica*, los comentarios, respuestas actitudinales de los alumnos

que se desprenden de las actividades cotidianas, son elementos fundamentales que permiten identificar y comprender las representaciones de estos sujetos.

- Conversación Informal con alumnos (CI). Esta estrategia puede adolecer de rigurosidad metodológica, se convirtió en un instrumento muy importante, ya que en su momento orientó la construcción de otros instrumentos (cuestionario, entrevista); y por otro lado sin la presión de una entrevista *formal* los alumnos al sentirse en una simple charla *entre amigos* manifestaron abiertamente posiciones que de otra manera hubiera sido muy difícil obtener.

De este modo, se desarrolló una investigación interpretativa mediante la utilización de datos y testimonios que permitieron identificar y comprender los elementos básicos de la Vida Cotidiana de los alumnos de la N1N y las Representaciones Sociales en torno a su formación académica.

Para ubicar el tipo de fuente del que proviene la observación, se anotará además de la clave del tipo de instrumento, número de registro, la página o el informante según sea el caso.

La tarea interpretativa estuvo fundamentada en una triangulación de las fuentes de información, que nos permitió *contrastar y comprender el origen y las características de las Representaciones que presentan los alumnos del curso semiescolarizado de la N1N. Triangulación construida con base en el anterior esquema teórico y en un continuo ir y venir entre los dato y el encuadre teórico.*

*Por ejemplo, El Tiempo fue seleccionado como una categoría central, por la importancia que le confirieron los alumnos de la N1N. En todos los instrumentos aplicados a los alumnos (cuestionario, entrevista, observación de las prácticas académicas, conversación informal con alumnos) un factor recurrente era la carencia de tiempo que los estudiantes tenían para dedicar al estudio. Además en la carta asociativa una de las palabras con las que tenían que trabajar los alumnos era el *trabajo autodidacta*, el resultado fue sumamente interesante, ya que fue uno de los rubros con mayores ausencias 57.33% (no fue contestado) la contrastación de este hecho con la información obtenida con los instrumentos anteriormente mencionados, nos permitió interpretar, que este fenómeno se había presentado, precisamente, porque el trabajo autodidacta no es parte significativa de la Vida Cotidiana Académica de los alumnos de la N1N (no tienen tiempo).*

El fundamento teórico (Construcción Social de la Realidad – Representaciones Sociales) nos permitió por otra parte, conceptualizar el factor *Tiempo* como una construcción, una *Representación Social* a través de la cual los alumnos resignifican y ordenan sus actividades en función del sentido que les

otorgan. De esta manera, *la falta de tiempo* no es sólo producto de que empíricamente, *realmente* se carezca del mismo (el análisis de sus actividades cotidianas nos permitió conocer su carga de trabajo), sino que su formación académica no es una prioridad en su Vida Cotidiana.

La vida académica, no es un factor determinante en los sentidos y significados de la mayor parte de estos alumnos (la investigación indica que para el 75% del alumnado el estudio de la licenciatura en la N1N es sólo un instrumento para conseguir ciertos fines económicos y/o laborales), sentidos y significados que se forman en función de coordenadas de vida específicas. De este modo, los factores que determinaron su ingreso a la docencia, así como su ingreso a la normal N1N determinan en gran medida lo significativo o no de su formación académica.

CAPÍTULO IV.

EL TIEMPO DE LOS NORMALISTAS.

Palabra airosa brillante sonora
 regada por añoranzas y quimeras
 con penurias y júbilos de telón mágico
 ésos de neblinosa transparencia
 que a duras penas dejan entrever
 los simulacros de lascivia
 la fosforescente domesticable aurora
 la noche atravesada por antorchas

Mario Benedetti

Este capítulo tiene la finalidad de exponer uno de los rubros fundamentales de la Vida Cotidiana de los alumnos de la N1N. Esto es la distribución de sus tiempos.

La Vida Cotidiana de los hombres y las mujeres está integrada por una serie de esferas (familiar, laboral y académica) que se complementan, interactúan y en ocasiones chocan entre sí. La manera en como se constituye esta amalgama de interacciones nos permite a las características específicas que adopta el *mundo pequeño* de los sujetos.

Por otra parte, el desarrollo de estas esferas, está enmarcado por el **factor tiempo** en una triple vertiente:

- **Contextualiza las Representaciones Sociales.** Es decir el tipo de sentidos y significados que los sujetos otorgan a sus prácticas están ubicados en un

tiempo específico que determina sus características. (Por ejemplo los significados que los individuos le otorgaban a las prácticas religiosas en el siglo XIV y en la actualidad son diferentes)

- **Influye en el tipo de prácticas** que los sujetos realizan (El tipo de prácticas que las mujeres realizaban a principios del siglo XX son distintas a las que realizan en la actualidad).
- **Los significados y sentidos de las prácticas determinan la cantidad de tiempo** que los individuos invierten en la realización de cada una de sus prácticas o esferas de vida.

El tiempo está presente en las prácticas de los sujetos desde el tipo de actividades que realizan (el papel de la mujer en las diferentes épocas) incluso en los modos en que los individuos realizan estas actividades. Además el tiempo que invierten, está en función de los que dicha práctica represente para ellos (el tiempo que los individuos le dedican al trabajo remunerado, a la familia, etc. dependiendo del género y la edad). "... el tiempo y el espacio son constitutivos fundamentales de la Vida Cotidiana. Organizan y marcan para los actores sociales, los diferentes ciclos y lugares para el desarrollo de las prácticas" (Reguillo, 2000, p. 85).

El tiempo en nuestra sociedad al ser parte fundamental de la Vida Cotidiana, es percibido como una realidad empírica, que mide, condiciona y guía prácticamente la totalidad de la vida de los sujetos " El tiempo de la Vida Cotidiana, al igual que el espacio, es antropocéntrico" (Heller, 1998, p 85). Sin embargo, el tiempo no es un ente empírico como

El tiempo, es un acuerdo social, que objetiviza la vida de los individuos, así : “Indudablemente la objetivación de las dimensiones espacio-temporales, traducidas a unidades de medida comprensibles por (todos) los actores sociales en el mundo moderno ... repercute en la asunción colectiva de estos mecanismos orientadores, pero deja aparentemente de lado el problema de la experiencia o percepción subjetiva del tiempo y el espacio” (Reguillo, 2000, p. 87).

La percepción de los sujetos en torno al tiempo, depende del acuerdo intersubjetivo que fundamenta la construcción temporal. Por ejemplo, el tiempo que experimentaban los hombres de las sociedades tradicionales es radicalmente diferente al de nuestras sociedades industrializadas ; mientras que en los primeros, los tiempos estaban fundamentalmente guiados por los ciclos naturales (día, noche, estiaje, época de lluvias) en las sociedades modernas, estos ciclos se han alterado y los tiempos de los sujetos se han adaptado a las necesidades productivas.

Por otra parte, mientras que en las sociedades tradicionales, no existe una fragmentación y especialización de las actividades y por ende de los tiempos; nuestras sociedades no podrían existir, sin que los sujetos sometieran su ritmo de vida a estos requerimientos. De este modo, los tiempos dedicados al trabajo, a las obligaciones familiares, al descanso o al estudio, están claramente diferenciados. “ El tiempo unitario de la vida tradicional previa a la irrupción de la modernidad y la sociedad industrial, no contemplaba el fraccionamiento de las actividades en tiempos especializados, por lo que el tiempo de la Vida cotidiana era unitario” (Reguillo, 2000, p 101)

Ahora bien, si el tiempo y sus características son finalmente parte de la construcción social de la realidad; la parcialización y especialización del tiempo que forma parte de la Vida Cotidiana de los sujetos, son asumidos por éstos en función de las presentaciones que le otorgan un sentido y un significado a las diferentes esferas de acción. " La distribución del tiempo es una consecuencia necesaria de la finitud de la vida y de la autonomía en la cotidianidad de la que ya hemos hablado. Cuantas más cosas deben ser hechas cada día y cuanto más rápidamente (por exigencias internas o externas), tanto es más necesario aprender a distribuir el tiempo" (Heller, 1998, p. 389).

La cantidad y calidad de tiempo que los individuos destinan a sus diferentes actividades está en función de lo que éstas representan. Ahora bien, las representaciones a su vez están condicionadas por las características específicas del individuo (coordinadas a la vida) la edad, el sexo, el estado civil, etc., serán factores fundamentales en la conformación de las representaciones sociales que los sujetos construyen de sus acciones que a su vez determinará el cómo los individuos experimentan y viven sus tiempos. El tiempo vivido es no sólo antropomórfico sino también subjetivo. La experiencia interior temporal de la persona particular no es mesurable de ningún modo, o mejor, no se la puede comparar (describir, contar) con la cantidad de tiempo transcurrida. Cada uno sabe, como puede suceder que el tiempo "no pase nunca" o bien que "vaya muy rápido" y como esas experiencias temporales interiores no tienen ninguna correlación con el tiempo efectivamente transcurrido, con la cantidad de tiempo medido en base a una convivencia social" (Heller, 1998, p. 392).

Los llamados ritmos de vida, bajo esta perspectiva están dados no por la medición *objetiva* del tiempo, sino por la manera en que los sujetos distribuyen sus tiempos en función de esas *exigencias internas y externas*.²⁶

Es así, como el análisis de la cantidad de tiempo destinado a cada una de las esferas de la vida, nos puede proporcionar elementos clave para comprender las acciones de los individuos y la manera en cómo está conformada su Vida Cotidiana.

Para poder realizar el análisis en torno al tiempo de los alumnos de la N1N, presentamos las características generales de la población estudiantil de esta institución:

DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN POR SEXO

| SEXO | % DE LA POBLACIÓN |
|---------|-------------------|
| MUJERES | 56% |
| HOMBRES | 44% |
| TOTAL | 100% |

FUENTE: BCT²⁷

Si bien es cierto que los diferentes medios sociales, exigen de los individuos la inversión de determinadas cantidades de esfuerzo y tiempo a "x" o "y" actividades (exigencias internas) es un hecho que finalmente el individuo vive dichas exigencias en función del sentido y el significado que le otorga a "x" o "y", de este modo, el ritmo de su vida estará informado por esa relación dialéctica entre las condiciones externas e internas.

Presentamos nuevamente las siglas utilizadas para este capítulo:

1N) Normal No. 1 de Nezahualcóyotl

CL) Base de datos de corte cualitativo

IC) Entrevista con informantes clave

I) Conversación informal con alumnos

r) Licenciatura en Educación Primaria

(BCT) Base de datos de corte cuantitativo

(EA) Entrevista guiada a alumnos de la N1N

(OPA) Observación de las prácticas académicas

(Pd) Licenciatura en Pedagogía

**DISTRIBUCIÓN DE LA PÓBLACIÓN POR SEXO
Y LICENCIATURA**

| SEXO/LICENCIATURA | PEDAGOGÍA | PRIMARIA |
|--------------------------|------------------|-----------------|
| MUJERES | 29.72% | 17.25% |
| HOMBRES | 70.28% | 82.75% |
| TOTAL | 100% | 100% |

FUENTE: BCT

Aunque la diferencia entre la población masculina y femenina no es realmente significativa a favor de las segundas (sólo existe una diferencia del 12% de la población total). Aún podemos observar hecho de que tradicionalmente la docencia sigue siendo identificada como una tarea propia del sexo femenino.

Es importante señalar las características de la distribución por sexo de los estudiantes de la N1N, ya que precisamente el género es una cualidad fundamental para analizar los tiempos que estos estudiantes invierten en tres de las esferas de su Vida cotidiana: trabajo, descanso y formación académica. De este modo iniciaremos con la exposición de los tiempos de las mujeres que estudian en la N1N.

a) El Tiempo de las alumnas de la N1N.

Una de las preguntas de la encuesta aplicada a los alumnos de la N1N, solicitaba que la persona ubicara la cantidad de horas semanales destinadas al trabajo, a la familia, al descanso y a su formación académica. Los resultados presentados a continuación son el promedio de las respuestas proporcionadas. Iniciaremos con los datos emitidos por las mujeres de las dos licenciaturas analizadas.

MUJERES SOLTERAS

| SPECTOS | Hrs. Laborales | Hrs. Familia | Descanso | Formación |
|-----------|----------------|--------------|----------|-----------|
| pedagogía | 30 | 18.80 | 6 | 20.40 |
| Primaria | 28.75 | 11.87 | 12.5 | 17.37 |

FUENTE: BCT

MUJERES CASADAS

| SPECTOS | Hrs. Laborales | Hrs. Familia | Descanso | Formación |
|-----------|----------------|--------------|----------|-----------|
| pedagogía | 40.16 | 17 | 4.3 | 15.50 |
| Primaria | 33.88 | 22.22 | 10 | 18.40 |

FUENTE: BCT

El análisis de estos resultados arroja cuestiones muy interesantes, en primer término, podríamos señalar el hecho de que de las 168 horas contenidas en el transcurso de una semana, las mujeres de ambas licenciaturas declaran dedicar un número muy reducido al descanso: 5 en promedio para casadas y solteras de Pedagogía (Pd) y 11 para Primaria (Pr). Es decir en ambas licenciaturas se presenta el fenómeno de que prácticamente se descartaron las horas de sueño como rubro de descanso.

Al analizar este aspecto nos encontramos con tres posibilidades: la primera aceptar que efectivamente estas mujeres prácticamente no duermen. La segunda que la estructura de la pregunta motivó a descartar las horas de sueño; y la tercera, a nuestro juicio, la más acertada: una de las representaciones más comunes al interior del curso semiescolarizado, y que de hecho es compartido por prácticamente la totalidad de los alumnos del mismo, es *lo pesado del curso*. Una broma cotidiana es *La resistencia* que deben de poseer los sujetos que se atreven a estudiar esta licenciatura. Habría que recordar que en los sábados y la llamada fase cerrada en vacaciones, los alumnos están en clase de 8 de la mañana a 8 de la noche. Este elemento aunado a que son profesores en activo, además de sus compromisos familiares, les dan los argumentos necesarios para afirmar que el desgaste al que son sometidos es mayúsculo y que por lo tanto prácticamente no tienen tiempo para descansar. Es en este sentido que cuando se les pide que señalen el número de horas destinadas a este rubro, se ven con la *imperiosa necesidad* de manifestar una vez más que prácticamente no descansan.

Por otra parte, si consideramos las respuestas en torno a las horas destinadas al trabajo podemos señalar lo siguiente:

Las mujeres solteras de Pd trabajan en promedio 1.25 horas más a la semana que las de Pr es decir, le dedican 4% más de su tiempo a este rubro, lo cual corresponde aproximadamente a 4.28 horas al día, mientras que las mujeres de Pr dedican 4.10 horas al trabajo. Evidentemente la diferencia no es significativa si la comparación se realiza entre licenciaturas, situación que cambia si tomamos en cuenta mujeres casadas y solteras.

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

| ESTADO CIVIL | HRS. TRABAJO |
|--------------|--------------|
| CASADAS | 40.16 |
| SOLTERAS | 30 |

FUENTE: BCT

LICENCIATURA EN PRIMARIA

| ESTADO CIVIL | HRS. TRABAJO |
|--------------|--------------|
| CASADAS | 33.88 |
| SOLTERAS | 28.75 |

FUENTE: BCT

Existe una diferencia significativa en el caso de Pd, las mujeres casadas dedican 5.30% más de su tiempo al trabajo que las mujeres solteras, lo que equivale a decir que las casadas laboran aproximadamente 5.70 horas al día, mientras que las solteras sólo 28, la diferencia se explica por evidentes razones, las necesidades familiares se incrementan en mujeres casadas.

La diferencia entre casadas y solteras se reduce a sólo un incremento del 3.87%, lo que equivale a 4.76 horas trabajando al día por parte de las primeras y 4.1 para las segundas: La reducción en la diferencia puede ser explicada por dos circunstancias: en primer lugar, el hecho de que las mujeres de Pedagogía posean ya la normal elemental les da mayor seguridad en su empleo y les facilita encontrar más espacios laborales. Por otra parte, son personas que tienen mayor antigüedad en el magisterio, lo cual incrementa sus ingresos.

Si pasamos al análisis del tiempo destinado a la formación académica de estas estudiantes la situación se torna muy interesante; por ejemplo si establecemos la comparación entre licenciaturas, las mujeres solteras de Pd le dedican un 10% más de su tiempo a su formación académica que las solteras de Pr la situación se invierte y la diferencia se incrementa en el caso de las mujeres casadas, ya que las alumnas de Pr le dedican 15.7% más de tiempo a su formación que las de Pd.

Si consideramos la comparación entre casadas y solteras la situación es la siguiente:

PEDAGOGÍA

| ESTADO CIVIL | HRS DE FORMACIÓN |
|--------------|------------------|
| CASADAS | 15.5 |
| SOLTERAS | 20.4 |

FUENTE: BCT

PRIMARIA

| ESTADO CIVIL | HR. DE FORMACIÓN |
|--------------|------------------|
| CASADAS | 17.37 |
| SOLTERAS | 18.40 |

FUENTE: BCT

Entre casadas y solteras de Pd existe una diferencia del 24% más de tiempo dedicado a la formación académica, esta situación puede ser explicada por el hecho de que las mujeres casadas de Pd trabajan un 25.30% más de tiempo que las solteras, lo cual reduce considerablemente el tiempo que le dedican a su formación.

La diferencia se reduce considerablemente en Pr (sólo un 5.60%) por el hecho de que la diferencia entre horas destinadas al trabajo también es mínima entre las mujeres casadas y solteras.

Por otra parte, es necesario señalar el hecho de que en un curso con las características del semiescolarizado, en donde sólo se tienen 38 sesiones por asignatura para cubrir con los programas establecidos, los alumnos tendrían que dedicar una importante cantidad de tiempo fuera de la situación para una formación adecuada. Sin embargo, en función de las respuestas generadas por estas alumnas, tenemos lo siguiente:

PEDAGOGIA

| ESTADO CIVIL | HRS. AL DÍA FORMACIÓN |
|--------------|-----------------------|
| CASADAS | 2.21 |
| SOLTERAS | 2.91 |

FUENTE: BCT

PRIMARIA

| ESTADO CIVIL | HRS. AL DÍA FORMACIÓN |
|--------------|-----------------------|
| CASADAS | 2.62 |
| SOLTERAS | 2.48 |

FUENTE: BCT

Podemos observar como a pesar de la necesidad de trabajo autodidacta, el tiempo dedicado a la formación, aún en el mejor de los casos, no llega a tres horas diarias, cuestión que es explicada por las propias alumnas, como resultado de la presión de tiempo bajo la que estudian:

“...como comentaba la maestra (otra compañera) y tiene mucha razón ¿no?, el trabajo de la escuela toda la semana, más el trabajo como madre de familia, o sea como que de un 100% le pongo de un 10 a un 20%” EA1

“Maestro discúlpeme pero no pude terminar el trabajo, porque mi hijo se enfermó, estuvo internado dos días y no tuve tiempo de terminarlo, ¿puedo entregarlo la próxima clase?” OPA 9

“Trabajo dos turnos, llego a mi casa y tengo que atender a mis hijos, el sábado estoy todo el día aquí, ¿cuándo quiere que investiguemos?” OPA 11.

Además, si consideramos el hecho de que en la pregunta planteada en el cuestionario se consideraba el tiempo destinado a su formación que se desarrolla en la institución, la falta de trabajo académico autodidacta se hace aún más patente, ya que de las 12 horas que permanecen en la escuela (los sábados o en la fase cerrada), dos están destinadas para la comida, las 10 restantes que permanecen en la institución están

edicadas (formalmente) al trabajo académico. Esto nos indica que en el mejor de los casos estas alumnas (fuera del trabajo en la Normal) sólo dedican 10.4 horas a su formación en toda la semana. De este modo, tenemos los siguiente:

**HORAS DESTINADAS A LA FORMACIÓN ACADÉMICA
(FORMACIÓN EXTRACLASE)**

| Estado Civil/Licenciatura | PEDAGOGÍA | PRIMARIA |
|----------------------------------|------------------|-----------------|
| Casadas | 5.5 | 8.40 |
| Solteras | 10.4 | 7.37 |

FUENTE: BCT

Esto nos remite al hecho, de que en el mejor de los casos las alumnas le dedican su formación extraclase un promedio de 1.48 horas al día (en el caso de las mujeres solteras, mientras que en las casadas únicamente le dedican 1.2 horas al día.

Por otra parte, esta situación se torna aún más interesante si consideramos las representaciones Sociales que las alumnas expresan en torno al trabajo y al tiempo dedicado a su formación en el interior de la institución:

“... yo pienso que en el sistema en el que estamos ahorita, aunque los maestros quisieran dar más, no se puede ¿no?, lo que se aprende por ejemplo en un año, por ejemplo en un ordinario, aquí lo

tenemos que ver en 35 sesiones, entonces como que lo vemos muy al vapor ¿no?... Está crítico porque nosotros para que aguantemos... lo aguantamos, pero como le dije hace rato es más resistencia que... o sea que yo puedo estar aquí en cuerpo, pero mi mente ¿quién sabe?. Entonces pues si está crítico ¿no?, más en la fase cerrada, que es un mes o una semana seguida, pues nada más estamos aquí por estar. En sí que aprendamos, pues no creo.” EA1

“... hay muchas quejas, sobre todo de la carga de trabajo, del tiempo y de las deficiencias que hay en la escuela en todos los aspectos. Pero sobre todo de los que más nos quejamos es del tiempo que es muchísimo, que no se respetan vacaciones y que es mucha carga de trabajo. Por eso yo creo que es deficiente, hasta cierto punto los trabajos que entregamos.” EA 2

Podemos observar, como por una parte las alumnas no realizan trabajo autodidacta y por otro consideran que su permanencia y el trabajo realizado en el interior de la institución son excesivos, por lo que incluso cuestionan la *calidad* de las actividades académicas realizadas escolarmente.

Analizaremos ahora la situación de los alumnos, para poder tener un panorama del tiempo en la Vida Cotidiana de los estudiantes de la N1N:

b) El Tiempo de los alumnos de la N1N

A continuación se presenta un cuadro similar al presentado en el caso de las mujeres, en el que se resume la distribución de tiempo semanal que los alumnos destinan a los rubros ya mencionados.

TIEMPO DESTINADO HOMBRES CASADOS

| SPECTOS | HRS. TRAB. | HRS. FAM. | HRS. DESC | HRS. FORM |
|-----------------|---------------|--------------|--------------|--------------|
| EDAGOGIA | 44 | 19 | 17 | 22 |
| PRIMARIA | 29 | 12 | 13 | 13 |

FUENTE: BCT

TIEMPO DESTINADO HOMBRES SOLTEROS

| SPECTOS | HRS. TRAB. | HRS. FAM. | HRS. DESC | HRS. FORM |
|-----------------|---------------|--------------|--------------|--------------|
| EDAGOGIA | 30 | 19 | 6 | 26 |
| PRIMARIA | 26 | 16 | 13 | 18 |

FUENTE: BCT

Realizando un ejercicio similar al presentado para el caso de las mujeres, encontramos similitudes interesantes: una de ellas es la manifestación en torno al poco tiempo destinado al descanso, en la cual al igual que en el caso de las alumnas encuestadas, prácticamente se descartan las horas de sueño, así a pesar de que en los alumnos se incrementa la cantidad de horas destinadas a este rubro en un 38% con respecto a las mujeres en el caso de hombres y mujeres casados, y en un 22.7% en el caso de los solteros, el fenómeno se repite. La interpretación planteada para explicar esta situación en el caso de las alumnas de la N1N, es válida también para comprender lo que sucede con hombres casados y solteros.

Por otra parte, el hecho de que los hombres casados declaren que descansan 8% más que las mujeres del mismo estado civil es una situación que se comprende también en el momento en que tomamos en cuenta los roles clásicos al interior de la familia mexicana, los cuales determinan que las mujeres *tienen* que dedicarle mayor tiempo a los hijos, a la casa, etc. En este sentido, *los alumnos casados tienen un poco más de espacio libre, producto de esta característica de género.* " ...estas actividades obligadas no se distribuyen equitativamente entre géneros, descansando en buena medida en el quehacer de las mujeres, el trabajo no reconocido pero implícito en numerosas actividades domésticas. La geografía feminista ha insistido en cómo se construye para las mujeres un modelo espacio – temporal en forma subordinada en el cual éstas gozan de un tiempo libre más reducido que el de los hombres " (Reguillo, 2000, p. 102)

Así esta situación también es válida para el caso de las mujeres solteras, aunque por su propio estado civil *la presión del cumplimiento del rol* se reduce, lo cual nos explica por qué la diferencia entre hombres y mujeres se reduce a sólo un 22.7%.

Esta diferencia en los roles será fundamental cuando un poco más adelante analicemos la distribución del tiempo dedicado a las actividades académicas de estos estudiantes.

Continuemos con el análisis de las horas destinadas al trabajo:

Otra tendencia similar en hombres y mujeres es que los alumnos casados y solteros de Pd trabajan más horas que los de Pr;

PEDAGOGIA

| ESTADO CIVIL | HRS DE TRABAJO |
|--------------|----------------|
| CASADOS | 44 |
| SOLTEROS | 30 |

FUENTE: BCT

PRIMARIA

| ESTADO CIVIL | HRS DE TRABAJO |
|--------------|----------------|
| CASADOS | 29 |
| SOLTEROS | 26 |

FUENTE: BCT

Esta tendencia es extrema en el caso de casados de ambas licenciaturas en la que alumnos de Pd trabajan un 65.90% más horas que los de Pr. Las razones de esta diferencia son las mismas que las que presentamos para las mujeres, aunque es interesante señalar que la diferencia se incrementa en el caso de los hombres, esto puede ser el resultado también del clásico rol del hombre como el *proveedor de la familia* lo cual provoca la necesidad de incrementar las horas de trabajo en busca de mayores ingresos; el caso de los hombres casados de primaria nos confirma el hecho de que a pesar de que estos alumnos evidentemente puedan tener las mismas necesidades que los casados de pedagogía, su situación laboral (carencia de la credencialización necesaria) les impide incrementar su carga de trabajo.

La diferencia entre solteros de ambas licenciaturas se reduce porque evidentemente las necesidades de los solteros de Pd disminuyen también.

De este modo tenemos que los hombres casados de Pd le dedican un promedio de 6.29 horas diarias al trabajo, mientras que los de primaria sólo 4.14 horas. En el caso de los solteros de Pd destinan 4.28 horas diarias de su tiempo y los de Pr 3.71.

El tiempo destinado al trabajo es una variable de suma importancia para contrastar con el tiempo que le dedican a su formación académica, de este modo tenemos lo siguiente:

PEDAGOGIA

| Estado Civil | HRS FORMACIÓN |
|---------------------|----------------------|
| CASADOS | 22 |
| SOLTEROS | 26 |

FUENTE: BCT

PRIMARIA

| Estado Civil | HRS FORMACIÓN |
|---------------------|----------------------|
| CASADOS | 13 |
| SOLTEROS | 18 |

FUENTE: BCT

Aquí se presenta una tendencia lógica, los alumnos solteros de ambas licenciaturas le dedican más tiempo a su formación académica que los casados; en el caso de Pd es un incremento de 4 horas a la semana lo que equivale a un 15.38%, y para primaria se presenta un incremento de 5 horas lo que representa una diferencia del 7.78% . Aspecto que se explica no sólo ante el hecho de que los hombres solteros encuestados trabajan menos horas que los casados, sino también por el hecho, de que su estado civil les "libra" de responsabilidades familiares (hijos, esposa) lo cual les permite dedicar más tiempo a formación académica.

Sin embargo, a pesar de que en términos generales los hombres le dedican más tiempo a su formación académica que las mujeres, el tiempo dedicado a este rubro sigue siendo bastante limitado, considerando el promedio de las horas al día tenemos lo siguiente:

HORAS DESTINADAS A LA FORMACIÓN ACADÉMICA

| ESTADO CIVIL/LICENCIATURA | PEDAGOGIA | PRIMARIA |
|---------------------------|-----------|----------|
| CASADOS | 3.14 | 1.85 |
| SOLTEROS | 3.71 | 2.57 |

FUENTE: BCT

Podemos afirmar una vez más que a pesar de las características del curso semiescolarizado señaladas con anterioridad y las necesidades de compromiso para el trabajo autodidacta que del él se desprenden, el tiempo dedicado al trabajo académico es ínfimo, situación que al igual que en el caso de las mujeres se agrava si descontamos el tiempo de trabajo académico que se desarrolla al interior de la institución:

Tomando en consideración este elemento, sólo se le dedican 16 horas a la semana (en el mejor de los casos) así presentamos el siguiente cuadro:

**HORAS DESTINADAS A LA FORMACIÓN ACADÉMICA
(Horas Semanales. Formación Extraclase)**

| ESTADO CIVIL/LICENCIATURA | PEDAGOGIA | PRIMARIA |
|----------------------------------|------------------|-----------------|
| CASADOS | 12 | 3 |
| SOLTEROS | 16 | 8 |

FUENTE: BCT

Como puede observarse, el caso de los alumnos de primaria es realmente grave, horas a la semana para el caso de los alumnos casados, nos indica el nivel de ejecución de sus trabajos, investigaciones y lecturas, la situación no mejora mucho con sólo 8 horas que destinan los solteros. El hecho que los alumnos de Pd dediquen más tiempo a su formación nos explica las importantes diferencias en el trabajo cotidiano al interior del aula entre ambas licenciaturas, aunque hemos de señalar que estos alumnos también presentan importantes deficiencias en la comprensión de lectura, en la capacidad de abstracción y el manejo de categorías y conceptos.²⁸

De este modo se presenta una tendencia similar que en las alumnas:

“ ... no tenemos así, mucho tiempo para dedicarle a esto del estudio, y si nos.. nos.. como que luego nos... principalmente en el primer semestre, nos sobresaturaron de trabajo ¿no? y muchos

Esta afirmación se desprende de la observación de las prácticas académicas, de la evaluación realizada a mis alumnos, afirmación que además es compartida por otros compañeros docentes.

compañeros desertaron, éramos un total de 49 y en el primer semestre quedábamos aproximadamente como 35, de los cuales sólo terminamos...aproximadamente 20" (EA4)

"No le dedico todo el tiempo necesario porque tengo que atender a mi familia, a mis hijos que son tres, a una chiquita de dos años, que sí me quitan un poquito de tiempo, es decir que sí les invierto tiempo.

¿Es decir que no le dedica todo el tiempo necesario a su formación?

No por otras actividades que son prioritarias." EA6

" En mi casa ya ni me conocen, llevo de trabajar y apenas me queda tiempo para medio leer, ¿Todavía quiere que investiguemos?. No nada más es su materia, apenas tenemos tiempo para leer en el camión y usted quiere que busquemos material en otras bibliotecas fuera de la Normal" OPA20

" No es suficiente (el tiempo dedicado) porque nada mas nosotros (todos), dedicamos nada más el sábado y parte del domingo, yo siento que si le dedicáramos más tiempo a las investigaciones, tanto dentro de la escuela como por fuera, aprenderíamos más, tendríamos más opciones de complementar mejor el conocimiento. Pero con eso de que nosotros mismos nos coartamos, es como no podemos hacerlo ...Nos coartamos solitos,

porque siempre buscamos pretextos... es que el director, es que esto...es que mi compañero, siempre buscamos el pero, ¿no?, entonces yo siento que eso para mí es coartarme, yo solito me estoy poniendo mis limitaciones, y no sé si lo puedo o no lo puedo realizar". EA6

Podemos observar, cómo el análisis de los datos obtenidos en base al cuestionario aplicado, así como los testimonios de las entrevistas nos presentan un panorama similar tanto en hombres como en mujeres. Tendencias que se ven confirmadas si analizamos la información obtenida gracias a la Carta Asociativa.²⁹

c) Representaciones Sociales en torno al Tiempo dedicado al Trabajo Académico

La Carta Asociativa, basada en una relación de palabras, permite identificar las principales Representaciones Sociales que presentan los alumnos de la institución . Dentro de la serie de palabras que se le proporcionaron a los alumnos de la N1N para que ellos asociaran libremente; existen tres que están directamente relacionadas con el tiempo que permanecen en la institución, de este modo cuando se les pedía que colocaran tres palabras o frases que se vincularan con el horario de la institución y con la fase cerrada, encontramos lo siguiente:

²⁹ CARTA ASOCIATIVA. Instrumento descrito en el Capítulo III Metodología.

**REPRESENTACIONES SOCIALES
TIEMPO DESTINADO AL TRABAJO ACADÉMICO EN LA INSTITUCIÓN
(FASE CERRADA)**

| FASE CERRADA | No. DE PALABRAS | % |
|--|------------------------|--------------|
| Aburrimiento/Tedio Desgaste/Cansancio O sinónimos | 195 | 78.6% |
| Trabajo/Responsabilidad Constructiva/Superación O sinónimos | 53 | 21.4% |
| Totales | 248 | 100% |

FUENTE: BCL

**REPRESENTACIONES SOCIALES
TIEMPO DESTINADO AL TRABAJO ACADÉMICO EN LA INSTITUCIÓN
(HORARIO)**

| HORARIO | No DE PALABRAS | % |
|---|-------------------------|---------------|
| Imposición/Rigidez Pesado/Tedioso O sinónimos | 179 | 78.50% |
| Adecuado/Completo Suficiente/Bueno O sinónimos | 32 | 14% |
| Otras | 17 | 7.5% |
| Total | 228³⁰ | |

FUENTE: BCL

Como podemos observar, estos datos reafirman la tendencia que tanto las entrevistas como la observación de las prácticas académicas habían detectado.

La representación social generalizada tanto en varones como en mujeres en torno al tiempo destinado al trabajo académico al interior de la institución es lo "maratónico", "inhumano" e incluso sin sentido y poco provechoso (manifestado en el aburrimiento y el tedio). Así, considerando los dos aspectos analizados (Fase Cerrada y Horario) tenemos un 78.55% de palabras que nos remiten a Representaciones negativas en torno al tiempo dedicado al trabajo académico al interior de la N1N.

Por otra parte, si consideramos el trabajo autodidacta, una vez más las representaciones plasmadas, en la asociación de palabras confirman las tendencias que ya habíamos detectado con la BCT y la OPA.

En este caso, se presenta una tendencia interesante al pedir que los alumnos relacionaran tres palabras o frases con el concepto "Trabajo Autodidacta" la cual puede ser observada en el siguiente cuadro:

Los totales del número de palabras varían por las omisiones realizadas por los alumnos, decir en varias ocasiones, los estudiantes sólo colocaron una o dos de las tres posibles palabras que podían relacionar.

**REPRESENTACIONES SOCIALES
TIEMPO DESTINADO AL TRABAJO ACADÉMICO EN LA INSTITUCIÓN
(TRABAJO AUTODIDACTA)**

| TRABAJO AUTODIDACTA | No DE PALABRAS | % |
|--|-----------------------|---------------|
| Inexistente/Imposible O sinónimos | 22 | 8.7% |
| Necesario/Bueno O sinónimos | 86 | 33.87% |
| No contestó | 130 | 57.33% |
| Total | 330 | 100% |

FUENTE: BCL

De todas las palabras proporcionadas a los alumnos, precisamente este rubro del trabajo autodidacta es el que presenta un mayor porcentaje de omisiones (no contestaron) 57.33%, ¿cómo podemos interpretar este hecho?, consideramos que las omisiones son el producto de las carencias de trabajo autodidacta en estos alumnos. Es prácticamente imposible plasmar qué representa un concepto para mí, cuando éste no es significativo en mi vida cotidiana, por otra parte, a pesar de que el 33.87% de las palabras plasmadas, indican que los alumnos consideran importante este rubro, las omisiones denotan su carencia. Si estos datos los cruzamos con los ya trabajados en la

primera parte de este análisis (tiempo en hombres y en mujeres) podemos concluir que estos alumnos destinan un tiempo mínimo al trabajo autodidacta.

De este modo, podemos plasmar las siguientes conclusiones:

La concepción generalizada de la carencia de tiempo para el desarrollo adecuado de su formación académica. Lo cual justificaría carencia académicas y la imposibilidad de superarias.

El tiempo dedicado a la formación académica es considerado como el *remanente*, es decir el tiempo que pueden ocupar para este rubro después de desahogar actividades que son consideradas como prioritarias, las cuales están referidas básicamente a las cuestiones laborales y a la atención a la familia. Es así como, una Representación Social importante es que el tiempo que se le puede *robar al trabajo* para estudiar es limitado, por lo tanto *todos los* alumnos de la N1N *sacrifican* a su familia.

Ante estas circunstancias el trabajo autodidacta es considerado como un rubro fuera de las posibilidades de los estudiantes de la N1N, por lo tanto es una *tradicón académica* que el trabajo que *se puede hacer* es sólo al interior del aula.

A pesar de que por las *necesidades y características de* estos alumnos sólo es posible el trabajo al interior del aula, por las características del curso semiescolarizado

tiempo, programación, duración) el trabajo y el tiempo dedicado a su formación al interior de la institución, es considerado como excesivo, antipedagógico y que frena las posibilidades reales de aprovechamiento y aprendizaje.

De este modo, la Representación Social cotidiana en torno a la carencia de tiempo para una adecuada formación académica, nos remite al ritmo en que transcurre la vida Cotidiana de estos alumnos, éstos *experimentan* un ritmo acelerado en el cual deben de desahogar una serie de actividades, de las cuales la formación es sólo una más.

Lo anterior nos remite a una de las consecuencias de la instauración y desarrollo del Modo de Producción Capitalista: **la enajenación**. El cúmulo de actividades que los individuos deben desarrollar a lo largo de su vida cotidiana bajo los marcos de este Modo de Producción, se incrementan de manera sorprendente si las comparamos con otras organizaciones sociales. "La aceleración del ritmo del tiempo es al menos desde la aparición del capitalismo una tendencia general de la historia" (Heller, 1998, p. 390) La necesidad de incrementar la productividad, así como el crecimiento en la tasa de ganancia como fundamentos del desarrollo capitalista, insertan a los sujetos en un vértigo de actividades que finalmente se convierten en hechos ajenos a su propia vida, ya que incluso han perdido el control de dichas actividades. "El paso del "trabajo" al "preocuparse" refleja en forma mitificada la fetichización cada vez más profunda de las relaciones humanas, en las que el mundo humano se manifiesta a la conciencia cotidiana...como un mundo ya dispuesto de mecanismos, instalaciones, relaciones y conexiones de los que él mismo se ocupa. y es

ocupado por ellos, pero habiendo perdido hace tiempo la conciencia de que este mundo es una creación humana" (KosiK, 1985, p. 86).

Para Kosik, el ritmo de la Vida Cotidiana en el capitalismo, inserta a los sujetos en la Preocupación, es decir en un mundo donde la racionalidad medios fines ha rebasado al propio hombre, el cual es reducido a un medio más cuyas actividades (multiplicadas ante las crecientes necesidades del mercado) lo absorben y controlan, es decir lo enajenan: " El preocuparse es manipulación (de las cosas y de los hombres) en la que las operaciones se repiten diariamente, transformándose desde mucho antes en hábito y, por tanto, son efectuadas mecánicamente... El carácter cosificado de la práctica, expresado con el término preocuparse, significa que en la manipulación no se trata de la obra que se crea, sino que el hombre es absorbido por el mero ocuparse y *no piensa* en la obra. (KosiK, 1985, p. 87).

Los alumnos de la N1N son absorbidos por el cúmulo de actividades que realizan a lo largo de la semana, volviendo dichas actividades en una rutina mecánica y cansada, de la cual desearían salir, pero no encuentran la vía para realizarlo, ahora bien, las actividades académicas que son realizadas dentro y fuera de la institución, representan un peso más con el que hay que cargar, por lo tanto no se piensa en *la obra* (su formación académica) si no que se trata por todos los medios de *facilitar* he incluso eludir dichas actividades:

“Maestra ¿qué usted no sabe técnicas grupales? ¿Por qué nada más quiere estar viendo los temas?. Pónganos una técnica para hacer más dinámica...divertida su clase” OPA 25.

“ Maestro mejor vamos a jugar volibol, ya estamos muy cansados, además la clase pasada le avanzamos un buen ¿no?.” OPA

17

Ahora bien, la representación social generalizada en torno a lo pesado, inhumano e incluso aburrido del curso (actividades académicas al interior de la N1N) nos remiten también al proceso de alienación en la que se encuentran los alumnos. Las actividades por sí mismas, no son agradables o desagradables; aburridas o interesantes. Son los sujetos los que les otorgan significados específicos. “ El antídoto contra el aburrimiento no es en realidad, la actividad pura y simple, y ni siquiera en todos los casos la que no es requerida, sino la actividad que tiene un sentido³¹ que permite desarrollar nuestras capacidades humanas” (Heller, 1998, p. 423)

De este modo, el sentido y el significado que los sujetos otorgan a sus actividades marcan la diferencia entre lo aburrido y lo interesante, entre lo pesado y atractivo de una actividad cotidiana.

³¹ Subrayado nuestro

CAPÍTULO V

EL ESTUDIO Y SUS REPRESENTACIONES

**Más allá de los males y los bienes
tu mejor aventura cotidiana.
es lidiar con la vida lisa y llana
que lograste y afinas y mantienes**

Mario Benedetti.

**usted por fin aprende
y usa lo aprendido
para saber que el mundo
es como un laberinto
en sus momentos claves
infierno o paraíso
amor o desamaparo
y siempre, siempre un lío.**

Mario Benedetti

Hemos señalado ya la trascendencia de las Representaciones sociales en la conformación de las características de las acciones de los sujetos; al ser "categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver (Jodelet, 1984, p 472), las Representaciones nos permiten comprender y decidir el rumbo de nuestras acciones, las cuales se convierten también en nuevas Representaciones, que permitirán guiar las futuras acciones y relaciones con los objetos y otros sujetos. "La interpretación de la acción debe tomar nota ...de que esas representaciones, en cuanto tales, poseen una poderosa, a menudo dominante significación causal en el desarrollo de la conducta humana concreta Sobre todo, como representaciones de algo que debe ser porque

determinados hombres orientan su acción por la representación de que aquel debe existir de tal o cual forma" (Weber, 1984, p.13)

Así para poder acercarnos a la comprensión de las acciones de los alumnos de la N1N, se torna fundamental identificar **qué Representa para ellos estudiar la Licenciatura** en esta institución.

a) Qué Representa estudiar la Licenciatura en la Normal No 1 de Nezahualcóyotl?

En un primer momento, cuando iniciamos el contacto con estos alumnos, compartíamos la percepción generalizada de la mayor parte de los docentes que impartían alguna asignatura en la N1N: *estos tipos vienen sólo por el papel.*

Esta percepción, que de hecho pareció confirmarse por la serie de actitudes y manifestaciones de los alumnos (la continua negociación, la presión hacia los docentes para reducir la cantidad de lectura y trabajos, la insistencia para el desarrollo de trabajos en equipo - siempre y cuando fueran al interior de la institución- y el rechazo hacia la realización de trabajos *fuera de las posibilidades del tiempo* que estos alumnos poseen) resultó sumamente limitada y simple, en la medida en que el acercamiento con los alumnos se profundizó y la presente investigación comenzó a construirse y desarrollarse.

De este modo, incluso el que estos alumnos *vengan sólo por el papel* puede poseer diversos significados, que es necesario identificar. Para poder realizar una tipología de los significados (que conforman las representaciones) utilizamos el concepto weberiano en torno a la vocación: “ ..una vocación en el sentido enfático del término: como “misión” o como “tarea” íntima, desdeña y rechaza el tipo puro, la estimación económica de los dones gratuitos como fuente de ingresos” (Weber, 1984, p. 196)

Los mismos alumnos señalan la importancia de la vocación:

“ Para ser un buen docente se requiere primero que nada vocación...definitivo, que se reconozca como ser humano y esa gran sensibilidad para bajar de un estadio adulto a uno infantil” EA 4

“ O se vive *para la política* o se vive *de la política* ...Quien vive *para la política* hace *de ello su vida* en un sentido íntimo; o goza simplemente con el ejercicio del poder que posee, o alimenta su equilibrio y su tranquilidad con la conciencia de haberle dado un sentido a su vida, poniendo al *servicio de algo* (Weber, 1997, p.17)

Estas palabras de Weber enfocadas al quehacer del político, son válidas también para el quehacer del docente, y aunque en la cotidianidad de los estudiantes de esta institución, las manifestaciones en torno a su compromiso con la docencia son constantes, el estudiar la licenciatura en la N1N, puede estar vinculado o no a la **vocación** de ser maestro. Si la vinculación está presente implicaría que el estudiar representa el compromiso por aprender, por mejorar su práctica docente, lo cual nos remite a que este tipo de docente **viven para** enseñar.

Sin embargo, si la vinculación entre el estudio y la vocación no está presente, estaríamos hablando de sujetos que **viven de** enseñar, por lo que la carencia de compromiso con su práctica docente se refleja en sus acciones como estudiantes de la licenciatura, asistiendo sólo *por el papel*.

“ Cuando terminé mis estudios en la Normal (elemental) y empecé a ejercer me gustó el trabajo docente además de que me sentí identificado con la profesión” EA 6

“ Es muy bonito trabajar con la gente, sobre todo adolescentes, que tiene cambios totalmente opuestos, a cambios muy radicales, me gusta ser amigo de ellos...enseñarles” EA5

“ Al ser soltero, al ser un niño introvertido en los diferentes niveles de formación...este me negué muchas oportunidades de vivir, no de sobrevivir; creo que en la actualidad se sobrevive, pero no se vive; y en los niños encuentro eso... esa ... esa parte afectiva que me faltó llenar desde niño, desde adolescente, incluso ahora en mi etapa adulta. Se que hasta cierto punto es un autoengaño... pero me gusta” EA 4

“Creo que tenemos claro el compromiso histórico que tenemos como maestros, por lo tanto debemos de mejorar, de leer, de aprender más ¿no? OPA 4

Es evidente, que las manifestaciones en torno al compromiso que sienten como docentes están presentes cotidianamente. Compromiso que en la Entrevistas (EA) y en las Observaciones de la Práctica Académica (OPA) está vinculado al placer de enseñar (por necesidad de identificación, de afecto, de reconocimiento) o incluso a la *pose* que debe de mostrarse frente a los compañeros y el docente en turno.

Sin embargo, las mismas prácticas académicas, permiten cuestionar dicho compromiso, expresado cotidianamente. ¹⁵

¹⁵ Nunca se escuchó o se presenció alguna manifestación que expresara o aceptara, la falta de compromiso con la docencia.

Ahora bien, la vocación o carencia de ella, el *vivir de* o *para*, no son decisiones estrictamente individuales o que nos remitan simplemente a una elección ética del individuo; sino que están en función de una serie de relaciones sociales que enmarcan las valoraciones y significados presentes en los sujetos.

En el caso específico de los alumnos de la N1N, se torna fundamental identificar las razones por la cuales ingresaron a la docencia. Podemos identificar cuatro aspectos generales en torno a la *elección* de la labor docente:

1) Por presiones económicas.

Limitan la posibilidad de estudiar otra carrera o simplemente se tiene la necesidad de trabajar en *algo* para resolver las carencias en el hogar:

“ Cuando salí de la secundaria, mi hermana me comentó que podía estudiar una carrera corta (la normal elemental) entrar a trabajar y luego estudiar lo que yo quisiera” EA 6

“Ingresé a la docencia por necesidad, estaba casada y tenía hijos y lo que ganaba mi marido no alcanzaba” EA 1

2) Por tradición familiar.

La presencia de familiares en el sistema educativo estatal, permite y *facilita* la inserción de los individuos en el campo laboral. Es un terreno ya conocido, probado y que posibilita la seguridad en el empleo.

“ Yo soy maestra porque... pues mi papá y mis hermanos mayores son maestros. Entonces cuando terminé la secundaria mi mamá me inscribió en la Normal y... pues ya no me quedaba otra ¿no?.” CI 3

3) Las características del Sistema Educativo en

nuestro país. Su carácter excluyente y que limita el desarrollo académico de muchos estudiantes (agudizado especialmente en la educación superior) aunado a la carencia de orientación vocacional.

“ Yo no pude entrar a la Universidad, lo intenté cuatro veces, me desesperé y me comentaron de la Normal, por eso la estudié” CI 7

“ Cuando terminé la secundaria no sabía que hacer... nadie me orientó... en una ocasión pasé en frente de la

Normal 19 (la que ahora es la No. 2) y me metí, me dieron información y después de algunos trabajos (para ingresar) pues aquí estoy” CI 21

4) Por elección, por gusto, por placer.

“Ingresé por que me gusta, me gusta mucho trabajar con los niños , me gusta mucho trabajar con ellos... y este no se por qué, pero mi mamá y toda mi familia dice que desde que yo era pequeña... está absurdo ¿no?, pero es lo que todo el mundo dice; decían que yo iba a ser maestra y con eso me quedé” EA 2

De las tendencias anteriores, es evidente que la presencia de la “vocación” sólo la podemos encontrar en la última persona, lo cual nos indica que los otros tres testimonios nos hablan de sujetos que *viven de* y no *para*.

Ahora bien “ Para el hombre en cuanto hombre nada tiene valor sino puede lograrlo con pasión... Ahora bien, en el caso de existir esta pasión, por considerable, verdadera y profunda que sea, ella no es suficiente para lograr un resultado” (Weber, 1997, p 90). Estas palabras de Weber nos llevan precisamente a la preparación profesional del docente, a su formación académica. La presencia o no de la *vocación* docente, es un elemento fundamental que condiciona lo que para los alumnos representa su formación en la N1N.

Así *el vivir de* y *vivir para* son representaciones clave que a su vez conforman nuevas representaciones en torno a su formación, de este modo: ¿Qué significa para estos alumnos estudiar la licenciatura en la N1N?

Para contestar esta pregunta, nos remitiremos nuevamente a la carta asociativa aplicada a la población estudiantil, y a la base de datos que de sus resultados se obtuvo:

Cuando se pidió a los alumnos que asociaran tres palabras con el concepto **Estudiar la Licenciatura**, los estudiantes presentaron lo siguiente:

Palabras relacionadas con Estudiar la Licenciatura

| PALABRAS | No. | % |
|--|-----|--------|
| Conveniencia/ Capacitación Superación ¹⁶ O sinónimos | 85 | 42% |
| Compromiso/Aprendizaje Responsabilidad ¹⁷ O sinónimos | 50 | 25.12% |
| Reto/Perseverancia Esfuerzo O Sinónimos | 64 | 32.10% |
| TOTAL | 199 | 100% |

FUENTE: BCL

¹⁶ Al comentar en conversación informal con los alumnos sobre el significado de la palabra superación, se hace referencia en primera instancia a la superación laboral (seguridad en el empleo o salario).

¹⁷ Cuando se cuestionó a los alumnos en torno al término responsabilidad, estos manifiestan el compromiso con sus alumnos, con la enseñanza.

Este cuadro está construido con base en tres tipos de Representaciones:

1) Estudiar la licenciatura significa superación personal:

entendida como acción instrumental utilitaria, es decir mejorar en el salario, en la seguridad en el empleo; por lo tanto, significa mejorar por conveniencia.

2) Estudiar la licenciatura significa compromiso con la profesión : formarse para la enseñanza, para los alumnos.

3) Estudiar la licenciatura significa un reto personal: no como coacción externa (ganar más, tener más) sino como impulso interno, *demostrarse a sí mismo, lograr lo que no se ha conseguido, superar la adversidad.*

La primer tipología nos está hablando de sujetos que *viven de* la docencia, ésta es un medio no un fin, un instrumento para sobrevivir, para resolver necesidades. Es razón instrumental, ante una situación económica que cada vez es más difícil solventar. De este modo, su formación académica representa una

actividad enajenada una preocupación (Kosik,1985) que hay que resolver, terminar o evitar lo mejor posible.

Esta situación es especialmente válida para los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria; ya que éstos al no poseer una acreditación que avale su labor docente (recordar que son sujetos con bachillerato, carreras truncas) son profesores interinos, cuyos salarios incluso menores que los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía.

En este sentido, *el papel* que les proporcionará la N1N, se torna fundamental para lograr su estabilidad laboral e incrementar sus ingresos.

Un caso interesante aunque poco significativo (no llega al 1% de la población estudiantil de la N1N) de esta práctica utilitaria es la situación de estudiantes Universitarios que han culminado o que están por terminar (pero que aún no se han titulado) su licenciatura en Psicología Sociología o Pedagogía y que actualmente cursan la Licenciatura en Educación Primaria. Estos alumnos regularmente se desempeñan en el nivel medio básico o en el nivel medio superior y manifiestan lo siguiente:

“ Tu sabes que la política del Estado de México, es limitar la entrada de los universitarios al Sistema Educativo

Estatad, por lo que uno de los requisitos que se están exigiendo es la titulación, para poder continuar laborando.

Por otra parte, sabes lo difícil que es titularse en la UNAM, por lo que se me hace más fácil concluir la licenciatura y titularme aquí” CI 10

“ Tu eres universitaria y sabes que dentro del Sistema Estatal somos considerados como maestros de segunda clase, por eso quiero mi título de la Normal, para poder aspirar a los mismos derechos laborales que los Normalistas” CI 8

Ahora bien, en el caso de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía, se presentan las siguientes situaciones:

“ Esta especialización nos da puntos para escalafón” EA 6

“ Hay que actualizarnos porque los alumnos que están egresando de las normales, manejan cosas que luego uno no sabe ni qué son y pues... como que da pena que una que está más grande que ellos y con más experiencia, no sepa de esas cosas” CI 18

“Una vez mi director me dijo: tiene que hacer una planeación con tales y tales características (me habló de la

flexibilidad y no se que tantas cosas) me dio mucha angustia, porque no sabía qué hacer” CI 12

“Yo salí de una escuela del Distrito Federal y aquí en el Estado de México, este... para estar frente a grupo, debe uno ser maestro de Normal del Estado de México, entonces yo tuve muchos problemas para que me dieran mis plazas; tuve que navegar mucho y este... y dicen que como ahorita hay índice poblacional, o sea poca población de alumnos, el que no venga de Normal del Estado, lo van ir sacando por motivos “x”, yo por eso me metí aquí.” EA 2

Como se puede observar, en ambos casos, Pd y Pr está presente el hecho de que la licenciatura es un medio para lograr (estabilidad, mayores recursos) o para saber resolver (poder competir frente a nuevas generaciones, poder hacer los trabajos encomendados por los superiores) En las situaciones antes planteadas, finalmente estamos hablando de práctica utilitaria, de estudio alienado, de estudiar para poder *vivir de*.

La segunda tipología nos presenta a los docentes que *viven para*, aquellos sujetos en los que la formación es un compromiso, un medio para cumplir *su misión*.

“(la docencia) es un compromiso social con mi comunidad, no con una visión económica, porque yo estaba conciente que el magisterio no me iba dar para vivir bien y sacrifiqué el área del comercio (se la dejé a uno de mis hermanos) por continuar en el magisterio. Lo hice como un compromiso con la comunidad, dado que si yo había tenido la oportunidad de hacer una carrera universitaria, era no gracias únicamente al esfuerzo propio, del individuo, sino que ahí estaban invertidos, muchos miles de pesos, producto de la sociedad en general. Entonces lo hice como una forma de retribuirle a la sociedad lo que me había aportado a mí” EA 4 ¹⁸

Ante este compromiso, es imprescindible aprender, conocer para poder formar a sus alumnos. Este *vivir para*, necesariamente repercute en las Representaciones en torno a la formación académica, la cual se convierte en mucho más que un simple documento que permitirá conservar el empleo o incrementar los ingresos. Así este *vivir para* que a su vez condiciona lo que representa la Formación, impacta en el tipo de acciones académicas de los alumnos, en su compromiso, en su trabajo cotidiano y en la manera en cómo valoran la cotidianidad académica en la N1N.

¹⁸ Este alumno posee estudios hasta el 8° semestre de Medicina Veterinaria Zootecnista, por problemas económicos abandonó la carrera y se dedicó al comercio hasta que tuvo la oportunidad de ingresar al magisterio.

La tercer tipología nos remite a una motivación de corte más psicológico e individual que está vinculada a la *oportunidad* que la N1N les está brindando a estos alumnos. Esto es, son individuos que por situaciones específicas (situación económica, rechazo de instituciones de educación superior o por situaciones familiares) les fue imposible estudiar otras carreras; de ahí que la Normal 1, les permite lograr una *meta*, un *sueño*, un título de licenciatura:

“Yo creo que muchos de los alumnos están frustrados por no haber podido iniciar o concluir otra carrera. Por lo tanto vienen a tratar de resolver esa frustración , por eso les interesa obtener la licenciatura, aunque no aprendan gran cosa” EIC 4

“Tienes que tomar en cuenta su situación familiar, muchos de ellos tienen hijos a los que están presionando para que estudien y salgan bien. Pero necesitan demostrar a sus hijos (y sobre todo a ellos mismos) que tienen derecho a exigirles, por que ellos también estudian, van a concluir una licenciatura y además lo hacen en condiciones muy difíciles porque están trabajando” EIC 6

“¿Por qué actualmente soy docente? Porque tenía que superarme en algo y era la única *oportunidad* que se me daba

¿Por qué curso la Licenciatura? Pues en primera por mi superación personal, se me daba la oportunidad de estar en la escuela. Y la otra porque quiero mejorar... con mis alumnos, o sea no quiero echar a perder más niños” EA1

En esta última respuesta, dada por una alumna de Pr, podemos observar la presencia de Representaciones tales como superación y oportunidad, elementos que ella encuentra en la docencia y la licenciatura; y aunque está presente la preocupación (Kosik, 1985) de *no echar a perder más niños* esto aparece en segundo término.

Si bien es cierto, que estamos en presencia de situaciones de corte individual, tenemos que considerar “el hecho de que conceptos como “individuo” y “sociedad” no se remiten a dos objetos con existencia separada, sino a aspectos distintos, pero inseparables de los mismos seres humanos” (Elias, 1987, p 16).

Las motivaciones aparentemente individuales están conformadas por una serie de representaciones que han sido construídas socialmente: el poseer una licenciatura demuestra la capacidad, el compromiso del individuo. Otorga además status y permite la superación personal (aunque no se haya aprendido mucho).

De esta *motivación* individual, que finalmente hemos concluído que surge de una serie de Representaciones Sociales, se desprende un fenómeno muy interesante y cotidiano en la N1N: **la cuestión del Diez**

b) La lucha por el Diez

Hemos denominado este apartado con este nombre, porque básicamente en Pd se presentaron ¹⁹ una serie de situaciones (en varios casos conflictivas) en donde los alumnos *peleaban a capa y espada* con los docentes por la máxima calificación.

Así, en aquellas asignaturas donde los docentes *osaban* poner calificaciones inferiores a 10 (con mucha mayor razón si eran inferiores a 8) éstos eran tachados de injustos, de docentes *que nunca se les da gusto* e incluso con serios problemas didácticos:

“ Yo leí...en algún lugar... que cuando hay muchos reprobados en un grupo o hay bajas calificaciones es porque

¹⁹ A lo largo de la Observación de las Prácticas Académicas, la cual cubrió un periodo de tres semestres.

el maestro no ha motivado a sus alumnos... eso es válido también para nuestro nivel ¿no? OPA 3

“Seamos claros compañeros, la verdad es que sí nos importa la calificación, el promedio, aunque también aprender” OPA 6

Aquí la cuestión es ¿Por qué les importa tanto la calificación?, ¿qué representan las buenas notas para estos alumnos?. En base a las **OPA**, a las **CI** y a las **EIC**, encontramos las siguientes tendencias:

- 1) Ante un curso *tan pesado, difícil*, que exige una gran *resistencia* por parte de los alumnos (porque permanecen mucho tiempo en la institución, porque no tienen vacaciones, porque *abandonan* a su familia) tienen derecho a buenas calificaciones. Por el sólo hecho de estar *soportando* el curso:

“...aquí cuenta el que uno esté; el que cumpla ¿no?, o sea que yo soy una persona que no participa, pero si nunca falto” EA 1

“...muchas compañeras, yo creo que sacrifican mucho tiempo de su familia y yo creo que están muy afectadas por el tipo de horario que tenemos” EA 6

“Una vez... un profesor nos pidió una autoevaluación, yo le dije que me merecía un 10, porque había asistido a todas sus clases y había cumplido más o menos con el trabajo, en otras circunstancias a lo mejor no me lo merecería, pero aquí donde hasta los que no hacen nada se lo sacan ¿por qué yo no?” CI 16

“No maestra a mi no me gustan los 8s, ya que paso 8 horas seguidas aquí, como para que de pilón tenga que soportar otro 8” CI 17

“ Maestra, dejó a mis niñas toda la semana para trabajar y todavía los sábados por venir aquí a la normal ¿Con qué cara les digo que me saqué un 7 “ OPA 12

Argumentación presentada en una autoevaluación:

“ Un 10 porque todo esfuerzo lo vale”. OPA 18

La formación académica en el curso semiescolarizado es considerado ya como un *esfuerzo sobrehumano*, por lo tanto, el simple hecho de estar, de soportarlo, genera la concepción de que cualquier otro *esfuerzo extra* (leer, entregar trabajos e investigar) automáticamente les hace acreedores de la

máxima calificación, independientemente del nivel de calidad del trabajo desarrollado.

- 2) Por un compromiso y un logro frente a los hijos, la familia:

“Tengo varios hermanos, todos están estudiando y son bien chipocuidos. Mis papás nunca me han tomado mucho en cuenta, yo siempre he sido el patito feo. El sacar puro 10 es demostrarles que yo también puedo” CI 39

“ Es una promesa que le hice a mi bebé...en todas las materias he podido sacar 10, menos con usted...(en son de burla) ¡maestra injusta!” OPA 30

- 3) Para legitimar sus prácticas en el puesto que ocupan:

“ Varios de los que están aquí son directores o auxiliares en supervisión, por lo tanto, para sentirse más seguros en su puesto no sólo necesitan el papel, sino además demostrar que saben, a través de calificaciones que obtienen” EIC 4

**“Porque el puesto que tengo (auxiliar de supervisión)
me obliga a obtener buenas calificaciones; ¿Cómo
podría llegar con mis ayudantes y ordenarles algo si
llevo puro 6? CI 30**

Estas tendencias son en sí mismas una serie de Representaciones, que han sido construidas mediante una amalgama de situaciones individuales y Relaciones Sociales.

El tipo de acciones, sus características, los tiempos que se invierten en ellas; están en función de estas Representaciones y a su vez éstas últimas son tributarias del lugar que los sujetos ocupan socialmente, esto es de sus coordenadas de vida.

Es así , como para poder comprender son estas Representaciones y no otras así como las características de las acciones que los alumnos de la N1N realizan a lo largo de su formación académica; es necesario conocer los elementos fundamentales de su Vida Cotidiana; hay que vincular estas Representaciones a las Coordenadas de Vida de los alumnos.

De este modo, iniciaremos con las características de estas coordenadas:

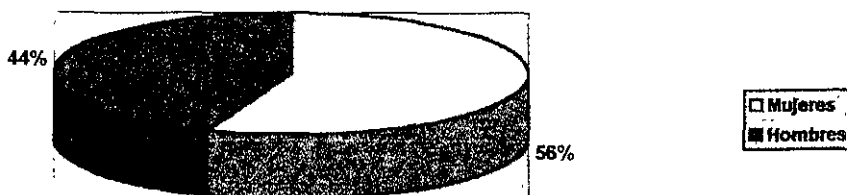
C) ¿Quiénes son los alumnos de la Normal No 1 de Nezahualcóyotl ?

Recordemos algunas de las características de la población estudiantil de la N1N que ya han sido mencionadas en capítulos anteriores y que son importantes para enmarcar las Representaciones Sociales que estos alumnos presentan.

En primer lugar recordemos que existe una diferencia entre la población femenina y masculina del 11.44%: Es decir hay más alumnas que alumnos.

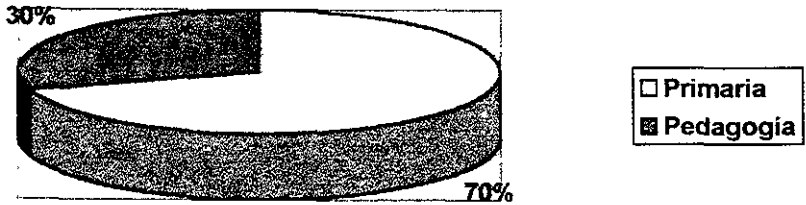
Distribución de la población estudiantil por sexo

Elaboración Propia con base en datos de BCT



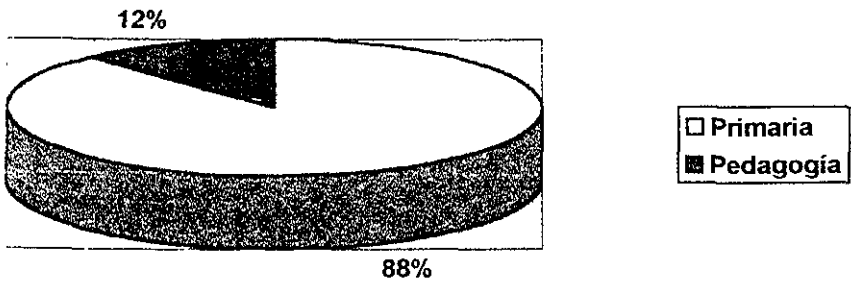
Por otra parte, del 100% de las mujeres que integran matrícula de la N1N, 70 % están inscritas actualmente en segundo, tercero o cuarto semestre de la N1N. Mientras que el 30% restante se encuentran inscritas, en cualquiera de los tres semestres de Pd.

En el caso de los hombres el 88% está inscrito en la Pr y el 12% en la Pd.



Porcentaje de mujeres inscritas por Licenciatura.

Elaboración Propia con base en datos de BCT



Porcentaje de Hombres Inscritos por Licenciatura

Elaboración Propia con base en datos de BCT

Esta distribución de la población es importante, si consideramos los antecedentes académicos de los alumnos de cada una de las licenciaturas (recordar que la Pd requiere alumnos con normal elemental) Los alumnos de la Pd son sujetos que en promedio tienen entre 7 y 12 años de haber egresado de la Normal elemental, es decir son alumnos que por lo menos tienen 5 años de haber dejado de estudiar, a pesar de esto son sujetos con mayor vinculación a la docencia (por lo menos formalmente) mientras que los alumnos de la Pr a pesar de ser más jóvenes, tienen una menor vinculación con los contenidos y habilidades necesarios para el trabajo docente (la mayoría de ellos ingresó a la docencia sólo con el bachillerato). Estos elementos son fundamentales ya que repercute necesariamente en las expectativas de los alumnos y en las Representaciones que se generan en torno al estudio y la formación académica.

Del mismo modo, los significados y la Vida Cotidiana de estos alumnos, están enmarcados por otros elementos como su estado civil, su edad y el nivel educativo, así como el puesto en el que laboran.

**Distribución de la Población por
Estado Civil**

| ASPECTOS | MUJERES | HOMBRES |
|--------------------|----------------|----------------|
| CASADOS | 64% | 58% |
| SOLTEROS | 33.30% | 42% |
| DIVORCIADOS | 2.7% | - |
| TOTAL | 100% | 100% |

FUENTE: BCT

DISTRIBUCIÓN POR EDADES

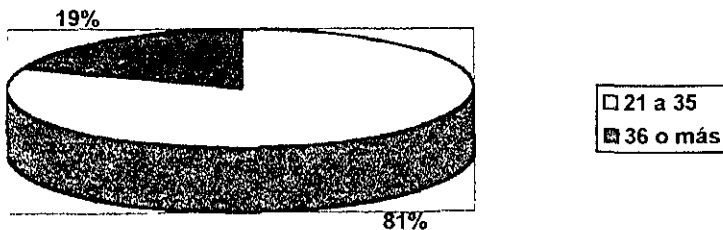
| Rango de Edades | MUJERES | HOMBRES |
|------------------------|----------------|----------------|
| de 21 a 25 años | 2.56% | ----- |
| de 26 a 30 años | 28.20% | 28.12% |
| de 31 a 35 años | 25.64% | 34.37% |
| de 38 a 40 años | 23.67% | 18.75% |
| de 41 a 45 años | 17.94% | 9.37% |
| de 46 a 50 años | 2.56% | 9.37% |

FUENTE: BCT

Podemos observar como el 77.51% de la población estudiantil femenina se encuentra en el rango de los 26 a 40 años, mientras que en la varonil un 81.24% se encuentra en el mismo rango.

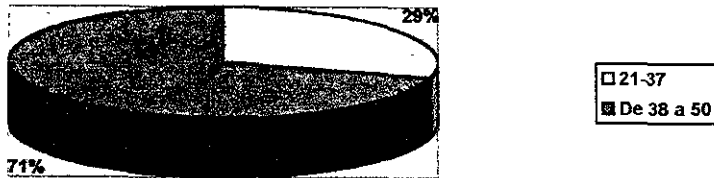
Tendríamos que precisar además que en el caso de las mujeres, en esta distribución por edades, destaca el hecho de que el 80.77% de la población de 21 a 35 años pertenece a la Pr. Mientras que el 70.58% de la población de 38 a 50 años pertenece a la Pd. Es decir la población de la Pr es significativamente más alta que la de la Pd.

**Distribución de la Población por Edad.
Licenciatura en Educación Primaria Mujeres**



Elaboración Propia con base en datos de BCT

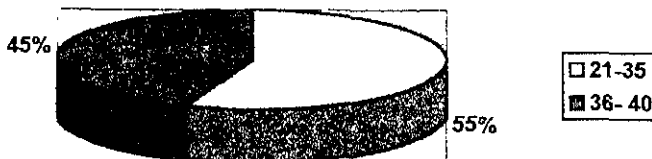
**Distribución de la Población por Edad.
Licenciatura en Pedagogía Mujeres**



Elaboración Propia con base en datos de BCT

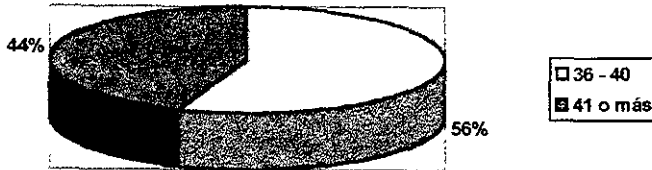
En el caso de los Hombres acontece un fenómeno similar ya que el 45% de la población que se encuentra entre los 26 a 35 años se encuentra cursando la Pr. Entre los 38 a 40 años tenemos que el 44.55 pertenece a la Pr, mientras el 55.55 pertenece a la Pd.

**Distribución de la Población por Edad.
Licenciatura en E. Primaria Hombres**



Elaboración Propia con base en datos de BCT

**Distribución de la Población por Edad.
Licenciatura en Pedagogía Hombres**



Elaboración Propia con base en datos de BCT

Consideremos también el nivel en el que estos profesores laboran y el puesto que desempeñan:

**NIVEL EDUCATIVO DONDE LABORAN LOS
ALUMNOS DE LA N1N**

| NIVEL | % DE ALUMNOS |
|------------------------|--------------|
| Preescolar | 3.66% |
| Primaria | 77.98% |
| Secundaria | 13.76% |
| Primaria y Secundaria | 3.66 |
| Educación para adultos | .91 |
| TOTAL | 100% |

FUENTE: BCT

PUESTO QUE DESEMPEÑAN

| PUESTO | % DE ALUMNOS |
|-------------------------|--------------|
| Profesor | 91.74 |
| Subdirector | 1.83 |
| Director | 2.75 |
| Auxiliar de Supervisión | 2.75 |
| Orientador | .91 |
| TOTAL | 100 |

FUENTE: BCT

Es evidente que el grueso de la población estudiantil de la N1N, labora en el nivel básico y se desempeñan como docentes frente a grupo. De este modo las características antes descritas se tornan de suma importancia para comprender el por qué de sus Representaciones en torno a su formación y cómo éstas impactan en sus hábitos académicos .

Otro aspecto fundamental que tenemos que tomar en cuenta en la zona en la que habitan los alumnos de la N1N; no sólo por el tiempo que puedan invertir en el desplazamiento hacia la institución, sino sobre todo porque la zona puede ser un factor fundamental en la conformación cultural de los hábitos académicos. En este sentido tenemos lo siguiente:

LUGAR DE RESIDENCIA

| ENTIDAD | MUJERES | HOMBRES |
|------------------------------|----------------|----------------|
| Viven en el Distrito Federal | 8.11% | 6.89% |
| Viven en el Estado de México | 91.89% | 93.11% |
| Total | 100% | 100% |

FUENTE: BCT

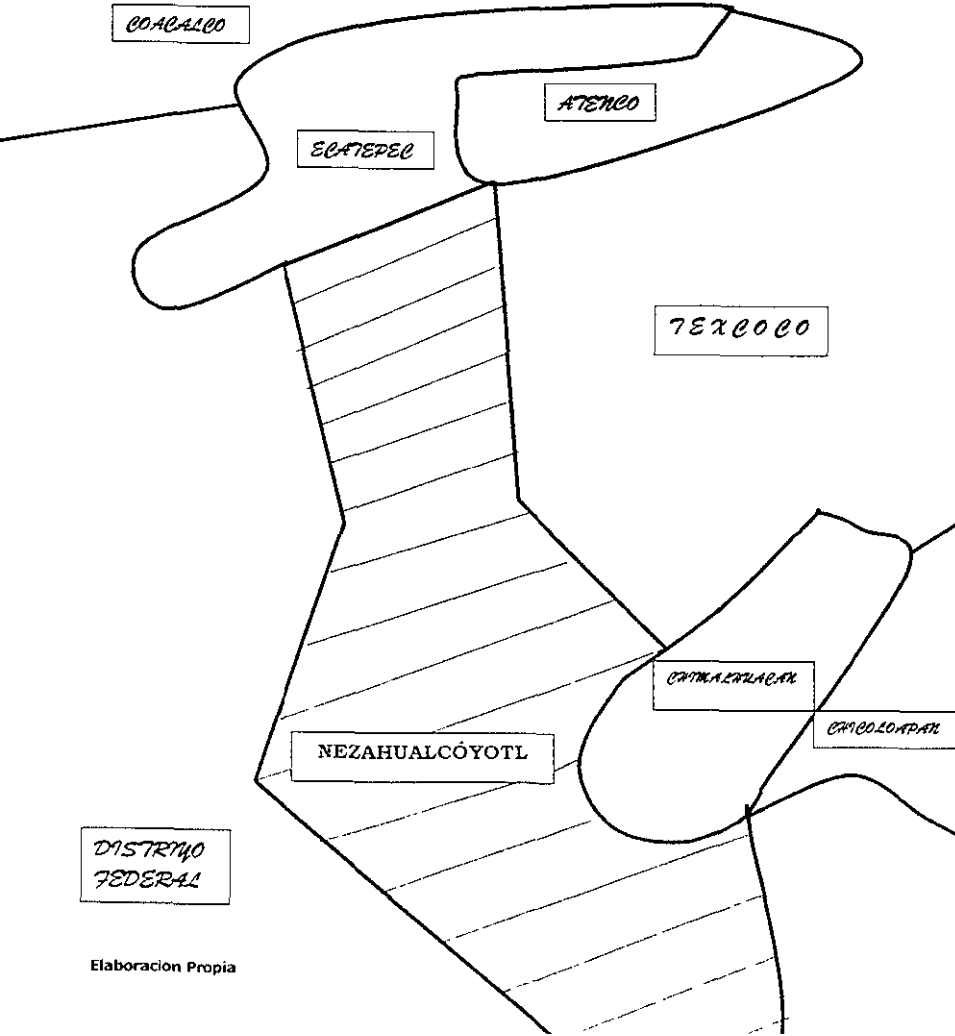
MUNICIPIOS DE RESIDENCIA

| MUNICIPIO | MUJERES | HOMBRES |
|------------------|----------------|----------------|
| NEZAHUALCÓYOTL | 37.83 | 24.13% |
| ECATEPEC | 12.80% | 17.34% |
| CHIMALHUACÁN | 16.21% | 24.13% |
| LA PAZ | 8.1% | 10.34% |
| CHALCO | 2.7% | 10.34% |
| IXTAPALUCA | 5.4% | 0 |
| OTROS | 16.2% | 13.77% |
| TOTAL | 100 | 100 |

FUENTE: BCT

Es evidente que la N1N capta alumnos que viven en el mismo municipio o en los municipios más cercanos al lugar en donde se encuentra enciavada, prácticamente 66.84% de las alumnas encuestadas viven en Nezahualcóyotl, Ecatepec o Chimalhuacán, mientras que el 65.6% de los alumnos residen en estos mismos municipios, sin embargo, se dan casos (no es la regularidad) en que los alumnos provienen de lugares más lejanos como Chalco o Ixtapaluca, lo cual se explica por la política de reducción de las matrículas de las Normales Estatales en sus cursos semiescolarizados, lo cual provoca la reubicación de los mismos.

NEZAHUALCÓYOTL Y MUNICIPIOS ALEDAÑOS



Elaboracion Propia

A pesar de estos casos (que de hecho son la excepción) en promedio los alumnos de la N1N emplean 1.41 hrs. de su tiempo para desplazarse de su hogar a la institución y viceversa. ¿Qué importancia tiene el lugar de residencia de estos alumnos? Su importancia radica, no sólo en la inversión de tiempo que implicaría su desplazamiento a la institución (lo cual repercute en el desgaste de los alumnos y evidentemente en las actividades académicas que realizan en el interior de la institución) sino sobre todo es un aspecto fundamental para comprender los hábitos académicos de estos alumnos.

En primera instancia, los tres municipios de donde provienen la mayoría de los estudiantes (Nezahualcóyotl, Ecatepec y Chimalhuacán) son de las zonas más atrasadas en infraestructura (agua potable, alumbrado público, etc.) y equipamiento urbano (bibliotecas, casas de la cultura, etc.), la situación se torna más interesante si consideramos que el 87% de los alumnos trabaja en el municipio en el que vive. Por lo tanto, la mayor parte de su Vida Cotidana, transcurre en su lugar de residencia; en el caso específico de Chimalhuacán presenta zonas consideradas como marginales, con serios problemas de desempleo, delincuencia y educación.

El nivel de desarrollo de estos municipios es importante para poder evaluar las posibles alternativas de desarrollo cultural que puedan tener los alumnos de la N1N (fuera de la institución). Éstas definitivamente son limitadas, se cuenta

solamente con los eventos culturales que organizan los gobiernos municipales, la Casa de la Cultura de Nezahualcóyotl y la Biblioteca Jaime Torres Bodet que se encuentra en el mismo municipio (de hecho a espaldas de la N1N).

Por otra parte, instituciones que poseen material bibliográfico y hemerográfico apto para el nivel fuera de la N1N (y que están relativamente cerca de la institución) , tenemos la FES Zaragoza y la ENEP Aragón. Sin embargo se ha mencionado, que los alumnos prácticamente no hacen uso de bibliotecas o asisten a eventos fuera de la institución:

“ Apenas me da tiempo para ir a comer; ¿a qué hora quiere que vaya a la conferencia a la ENEP? OPA 19

“ No puedo ir a la Biblioteca de la ENEP Aragón ¡Y usted quiere que vaya al CESU!” OPA 22

Ante estas circunstancias tenemos que hacer una nueva revisión en torno a los tiempos de los que disponen estos alumnos . Éstos al cuestionarles al respecto manifestaron poseer tiempos mínimos para el estudio (como observamos en el capítulo anterior) y manifestaron también dedicar una importante parte de su tiempo al trabajo; consideremos los siguientes datos:

Carga Horaria dedicada al Trabajo

| Carga Horaria | Porcentaje |
|---|-------------|
| Profesores que laboran un Turno | 60.55% |
| Profesores que laboran dos turnos | 33.94% |
| Profesores que laboran en turno discontinuo ²⁰ | 2.75% |
| Profesores Horas Clase | 2.75% |
| Total | 100% |

FUENTE: BCT

En el capítulo anterior señalábamos que una de las Representaciones generalizadas en los alumnos de la N1N, es la carencia de tiempo para el estudio y como a pesar de la importancia que tiene el trabajo autodidacta, éste era ínfimo. Ubiquemos nuevamente los casos extremos en hombres y mujeres:

²⁰ Profesores que por su función como Auxiliares en Supervisión y por su carácter de personal de confianza, no tienen un horario fijo. éste depende de las necesidades y requerimientos de sus superiores y del trabajo administrativo que desarrollan.

**CANTIDAD DE TIEMPO DESTINADA A LA FORMACIÓN ACADÉMICA
(TRABAJO EXTRACLASE)**

| SEXO | Cantidad de tiempo mayor destinada al estudio | Cantidad de tiempo menor Destinada al estudio |
|----------------|--|--|
| HOMBRES | 2.28 al día | .42 al día |
| MUJERES | 1.3 al día | .78 al día |

FUENTE: BCT

El tiempo que estos alumnos le dedican a su formación extraclase (que además tenemos que considerar que es la cantidad que ellos "sienten", "consideran" dedicarle) oscila de 42 minutos a un máximo de 2 horas con 28 minutos al día. Así ellos mismos aceptan que esto no es suficiente para una formación adecuada; ahora bien, el argumento básico es que el trabajo les impide darle un mayor espacio a las labores académicas. Sin embargo, cuando tomamos en cuenta el tiempo real que estos maestros laboran, encontramos que más del 60% trabaja un solo turno.

Por otra parte, otro de los argumentos importantes (que principalmente es planteado por las mujeres) es la responsabilidad y el tiempo que deben dedicarle a la familia (hay que recordar que el 64% de las mujeres y el 58% de los hombres

son casados y de estos el 65% de las primeras y el 62.07% de los segundos tienen por lo menos un hijo. Sin embargo:

“ Yo me pregunto ¿por qué ellos (sus compañeros) que tienen media tarde completa no lo hacen? (leer) rinde más una tarde que una mañana²¹ ; me extraña, yo siento que a mí me falta, yo tengo que dar más, pero me extraña en ellos que tienen esa facilidad, muchos no son casados, varias son solteras; muchos aunque tengan hijos se los cuidan, muchas aunque son casadas les hacen la comida, les hacen todo. Y sin en cambio (sic), no se qué quieren. ¿Quieren que también les abran el cerebro para que les enseñen a pensar? Yo siento que hay mucha ignorancia, mucha mediocridad, no se...¿Dónde están las ganas de leer? ¿Dónde están las ganas de estudiar?

EA 3

Ante estas circunstancias, debemos plantearnos nuevamente la pregunta con la que finalizamos el capítulo anterior: ¿ Por qué a la formación académica se le dedica *el tiempo que sobra* ? ¿Por qué existen alumnos que difícilmente dedican poco más de media hora diaria a su formación, cuando el 60% de ellos sólo tiene que trabajar un turno de lunes a viernes?²²

²¹ La maestra entrevistada labora en el Turno Vespertino

²² En la educación básica el Turno Matutino es de 8:00 Hrs. a 12:30 Hrs.

La respuesta tenemos que encontrarla nuevamente en la vocación, en el vivir de y para ; de este modo, tenemos que ubicar que sólo para el 25% de los alumnos (BCL) la docencia es un compromiso, *un vivir para*, por lo tanto el estudio de la licenciatura representa lo mismo.

Estaríamos en un contexto en el que para el 75% del alumnado, la docencia y con mucha más razón el estudio de la licenciatura en la N1N representa sólo un instrumento más para conseguir ciertos fines (económicos, laborales) por lo que a la formación académica sólo es necesario dedicarle *el tiempo que se pueda, el que le sobre*.

Precisemos nuevamente que lo que representa la docencia y el estudio de la licenciatura, no son elecciones individuales, éticas que implican que un sujeto es mejor que otro. Las Representaciones presentes en los individuos, nos remiten al contexto de estos últimos a sus Coordenadas de Vida.

En este sentido debemos considerar dos rubros fundamentales: el origen social de estos alumnos y su residencia actual. Por una parte el hecho de que el 100% de los alumnos de este curso, esté estudiando y trabajando, nos indica la presencia de sujetos con limitaciones económicas (de otra suerte, ¿por qué no dedicarse sólo a estudiar? ¿Por qué no estudiar en otras instituciones de mayor prestigio?. Para fortalecer esta afirmación, consideremos los siguientes datos:

INGRESOS PERSONALES

| RANGO | INGRESOS PEDAGOGÍA | INGRESOS PRIMARIA |
|-----------------------------|---------------------------|--------------------------|
| De 1000.00 a 2000.00 | 0 | 21.57% |
| De 2001.00 a 3000.00 | 0 | 51% |
| De 3001.00 a 4000.00 | 0 | 11.76% |
| De 4001.00 a 5000.00 | 16.21% | 9.8% |
| De 5001 a 6000.00 | 16.21% | 5.88% |
| De 6001.00 a 7000.00 | 16.21% | 0 |
| De 7000.00 a 8000.00 | 32.43% | 0 |
| Más de 7000.00 | 0 | 0 |
| TOTAL | 100% | 100% |

FUENTE: BCT

A esta situación habría que aunarle el hecho de que las carencia o por lo menos limitaciones económicas, no son sólo actuales, sino incluso de origen familiar:

“Provengo de un origen muy humilde, con padres campesinos, con una familia muy numerosa; once hermanos, con papá y mamá trece; fallecieron dos, pero de todas maneras es esos tiempos tan difíciles... este mi nacimiento se da en el año de 1964; este... a veces ni el alimento estaba seguro para una familia tan numerosa como la nuestra. Gente que abandona el campo, mis papás son analfabetas; por necesidad mi padre aprendió a leer y a escribir empíricamente. La misma necesidad lo llevó a aprender.

Abandonó el campo en el 60, un año después del nacimiento de mi hermana mayor: llegó aquí a emplearse como obrero y su familia pues crece.

Cuando no se tiene asegurada la vivienda, la alimentación, las necesidades prioritarias de una familia, siento que es el principal obstáculo para determinar el futuro de la familia.

Por parte de la línea materna y paterna soy el único que ha llegado a un nivel de educación superior” EA 4

“ Yo emigré de Oaxaca en el año de 1989, porque allá no hay escuelas pa’ estudiar. Allá sólo estudian los que tienen un poco más de posibilidades. Las escuelas además están muy lejos. La preparatoria por ejemplo, teníamos que irnos en un carro unas 5 horas para poder llegar a un CBTIS o a una Prepa” EA 7

Este origen familiar aunado a las condiciones actuales de vida, la zona de residencia y de trabajo (con pocas posibilidades de desarrollo cultural) el salario que perciben; conforman un estilo de vida, que necesariamente impacta en los hábitos de formación , y sobre todo en lo que representa para estos estudiantes la

vida académica y cómo debe llevarse a cabo²³ (el tiempo, la dedicación, los hábitos que se requieren) En este sentido, la academia como compromiso, como forma de vida, no forma parte de las Representaciones de estos alumnos y por lo tanto tampoco se desarrolla dentro de su Vida Cotidiana.

“ ... no tenemos las posibilidades de este... salir a investigar ni la economía para comprar libros, ni tampoco la cultura, porque también la cultura es muy importante, tener esa cultura de investigación, esa cultura de salir y ver qué es lo que pasa ¿no?” EA 2

Un aspecto interesante, que nos puede ayudar a conformar el hecho de que la academia no es un elemento fundamental en la Vida Cotidiana de estos alumnos, es la cantidad de libros en sus hogares:

CANTIDAD DE LIBROS EN EL HOGAR

| No. de Libros | % de Alumnos |
|----------------------|---------------------|
| Hasta 10 | 9.14 |
| 11-40 | 16.09 |
| 41-70 | 24.13 |
| 71-90 | 20.68 |
| 91-120 | 11.49 |
| 121-150 | 8.04 |
| Más de 150 | 10.39 |
| TOTAL | 100 |

FUENTE: BCT

²³ Precisamente Bourdieu en la Reproducción (1998) ha señalado que el origen de clase es un factor determinante en la conformación del *habitus* y en las características del *capital cultural* de los sujetos, ambos factores fundamentales para la reproducción del sistema de dominación clasista. Retomando esta propuesta, otros autores han estudiado el impacto de estos elementos en el éxito y el fracaso escolar.

**CANTIDAD DE LIBROS ÚTILES PARA LA FORMACIÓN
ACADÉMICA EN LA LICENCIATURA**

| % DE LIBROS | % DE ALUMNOS |
|--------------------|---------------------|
| Hasta 10% | 11% |
| De 11% a 30% | 12.22 |
| De 31% a 50% | 37.77% |
| De 51% a 70% | 21.11% |
| De 71% a 80% | 16.66% |
| El 100% | 1.11 |
| TOTAL | 100% |

FUENTE: BCT

El 44.81% de la población estudiantil posee de 11 a 70 libros en su hogar, sin embargo, de este total al 58.88% sólo les sirve del 11% al 50% de estos libros para apoyar su formación académica en la licenciatura; esto quiere decir que en el mejor de los casos el 60% de los alumnos cuenta con 35 libros en su hogar, para apoyar su formación en la licenciatura

Estos datos adquieren mayor relevancia si recordamos que estos alumnos no asisten a bibliotecas fuera de la N1N y *no tienen tiempo para investigar* fuera de su casa.

Por lo tanto, esta información es un indicador más de los hábitos académicos de la Vida Cotidiana de estos alumnos. Hábitos que están conformados por Representaciones (lo que debe ser y hacer un estudiante de

licenciatura, lo que debe leer, lo que debe saber) y hábitos que finalmente están directamente asociados al sentido del ser docente y a lo que Representa estudiar la licenciatura.

A su vez, este conjunto de Representaciones sociales en torno al ser docente y a los significados que puede adoptar el cursar la licenciatura en la N1N, construyen a su vez otro cúmulo de Representaciones sociales que conforman la evaluación y la valoración del trabajo académico de la institución.

d) La Evaluación de los Alumnos de la N1N en torno al trabajo Académico de la Institución y su Formación.

Cuando se les pidió a los estudiantes de la N1N que relacionaran tres palabras al concepto **Asignaturas cursadas** se presentó lo siguiente:

**PALABRAS RELACIONADAS CON
ASIGNATURAS CURSADAS**

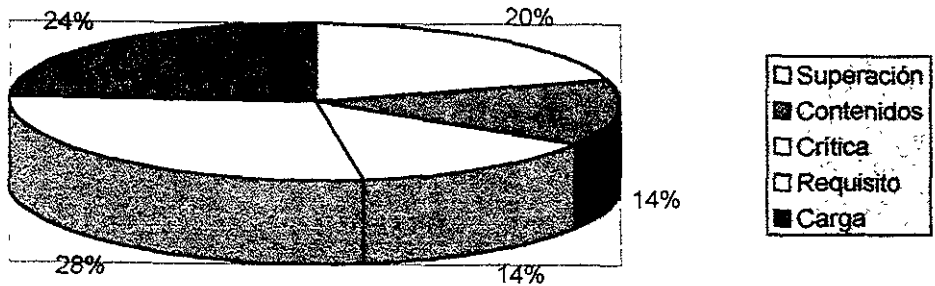
| PALABRAS | No de Palabras | % |
|---|-----------------------|------------|
| Superación/Desarrollo Crecimiento Sinónimos | 30 | 20.40 |
| Contenidos, Teorías Sinónimos | 20 | 13.60 |
| Descontextualizadas/ Carencia de horizontalidad/Disfuncionales Desarticuladas | 20 | 13.60 |
| Aprobación/Asistencia Sinónimos | 41 | 27.89 |
| Muchas Aburridas | 36 | 24.48 |
| TOTAL | 147 | 100 |

FUENTE: BCL

Identificamos cinco tendencias básicas que nos remiten a Representaciones Sociales sumamente interesantes:

- Las asignaturas cursadas se vinculan a la superación, desarrollo y crecimiento académico de estos alumnos. Esta tendencia corresponde al 20.4 % del total de palabras relacionadas.
- Las asignaturas se relacionan con los Contenidos, Teorías o aspectos que son la base de la formación académica: 13.60% de los alumnos presentan esta visión.
- Se realiza una crítica severa en torno a la pertinencia, secuencia y articulación de las asignaturas: 13.60%
- Las asignaturas son sólo un requisito para aprobar, para cumplir con una formalidad: 27.89%
- Las asignaturas son consideradas una carga; son muchas y además aburridas: 24.48%

REPRESENTACIONES SOCIALES ASIGNATURAS CURSADAS



Elaboración Propia con base en datos de BCT

Podemos percatarnos que para el 34% de los alumnos, las asignaturas representan un elemento fundamental en su formación, por que las teorías y contenidos que en ellas se trabajan posibilitan el desarrollo académico.

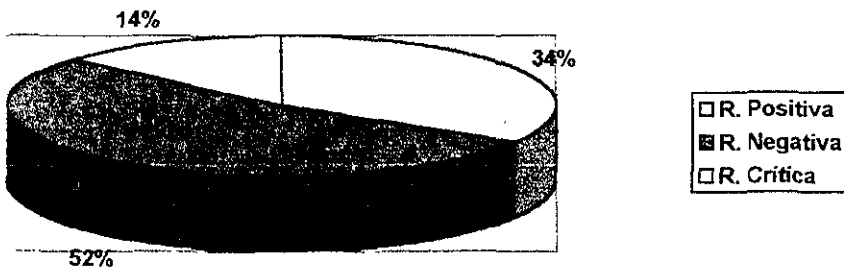
Esta posición nos remite a una Representación positiva en torno a las asignaturas cursadas e indirectamente al trabajo académico que se desarrolla en la institución.

Sin embargo, para el 66% de los alumnos, las asignaturas representan aspectos negativos, aunque están presentes dos matices diferentes:

Para el 52.37% las asignaturas que cursan en la licenciatura son sólo un requisito, un compromiso, aburrido y sin otro sentido que acreditar.

Por otra parte un 13.6% de la población estudiantil encuestada, plantea una visión interesante, una visión crítica basada en elementos de análisis curricular (desarticulación de las asignaturas, problemas de horizontalidad y verticalidad, descontextualización, etc.) en este sentido es una análisis con mayores elementos teóricos (y un compromiso mayor en el momento de reflexionar en torno a estos elementos) que los alumnos que simplemente plantean que las materias son aburridas).

REPRESENTACIONES EN TORNO A LAS ASIGNATURAS



Elaboración Propia con base en datos de BCT

De este modo, podemos vincular estas Representaciones nuevamente al sentido del ser docente al *vivir de y para* y en función de ésto a los significados que puede adoptar el estudio de la licenciatura en la N1N.

Así, un 34% de los alumnos presentaría una visión que los vincula al vivir para, en donde las asignaturas que cursan son fundamentales y representan el compromiso del ser docente.

En el caso del 13.6% de alumnos que plantean la visión crítica ya señalada, puede significar parte de este mismo compromiso, que finalmente les posibilita percatarse de las limitaciones curriculares de su licenciatura. Pero también puede tratarse de una excelente forma de justificar la carencia de dicho compromiso.²⁴

El 52.37% restante nos remite evidentemente al *vivir de* a razón instrumental, a considerar la licenciatura y por lo tanto las asignaturas y el trabajo que ellas implican como un impedimento, una carga que es necesario resolver lo mejor posible.

Continuaremos esta evaluación de los alumnos presentando la visión en torno a la organización institucional de la N1N:

²⁴ En este momento consideramos que se carecen de los elementos básicos para poder determinar cuál de las dos posibilidades planteadas es la que nos acerca más a la construcción de la realidad de estos alumnos.

“ ...deberían de ser menos rígidos en cuanto a esta estructura y tomar un poquito más en cuenta a los alumnos, ser más flexibles y en ocasiones no con la rigidez, no con el tiempo, no con el espacio se va a aprender; se puede aprender con... dándole...dándoies ciertas libertades a los alumnos en cuestión de faltas, la decisión de tomar o no tomar las clases, sin afectar directamente las calificaciones. Un alumno puede aprender sin necesidad de estar en el salón.” EA 6

“*Sigue siendo muy estricto y muy autoritario... sobre las faltas y las inasistencias , es este... ridículo que gente que ha faltado por necesidad, problemas de los que sean, reprobren nada más por que tienen seis o siete faltas,*²⁵ *y no que hay gente que le echa muchas ganas, muy preparada, que no es necesario que esté aquí sentada, ¿si? ; que es hasta más productivo que esté fuera y no que esté sentada aquí, sin que haga nada*” EA 2

Identificamos otra de las Representaciones fundamentales dentro de la Vida Académica Cotidiana de estos alumnos; esto es, el autoritarismo, la represión y la verticalidad²⁶ a la que son sujetos estos alumnos :

²⁵ Dentro de las normas de evaluación institucional, el 16% de inasistencias de un alumno provoca que éste tenga que acreditar la asignatura en examen extraordinario.

²⁶ Estos conceptos hacen referencia a la falta de democracia al interior del aula. Al hecho de que no se considera la opinión ni los intereses de los protagonistas del proceso académico: los alumnos

" ¿Cómo es posible que pretendan enseñarnos constructivismo, cuando con la dichosa lista son más conductistas que nada? OPA 12

Estamos de acuerdo con estos alumnos en que en toda institución educativa es fundamental la democracia y la participación de los alumnos en la toma de decisiones institucional, del mismo modo es verdad que no necesariamente un estudiante necesita asistir al 100% de las clases para ser un excelente alumno, así como hay circunstancias en que los alumnos aprenden más fuera del salón (de la escuela) que en él.

Sin embargo, si consideramos las características de más del 60% de estos alumnos, cuyo significado fundamental en torno al trabajo académico de la licenciatura es la manera en cómo resolverlo de la mejor manera posible (lo menos pesado, lo más fácil), en donde la vida académica no es parte de su Vida Cotidiana y en el que prácticamente no hay trabajo autodidacta ¿Sería posible un sistema más flexible? ¿Podría omitirse el *pase de lista* por ser un sistema conductista , autoritario y anacrónico?.

Por último hemos señalado en varias ocasiones, la posición de estos alumnos en torno a su imposibilidad de realizar una formación adecuada,

básicamente por la carencia de tiempo. El prácticamente inexistente trabajo autodidacta y la limitación de la formación de estos alumnos a lo que la institución pueda ofrecer, así como el hecho que más de la mitad de estos alumnos consideran inadecuadas las asignaturas que cursan (son aburridas, desarticuladas o simplemente hay que cumplir con ellas). Sin embargo, a pesar de todos estos elementos, se torna sumamente interesante cuando estos alumnos evalúan el impacto que ha tenido el trabajo académico en la N1N:

“El trabajo académico desarrollado en la Normal me ha permitido ser mejor docente, porque como le decía no teníamos las herramientas básicas para poder trabajar con nuestros alumnos ¿no?, aquí aunque sea a vapor, pero si ya nos dan una idea, y ya nosotros vamos y las aplicamos al grupo y vemos resultados, hay más conocimientos y aprendizaje en los alumnos” EA 1

“ Ahí si que hay que pensarlo mucho, porque ¿qué me ha dejado? ...pues no...este... hay ¿cómo sería? Pues un conocimiento muy, muy ligero, muy sencillo y ¿qué habilidades? Pues creo que ninguna.” EA 2

“Si ha impactado, justamente porque yo me eduqué dentro de la corriente conductista, teníamos que darle a los niños estímulos, para que ellos nos dieran una respuesta,

teníamos que darles materiales para que ellos los visualizaran y se apropiaran de ellos y ahora nos están cambiando totalmente, aquí estamos aprendiendo de que tenemos que enseñar a aprender a los niños y tenemos que enseñar a pensar. Ellos mismos tienen que transformar su conocimiento, lo que saben de ellos mismos transformándolo” EA 6

Encontramos tres Representaciones Sociales fundamentales en la valoración de la formación académica de estos alumnos:

- La Representación presente en alumnos que a pesar de las carencias en el tiempo invertido para el trabajo académico, a pesar de la visión en torno a lo antipedagógico y excesivo de esta modalidad de estudio, considera que el trabajo en la institución le ha proporcionado elementos básicos para ser *mejor docente*²⁷ y *desarrollar mejor su labor educativa*. Esta Representación puede tener presencia y origen en los alumnos cuya labor como profesores se inició sin formación docente previa, por lo tanto a pesar de las condiciones en que el trabajo académico se desarrolla en la institución, los estudiantes pueden *descubrir*

²⁷ Esta valoración finalmente es una Representación más que depende del contexto y los sujetos involucrados

elementos teóricos o metodológicos elementales para el desarrollo de su labor.

- La Representación Social que indica que el trabajo académico en la institución ha sido intrascendente, que no ha impactado de forma alguna (o por lo menos de manera significativa en algún aspecto) la cual podría estar presente en sujetos que además de poseer elementos básicos en torno a la labor docente, aunado a la experiencia en la misma (alumnos que ya poseen la normal elemental), ha estado *esperando* que la institución le proporcione le *de* , y que a pesar de que esta espera no ha encontrado retribución, permanece en la licenciatura para conseguir el papel, el grado, que finalmente les permitirá continuar *viviendo de*.

- Por último la presencia de una Representación que valora el trabajo académico, que considera que a pesar de las condiciones en las que se desarrolla, el trabajo, la participación y compromiso de estos alumnos, puede permitirles construir elementos que fortalezcan su formación académica y por ende su labor docente. Son sujetos más vinculados con el trabajo y vida académicos. Con el *vivir para*.

Es así como hemos podido establecer la relación entre las representaciones Sociales de los alumnos de la N1N y sus acciones vinculadas a su Formación Académica. Así mismo, estas representaciones son eminentemente sociales, ya que son compartidas por estos estudiantes, permiten su interacción, su comprensión de la "realidad" que viven al interior de la institución y les permite generar "verdades" que les son fundamentales para accionar.

Habría que señalar que consideramos necesario que en futuros trabajos se pueda profundizar en las relaciones objetivas que enmarcan la construcción de las representaciones de estos sujetos, para poder comprenderlas con mayor profundidad.

Consideramos por último que este tipo de trabajos se vuelven imprescindibles, para poder desarrollar estrategias que permitan mejorar el trabajo académico de las instituciones educativas en beneficio de los protagonistas de las mismas: los estudiantes.

CONCLUSIONES

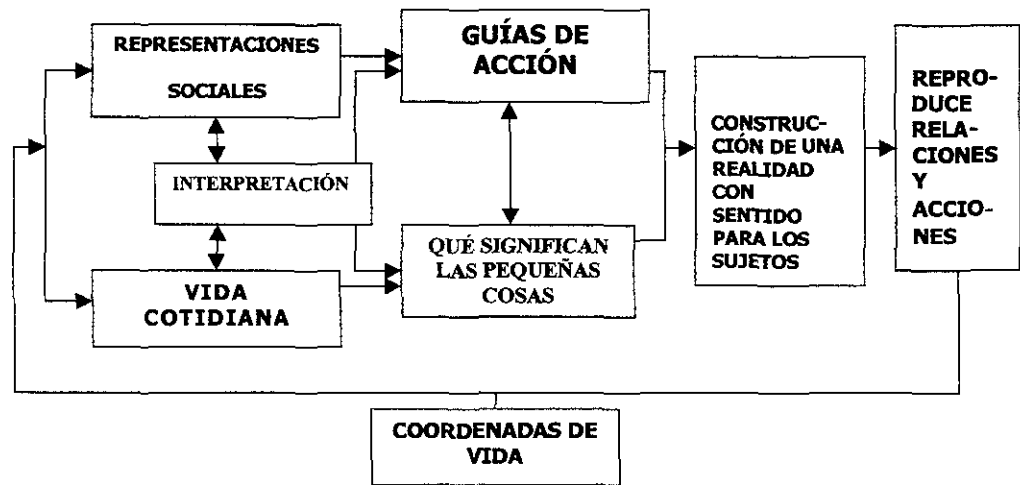
En esta investigación se planteó la perspectiva de la comprensión de la Vida Cotidiana como una posibilidad heurística y epistemológica para el estudio de la educación que permite el rescate del sujeto a través de la trascendencia no sólo de lo pequeño, de lo aparentemente intrascendente, de lo irracional; sino sobre todo de lo que significan para los individuos cada uno de estos elementos y lo fundamental de dicho significado en las acciones humanas.

En este sentido el estudio de la formación académica ha recorrido históricamente varias etapas; las iniciales mecanicistas y tradicionales han sido insuficientes precisamente porque dejan fuera al protagonista de la formación: el estudiante. Es así como se presentó como una perspectiva fructífera la que la concibe como una reconstrucción de las construcciones socialmente legitimadas. Aquella que es capaz de reconocer y rescatar la importancia de ¿Cómo viven la formación los alumnos? ¿Cómo "la piensan"? ¿Cómo la resignifican?.

Así, se destacó el papel de la Representación Social como categoría mediadora e interpretadora de este estudio, y a la Vida

Cotidiana como visión central para comprender el significado y reproducción de las acciones de los alumnos.

El siguiente esquema fue el eje para la realización de esta investigación de corte interpretativo:



Se presentó la dualidad Representación Social - Vida Cotidiana para dar cuenta adecuadamente por una parte, del pequeño mundo académico de los alumnos de la N1N y además de lo que este pequeño mundo representaba para ellos. Es decir, estas categorías posibilitaron el dar sentido a lo aparentemente irracional y comprender qué

representaba la formación académica y además cómo la vivían estos alumnos.

El vínculo entre las Representaciones Sociales y la Vida Cotidiana como una realidad construida socialmente permite comprender la trascendencia de lo común, de las acciones cotidianas, la manera en cómo el mundo pequeño, las actividades de todos los días pueden reproducir estructuras sociales, los grandes fenómenos , los grandes problemas sociales.

Por otra parte el estudio de los fenómenos sociales a través de esta dualidad es fundamental para la explicación y comprensión de la articulación entre las influencias estructurales y las formas como el individuo las construye en *si* y *fuera de sí*, descubre como se realiza subjetivamente la reproducción social .

Sin negar la presencia e influencia de la realidad, existen independientemente de la conciencia humana. Se utilizó la categoría de *realidad subjetiva*, con la cual los hombres le otorgan sentido y significado al mundo y construyen su identidad y sus Representaciones Sociales, entre ellas su Formación Académica.

La construcción de las Representaciones del individuo recorre el siguiente camino: información recibida, imagen del objeto representación; el resultado final es una construcción en la cual el papel protagónico o mas importante no lo desempeñan ni los estímulos, ni los sentidos, ni las neuronas, ni siquiera el cerebro mismo; sino los significados sociales e individuales que están presentes en todo este recorrido.

Por tanto, las Representaciones son una construcción eminentemente social, que nos remite y además posibilitan la intersubjetividad, en la que sin ser conscientes de ello los sujetos pueden compartir la *forma de ver el mundo*, así como las acciones que de esta interpretación se desprenden

Las Representaciones Sociales por tanto, se convierten en el elemento determinadamente práctico – teórico en todo el proceso escolar; determinan: los roles que se desempeñan, los contenidos y los resultados; de ahí la importancia de su investigación.

Los supuestos que guiaron esta investigación, contruidos con base en las premisas anteriores, nos permitieron plantear lo siguiente:

Efectivamente se encontró una estrecha relación entre el significado del *ser docente* y lo que representa estudiar la licenciatura en la N1N.

El *ser docente* como un *vivir para*, está vinculado al estudio de la licenciatura como un compromiso con la formación, con los alumnos. El *ser docente* como un *vivir de*, convierte la formación académica en un simple instrumento para la obtención de fines económicos y/o laborales.

La Vida Cotidiana Escolar de estos alumnos *las pequeñas cosas* está en íntima conexión con los ejes básicos; si el *ser docente* representa *vivir para* y por tanto la formación académica es un compromiso para cumplir con su tarea educativa, entonces las acciones cotidianas están en función de hábitos académicos que permitan que la formación se desarrolle lo mejor posible.²⁸ El tiempo, el trabajo académico desde esta posición.

Por el contrario, si el *ser docente*, representa *el vivir de* y la Formación Académica es sólo un instrumento, entonces no hay tiempo

²⁸ Estas valoraciones de lo *mejor posible* son también Representaciones que están en función de las propias coordenadas de vida de los alumnos.

para el estudio; el curso es pesado y el trabajo autodidacta es prácticamente imposible. Es decir la vida académica (con todos los compromisos y exigencias que ella implica) está fuera de la Vida Cotidiana de estos alumnos.

Hay que precisar que las Representaciones Sociales y la Vida Cotidiana de estos alumnos no son producto de una decisión propia o individual, sino el resultado de Coordinadas de Vida específicas. El origen social de estos estudiantes, el lugar donde trabajan, su lugar de residencia; no son un marco adecuado que propicien una cultura académica. Además, su propia historia de vida, el cómo *llegaron* a la docencia nos permite comprender porque esta profesión significa para los alumnos el *vivir de*.

En función de estas concepciones, encontramos que los sujetos participantes en esta investigación, están conformados personal y profesionalmente por un conjunto de características complejas y contradictorias que inciden en *sus* Representaciones Sociales.

Es así, como el conceptualizar a las pequeñas cosas como la clave para reproducción de relaciones, en este caso de tradiciones académicas (lo pesado del curso, la falta de tiempo, lo aburrido, la

resistencia que se debe tener para soportarlo, las negociaciones) y el rescate del pensamiento común, de los significados y de lo irracional de los sujetos que finalmente les permite construir un mundo en el que les es posible actuar (la interpretación que realizan estos alumnos en torno a su formación les permite llevarla a cabo y vincularla con el resto de su vida cotidiana).

La Vida Cotidiana escolar que se desarrolla en función de una serie de Representaciones Sociales, las cuales son guías de acción, nos permitió comprender la relación entre lo que Representa el ser docente y estudiar la licenciatura en la N1N y las acciones aparentemente fuera de lugar, ilógicas e irracionales de estos alumnos.

Así, el tiempo, el espacio y el contexto específico fueron dimensiones de la investigación, teórico – metodológicas que me permitieron encontrar (descubrir o confirmar) varios hallazgos:

- la manifestación del tiempo (esfuerzo) dedicado a la formación académica está valorado desde las representaciones de los estudiantes y no desde una *realidad objetiva*.

- Bajo esta valoración, se carece del tiempo suficiente para la formación académica; las necesidades prioritarias personales sólo permiten utilizar el tiempo sobrante para la formación académica.
- El autodidactismo está fuera de las posibilidades de estos alumnos, no solamente por las características "objetivas" de la Vida Cotidiana de estos estudiantes, sino principalmente por lo que Representa para ellos Estudiar la Licenciatura.
- Las actividades desarrolladas y el tiempo para la formación académica son calificados como excesivos, antipedagógicos y que impiden las posibilidades de un real aprovechamiento.

Fue necesario utilizar una categoría interpretativa especial para comprender estos resultados o hallazgos de la investigación, *la enajenación*²⁹ con la cual nos explicamos el vértigo de actividades y la pérdida de control de las mismas, su presencia en su vida cotidiana y la resistencia que manifestaron en su "marco interpretativo". (representaciones) para valorarlos como lo descubrimos y señalamos líneas arriba.

²⁹ La enajenación, nos remite al tipo de relaciones en donde la racionalidad medios fines ha rebasado al propio hombre, el cual es reducido a un medio más cuyas actividades (multiplicadas ante las necesidades del mercado) lo absorben y controlan

En relación a las representaciones que se enuncian como: "el sentido de los estudios que estoy cursando":

- una manifestación empírica de vocación.
- Una manifestación ética como: "superación personal": como "reto personal"

Los resultados de la información empírica obtenidos en la investigación fundamentarían estos hallazgos o la legitimidad de estas representaciones; pero en ellas encontramos contradicciones, que rigurosamente objetivas no tendrían sentido ni justificación, pero que son *su realidad y su verdad*; para una adecuada interpretación en el marco de la investigación, las ubicamos en el lugar social que ellos ocupan y en el estudio específico de su vida cotidiana.

Por otra parte el aspecto formal o curricular de los estudios que cursan condiciones o justifica una Representación Social al respecto:

- Estos estudios son una carga.

BIBLIOGRAFÍA

Abric, Jean Claude (2001), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Editorial Coyoacán

Arnau, Jaime (1979), *Motivación y Conducta*, Barcelona, Fontanella.

Benedetti, Mario (1999), *Inventario II*, México, Alfaguara.

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1998), *La Construcción Social de la Realidad*, Buenos Aires.

Berstein, R. J. (1982), *La Reestructuración de la teoría Social y Política*, México, FCE.

Bourdieu, Pierre (1997), *Capital Cultural, escuela y Espacio Social*, México, Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre (1998), *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara.

Bravo, Victor, Díaz Polanco (1992), et. al., ***Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber***, México, Juan Pablos Editores.

Casullo, Nicolás (Comp.) (1989), ***El Debate Modernidad Posmodernidad***, Buenos Aires, Punto Sur.

Castorina, José Antonio (1998), "Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación" en ***Debates Constructivistas***, de Baquero, Ricardo, et. al., Barcelona, Aique, pp. 21-45.

Delval, Juan (1998), "Tesis sobre el constructivismo", en ***La Construcción del Conocimiento Escolar***, de Rodrigo, María José y Arnay, José (comp.), Paidós, pp. 15 – 33.

Elias, Norbert (1987), ***El Proceso de la Civilización. Investigaciones Sociogenéticas y Psicogenéticas***, México, FCE.

Farr, Roberto M. (1986), "Las Representaciones Sociales", en ***Psicología Social II. Pensamiento y Vida Social. Psicología Social y Problemas Sociales de Moscovici, Serge***, Barcelona, Paidós, pp. 495 – 512.

Galván Díaz, Francisco, Girola, Lidia, et. al.(1986),
Max Weber: Elementos de Sociología, México UAM-UAP.

García González, Enrique (1991), **Piaget**, México,
Trillas.

Giddens, Anthony, Jonathan, Turner, et. al (1991), **La
teoría Social Hoy**, México, CONACULTA - Alianza Editorial.

Habermas, Jürgen (1989), "Modernidad, un proyecto
incompleto", en **El debate modernidad posmodernidad**,
de Casullo, Nicolás (Comp.), México, Puntosur, pp. 131-144

Heller, Agnes (1998), **Sociología de la Vida
Cotidiana**, Barcelona, Península.

Heritage, John C. (1991), " Etnometodología", en **La
teoría Social Hoy**, Giddens, Anthony, Jonathan, Turner, et.
al (1991), México, CONACULTA - Alianza Editorial, pp. 290 -
350.

Hidalgo, Guzmán (1996), Juan Luis, ***Constructivismo y Aprendizaje Escolar***. México, Castellanos Editores.

Ibañez, J. (1994) ***Para una sociología de la Vida Cotidiana***, México, Siglo XXI.

Jiménez Silva, Ma. del Pilar (1997), ***Las Representaciones Sociales y sus implicaciones . Aproximaciones desde el psicoanálisis, la psicología Social y la Educación***, México, CESU-UNAM.

Jodelet, Denise (1986), "La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría", en ***Psicología Social II. Pensamiento y Vida Social. Psicología Social y Problemas Sociales de Moscovici, Serge***, Barcelona, Paidós, pp. 472 - 494

Kosik, Karel (1985), ***Dialéctica de lo Concreto***, México, Grijalvo.

León Vega, Emma (2000) "El tiempo y el espacio en las teorías modernas sobre la cotidianidad", en ***La Vida***

Cotidiana y su espacio- Temporalidad, de Lindón, Alicia ,
Barcelona Anthropos pp. 45 - 76

Lindón, Alicia (Coord) (2000), ***Vida Cotidiana y Su Espacio – Temporalidad***, Barcelona, Anthropos.

Luria, A. R (1989), ***El Cerebro en Acción, Conducta Humana***. México, Martínez de la Roca.

Mardones, J. M. Y Ursua, N.(1997), ***Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación Científica***, México, Fontamara.

Moscovici, Serge (1986), ***Psicología Social II. Pensamiento y Vida Social. Psicología Social y Problemas Sociales***, Barcelona, Paidós.

Moscovici, Serge, Mungly (1991), Gabriel, et. al. ***La influencia Social Inconciente. Estudios de psicología Social Experimental***, Barcelona, Anthropos.

Moscovici, Serge (1979), ***El Psicoanálisis su Imagen y su Público***, Argentina, Huemul.

Nagel, E.(1974), ***La estructura de la Ciencia***, Paidós, Buenos Aires.

Novak, J. D.(1991) " El Constructivismo Humano: Hacia la unidad en la elaboración de significados psicológicos y epistemológicos", en ***Constructivismo y enseñanza de las ciencias*** , Porlán, Rafael, García, J Eduardo y Cañal, Pedro, Buenos Aires, Diada, pp. 23-36

Pérez Gómez, R. (1993) ***La formación permanente del profesorado***, Barcelona, Península.

Piaget, Jean (1989), ***Autobiografía***, Barcelona, Paidós.

Piaget, Jean (1973), ***La Explicación en las Ciencias***, Barcelona, Martínez Roca.

Piña Osorio, Juan Manuel (1998), ***La Interpretación de la Vida Cotidiana Escolar, Tradiciones y prácticas Académicas***, México, CESU-Plaza y Valdés Editores.

Reguillo, Rossana (2000), "*La clandestina centralidad de la Vida Cotidiana*", en **la Vida Cotidiana y su espacio – temporalidad** de Lindón, Alicia (coord), Barcelona, pp. 77-93.

Rockwell, Elsie (1995), **La Escuela Cotidiana**, México, FCE.

Rodríguez Gómez, G., et. al., (1999), **Metodología de la Investigación Cualitativa**, México Aljibe.

Ruiz del Castillo, Amparo (1998) **Apuntes de la Vida Cotidiana**, México, FCE.

Searle, John R.(1997), **La Construcción de la Realidad Social**, Barcelona, Paidós.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986) **Introducción a los métodos Cualitativos de Investigación**, Buenos Aires, Paidós.

Weber, Max (1997), **El Político y el Científico**, México, Colofón.

Weber, Max (1984), *Economía y Sociedad*, México, FCE.

Wolf, M. (1988) *Sociologías de la Vida Cotidiana*, Madrid, Cátedra.

Wright von C.H (1980), *Explicación y Comprensión*, Madrid, Alianza