

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018,
publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

DEPARTAMENTO DE EDUCACION Y VALORES DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN



LOS SIGNIFICADOS DE LA DOCENCIA EN LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Tesis que para obtener el grado de
DOCTORA EN EDUCACIÓN

Presenta: **Patricia Lupercio Núñez**

Directora de tesis: **Dra. Martha Vergara Fregoso**

Guadalajara, Jalisco. Abril de 2014

Índice

Introducción	6
I. Construcción del objeto de investigación	11
1.1 Investigaciones sobre la práctica y sus significados en los profesores de educación superior	11
1.1.1 La educación superior y sus lineamientos.....	12
1.1.2 El significado en los profesores	17
1.1.3 Los profesores en el nivel superior	25
1.1.4 Otros estudios relacionados	30
1.2 Problematización	32
1.3 La institución como unidad de influencia para la práctica docente.....	39
1.4 Supuestos de la investigación	46
1.5 Preguntas de investigación	48
1.6 Objetivos de la investigación.....	48
1.6.1 Objetivo general.....	48
1.6.2 Objetivos específicos	48
II. Perspectiva teórica.....	49
2.1 Generalizaciones teóricas	49
2.1.1 La sociología.....	49
2.1.2 La fenomenología	54
2.2 Concreción teórica.....	56
2.2.1 La sociología fenomenológica	56
2.2.2 Mundo de vida	58
2.2.3 Acción social.....	63

2.2.4 Significado	68
III. Perspectiva metodológica.....	72
3.1 El lenguaje.....	73
3.2 La práctica docente.....	76
3.3 Técnicas e instrumentos	80
3.3.1 La entrevista.....	81
3.3.2 La observación	81
3.4 Análisis de datos.....	82
3.5 Fiabilidad y validez	88
3.6 Diseño de investigación.....	91
3.6.1 Etapas de investigación.....	91
3.7 Selección de los sujetos de estudio.....	92
3.8 Contexto de la investigación	97
3.8.1 Universidad de Guadalajara (UDG).....	97
3.8.2 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).....	101
3.8.3 Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA).....	105
3.8.4 Universidad Pedagógica Nacional (UPN).....	106
3.8.5 Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM). 106	
3.8.6 Instituto de Capacitación Empresarial de Occidente (CEO).....	107
3.9 Análisis de la información del cuestionario aplicado.....	108
3.10 Sujetos de la investigación	115
3.11 Realización de entrevistas a los sujetos de estudio	119
IV. Construcción del significado de la docencia desde la voz de los profesores de educación superior	121

4.1 Vivencias significativas – Comprensión del pasado	124
4.2 Mundo de vida institucional	131
4.3 El significado de docencia.....	150
V. Construcción del significado de la docencia desde la práctica de los profesores de educación superior	160
5.1 Clara (CL).....	161
5.1.1 Institución A.....	161
5.1.2 Institución B.....	164
5.2 Significados de Clara.....	165
5.3 Prudencio (PR)	168
5.3.1 Institución A.....	168
5.3.2 Institución B.....	173
5.4 Significados de Prudencio	178
5.5 Pepe (PP)	181
5.5.1 Institución A.....	181
5.5.2 Institución B.....	190
5.6 Significados de Pepe.....	201
5.7 Marco (MC).....	203
5.7.1 Institución A.....	203
5.7.2 Institución B.....	211
5.8 Significados de Marco.....	221
5.9 Constanza (CO)	221
5.9.1 Institución B1	222
5.9.2 Institución B2.....	232

5.10 Significados de Constanza.....	240
5.11 La injerencia de las instituciones en la práctica docente	242
Conclusiones	252
Referencias.....	270
Anexos	281
Anexo 1. Cuestionario aplicado a los sujetos de estudio.....	281
Anexo 2. Guía para la entrevista en profundidad	284
Anexo 3. Cuadro de unidades de análisis de la entrevista.....	286
Anexo 4. Transcripción de entrevista	291
Anexo 5. Análisis de lo expresado por los sujetos de estudio en la entrevista.....	314

Introducción

La presente investigación surgió del interés por saber qué sucede con los profesores universitarios que se someten a diversas prácticas que los ubican como empleados y como poseedores de conocimientos únicos, lo que para ellos es un campo de saber extenso y específico que fue adquirido durante sus años de estudio en licenciatura, por lo menos y con posgrados posteriores. Además, quien investiga consideró importante contar con la experiencia de primera mano, pues las contrataciones en diversas instituciones sugerían una manera de realizar la práctica docente; sin embargo, no resultó sencillo conocer lo que en sí es la docencia.

Debido a la existencia de este binomio de vivencias actuales, por un lado ser profesor de educación superior y por otro, desconocer lo que significaba para ella la docencia, se estableció un propósito de búsqueda inicial: Saber y entender por qué los profesores de educación superior se decidieron por la docencia como segunda profesión.

Si se comprendía lo que significa la docencia, si se entendía lo que se realiza diariamente y sin haber sido capacitada para la docencia, tal vez resulte importante descubrir que lo vivido en el pasado no se ignoró y es fuente para razonar las decisiones de este presente, que fue el futuro cuando ni siquiera se vislumbraba lo que se haría profesionalmente. Para colocar a cada sujeto en este entorno de vivencias y de acciones planeadas, es necesario ubicar un espacio concreto que conforme el mundo de vida de cada profesor. Es entonces que los profesionistas docentes prefieren la educación superior y ésta los prefiere a ellos, en conjunto para una reciprocidad que los mantendrá atentos a lo que cada sujeto realiza.

Resultaba una incógnita saber cómo se llega a tomar la decisión de dar clases, ya que la formación original no la contempla, en la mayoría de los casos. Aunado a esto, también surgió la inquietud por saber si un profesor se dedica a la docencia y a su campo laboral, para satisfacer la necesidad institucional de ofrecer conocimientos y contenidos sobre el área profesional, aunque no se espera que se tome la docencia como un atributo natural del profesor.

En el recorrido de la investigación, y sin afán de adelantar conclusiones, sino para contextualizar la situación de los sujetos del estudio, se dio a conocer que la docencia fue una segunda opción para muchos profesores de educación superior. Se planteó como una labor de manutención y de sobrevivencia más que de gusto profesional, pues no estudiaron para ser docentes. Sin que estas finalidades obsten, cada profesor tiene como propósito compartir sus

conocimientos en clase; lo que hace a esta acción una parte esencial de la práctica docente que requiere tanto de habilidades propias de su profesión, como de la pedagogía. Y aun al ser una opción para muchos profesionistas, cada uno posee un significado sobre la docencia que ha sido expresado de viva voz y demostrado en el aula de las distintas instituciones donde laboran.

Ante este panorama, resulta importante comprender lo que pasa en el pensamiento del profesor para decidir impartir clases, ya que no debe ser fácil renunciar a una parte del desarrollo y práctica profesional entre colegas, para optar por una segunda profesión y pasar horas en un aula con alumnos que apenas están en formación. La vida escolar requiere cuidado especial por parte de la institución y del profesor.

Sus opciones y decisiones son producto de la interacción vivida al lado de otros sujetos, las cuales no fueron dadas en soledad ni arbitrariamente, puesto que cada ser humano está compuesto de su yo y del otro yo, por lo que sus pensamientos son intrasubjetivos e intersubjetivos y sus acciones son planes y proyectos; de esta manera, su contexto es su mundo y puede ser un mundo de vida distinto en cada etapa de su vida o en cada espacio de su existencia. Ser profesor universitario ha sido para todos, una vivencia personal y social; la docencia contiene un significado particular, pero elaborado en conjunto en cada caso concreto.

Si antes los profesores elegían a sus alumnos, ahora la elección es mutua y recíproca, aunque no entre profesores y alumnos, sino entre los docentes y las instituciones. Si el sujeto está apto para impartir la o las materias que lo requieren, la institución lo contrata y si a este sujeto le gusta o conviene lo que la universidad le ofrece, intenta ser parte del claustro de docentes o acepta el ofrecimiento del puesto laboral.

Es importante comprender cómo fue ese proceso de toma de decisión de ser docente, primero con un recorrido de sus vivencias pasadas, sus interacciones con predecesores y congéneres, sus motivos y finalmente con la observación de la impartición de clases que hacen. Por lo tanto, el profesor de educación superior ha construido significados durante el paso por sus experiencias, por el contacto con otras personas y por saberse único como sujeto, así como dispuesto a fenómenos individuales y sociales que lo definen.

En este trabajo se presenta la descripción de esos momentos particulares expresados por los sujetos de estudio, las decisiones que tomaron y las influencias que tuvieron de otras situaciones y de otras personas, para lo cual se llevó a cabo la inferencia de los significados que han

construido en su vida sobre la docencia y su postura ante la práctica que han realizado como profesores en diversas instituciones de educación superior, derivada de dichos significados. Cabe mencionar que se describe la evolución del significado desde los inicios de la educación superior para conocer los que actualmente poseen.

Así es como en esta investigación se pretendió, en primer lugar, conocer los significados que han construido a través del tiempo como sujetos en práctica y después se planteó la posibilidad de comprender los procesos de adaptación de los profesores y su práctica educativa de acuerdo con las instituciones donde laboran y las exigencias institucionales.

Precisamente, esto llevó a cuestionar también la aportación del estudio en el campo del conocimiento de la educación. Pues bien, con esta investigación se procura incurrir en el trabajo docente de los profesores para abrir un panorama que presente lo que realizan en la práctica y lo que ha sucedido en ellos para llegar a ser docentes. Estos profesores han dado cuenta de los cambios y adaptaciones que han vivido a través del tiempo y así crear una idea del profesor de nivel superior, tanto hacia el exterior, como al interior de las instituciones y entre ellos mismos.

Este trabajo aporta una serie de descripciones y análisis que apoyan la práctica de los sujetos en cuestión. Como descripciones, responde a una investigación no lineal que muestra lo vivido por cada sujeto en cada mundo de vida donde se desenvuelve y así se logra llegar a imágenes que hablan de lo que cada profesor realiza, ya sea por su iniciativa o por el compromiso adquirido en el espacio laboral de su práctica. Como análisis, es un campo de comprensión teórico y empírico de lo vivido en cada sujeto particularmente y así se llega a dar nombre a lo que vive en lo cotidiano como profesor. De esa manera, se unen dos acciones que son parte de la investigación que ocupa estas líneas y que fundamentan a la vez lo cualitativo del enfoque del trabajo.

Para conocer el contexto donde se llevó a cabo la investigación, se presenta una caracterización breve de las instituciones de educación superior donde se realizó el trabajo de campo. Una de ellas fue la Universidad de Guadalajara (UDG), fundada desde 1792, con diferentes nombres y cuenta con centros universitarios metropolitanos y regionales por todo el estado de Jalisco. Es una institución de educación superior con administración pública.

Otra fue el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), fundado en 1957, ubicado en Tlaquepaque, uno de los municipios de la zona metropolitana de

Guadalajara, Jalisco. Pertenece al Sistema Universitario Jesuita (SUJ) de México. Está administrado de manera privada o particular. Le siguió la Universidad del Valle de Atemajac, (UNIVA), fundada en 1962. Cuenta con un campus en Guadalajara y en otros estados del país. Es una institución de ideología católica y administrada de manera privada o particular.

Otra fue la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en su sede Guadalajara. Este organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública, se fundó en 1978. También se trabajó en el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), que es una institución de administración pública. Fue creado por Acuerdo Administrativo del Secretario de Educación y Cultura del Estado de Jalisco, el día 12 de junio de 1989. Por último, se contó con el Instituto de Capacitación Empresarial (CEO), creado en 2002 en Guadalajara, Jalisco, con el nombre Colegio Especializado de Occidente y en 2008 cambió su nombre al actual. Es una institución de administración privada.

A partir de lo dicho anteriormente, la estructura del trabajo es como sigue. El desarrollo del significado a través del tiempo, se explica en el primer apartado de esta investigación, lo que fue antes y es ahora el profesor de educación superior y lo que significa la docencia para su práctica; por lo tanto, así se muestra un breve recorrido de significados de los sujetos, de las instituciones y de la docencia. También se plantea el problema que atañe a la presente investigación, estructurado a partir de lo que existe en cuanto a estudios relacionados con este asunto sobre el significado de la docencia en los profesores de educación superior.

Para comprender la manera de significar la docencia, se recurrió al marco referencial teórico de la sociología fenomenológica, que se inserta en el segundo apartado de este trabajo; tal marco está basado en la acción, ya que el sujeto se ha visto influido por acciones sociales e individuales que lo integran en la dinámica de la intersubjetividad. Para conocer el potencial de cada concepto en la realidad observada, se recurrió principalmente a Alfred Schütz (1972, 1993, 1995, 2003a, 2003b; 1973) y los sucesores Thomas Luckmann y Peter L. Berger (1972).

En el tercer apartado, se presenta el desarrollo en cada una de las etapas de la investigación, a partir de la fenomenología como método de trabajo que aporta los conceptos para la observación y análisis de la información de la información recogida a través de las narraciones elaboradas por los sujetos de estudio y las acciones observadas durante su práctica en el aula.

De acuerdo con la fundamentación fenomenológica, se procedió a elaborar el análisis de la información recabada, como se presenta en el cuarto apartado, para conocer los significados sobre docencia que han construido los cinco profesores del estudio, y en donde se triangulan los resultados de los tres aspectos considerados: las narraciones de los profesores entrevistados; su práctica docente, recogida en videograbaciones y las propuestas educativas de cada institución.

Finalmente, compuesto por dos apartados, está el análisis de la información que se recogió de cada sujeto. En uno está la construcción del significado de docencia desde la voz de los profesores y en el otro está la construcción del significado de docencia desde la práctica docente. Para que se logre la reflexión, se presentan los resultados de las inferencias realizadas sobre lo expuesto.

En el último apartado se encuentran las conclusiones, en las que se presentan los hallazgos de esta investigación, mostrados en un marco reflexión crítica y consideraciones últimas sobre lo que se planteó en cada parte del estudio, al igual que las posibles líneas de indagación y una serie de sugerencias y recomendaciones para hacer uso del estudio que nos ocupó durante tres años. Un propósito intrínseco de esta investigación es tratar de sembrar en los interesados en este tema del ámbito de la investigación educativa, la necesidad de saber más sobre lo que los profesores de educación superior aportan a las instituciones y a su propio desarrollo profesional.

I. Construcción del objeto de investigación

Después de conocer la educación superior a través del tiempo y en lo universal, ahora se pasa a lo actual por medio de un encuadre de experiencias en las que los profesores de educación superior realizan su práctica en distintos contextos y que también se mira desde distintos enfoques o sujetos. De esa manera se pueden identificar algunos elementos comunes que se pueden analizar y observar en dichas experiencias, así como las ausencias en el campo de la construcción de significados en profesores de educación superior.

Así se tiene que diversos estudios en México y en otros países han mostrado que la educación superior es un campo fértil, sumamente productivo en experiencias y vivencias significativas para los sujetos que la componen y la sociedad donde se inserta; lo que la lleva a formar parte de un panorama extenso en posibilidades de investigación que seguramente aportarían conocimientos útiles para su mejoramiento y posicionamiento ante los demás niveles escolares.

1.1 Investigaciones sobre la práctica y sus significados en los profesores de educación superior

En este apartado se presenta el análisis realizado de varios reportes de investigación que enriquecen los planteamientos necesarios para enmarcar la relevancia y justificación de la presente investigación, ya que este análisis aporta elementos importantes para fundamentar el contenido y existencia del problema planteado en ella. Está organizado de acuerdo con el contenido y proceso de cada investigación y algunos campos temáticos que se formaron al presentar elementos coincidentes entre las mismas.

La revisión de las investigaciones que enmarcan el estado de la cuestión de este trabajo presentaron elementos que apoyaron la construcción del objeto de estudio, así como la necesidad de continuar la investigación en la educación superior y los sujetos que ahí laboran para comprender lo que para ellos significa la docencia.

1.1.1 La educación superior y sus lineamientos

De acuerdo con el análisis realizado a diversos estudios sobre el tema que interesa a la presente investigación, se encontraron algunos trabajos que apoyaron en la delimitación del objeto de estudio, específicamente a la problematización.

A pesar que hay una gran variedad de aristas para abordar el tema, la selección estuvo enfocada a tres elementos principalmente, el nivel escolar donde se inserta este trabajo, la educación superior, el concepto principal que dirige la acción de la indagación teórica, metodológica y analítica, el significado y el grupo de sujetos que se sometieron a la entrevista y la observación, los profesores universitarios. Si bien no están presentes los tres elementos en cada investigación, si se encontraron puntos de coincidencia entre ellos.

Un elemento que llamó la atención durante la revisión y análisis de las investigaciones, fue el compromiso mostrado por el personal docente y administrativo para realizar las labores correspondientes de cada área en la institución donde se insertan sus prácticas, así como su estado de ánimo y por ende, su actitud para realizarlas. A partir de ello y como primer conjunto, se encontraron estudios dirigidos al nivel de satisfacción que existe según la institución donde se labora; uno de ellos fue el de Iraiza Morillo (2006), titulado ‘Nivel de satisfacción del personal académico del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (IPMJMSM) en relación con el estilo de liderazgo del Jefe del Departamento, las relaciones interpersonales de los miembros adscritos y el sistema de incentivo institucional’, que da cuenta de la investigación descriptiva de corte cuantitativa, realizada en Venezuela y que tiene como objetivo determinar el nivel de satisfacción del personal académico del IPMJMSM en relación con el estilo de liderazgo del jefe del departamento, las relaciones interpersonales y el sistema de incentivos institucional.

El estudio tuvo una base teórica desde la Psicología. Se trabajó con encuestas para medir el nivel de satisfacción de los profesores que laboran en esa institución, en los Departamentos de Ciencias Sociales y los Departamentos de Ciencias Básicas y Educación Industrial. Se obtuvo una relación directa entre los incentivos recibidos por parte de la institución y la satisfacción que expresan los académicos. Finalmente se dejó claro que la institución influye en el ánimo de los profesores al interior de ésta, al comparar al personal docente de distintas instancias, por lo que los resultados se pueden interpretar también desde el aspecto de la permanencia en un lugar de trabajo, pues si hay motivación, el sujeto está más cómodo ahí. Dichas motivaciones, en este

trabajo fueron la asignación de responsabilidades y las oportunidades de mejoramiento profesional.

En el trabajo de Morillo se vislumbra una tendencia a mantener motivados a los profesores en el lugar de trabajo; sin embargo, ¿de qué manera se llega a saber si los docentes realmente están satisfechos por las motivaciones que reciben o si lo están con la práctica que realizan?, ya que en el estudio no se aclara qué tipo de incentivos institucionales les ofrecen y tampoco menciona alguna manera de saber si también esto los motiva para su práctica docente. Habría que conocer más el contexto de los profesores que laboran en el IPMJMSM, si sólo laboran ahí o tienen otros empleos; si se dedican nada más a la docencia o ejercen también su profesión; si están contratados de tiempo completo o no y si su contrato es para tiempo fijo o tiempo variable, si son temporales o auxiliares, y algún otro dato que ayudara a comprender el éxito de dicha motivación. Es indudable que la institución debe esforzarse por presentar alternativas atractivas para sus docentes.

Al contrario de la motivación está la presión o influencia que una institución puede hacer a sus empleados, si la motivación es fuerte y eficiente, ¿está garantizado el cumplimiento de todas las responsabilidades y encargos de los profesores y demás personal del establecimiento? Entre esos otros encargos está el de la docencia, que cuenta también con algún instrumento de vigilancia, control o evaluación de su eficacia. ¿Qué se necesita para que un profesor de educación superior esté motivado en su lugar de trabajo? Para obtener una mejor visión de este aspecto que tiene que ver con la permanencia del sujeto en la institución, a continuación se describe otro trabajo que se analizó. Podría convertirse en una posibilidad del caso opuesto a la motivación para lograr que los profesores hagan lo que la institución desea.

Se trata del estudio de Gabriela Murillo (2009), sobre la evaluación de competencias de los profesores. Su título es ‘Evaluación del desempeño docente desde las competencias genéricas en la Universidad de Costa Rica’, dirigido a valorar las competencias en el desempeño docente desde distintas dimensiones que tocan la profesión docente, tales como la investigación, la ética, la institucional, la social.

En el marco conceptual se señalaba diferencias entre competencias y competencias genéricas de acuerdo con Warner Cascante y Sergio Tobón. Otro término fue el de perfil profesional, definido por Gustavo Hawes y el documento-fuente fue el del Perfil de

Competencias Genéricas para el Profesorado de la Universidad de Costa Rica, emanado por el Consejo Universitario de 2004.

Fue una evaluación valorativa, de corte cuantitativo que tuvo como producto el diseño de un cuestionario para el desempeño docente. Cabe mencionar que el instrumento fue respondido por tres poblaciones: los profesores que solicitaron el ascenso, los estudiantes que toman sus clases y la población jefatura, que incluye a directores/as o a decanos/as de la unidad académica a la que pertenece la persona evaluada. El texto aclara que se considera el cuestionario para la evaluación y valoración del desempeño del profesor y no su práctica docente. Como conclusión, la autora señala que construir un instrumento para evaluar el desempeño ha implicado un aprendizaje progresivo en cuanto a la formación de competencias genéricas y su respectiva evaluación. También afirma que es importante el acercamiento a la realidad universitaria en cuanto a políticas vigentes y a la forma de ejercer la docencia y de evaluar al profesorado.

El trabajo de Murillo resultó de sumo interés porque se muestra como un claro ejemplo de medio coercitivo para los profesores por parte de la institución, ya que, como bien lo señala la autora:

Una evaluación “de” centra su atención primordialmente sobre el objeto a evaluar tratando de estimar en qué medida sus características y condiciones se ajustan a unos objetivos o perfiles previamente definidos que se utilizan como criterio de referencia. Constituye, por tanto, un enfoque centrado sobre los resultados. (Murillo, 2009, p. 11)

Después de conocer lo que se realizó en la Universidad de Costa Rica, surgen varias preguntas y reflexiones. Una reflexión tiene que ver con esta modalidad de presión, formal, institucionalizada y sistematizada, un simple cuestionario que si no trata de enfatizar dicha presión, sí trata de considerar una práctica docente dirigida a las respuestas satisfactorias del cuestionario aplicado sin dejar margen de libertad, actitud propositiva y creativa del docente. El profesor se ve obligado y limitado a cumplir y cubrir lo que en ese instrumento se espera encontrar, lo que propone un perfil genérico para el ejercicio docente en ese contexto. Nuevamente, se adapta a los lineamientos de los organismos internacionales que dictan la manera de proceder en la educación superior mundial. De esa manera, también se hace evidente la desvinculación general, pues las políticas son externas y no responden a la realidad que las acoge y en la que esperan intervenir.

Si antes se planteó la posibilidad de motivar, como un medio para elevar el nivel de satisfacción, ¿se puede pensar que un aliciente puede plantearse en términos negativos al sentir la

amenaza de la presión y que ésta se convierta en dicha ‘motivación’? Estas preguntas y reflexiones conducen la idea de imaginar que una institución cuenta con distintos métodos para obligar a su personal a hacer lo que requiere, dígase de manera amable o de manera amenazante. Por cierto, en la educación superior no hay fórmulas oficiales de evaluación que juzguen sus labores.

Otro estudio es el de Meroño y Ruiz (2006), que lleva por título ‘Estrategias de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) a partir del conocimiento y actitud del profesorado universitario’. Es un estudio que aporta un análisis empírico, a partir de dos objetivos; el primero es la medición del conocimiento y actitudes que los profesores tienen de las novedades del EEES y el segundo tiene que ver con el diseño de estrategias para favorecer la adaptación al EEES a través del conocimiento y actitudes de los profesores.

En cuanto la fundamentación teórica, estuvo dirigida a la metodología básicamente, ya que mencionan dos fuentes que se dirigen a los conceptos que intervinieron en el planteamiento del problema; uno de ellos es el estudio de Ferrer i Julià, dirigido a conocer las actitudes y opiniones del profesorado universitario ante las innovaciones docentes, en general, y ante la implementación del sistema de créditos europeos, en concreto, a partir de un cuestionario contestado por más de 200 profesores de seis universidades españolas. Palomero y Torrego aportan la fundamentación sobre la calidad de la universidad y dice que depende principalmente de la formación y entrega de su profesorado.

Ángel Luis Meroño y Candelaria Ruiz (2006) no aclararon el aspecto teórico de sus decisiones, aunque explicaron el método elegido y la manera de diseñar la estrategia de recogida de datos. Así pues, se tiene que aplicaron encuestas a profesores y alumnos. El conocimiento de las novedades lo midieron a través de una variable binaria mientras que para medir la actitud recurrieron a una escala Likert de cinco niveles. La utilidad de estas acciones para la adaptación también se midió a través de la escala Likert de cinco niveles. El resultado concreto señala que las conferencias es la fórmula menos útil para llevar a cabo la adaptación y la manera más adecuada para diseminar información parece ser la realización de campañas de difusión y concienciación.

El trabajo de estos investigadores apoya al presente estudio, en cuanto que las políticas públicas impuestas se deben difundir, generalizar, comprender y aplicar en el andar cotidiano de

una institución y los sujetos que la componen. Por supuesto, la educación es bombardeada por este tipo de lineamientos y el caso español ante el EEES es de los más representativos de ello. No es igual en el caso mexicano, pues la resistencia se difumina ante la presencia de un sindicato de trabajadores de la educación que reduce esta fuerza; sin embargo, sí es el caso para México en cuanto a la imposición de las políticas y su adaptación al interior de cada sistema educativo, para reformar diversos elementos constitutivos en cada envío de nuevas órdenes. Los profesores existen y realizan su práctica docente en estos espacios, por lo que es de suponer que se ven obligados también a adaptarse, a obedecer y a cambiar cada vez que es necesario.

El planteamiento del trabajo de Meroño y Ruiz (2006) es importante para los directamente afectados por las políticas europeas en educación, el EEES; sin embargo, resulta ser un caso más de adaptación y obediencia a lineamientos globales y fuera de contexto que invaden, en este caso, el contexto español. En cuanto a la relación con el estudio que aquí interesa, es una clara muestra de la imposición que hacen los organismos internacionales para el sistema educativo, lo que lleva a traducirlo para el contexto que interesa analizar, la educación superior del entorno inmediato local, la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco.

La insuficiencia del trabajo radica precisamente en el contexto, ya que se debe llevar la influencia institucional a la práctica docente de los profesores que laboran en esta inmediatez del entorno. La riqueza del trabajo de Meroño y Ruiz (2006) inspira para reflexionar desde esta otra realidad, si se quiere dar continuidad a las políticas externas y lograr la adaptación de los profesores o si son sugerencias que se pueden dejar a un lado. Por lo tanto, así ha quedado claro uno de los propósitos de esta investigación, saber si la institución influye para realizar la práctica docente de los profesores del nivel superior.

Las principales coincidencias de los trabajos realizados por Morillo, Murillo y Meroño y Ruiz, residen en que los tres consideran importante las condiciones institucionales en el nivel superior escolar que se ofrecen a los profesores. Si bien se hace a partir de un sometimiento a las políticas públicas (Meroño y Ruiz, 2006), también se puede lograr a partir de la motivación (Morillo, 2006) o incluso con instrumentos coercitivos oficiales (Murillo, 2009). Cada propuesta ha sido planeada, revisada, modificada y aplicada de manera sistematizada, formalizada y evaluada en cada institución donde se ha aplicado.

En este sentido, el primer grupo de investigaciones revisadas hablan de la necesidad de crear un entorno afín a las necesidades y gustos de los sujetos que ahí conviven y a los que se les exige el cumplimiento de ciertos deberes escolares, entre ellos la docencia. Las instituciones de educación superior forman parte de un sistema cerrado, autónomo y sometido a los lineamientos de la época histórica en que existen, así como al espacio que habitan. En la presente investigación se procuró mostrar cada contexto que rodea a los sujetos y así comprender sus decisiones y su comportamiento.

Al conocer lo que cada mundo de vida presenta y lo que ahí se exige, fue más fácil comprender e inferir la manera de significar la docencia por parte de los profesores. La atención no se limita a la educación superior, sino a todos los contextos que han estado presentes en la vida de cada sujeto y de las otras personas que los han acompañado.

Finalmente, si la institución ejerce presión, o si nada más motiva, si el nivel de satisfacción es alto, entonces se puede pensar que los profesores procuran su comodidad en un lugar que los apoye, los motive y les exija al mismo tiempo; sin embargo, no es todo lo que interesa, pues habría que pensar en la real o imaginaria influencia de las exigencias al interior del contexto donde se encuentra el docente. En el presente trabajo se considera ese aspecto de manera tal que es una unidad de análisis para desarrollar en la investigación.

1.1.2 El significado en los profesores

Después de este panorama de injerencia institucional, viene uno relacionado con lo que significan los sujetos sobre docencia y las maneras de poner en práctica dichos significados. En este conjunto de estudios se presentan dos trabajos realizados en otros niveles educativos, como son el básico y el medio superior; sin embargo, el concepto puesto en acción para ser analizado es el que guía a la presente investigación, por lo que directamente aportan elementos coincidentes. El resto de los trabajos se insertan en el nivel superior.

Uno de esos trabajos, el de Martha Vergara, que lleva por título ‘Los significados de la práctica docente construidos por profesores de educación primaria’, que se realizó en México, en el nivel básico de la educación. Es un estudio interpretativo, de corte cualitativo, que tuvo por objetivo conocer los significados que tienen los docentes durante su estancia en la Maestría en Educación con intervención en la práctica (MEIPE), sobre la práctica que realizan y lo que pasa

con dichos significados, así como investigar si existe alguna relación entre los significados que expresan y los que realizan en el aula. La fundamentación teórica partió del fenómeno psicológico y social que representa la significación, por lo que utilizó la fenomenología social de Schütz, para el desarrollo y análisis de la información obtenida, además del interaccionismo simbólico de Mead y el construccionismo social de Berger y Luckmann. (Vergara, 2006).

Al tratarse de práctica educativa en sujetos con doble función, profesores de educación primaria por un lado y estudiantes de un posgrado, por otro, recurrió a la entrevista y a la observación como técnicas para recabar información para obtener evidencias sobre lo que opinan de su labor docente y sobre lo que realizan en el aula.

El estudio de Vergara muestra una similitud al pretender conocer los significados en los profesores del nivel básico. En los resultados mencionó la dificultad que tuvo para inferir los significados, que era uno de sus objetivos de trabajo, aunque en el profesor-estudiante identificó una plena conciencia sobre la reducción de sus labores docentes, pues se le considera un simple transmisor de información y buscaba que no siguiera esto igual. Mencionó que el significado fue construido interiormente y en relación con otros individuos, aunque se expresan de manera inconsciente cuando realizan su labor docente. Se entiende que es precisamente el significado lo que dirige y orienta la práctica de estos sujetos, además de la institución donde laboran.

Sin duda, esta investigación refleja mucho de lo que en el presente trabajo se busca indagar, pues si el nivel educativo no es el mismo, la intención de la búsqueda y comprensión de lo que los profesores realizan varía por esta dimensión. Ha resultado sumamente interesante conocer y comparar los resultados de esta investigación con la referenciada de Vergara; sin embargo, la comparación no quedó nada más para satisfacer curiosidades profesionales o de investigación, sino que iría más allá, al saber que los profesores de educación primaria difícilmente laboran en el nivel superior y viceversa.

El grado de especialización de los profesores es diferente en cada caso, pues en el nivel básico los profesores suelen ser egresados de las escuelas normales, donde fueron formados como docentes específicamente, mientras que los profesores del nivel superior son profesionistas de diversas áreas del conocimiento, lo que permite imaginar que los contenidos y la manera de abordarlos en el aula difieren sobremanera en cada caso. Igualmente, se anticipa que las edades del alumnado influyen para la aceptación, interés, atención y aprendizajes logrados en ellos. Tal

vez hay que considerar el número de alumnos por grupo. De entrada se supone una infinidad de diferencias en cada nivel analizado en las investigaciones, lo que las hace afines y prometedoramente diferentes.

En el trabajo de Vergara se reconoce una coincidencia firme con el presente estudio; sin embargo, la gran diferencia existente es el nivel educativo en el que se hizo la investigación. Es un aspecto a favor que se debe considerar para entonces hacer la transferencia de contextualización, objetivos, preguntas y método de trabajo para el nivel superior que interesa en este caso.

Al repasar también lo que sucede en el interior de los profesores, tal vez no hay diferencias extremas; sin embargo, sí podrían ser altamente contrastantes ambos contextos, por la formación de los profesores y el contenido de las materias que se imparten, y demás aspectos a considerar. En este caso, la especialización no importa, ya que los contenidos se presentan de manera general y sin sectorizar aún su aplicación en alguna práctica profesional por parte de los futuros egresados de ese nivel.

Otra investigación analizada fue la de Gabino Cárdenas, titulada 'Profesores de educación media superior: significados de su práctica educativa'. Es un estudio descriptivo e interpretativo, de modalidad cualitativa. Señala como objetivo saber lo que hizo que los profesores fueran profesores, que ingresaran a la docencia y que sean parte de ella en vocación y construcción de la misma. El estudio fue realizado en México, en algunas preparatorias. La perspectiva teórica utilizada es la fenomenología de Schütz. El análisis y la interpretación las realizó a través de la fenomenológica de Schütz y como metodología complementaria, utilizó la hermenéutica. (Cárdenas, 2006).

Para recabar la información, eligió a 313 maestros de preparatoria, 210 de escuelas particulares o privadas y 103 de escuelas públicas; aplicó 50 encuestas piloto y dos entrevistas temáticas. Después realizó una entrevista a profundidad y una encuesta. Los resultados obtenidos dicen que la construcción de significado se hace de manera individual y social. La docencia no es desconocida para los sujetos de estudio, pues los mismos profesionistas, como futuros docentes, tuvieron la vivencia en las aulas. Por lo que los convierte en maestros desde el momento que deciden enseñar. El intercambio de experiencias permite al maestro construir colectivamente sus

significados. Los maestros no se despojan de su título universitario. Hay actividades realizadas por rutina y no por proyectos orientados de manera institucional o personal.

En el trabajo de Cárdenas se observa que los objetivos son similares al interesarse por los significados sobre docencia que poseen los profesores del nivel medio superior de la educación. Asimismo, parte de suponer que la institución tiene algo que ver en estos significados y en la manera de llevar a cabo la práctica docente. Es importante señalar las diferencias entre los trabajos, aunque sean a primera vista de distintos niveles educativos; sin embargo, hay que insistir en que la riqueza al desmenuzar la información se asienta en la caracterización de cada contexto, las necesidades específicas de contenidos, pedagogía y docentes a cargo. De igual manera, hay que enfatizar los contrastes en los contextos donde se lleva a cabo la práctica docente.

El nivel medio superior cubre un grupo de jóvenes con edades clave en el desarrollo de la personalidad, lo que implica en buena medida, el aspecto disciplinar y de atención en los estudiantes. Este elemento obliga a los profesores a contar con recursos pedagógicos y didácticos eficaces para lograr el interés en lo que hace; sin embargo, hay un aspecto de gran interés, pues la educación media superior es el preámbulo para la educación superior, un escalón más y están en este nivel. Los profesores que vienen de formación profesional no docente, empiezan a aparecer en este escenario y se intercalan con los formados como normalistas.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, los profesores del nivel medio superior laboran en instituciones de cuatro tipos, según el sostenimiento¹: federal, estatal, autónomo y particular. En cada tipo existen dos modalidades de educación, el profesional técnico y el bachillerato. (SEP, 2011) Estas subdivisiones obligan a las preparatorias a contratar profesionistas para impartir clases de distintas materias de áreas específicas.

Esta característica del nivel medio superior, implica que los profesores que ahí laboran tienen entonces una trayectoria de formación similar o igual a los que laboran en el nivel superior. Su formación es importante para la presente investigación, por lo que la singularidad de la formación de los docentes en el nivel medio superior es necesaria para impartir materias de áreas específicas y aunque son conocimientos concretos, no fueron aplicados a una formación

¹ La tipología de las instituciones de educación media superior presenta un número importante de profesores en cada caso. Así se tiene que en el de sostenimiento federal laboran 58,014 profesores; en el estatal hay 99,981 maestros; en el de carácter autónomo se cuenta con 30,549 docentes y en el particular hay 88,725 profesores.

profesional, sino general cuando los preparatorianos egresen de ahí. En cambio, en el nivel superior, las materias impartidas en carreras de licenciatura con objetos de estudio específicos, se aplican a una labor profesional y certificada al momento que los egresados se conviertan en profesionistas de su carrera estudiada.

La formación profesional de los sujetos es clave para que elijan una u otra institución donde laborar como docentes e incluso, para que la institución los contrate. Es posible que la práctica docente resulte diferente al ubicarse en el nivel medio superior o en el nivel superior, aunque el significado sea el mismo. Se piensa también en el contexto como el que se modifica de manera notoria.

Otra investigación que se relaciona con la presente es la realizada por Guadalupe Valdés (2009), titulada ‘Depósitos de sentido educativo y procesos de negociación del docente universitario frente a la renovación curricular’. El estudio tuvo lugar en México. Trata sobre lo que ha sucedido con los sujetos y las instituciones al hablar directamente del sentido producido y la negociación que hacen los profesores ante las reformas educativas. Es un trabajo de corte cualitativo interpretativo. Su objetivo es estudiar cómo se apropia el docente universitario de la nueva propuesta curricular del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

La perspectiva teórica que fundamenta el trabajo de Valdés está basada en la sociología fenomenológica de Schütz, Berger y Luckmann. La autora explica que el método más apropiado para llegar a conocer el significado subjetivo de la acción humana es el comprensivo, el aportado por Weber y enriquecido por Schütz con los fundamentos filosóficos de Husserl. El estudio constó de tres fases; para la primera fase, aplicó la técnica del análisis procedimental a través de la utilización de una lotería. En la segunda fase realizó una entrevista en profundidad para la cual se apoyó en el diseño de un guión y la audiograbación de cada una.

Uno de los hallazgos principales del estudio fue el reconocimiento del bagaje cognoscitivo que adquiere el profesor en el tiempo subjetivo y en el del mundo en donde la claridad, la comprensión y el interés juegan un papel importante en los procesos de negociación de significados que posibilitan nuevas pautas culturales.

El compromiso que los docentes sienten y establecen con la institución es un factor que influye en la forma en que toman decisiones para incorporar el modelo educativo institucional (MEI) a sus prácticas educativas.

Un aspecto en los resultados es el que tiene que ver con cuestiones afectivas – emocionales que son producto de las retroalimentaciones negativas que otros hacen al papel del docente en la formación de los alumnos. Sentirse responsable directo por lo que hace o deja de hacer un alumno en la práctica profesional es un motivo que ayuda a cuestionar y a intentar cambiar la actuación en el aula y por ende los contextos de significado que la orientan.

El profesor tipo que decide por mandato o por voluntad propia determinar el nuevo MEI a través de procesos de explicitación y de aprendizaje se desplaza del ámbito de la vida cotidiana al ámbito teórico y con ello cambia la actitud natural por otra que se caracteriza por la reflexión y la problematización. En la tercera fase se utilizó la entrevista individual focalizada y también echó mano del instrumento de la audiograbación.

Para Valdés, el significado se alimenta de claridad, comprensión e interés en los sujetos. Este concepto también está presente en el estudio que se desarrolla en este documento, por lo que se trató de identificar los componentes del significado sobre práctica docente para su pertinencia en el análisis. También se habla de la influencia institucional para dicha práctica y la manera como la realiza el profesor del nivel superior, aunque en esta ocasión las condiciones son diferentes, pues se hizo un seguimiento de los sujetos en dos instituciones donde son docentes y no sólo al interior de una, como fue el caso del trabajo de Valdés. En cuanto a esta influencia, la autora no habla de la incidencia de la institución, sino del compromiso del profesor con la institución, lo que lleva a pensar en la adaptación cómoda del sujeto en ese entorno. Como observación complementaria, el trabajo de Valdés lo realizó en el ITESO, institución que también forma parte del presente estudio, lo que permite familiarizarse con las situaciones a las que hace referencia.

Otro estudio con similitudes importantes para el presente trabajo es el de Arturo Benítez (2011), titulado ‘Los estudiantes universitarios, su constitución como sujetos morales. Un acercamiento desde la sociología fenomenológica’. En el mismo nombre del trabajo se presenta la relación teórica que se ha consultado para el propio. Es un estudio cualitativo, que tiene como objetivo comprender el proceso mediante el cual los estudiantes universitarios llegan a

convertirse en sujetos morales para luego ofrecer desde esta comprensión una base teórica y empírica desde la cual reformular las estrategias de educación moral que se llevan a cabo en nuestro país, particularmente en el ámbito de la educación superior y finalmente examinar las posibilidades de la sociología fenomenológica en el campo de la educación en valores, particularmente el del desarrollo moral. Para lograr su objetivo, Benítez recurrió a la sociología fenomenológica de Alfred Schütz que define los significados como la base de las acciones, tanto para la fundamentación teórica como para la metodológica.

Las técnicas e instrumentos que utilizó fueron la entrevista a profundidad y la autobiografía razonada que a través de un análisis de la información pretendió conocer el proceso de construcción de los significados. Para la autobiografía, utilizó la historia de vida como estrategia de investigación, así como el diario de campo y la videograbación.

Las conclusiones del trabajo llevan a conocer el acervo de conocimiento en los sujetos que aclararon las significatividades de cada uno para ayudar a otros. En este aspecto se reconoció que la familia, la escuela y los grupos de amigos han sido las principales fuentes de influencia determinantes para que los estudiantes decidan involucrarse en proyectos de ayuda a los demás. Ese deseo de ayuda ha pasado a formar parte de su plan de vida.

En el objetivo del trabajo de Benítez se presenta una similitud que tiene que ver con el significado, pues de entrada espera comprender el proceso de conversión en sujetos morales, proceso que se ubica en el interior del pensamiento para la elaboración de significados; sin embargo, aunque del mismo nivel superior y de la misma institución educativa, el ITESO, los sujetos de estudio no son iguales, ya que en la investigación analizada se trata de los estudiantes y en la que se desarrolla, se trata de los profesores. Esta característica es definitiva para suponer que cada grupo de individuos comprende de distinta manera lo que le rodea, así como sus intenciones también difieren absolutamente, sin importar que la institución haya influido para la elaboración de los significados. Otra variación en el planteamiento de este trabajo radica en el objeto sobre el que se significa, pues en el estudio analizado se habla del significado sobre ser sujeto moral y en la presente investigación se planteó inferir los significados sobre docencia. Por esta razón, no se pretende conocer el cambio de pensamiento o creencias, como en el primer caso sino de conocer los significados en los sujetos.

De acuerdo con la utilidad que muestra el estudio realizado por Benítez (2011) para la presente investigación, es prioritario señalar que su trabajo se ubica en una de las instituciones involucradas en el presente trabajo, por lo que compete al mismo nivel escolar, la educación superior, aunque difieren en los sujetos de estudio, pues el del autor eligió analizar los significados sobre ayuda a otros que poseen los estudiantes de dicha institución y este trabajo se dirige hacia los significados que poseen sobre docencia los profesores.

También aportó una serie de sugerencias sobre la metodología que apoyó la delimitación de las técnicas e instrumentos aplicadas para sustentar el método elegido, así como considerar el concepto principal de la investigación: el significado, que además es parte de las unidades de análisis en los sujetos de investigación que son los profesores de educación superior. A partir de estas elecciones metodológicas, se observa en Benítez la coincidencia con la teoría que fundamenta su estudio y esta investigación, la sociología fenomenológica de Alfred Schütz, así como el concepto que, como ya se señaló, dirige su indagación: el significado.

Según una comparación a través de lo que Benítez expuso en su trabajo y lo que en esta investigación se expone, es importante saber si por parte de los profesores de educación superior se presentan las significatividades sobre la docencia de acuerdo con las instituciones donde laboran y no solamente desde su acervo de conocimiento o conjunto de referentes adquiridos a través de su vida. No se trata de hablar de su formación docente, sino de lo que a través de las instituciones se les exige para realizar su práctica docente. En este punto de vista específico es en donde se inserta la investigación que se describe en este documento.

Las cuatro investigaciones antes citadas aportaron variantes que permiten notar las necesidades que en el presente estudio se proponen. Los significados que existen en los profesores de primaria difieren de los que poseen los docentes en el nivel superior (Vergara, 2006). Asimismo, los significados que hay en los maestros del nivel medio superior que, aunque son profesionistas en muchos casos, no es el mismo contexto donde laboran, ni los mismos fines de las materias que imparten (Cárdenas, 2006). Si bien los sujetos son depósitos de sentido, no se sabe qué significa para los profesores la práctica docente, aun en la misma institución de inserción para esta investigación (Valdés, 2009). No se trata de saber si los significados transforman o convierten a los sujetos, sino de saber qué significados poseen para realizar una práctica docente (Benítez, 2011).

Como imágenes ausentes se pueden notar las intenciones reales de cada institución, tal vez resulte imposible conocerlas con certeza, aunque sí es posible conocer lo que cada una se exige a sí misma y a su claustro de profesores, así como a su alumnado. Cada institución establece un perfil de ingreso y egreso, a veces no con esos términos, pero sí en términos de misión o modelo educativo, como lo mencionó Valdés (2009). Debido a esta necesidad de conocer lo que la institución espera y ofrece, es que se han visto sometidas a un análisis sobre su injerencia e influencia en los significados que poseen los profesores del estudio.

Los estudios revisados pertenecen a los dos tipos de administraciones existentes en la educación, la pública y la privada, por lo que en ese no es una condición para elegir a los sujetos de estudio de esta investigación, puesto que se buscó a profesores que impartieran clases en dos instituciones de educación superior, públicas o privadas. De esa manera se abrió el abanico y se obtuvieron experiencias diversas, ya que los sujetos de estudio laboraban entonces en tres de índole particular y tres del orden público. Estas características abrirán las posibilidades de consulta y análisis para comprender cómo se delimitan las actividades docentes en cada una de ellas.

1.1.3 Los profesores en el nivel superior

Un aspecto de suma importancia para este trabajo es la trayectoria de formación de los sujetos de estudio, ya que la mayoría de los docentes que laboran en el nivel superior educativo no están formados en la docencia, sino que son profesionistas de diversas áreas del conocimiento por lo que es importante conocer lo que se ha hecho al respecto. Para ello se revisaron varios textos que reportan estos hechos.

En Cataluña, Mónica Feixas (2006) realizó una propuesta de cuestionario para medir la orientación que presentan los docentes desde el principio de su formación hasta que terminan. En su reporte titulado ‘Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario’ describe el proceso que siguió para estudiar y analizar los instrumentos existentes y las principales fuentes de documentación, puesto que no aparece ningún instrumento que ayude a analizar el proceso de desarrollo docente. Ante esta ausencia, junto con su equipo de trabajo, optaron por diseñar uno con el nombre de Cuestionario de Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU).

El proceso empezó con la propuesta de un cuestionario, que fue evaluado por once jueces teóricos procedentes de diferentes universidades europeas y después se procedió a aplicarlo en una muestra formada por profesores de dos universidades catalanas, la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC). Se culminó en el perfeccionamiento y reducción del instrumento a aspectos concretos del enfoque docente. En el estudio de Feixas se utilizó el sistema de muestreo probabilístico y la estadística fue el método elegido para tratar los resultados obtenidos del cuestionario.

La fundamentación teórica para esta propuesta, la traduce como su ideal implícito de modelo conceptual basado en las teorías sobre el desarrollo pedagógico de Kugel, Nyquist y Sprague y Robertson y en el último nivel de desarrollo de Ramsden de la docencia en la educación superior. Para Ramsden, el estadio 3 ve la docencia como hacer posible el aprendizaje e insertar este conocimiento y la naturaleza de cómo se ha aprendido en el proceso. Respecto a las concepciones de enseñanza y aprendizaje se tiene presente la clasificación de las perspectivas de enseñanza de Pérez Gómez y el estudio de Murray y McDonald.

En cuanto a las conclusiones, Feixas confesó algunas dificultades que hay aspectos de la docencia que cuestan más de captar que otros, bien porque son menos evidentes o porque con los instrumentos utilizados no pudieron y/o supieron observar la dimensión de su alcance. Se referían sobre todo a la dificultad general de comprobar si los profesores actúan según sus concepciones. En algunos casos, declara que ha visto definir el enseñar y aprender por parte de los profesores a los profesores de una manera y, en cambio, orientan su docencia de otra.

Los significados son difíciles de identificar en una serie de datos cuantitativos que nada más dan la frecuencia de ciertas acciones, lo que limita la gama de resultados para reflexionar después de esta investigación; sin embargo, el hecho de que en el trayecto desde que inicia su formación hasta tal vez su salida, el profesor adquiere nuevas visiones y significados sobre la docencia. En este trabajo se quiere medir la intencionalidad e interioridad del sujeto por medio de la aplicación del CODPU, lo que se convirtió seguramente en un constante sufrimiento, pues para conocer los significados elaborados habría que recurrir a métodos que describan, expliquen o analicen las situaciones del sujeto y su entorno.

En la presente investigación se consultaron algunas perspectivas sociológicas que se enmarcan en el tipo cualitativo para la indagación. Se consideró un cuestionario, para este caso,

como un instrumento limitado, ya que no permitió expresar con libertad lo que el sujeto piensa, así como tampoco se tuvo la evidencia de lo que realiza y sólo se tuvo una arista de la figura del sujeto como docente y lo que significa para él. Hizo falta entonces, una entrevista en profundidad, la observación directa de la práctica, la confirmación de lo dicho y comprendido en la entrevista, en fin, Feixas mostró las deficiencias de un instrumento de esa naturaleza en un estudio de corte sociológico o de interiorización del individuo.

Un aspecto rescatable para la reflexión es el hecho de que se parte del supuesto de que el profesor vive un cambio desde que entra hasta que sale y se trata de conocer dicho cambio. Al respecto de la presente investigación que se desarrolla, resulta interesante saber el recorrido de la práctica docente de una institución a otra, y saber si se mantiene el mismo significado sobre docencia. Si algo cambia en el sujeto, se cree que es su labor y no su pensamiento.

En otra parte del mundo, en Argentina, Ariana De Vincenzi (2009) reporta los resultados de un trabajo de investigación realizada entre 2006 y 2007 en una universidad privada con docentes de la carrera de Medicina. Se tituló ‘Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios’. El trabajo se centró en el análisis de dos dimensiones esenciales para el estudio de la enseñanza universitaria: las prácticas docentes en el aula y sus concepciones sobre la enseñanza.

La perspectiva teórica que fundamentó el estudio estuvo conformada por autores como Donald Schön y Andy Hargreaves para hablar de la crisis de confianza del profesionalismo. Recurrió a Ángel Pérez Gómez para hablar de la cultura escolar y vida en el aula. Miguel Ángel Zabalza define la identidad del profesor. Los enfoques de enseñanza fueron tomados de Gary Fenstermacher.

El estudio fue de carácter mixto, se efectuó un abordaje cuantitativo y un diseño descriptivo que indaga las concepciones de enseñanza prevalentes entre los docentes de la carrera de Medicina a través de un instrumento psicométrico. La población la componen todos los docentes de la carrera de Medicina de una universidad de gestión privada.

La muestra final no probabilística está constituida por 25 profesores que enseñan Medicina a través del desarrollo de alguna de las 40 asignaturas del plan de estudios de la carrera, que representa el 63% de la población. Los instrumentos utilizados fueron una ficha de observación y el inventario atribucional de teorías implícitas de Rodrigo, Rodrigo y Marrero. Este instrumento

está compuesto por 33 frases autorreferenciales, que se puntúan mediante la escala Likert de cinco puntos, y corresponden a las siguientes teorías: Teoría dependiente, Teoría productiva, Teoría expresiva y Teoría interpretativa. Como resultados, se observó que el 60% de los profesores de la muestra guardan congruencia entre la manera en que configuran su práctica docente y la concepción que asumen sobre la enseñanza; en tanto que el 40% restante no mantienen dicha coherencia.

El trabajo de De Vincenzi (2009) da cuenta de un concepto básico para este trabajo, el de la práctica docente y que finalmente lo caracteriza a partir de un listado de dimensiones que se estudian en la observación de las prácticas docentes y son: la planificación; la estructuración metodológica del contenido de la enseñanza; las interrelaciones entre docente y alumnos en torno a las actividades académicas; los procedimientos de evaluación implementados; la organización de la vida en el aula y el tipo de tareas académicas. Además de decir que la práctica docente es el resultado de la manera como el docente piensa su intervención.

La relación que guarda la manera de concebir la práctica y la manera de realizarla están ligadas en el trabajo de De Vicenzi, por lo que también en este caso que ahora ocupa estas líneas se desarrolló esa relación con el enfoque pertinente para los objetivos que aquí se plantean y que posteriormente se presentan. Este trabajo muestra una relación estrecha con la presente investigación. Por un lado está lo que se piensa de lo que se hace y por otro lado lo que se hace de lo que se piensa. Es decir, el profesor actúa de acuerdo con sus concepciones de práctica docente y sus concepciones han sido resultado de su experiencia en la docencia, ya sea a través de sus maestros en su vida de estudiante o como lo que cada profesor imagina que se debe hacer en la práctica.

El trabajo de De Vincenzi partió de suponer que el profesor vive una crisis profesional, como lo mostró en la perspectiva teórica que fundamentó el estudio. Dicha crisis socioprofesional se origina por la identidad que adquiere el sujeto al convertirse en profesor, al mismo tiempo que adquiere la obligación de mantener el estatus que da la docencia universitaria. Ante la presente investigación, se tiene que aquí interesa la presión institucional y no la social o la que se autocrea el sujeto.

Estas dos investigaciones son muestra de que en la investigación educativa importa lo que piensa el profesor, por lo que es necesario rescatar lo que en cada etapa histórica del ser humano

y de las instituciones se presenta en los docentes y así adaptar los contextos a sus necesidades y no tanto adaptar a los sujetos a los lineamientos foráneos. Un paso fue el cuestionario que ayuda a medir los cambios vividos en los sujetos que se forman para la docencia, desde su ingreso hasta su egreso y también es importante conocer esas crisis en las que entra un sujeto al sentirse presionado socialmente, por la gran tarea que significa ser docente; sin embargo, ningún caso habla de lo que la institución influye en su práctica y tampoco mencionan los significados que poseen sobre la docencia, por lo que se consideró necesario que explicar la importancia y pertinencia de la presente investigación a través de los supuestos que la enmarcan.

En las investigaciones antes citadas se han presentado dos metodologías limitadas ante los propósitos de cada una. Por un lado, un instrumento cuantitativo no fue suficiente para establecer la calidad de la enseñanza, puesto que no hubo una entrevista para conocer la manera de pensar al respecto de cada sujeto (Feixas, 2006) y por otro lado, se trató un problema sociológico con una cura matemática. Los términos fueron aprovechados por el contexto donde se llevó a cabo esta investigación, en una escuela de Medicina de índole privado (De Vincenzi, 2009).

La posibilidad de saber con certeza lo que un sujeto piensa o la manera como concibe su labor docente, enfrenta obstáculos de índole psicológico y cognoscitivo, así como de orden metodológico. Este último se puede controlar y en cada investigación se elige el método idóneo para el tipo de investigación que se realiza, por lo tanto, en el presente estudio se pensó en un método de corte cualitativo que analiza lo que cada sujeto expresa, con palabras y con actos. De ese modo, la sociología fenomenológica es la que se ha considerado idónea para inferir los significados sobre docencia que poseen los profesores de educación superior.

A manera de síntesis de este apartado, se recurre al pensamiento imaginario de que los profesores se adaptan a las necesidades de las instituciones y también se inclinan por sus intereses personales. Así entonces se vislumbra la situación de elección de profesores por parte de los centros educativos y al mismo tiempo, los profesionistas buscan dónde laborar como docentes y así convertirse en profesores de educación superior. Estos individuos requieren su propia satisfacción cuando ya están insertos en el ámbito laboral, lo que logra ser su motivación de distintas maneras, como el de tipo económico, por el prestigio que adquirieron al laborar ahí, la continuidad en su formación, la escalada por la obtención de títulos de grado, competir y ganar recursos para diversas labores propias de la universidad, entre otras.

1.1.4 Otros estudios relacionados

Existen otros estudios que pretenden saber, a través de la evaluación de la práctica docente, si la práctica docente que realizan sus profesores apoya y cumple con los requisitos que la institución pide. En este mismo grupo se tienen las investigaciones que tratan del punto de vista de otros sujetos protagonistas de la práctica docente y que en este trabajo no han sido sujetos de estudio, pero que por demostrar diversas maneras de evaluar la docencia, interesa desde el punto de vista de la formación de sus profesores, así como de su empeño en llevar una labor docente apoyada e influida por la institución.

Ha sido de utilidad conocer lo que interna y externamente sucede con las instituciones de educación superior, pues así se puede sugerir otra manera de intervención para mejorar la calidad en su oferta educativa. Por un lado, las políticas públicas nacionales e internacionales aportan el marco dentro del cual se mueven los elementos desde adentro de las universidades, independientemente del tipo de administración que las regule, públicas o privadas. Por otro lado, estas instituciones ofrecen la calidad y los contenidos que la sociedad requiere, y muestran en el escaparate el buen nivel de su claustro de profesores, la ubicación en el ranking de las universidades en el país o en el mundo o, de una manera superflua, un ambiente ideal para los intereses de sus estudiantes: instalaciones agradables, recursos suficientes en laboratorios y salones de clases, socialización y movilidad social, entre otros.

Después de conocer y describir la práctica docente y cada una de sus partes a través del tiempo, se conglomeraron en el último grupo los trabajos que tenían que ver con la diversidad de connotaciones y términos sobre significado de docencia.; ante la diversidad de materias y especialidades que se han creado en las instituciones de educación superior, ante la necesidad de ser un profesor eficaz en la docencia que realiza, se señala un concepto más que la complementa, se trata de los estilos de aprendizaje que se inclinan hacia los estudiantes, para los cuales, los profesores planean maneras de trabajar y los nombraron métodos de enseñanza, métodos de innovación y estrategias de aprendizaje específicos para cada caso. Sin duda, hay más términos para la misma actividad, la lista es larga y no se trata de mostrarla completa, pero sí interesa no dejar pasar estas maneras diferentes de concebir los mismos términos.

Estos planteamientos muestran una serie de situaciones concretas que describen lo que los profesores de educación superior son capaces de lograr en sí mismos, en las instituciones donde

llevan a cabo su práctica docente y con los otros sujetos con quienes interactúan. Asimismo, los profesores actúan de acuerdo con el significado que poseen sobre dicha práctica. De esa manera, se ubicó el problema de esta investigación alrededor de estos elementos. En cada uno de los trabajos están presentes las unidades de análisis que en esta investigación se pusieron en juego, para dar lugar a diversas conclusiones.

Sobre la unidad de observación de práctica docente existe una gran variedad de trabajos que las consideran importantes. Es necesario hacer notar que existen básicamente dos vertientes que las ha tomado como protagonistas, una de ellas es la relacionada a la descripción de la práctica docente, como sinónimo de otros conceptos como la práctica educativa, práctica escolar, labor educativa, modelo educativo, modelo pedagógico, entre otros y también está la vertiente que a partir de una descripción, hace una propuesta educativa o pedagógica para una situación o un contexto en concreto; sin embargo, el punto en común de la mayoría de estos trabajos es la gama ecléctica de temas a tratar en dicha práctica, los contenidos de los que parte, las asignaturas que toma cuenta y los niveles educativos en donde se desarrollan, lo que implica los sujetos con quienes se trabaja como estudiantes.

Este panorama también habla, por un lado, de un campo de cultivo todavía con mucho espacio para la indagación en este nivel escolar; por otro, hay coincidencias en los puntos de interés en ese contexto de acuerdo con el ambiente y clima escolar. Asimismo, es un grupo de sujetos que posee características propias que, por su diversidad, lo hacen homogéneo, es decir, se busca su bienestar en su lugar de trabajo debido a que su formación profesional ha sido variada y sus puestos de trabajo entran en competencia en muchas instituciones educativas.

Es en este sentido donde se ubica la aportación de la presente investigación, pues aunque mantiene la constante de la descripción de dicha práctica docente e interpreta los significados que poseen, considera al grupo de sujetos estudiados como uno de los gremios menos atendidos en la investigación educativa, los profesores de asignatura, quienes no poseen un tiempo fijo o un trabajo estable en las instituciones donde labora y que precisamente es esa condición la que lleva al interés de caracterizarlos en un sistema educativo específico que les ofrece, pero no les permite actuar con total libertad, al estar supeditados a lo que cada institución les solicite.

Las similitudes con estas investigaciones son claras y evidentes, sobre todo al definir una de las unidades de análisis clave que dirigen la investigación y le dan cuerpo al marco teórico y a

la metodología. Es a partir del concepto 'significado' que surgió el interés por conocer lo que piensan los profesores para llevar a cabo su práctica docente en las instituciones donde laboran. Tal parece que es una propuesta que puede llevar a entender los procesos internos que hay en cada sujeto para planear sus acciones y convertirlas en actos y vivencias a partir de una toma de conciencia al darle orden y nombre a lo que piensan.

En algunos estudios se afirma que la institución influye en la manera como los profesores llevan a cabo su práctica docente; sin embargo, no se ha visto en ninguna el hecho de que en el nivel superior se estudien los significados elaborados por los profesores sobre la docencia, lo que lleva a pensar que este gremio realmente actúa a partir de una libertad de cátedra fiel o que tal vez han sido sometidos, de manera inconsciente, a una práctica docente institucionalizada y uniformada que no los hace ver como sujetos arbitrarios o irresponsables, sino que los convierte en sujetos típicos, repetidores y reproductores de recetas típicas transmitidas a través de la intersubjetividad vivida durante su existencia, tanto en lo personal como en lo laboral. Esta investigación procura las certezas a partir del grupo de sujetos estudiados, observados y analizados para cumplir con los objetivos de este trabajo.

1.2 Problematización

Los profesores de cualquier nivel educativo poseen una serie de elementos que les ayudan a realizar lo que es particular de sus labores, ya sea como docentes, como investigadores, en la administración o en cualquier otra área en donde se desempeñen. En el presente estudio interesa el profesor de educación superior y el significado que posee sobre docencia para luego plasmarlo en una práctica específica de acuerdo con la institución donde labora.

En este apartado se presenta un panorama general sobre la manera como los profesores de las instituciones de educación superior se identifican con la docencia, además de reconocer que buena parte de lo que realizan, responde al significado que poseen de docencia y su práctica. De manera paralela, se abordan las funciones que tiene el profesor dentro de la institución donde labora que en muchas ocasiones no son solamente relacionadas con la docencia, y así colaborar para que las mismas instituciones de educación superior donde está inserto logren las funciones para las que fueron creadas en la sociedad donde se encuentran. José Gimeno (1998, p. 19) ya habla de esa educación que se integra a lo que está a su alrededor y descifra significados.

Hablar de educación supone referirse a un mundo de significados variados: logro de cualidades o estados subjetivos en las personas, procesos que conducen a ellos, aspiraciones sociales compartidas, actividades familiares, políticas para la educación, actividades profesionales e instituciones. (Gimeno, 1998, p. 19)

La educación se enriquece de significados variados, por lo que entonces cada profesor posee los suyos, según el mundo donde se mueve. Hay que imaginar desde ahora que lo que hace es efecto y consecuencia de eso que se elabora internamente después de haber interactuado con otras personas.

Las actividades que realiza un profesor en las instituciones de educación superior son diversas y responden a dos supuestos en concreto, uno es lo que él mismo define como su función principal: la docencia, y el segundo trata sobre lo que realiza de acuerdo con los lineamientos delimitados en cada institución de educación superior donde este sujeto labora.

Es necesario precisar que la labor del profesor es la docencia, como parte de las funciones que a su vez deben desarrollar las instituciones de educación superior, que son la investigación, la extensión y la docencia (Marsiske, 2006; Sañudo G. *et al.*, 2003; Schara, 2006; UDG, 2007; Zamora *et al.*, 2009)

Sobre la docencia se tienen entonces las siguientes definiciones que aportan las ideas precisas para ubicar este término como uno de los significados que posee el profesor. Prieto (2007) dice que efectivamente, las instituciones de educación superior:

...se preocupan cada vez más de las características que hacen de la docencia una actividad eficaz y capaz de influir positivamente en los resultados de aprendizaje de los alumnos, así como de los procesos de pensamiento de los profesores y el modo en el que sus creencias y concepciones pedagógicas pueden determinar, en parte, su acción didáctica y el aprendizaje de los estudiantes en aspectos muy diversos. (Prieto, 2007, p. 22)

Una idea cercana a ésta que se plasmó, es la de Medina (2005) que la concibe “como uno de los mecanismos básicos de la escena escolar por lo que se pretende establecer los requerimientos para su realización eficiente y poder cumplir así los objetivos institucionales.” (Medina, 2005, p. 15) Por lo tanto y para dejar claro que es a partir de la manera como se define o se concibe la docencia, es como los sujetos de las instituciones de educación superior la ponen en marcha. Por su parte, Shulman (1989) describe la docencia como el proceso de enseñanza en un ambiente que traduce como la ecología del salón de clases, en donde compara a los sujetos con una familia que propone un tradicional proceso de producción:

The approaches to the study of classroom teaching we have reviewed thus far share a fundamental family membership in the process-product tradition. (...) But as we enter the world of research on classroom ecology, we encounter an utterly different set of intellectual traditions.² (Shulman, 1989, p. 18)

De esta manera, Shulman concibe la docencia como un proceso natural en el que se engranan los elementos adecuados para que surta efecto lo que con esta práctica se ha buscado, al comparar su funcionamiento con los miembros de una familia dentro de un espacio ecológico. Esta idea se relaciona con la armonía que hay entre todos los aspectos y actores que intervienen en la práctica docente para lograr los objetivos que cada uno de ellos procura. Para esto hay que adecuarse al ambiente que rodea al profesor, tanto en la institución como en su práctica docente.

Las definiciones sobre docencia que diversos autores aportan la hacen parecer simple y sencilla como concepto, por ejemplo, Shulman dice que es simplemente eso que sucede en el salón de clases y que deriva en la enseñanza, lo que coincide con lo que Prieto afirmaba sobre los sujetos que intervienen, pues en este proceso están todos los que deben estar, entre ellos, el profesor de la institución de educación superior. Pero no todo es tan sencillo, pues las concepciones sobre docencia que hasta ahora se presentan, incluyen elementos tales como un espacio ecológico, un mecanismo para el logro de objetivos y lo que se hace dentro del aula. Estos elementos son cualquier actividad que se realice en el salón de clases o en cualquier otro sitio que cubra esta característica, ya que hasta el tronco de un árbol frondoso y su sombra pueden ser un salón de clases.

La postura que se pone a discusión es que lleva a suponer que es un número de acciones nada limitado lo que se asume como práctica docente, como lo es el hecho de planear una clase y de darle seguimiento en la misma sesión o a través de instrumentos específicos para su verificación de contenidos y de logros, y así aportar elementos observables que le permiten al profesor hacer referencia a acciones concretas sobre lo que realiza en la práctica, como son la elaboración de planes y programas de estudio, preparación de contenidos de las materias que imparten, elaboración y aplicación de exámenes, entre otras acciones (Becerril, 1999).

² Los enfoques para el estudio de la enseñanza en el aula que revisamos, comparten una tradición entre los miembros de un grupo familiar en un proceso-producto. (...) Pero a medida que nos adentramos en el mundo de la investigación sobre la ecología de aula, nos encontramos con un conjunto completamente diferente de las tradiciones intelectuales del grupo.

Por otro lado, esta manera de concebir la docencia no difiere de lo que en los inicios de la educación superior se pretendía y se veía la docencia como una actividad independiente y legitimada socialmente por la utilidad que representaba al contar con eruditos que se encargaban de la capacitación de individuos en el ejercicio profesional. La manera como se llevaba a la práctica era a través de un profesor rodeado de alumnos elegidos por él. Ahora, los alumnos son elegidos a partir de una serie de pruebas y evaluaciones que cada institución determina, sin dejar de ser un grupo privilegiado. La docencia, concebida de esta manera, permitió que convivieran diferentes formaciones profesionales (Crocker y Magaña, 2004, p. 37). Como parte de una tradición ancestral, el profesor se forma no como docente, pero sí como un experto en un área específica del conocimiento, en un profesional.

La consecuencia de la experiencia adquirida de esta forma se debe a que todavía, en la mayoría de las instituciones de educación superior, los profesores que son contratados para realizar la práctica docente son profesionistas egresados de distintas disciplinas. Ante esta realidad y para el caso mexicano, el nivel superior ofrece puestos docentes que son ocupados principalmente por los profesores que egresaron de otras carreras, y finalmente otra formación para la docencia que se hace con la práctica, pero sin el título de 'normalista' o 'maestro' que lo certifique como tal (Garduño *et al.*, 2010). Este ambiente de trabajo le ha exigido al profesor de educación superior una serie de conocimientos que le obligan a echar mano de todo cuanto ha aprendido y vivido durante su formación como profesionista, no así como docente.

A partir y a pesar de esta ausencia de formación como docente, algunas investigaciones hablan de algunas características del profesor. Entre ellas destaca la de Shulman (en García *et al.*, 2008) quien explica que este sujeto debe dominar dos tipos de conocimientos, el de contenido, con una asignatura específica y el pedagógico general, referido al conocimiento y a las creencias y significados que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin referirse específicamente a un dominio en concreto. (García *et al.*, 2008, p. 6). A manera de contextualización, este doble dominio y sobre todo la segunda acepción, lleva a considerar un aspecto que el profesor presenta en su práctica docente, pues en ella implanta eso que piensa de ella.

Lo que estos autores señalan es un reflejo directo de lo que sucede en nuestro sistema educativo en el nivel superior, ya que es factible pensar también que los profesores aprendieron a

ser docentes al seguir ejemplos de sus maestros y posteriormente de sus colegas docentes, para dar cabida a lo que hasta este momento Shulman (1989) llamó tradición en el salón de clases.

Otro modelo a considerar es el del *pensamiento del profesor*, propuesto por Clark y Peterson (1986) que integra lo que creen los docentes. Aquí se presenta lo que Prieto asume de este modelo:

...la propuesta de un modelo donde se plasma la relación entre la investigación sobre las creencias del profesor y aquella centrada en sus conductas y en el efecto de las mismas sobre los alumnos. Este paradigma de investigación, denominado el pensamiento del profesor, concibe al profesor y al alumno como agentes activos, con creencias y percepciones personales que, de algún modo, influyen y determinan su conducta. Se centra en los procesos que ocurren en la mente de los profesores y que, a pesar de tener un carácter implícito y en algún caso inconsciente, pueden dotar de sentido a su práctica docente. (Prieto, 2007, p. 37)

Esta propuesta responde por supuesto a lo que Clark y Peterson (1986) plantean como parte de lo que graficaron y nombraron restricción y *oportunidad*, donde los procesos mentales del profesor interactúan con las acciones observables del mismo profesor, por lo que se puede pensar en la teoría manifestada (*espoused*) y la teoría en uso (*in-use*), como otro modelo educativo que los profesores ponen en marcha y que son llamadas teorías sobre la acción docente (*theory in practice*) que Argyris y Schön (1974) definieron como aquellas a las que el profesor se adhiere (*espoused theory*) y aquellas otras que realmente lleva a la práctica (*theory-in-use*). García Cabrero (2003) nombra las teorías manifestadas como asumidas.

Otras autoras son Ruth Kane, Susan Sandretto y Chris Heath (2004), quienes señalan importante voltear a ver y comprender lo que el profesor piensa para entonces conocer las teorías asumidas por el profesor. Esta propuesta presenta los pensamientos, la interacción en el aula y la reflexión de la práctica.

En los tres textos existen elementos comunes, como son el pensamiento del profesor, el contexto donde se desenvuelve y su práctica influida por eso que para él significa su práctica docente. Es precisamente a partir de esto que es una doble y mutua influencia, entre la propuesta educativa de la institución que emplea profesores para que realicen el acto educativo y lo que estos sujetos poseen como significado de la docencia y su opinión sobre la institución donde laboran.

Cualquier actividad, dentro o fuera del aula también son parte integral y sistemática de la práctica docente que realizan los profesores y el significado que le dan; no se trata de eventos aislados ni espontáneos, fueron pensados por el sujeto y esto implica una mayor participación y responsabilidad de su parte (McAnally-Salas *et al.*, 2006).

Estas propuestas del concepto llevan a plantear algunos componentes que conforman la manera de llevar a la práctica lo que suponen de la misma y echan mano de los recursos, que se derivan en las estrategias y así llevar a cabo acciones diversas. Estas acciones están basadas precisamente en los propósitos de cada institución para entonces mostrar a la sociedad su propio modelo educativo, aunque también es necesario pensar que cada profesor posee sus ideas propias sobre su práctica docente; sin embargo, Zabalza (2003) plantea una afirmación contundente y bárbara, como él mismo lo explica, para entender también lo que piensa que es su función docente en una institución de educación superior:

El currículo no se corresponde con la acción formativa de cada sujeto individual sino con la acción formativa que lleva a cabo una institución. Aunque suene un poco bárbaro gramaticalmente, los profesores (incluidos los universitarios) no hacemos el currículo sino que formamos parte de un currículo. La propuesta formativa que cada uno de nosotros construye en el marco de la asignatura que enseña no constituye una unidad curricular con sentido en sí mismo (algo que nosotros podamos construir con libre discrecionalidad) sino que forma parte de la propuesta formativa que desarrolla la institución a la que pertenecemos. Formamos parte de un equipo de docentes que lleva adelante un proyecto formativo integrado. Ese es el gran reto de la perspectiva curricular aplicada a la docencia universitaria. (Zabalza, 2003, p. 30)

El significado que cada profesor le da a sus actos en el ámbito docente, son los que apoyan al presente estudio, al ser los indicadores que dijeron si efectivamente eso que suponen es lo que guía su práctica docente y además está acorde con la institución donde son contratados. Existe un momento en el que cada profesor piensa sobre las actividades a realizar en clase y los motivos que tenga como causas de ello, así lo explica la UNESCO al decir que:

...lo que se pone en tela de juicio a partir de la pedagogía institucional es la condición del profesor, su lugar y su función en las instituciones de formación, las redes de poderes en las que está inserto explícitamente o no, porque los métodos y las aptitudes adquieren su significado en el sistema institucional en el que están insertos. (UNESCO, 1981, p. 15)

Esta afirmación muestra dos elementos que en los supuestos se han tomado en cuenta, uno es el que se refiere a las instituciones y otro es el relacionado con el propio profesor, al darle significado a eso que hace en el lugar donde está. Para la UNESCO, ambos elementos tienen que

ver con la libertad que el sistema educativo ofrece para diseñar la manera de trabajar intrainstitucional e intrasubjetivamente.

Los profesores no son individuos alejados de lo que les rodea, precisamente están expuestos a todo lo que ha estado en contacto con ellos y de ahí han obtenido lo que ahora poseen, que son acciones que los llevan a definir y concretar lo que hacen en la docencia y lo que esperan de esto que realizan. Crocker y Magaña dicen que:

Quienes protagonizan la profesión académica son sujetos con determinada historia e intereses en los espacios sociales en que se mueven; con determinaciones culturales, económicas y políticas, lo cual los hace adquirir particulares compromisos con la sociedad, con el grupo social al que pertenecen o con el que más se relacionan, así como manejarse con ciertos esquemas de significados sobre el hombre, el trabajo, la institución, la naturaleza, la educación, etc. (Crocker y Magaña, 2004, p. 39)

Es necesario entonces identificar a los profesores como un grupo en específico que posee una manera de pensar y de ver lo que realizan, y esto los convierte en un gremio con significados afines, para lo que Pérez explica como grupo cultural al ser identificados por el conjunto de significados, expectativas y comportamientos que comparten y que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. Esta serie de acciones que comparten entre ellos los lleva a situarse e identificarse como profesores en todo cuanto realizan sobre docencia, lo que es una expresión de significados y costumbres que rodean la vida individual y colectiva de este grupo de sujetos. (Pérez, 2004, p. 16)

Si el profesor posee significados, ¿cómo es que éstos influyen en lo que hacen como docentes? Habría que suponer o identificar las acciones sobre las que aplican esos significados, tanto en la docencia, como en la institución y en ellos mismos. Hay que entender que el significado que posee el profesor se crea en el tiempo y se entiende como la mirada atenta dirigida no a una vivencia que transcurre, sino que ya ha pasado (Schütz, 1972, p. 82).

Los significados, según Geertz, organizan la conducta porque tienen su valor de ser esquemas organizadores que transmiten instrucciones (Gimeno, 1998, p. 96). Los profesores reflejan las instrucciones en su práctica, en la que realizan acciones ligadas que dan forma concreta al significado que tienen sobre la docencia.

Si el profesor antes pensó en lo que haría y después piensa en lo que hizo, entonces se puede decir que en este proceso se concentraron las ideas sobre los significados que agrega a sus actos para planearlos y luego para retenerlos en él y después repetir el ciclo de significatividad, como lo explica Schütz al decir que la acción es la ejecución de un acto proyectado, lo que implica una elección basada en la libertad que posee, en donde se encuentre, para actuar de una manera y no de otra (Schütz, 1972, pp. 90-96). Al haber realizado lo que de antemano eligió, convierte su acción en significado, pues ya lo retuvo en sus experiencias.

1.3 La institución como unidad de influencia para la práctica docente

De acuerdo con lo que hasta ahora se ha planteado, existe la gran posibilidad de que los sujetos que laboran en las instituciones de educación superior como profesores, realicen la docencia según lo que en cada institución se estipule y exija y también es muy probable que dichos profesores opten por realizar su práctica docente según lo que cada uno de ellos supone al respecto. Es así como en esta investigación se observa y describen de manera sistemática las acciones que realizan los profesores de educación superior en distintas instituciones de este nivel.

La docencia es una de las principales funciones académicas que realizan los profesores de la educación superior e implica “las reflexiones acerca de la forma de actuar en el aula y la planificación de esa misma actuación que conlleva a las actividades que se hacen día a día en el aula.” (Larriba, 2001, p. 78). Además, aunadas a la docencia, las otras funciones académicas que se realizan en la universidad son la investigación y la extensión (Schara, 2006). Así lo presenta Marsiske (2006) sobre la Universidad Nacional Autónoma de México, que en su Ley Orgánica determina que las funciones de la Universidad son la docencia en sus niveles superiores y la extensión de la cultura³. Desde esta perspectiva es de donde el resto de las universidades diseñan sus labores como tal y continúan con esas funciones.

Si se hace énfasis en sus principales funciones, como lo dicta la Ley para la Coordinación de la Educación Superior (Investigaciones Jurídicas, 2009): “las funciones de docencia,

³ La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se fundó el 22 de septiembre de 1910 como uno de los actos más significativos del programa de festejos del centenario de la Independencia Nacional. La UNAM ofrece también la impartición de la educación media superior, por lo que la docencia y la extensión nada más se realizan en el nivel superior. También la Universidad de Guadalajara, como casa máxima de estudios de nivel superior del sistema público del estado de Jalisco, estructuró su Plan de Desarrollo Institucional para favorecer el adecuado desempeño de las funciones de investigación, docencia y extensión universitaria (UDG, 1997).

investigación y difusión de la cultura que realicen las instituciones de educación superior guardan entre sí una relación armónica y complementaria” y entonces lograr que la educación superior llegue a sus propósitos esenciales de reciprocidad entre el logro académico y la solución a problemas sociales, así como el binomio recíproco de que sea la educación superior de y para las masas, para lo superior y en lo superior, como lo explica Borrero (2008a):

Quedando en pie la consigna de la educación para lo superior y en lo superior en todos los niveles formales de la educación y en los ejercicios de la educación no formal o permanente, con miras alzadas hacia la máxima y posible calidad de vida. (Borrero, 2008a)

Para responder a la función de docencia en la educación superior, es necesario observar la práctica docente desde las distintas instituciones donde se lleva a cabo, considerar también lo que los profesores opinan al respecto y las acciones que la conforman. Esta práctica docente se abrevia en la manera como los profesores planean, diseñan y organizan actividades para que un grupo de estudiantes adquieran conocimientos y aprendizajes nuevos y útiles en función de objetivos planteados previamente (Becerril, 1999; Medina, 2005); o también considerar los procesos y las competencias a desarrollar (Zabalza, 2003). Otros consideran los significados sobre la docencia y las creencias que se derivan de ellos (Medina, 2005); sin embargo, es necesario retomar para este estudio la connotación que se relaciona con aquello que se hace para darle forma a la docencia y entonces llevarla a la práctica. En el presente documento interesan estos elementos, los significados que dan a su práctica, pues se parte del supuesto que ubica a los profesores en una actividad docente que se deriva de lo que piensan debe realizarse según la institución donde laboran.

Las instituciones presentan lineamientos que también están presentes en lo que creen los profesores para poner en marcha su idea sobre docencia y además tienen influencia en lo que se ha originado de manera individual y colectiva. El profesor posee significados que elaboró de manera intersubjetiva e intrasubjetiva. Para esta elaboración también intervinieron otras instituciones fuera del contexto inmediato del profesor, como son los organismos internacionales, tal y como lo plantea la autora María Guadalupe Valdés (2008), las que delimitan la línea de influencia y exigencia para las instituciones donde labora, a partir de las políticas públicas educativas del país y luego aterrizar en cada una de las entidades federativas en donde se han diseñado acciones de educación superior en los diversos subsistemas que enlista la Secretaría de Educación Pública (SEP) (SES, 2010).

Los profesores se enfrentan a lo que se les exige internamente y también a sus posturas intrasubjetivas e intersubjetivas. De cualquier manera, poseen una manera de ver su práctica, de ver la institución donde laboran y de ver sus posibilidades como profesionales y como docentes. Pero ¿qué pasa cuando estos aspectos se conjugan con la intersubjetividad al pensarse sujetos formados en sus inicios para otras actividades y no para la docencia?

Al respecto, Prieto (2007) define esa manera de pensar la docencia como los “juicios personales que permiten al profesorado articular su pensamiento sobre la práctica docente, de un modo más o menos consciente, para dotarla de sentido” (Prieto, 2007, p. 18). Dicho sentido se acumula desde el mismo profesor, desde su práctica, desde la institución donde labora y desde sus pares. Los autores mencionan las creencias como parte fundamental de los significados que ayudan a la reflexión de la práctica realizada, son un componente básico de ese cúmulo de significados que posee el profesor, en conjunto con las percepciones (Prieto, 2007), los pensamientos y las expectativas (Pacheco, 2009; Pifarré y Sanuy, 2001; Sandoval y Simón, 2007). Jiménez (2006) dice que “se ha derivado una visión del profesor como «constructivista», es decir, como un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, que emite juicios de valor, que posee creencias y que genera rutinas propias en su desarrollo profesional.” García define a los pensamientos y las creencias como las teorías asumidas por el profesor. Cochran (2006) explica que “tanto la educación como la formación del profesorado constituyen instituciones sociales que plantean cuestiones de tipo ideológico, filosófico, social, ético y moral.” Estas consideraciones que diversos autores hacen sobre lo que el profesor posee como manera de considerar su práctica, se redondean en los significados que le dan forma.

Es notorio entonces el énfasis que se debe poner en lo que la institución aporta al profesor, a la sociedad y a las instituciones entre sí. Por lo que fue necesario identificar y concretar lo que es el nivel educativo superior para contextualizar al profesor, su contexto, su época y los significados que ha construido a partir de lo vivido con sus experiencias de intersubjetividad e intrasubjetividad, al ser un sujeto individual y colectivo.

Si el tiempo es un aspecto esencial para pensar en que cada profesor ha adquirido un significado sobre docencia y luego plasmarlo en la práctica que realiza, también entra en juego el aspecto del nivel educativo de la institución donde labora, y son el nivel básico, medio superior,

superior y posgrado. En esta investigación interesa conocer el nivel superior, como se explicó en la primera parte de la misma.

Esto lleva entonces a relacionar el concepto de institución de educación superior en la universidad, que desde luego es parte de este funcionamiento social que se jerarquiza de acuerdo con el grupo que atiende o según el nivel de educación que se ofrece, y entonces Schara (2006) la define desde la analogía de la casa de la razón hasta una institución profesionalizante durante el siglo XX, pues es ahí mismo donde se forman los futuros profesores universitarios (Schara, 2008). Marsiske (2001) la define como el “conjunto de escuelas, facultades y a veces también institutos, dirigidos por un rector y por directores, a donde regularmente acuden profesores y estudiantes.” Schara habla de la universidad como organización social:

La organización social de las universidades, desde los días clásicos y medievales, están basadas en agrupaciones de sabios que enseñan y alumnos que aprenden y que han estado determinadas por sus actividades, usos y aportaciones específicas. (Schara, 2006, p. 19)

Ante esto se ponen en juego dos conceptos que son interdependientes, se puede pensar en que la institución no tiene razón de ser sin una propuesta educativa específica que fundamente su labor escolar y social. Schara (2008) clarifica el concepto de acuerdo con su misión y entonces dice que “la Universidad es una institución de educación superior que tiene por misión fundamental, la elaboración y transmisión de conocimientos, el desarrollo de la investigación y la extensión de la cultura.”

Lo que el adjetivo superior significa en educación, coloquial y oficialmente, indica la importancia que tiene la educación superior para el desarrollo de un sujeto en particular y de una sociedad en general, pues es donde se promueve y realiza la especialización para la intervención en los actos sociales que lo requieran a través del constante progreso de los sujetos que la componen y los proyectos de investigación que dan resultados en beneficio de la sociedad. Aunque la educación superior, en su función de investigación, ha sido utilizada para explicar y proponer mejoras ante diversos problemas a los que se enfrenta, como se puede observar en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) que le dedica el eje 3 para explicar su inserción en la sociedad y las estrategias para solucionar el problema del rezago educativo⁴.

⁴ Según el Plan Nacional de Desarrollo (Ejecutivo Federal, 2007, p. 179): “La educación superior sólo capta a uno de cada cuatro jóvenes (en el año 2006) de entre 18 y 22 años de edad. De éstos, la gran mayoría, cerca del 94%, estudia licenciatura o sus equivalentes, y aproximadamente el 6% cursa estudios de posgrado.”

Al continuar con las dicotomías, entonces se puede pensar que la universidad cumple con una doble función nada más al ser calificada como institución de educación superior, pues por un lado ubica en todo un engranaje de niveles educativos que hace suponer que existen niveles previos en la organización de la institución educativa: básico y medio superior. Por otro lado obliga pensar en una manera de actuar universitariamente con un nivel superior de educación y no una simple reproducción de acciones en lo individual y lo social, lo que lleva al ideal de pensar la educación para y en lo superior, como ya se dijo anteriormente a través de Borrero (2008a).

Así que, apuntar a la educación superior exige voltear hacia las necesidades que puedan existir alrededor del campo de acción de la universidad, que no solamente son de índole profesional o de calidad en cuanto a los contenidos y el claustro de profesores de la universidad, sino que también responde desde hace algunos años ya, a necesidades mundiales y muy específicas como lo explica Imbernón (1994), lo que ha obligado a comprometer a la universidad con la sociedad:

Esta necesidad de adecuación al desarrollo socio-político en el que la institución educativa está inmersa fue potenciada sobre todo a partir de la Segunda Guerra Mundial, cuando se desplegó ampliamente todo el abanico de principios renovadores de la pedagogía. El importante desarrollo de las diversas disciplinas científicas y el establecimiento de nuevas relaciones sociales y modos de producción, como consecuencia de la consolidación del modelo social surgido de la postguerra, crearon dicha necesidad. Más tarde, a partir de los años sesenta, la continuación de este proceso de cambio y las nuevas relaciones laborales que van surgiendo convirtieron la educación permanente de la población en general, y la del profesorado en particular, en un medio de consolidación política y, como tal, se produjo la lógica institucionalización. Hoy, el planteamiento de la formación permanente del profesorado como proyecto pedagógico en el marco de los sistemas educativos es una necesidad ineludible. (p. 14)

Para entender la manera como se inserta la institución educativa en la sociedad según los ámbitos y las necesidades donde se propicia, Barrón *et al.* (2010, p. 5) explican que se puede hablar de la formación social, familiar, institucional, laboral, entre otras, por lo que si se habla del lugar donde se ofrece la formación escolar, puede referirse a los organismos o instituciones educativas que tienen programas y actividades de formación organizadas con ciertos objetivos e intencionalidades en cierta dirección y se trata de la formación técnica, normalista, universitaria, entre otras. Dicha clasificación plantea que la educación superior y la sociedad van ligadas y la primera responde a lo que la segunda exige.

Es entonces cuando hay que pensar en la institución de educación superior con funciones específicas como la de formadora de personas y ciudadanos, comprometida con las necesidades de la sociedad, y pensar así su labor en cada etapa y ámbito de la vida social (Crocker y Magaña, 2004; Marsiske, 2006; Mertz y Aranda, 2010; UDG, 2007). Además, Schara habla de esa función-obligación que posee una institución educativa, como lo es la universidad y dice que ésta:

...posee una fuerza particular que reclama una lealtad e identificación, por lo menos en los estudios superiores, que sanciona y legitima las pertinencias del conocimiento al resto de la sociedad, así como la demanda de habilidades, destrezas y conocimientos para el aparato productivo. (Schara, 2006, p. 4)

Por lo tanto, es necesario pensar en que las instituciones requieren un determinado modo de proceder en el que expresen sus objetivos y funciones, pero no como fórmulas matemáticas o como procesos estáticos, sino como experiencias concretas de clases que pueden sistematizarse en una manera dinámica y adaptable de trabajo (Lucarelli, 2008; Morán, 2008; Pérez, 2004) y entonces pensar que cualquier actividad, dentro o fuera del aula también son parte integral y sistemática de la institución educativa sin que sean eventos aislados ni en el tiempo ni en el espacio, lo que implica una mayor participación y responsabilidad de los diversos sujetos que intervienen en su funcionamiento (Borrero, 2008b; Marsiske, 2001; Pérez, 2004; Schara, 2006).

Estas interacciones se pueden realizar entre las mismas instituciones, y son interinstitucionales. Las hay de diversos tipos, como son las gubernamentales y las privadas (Schara, 2008), así como las que consideren oportuno y necesario cruzar alianzas y acuerdos con otras universidades o instituciones para fecundar su labor (Borrero, 2008a). De esta manera, las instituciones educativas se ven obligadas a la diversificación (Schara, 2008) y complejización de dichas prácticas institucionales (Lucarelli, 2008).

Estos cambios y adaptaciones, en muchas ocasiones, no dependen de las instituciones en sí mismas, sino que son provocados por factores exógenos o variables estructurales, como las ha llamado Raczynski (2008) y están compuestas por la estructura administrativa del sistema educativo, el marco regulatorio que lo rige, la modalidad de financiamiento y la formación inicial docente. Este panorama regresa al plano contextual donde está inserta la institución (Señoriño y Bonino, 2006), en donde intervienen elementos extrínsecos, a veces muy alejados de su entorno inmediato.

De acuerdo con la serie de características, componentes y funciones que hasta ahora se han mencionado de las instituciones educativas, tanto dentro como fuera, es posible pensar en una lista de ausencias en las prácticas que ahí se dan. Una de ellas es la unificación de criterios para la elección de candidatos y contratos de sujetos miembros de la institución educativa. Otro aspecto importante a considerar es la descripción de lo que cada uno de sus miembros considera como su labor dentro de la institución. Aunado a esto se puede pensar en que la institución responde de manera recíproca y justa a lo que exige de cada uno de sus miembros, por lo que entonces hay que descifrar las maneras como organiza en su interior y también hay que conocer la manera como se organiza hacia el exterior. Estos supuestos dan cabida a lo que Fernández (1998) ya sugería como acepciones de institución: como normatividad, como establecimiento y como mundo simbólico.⁵

No cabe duda que a las instituciones las conforman los individuos y es en ellas donde se da forma a sus propósitos. Ante esto, Borrero (2008a) explica que en la persona humana se conjugan los aspectos que componen la institución educativa, al ser un componente principal de la educación formal que ahí se establece:

La persona humana y el cultivo, enriquecimiento y desarrollo de sus facultades y potencias naturales han sido y son la materia prima o causa material de la educación formal, que ha venido inscrita en los consabidos y universales determinantes de tiempo y de espacio, a saber: el determinante de tiempo significado por la edad de la persona, y el determinante espacio de las instituciones educativas. (Borrero, 2008a, p. 317)

Estos elementos son indicio de que la institución es una entidad viva, en adaptación constante, con ritmo de desarrollo a la par que el momento histórico que vive y el espacio que la acoge; a lo que Pérez ha denominado “como un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica, que la distingue de otras instituciones e instancias de socialización y le confiere su propia identidad.” (Pérez, 2004, p. 17)

Algunos autores hablan de este concepto al usarlo de manera directa con el espacio físico y lo que lo determina con la infraestructura y la oferta al usuario del mismo. La UNESCO (1981) habla de la institución material y la institución social, que Fernández (1998) define como sinónimo de regularidad social. Señorino y Bonino (2006) dicen que ésta es una definición

⁵ De acuerdo con Fernández (1998) se puede pensar desde tres líneas conceptuales para definir la institución. La primera como una serie de normas o regulaciones sociales que dirigen los valores sociales y los comportamientos individuales. Otra acepción es la que se refiere al establecimiento como tal, de una manera concreta y física. La tercera connotación se refiere a los significados en un mundo simbólico que el individuo construye para decodificar la realidad social.

extrínseca o contextual, aunque dividen el significado y la clasifican también en la definición normativa; es decir, cualquier institución de educación superior posee establecimientos bien identificados, regulados por lo que el contexto mundial espera de este nivel educativo y con una manera específica de mostrarse, de organizarse, de regirse y de expresarse.

La idea de espacio no contradice la idea de relacionar la institución de educación superior con lo que antes se dijo era la institución como establecimiento, como regularidad social o como mundo simbólico (Fernández, 1998), ahí se conjugan estas concepciones que finalmente determinan lo que la universidad, como institución de educación superior (Borrero, 2008a), ofrece y espera de los sujetos que ahí se congregan, tanto el personal administrativo, el personal de mantenimiento, el personal docente y el alumnado, para llegar a lo que finalmente se espera, que se realice el acto educativo como tal al nivel que se proclama y con la calidad que pretende el profesor y la institución.

Esta dimensión entiende por educación superior ese nivel educativo, ya que no sólo es un argumento inherente a la universidad, sino que presenta una serie de aspectos que la hacen única y de la que parten las principales discusiones en torno a ella. Los constantes debates, según el Boletín informativo de la Dirección General del Archivo Histórico y Memoria Legislativa (República, 2004), se han dado en torno a su función, su funcionamiento y su financiamiento. A esto hay que agregar el aspecto que tiene que ver con el rezago o fracaso escolar en la educación superior, que ha perdido credibilidad a la falta de oportunidades con relación al tiempo invertido en este periodo escolar. En este aspecto se puede hacer una pausa para que entonces se proponga un cambio en la manera de concebir la educación y que se vea reflejado en lo que los profesores realizan con su práctica docente.

1.4 Supuestos de la investigación

La principal formación de los profesores de educación superior ha sido en diversas áreas del conocimiento, excepto en pedagogía, lo que los convierte en sujetos con recursos limitados para impartir clases; sin embargo, son los candidatos ideales para formar a otros sujetos en las disciplinas que dominan. Por esa razón y para que su práctica sea exitosa, las instituciones donde laboran se encargan de ofrecerles cursos de formación, capacitación y actualización en la impartición de clases.

Con estas acciones, tal pareciera que los profesores están listos para enfrentarse a los grupos en el aula, lo que tampoco es así de simple, puesto que las instituciones que los contratan están sujetas a ciertos lineamientos internos y externos que las rigen. Estos sujetos, rodeados de exigencias, por los reglamentos internos y las políticas públicas, también llegan a la docencia con sus propios significados al respecto.

La postura personal y el cumplimiento del deber, se contraponen en algunas ocasiones, lo que evita que los profesores se desarrollen con plena libertad para impartir cátedra o para ser creativos en la práctica docente. En otros casos sucede de manera contraria. Sus ideas y acciones fluyen sin frenos y realizan su labor como consideran necesario. Por lo tanto, es importante conocer con testimonios, lo que piensan estos profesores y también resulta esencial observar la práctica que realizan para comprender lo que sucede en el aula en las instituciones a las que pertenecen.

Con la información adecuada, se sabe si efectivamente los profesores se ven sometidos a obedecer o son sujetos libres en sus actos. Es básico que los profesores expliquen sus ideas sobre lo que piensan sobre la docencia y cómo debe llevarse a cabo para que luego se observe lo que sucede como docentes frente a un grupo en clase. De esta manera se comprende su actuar a partir de los significados que construyeron durante su vida.

Además, cuando un profesor ingresa a una institución de educación superior, la elección es recíproca, pues también la institución lo eligió para formar parte del claustro de docentes. Así, el profesor posee motivos y propósitos. Resulta de interés que estos sujetos construyeron los significados sobre docencia desde antes de serlo ellos mismos, puesto que tuvieron vivencias e interactuaron con otros profesores que dejaron experiencias de influencia. Al considerar la posibilidad de dedicarse a la docencia, recurrieron a esos momentos significativos de tradición intrasubjetiva e intersubjetiva.

La habilidad para realizar ese trabajo en aula, resulta de la capacidad de adaptación que tienen los profesores para laborar en donde sean requeridos, y es entonces que se acoplan a contratos temporales en diversas instituciones de educación superior. Surge una duda sobre esta decisión, puesto que no está claro si en verdad la institución impone esta manera de suponer la práctica docente o los profesores realizan lo que previamente ya poseían en su pensamiento.

Una vez ubicados en una o más instituciones de educación superior, las actividades que realiza cada profesor son diversas y responden a tres aspectos en concreto: 1) lo que él mismo ha definido como su función principal, la docencia; 2) sobre la práctica que realiza basada en eso que cree es la docencia y 3) sobre lo que realiza de acuerdo con los lineamientos de cada institución de educación superior donde este sujeto labora. Estos tres aspectos de su pensamiento se conjugan para dar forma a los significados que sobre práctica docente posee para poder desenvolverse en cada sitio donde la desempeña.

1.5 Preguntas de investigación

- ¿Cómo se construye el significado de docencia en los profesores de educación superior?
- ¿De qué manera los significados del profesor de educación superior inciden en la práctica que realiza?
- ¿De qué manera incide la institución en la práctica que realizan los profesores de educación superior?

1.6 Objetivos de la investigación

1.6.1 Objetivo general

- Inferir los significados sobre docencia que poseen los profesores de educación superior para comprender los procesos de construcción de la práctica docente de acuerdo con las instituciones en las que laboran.

1.6.2 Objetivos específicos

- Dilucidar los significados que los profesores de educación superior dan a la docencia.
- Analizar los procesos de construcción de la práctica docente de los profesores de educación superior.
- Analizar la injerencia que puede tener la institución de educación superior en la práctica de los profesores.

II. Perspectiva teórica

En este apartado se presenta el desarrollo teórico que aportó el sustento conceptual que apoyó en el desarrollo de la presente investigación y que también ofrece las referencias consultadas para explicar cada concepto que en ellas se presentan en relación con los significados sobre docencia que poseen los profesores de educación superior y la práctica que realizan, para luego presentar los resultados finales del estudio.

Para iniciar con el planteamiento teórico, se hizo la relación directa con la realidad planteada en los supuestos de la investigación, soportada con la propuesta de Alfred Schütz, cuya aportación radica en la comprensión del otro yo a través de sus vivencias en el mismo mundo social donde convive con sus congéneres o consociados, como el otro yo del sujeto mismo.

2.1 Generalizaciones teóricas

Primero se recurrió a Max Weber para conocer el origen del término ‘acción social’, concepto sociológico fundamental planteado por este autor y que a su vez explica la práctica docente. Con el mismo fin, se tomó de Edmundo Husserl la fenomenología, como teoría de esencias y naturalidad en sus acciones. Ambas posturas se engranaron y dieron forma a la sociología fenomenológica de Alfred Schütz que la explica como la ‘comprensión de un acto humano’ es el concepto subyacente en esta investigación.

2.1.1 La sociología

El principio esencial de la sociología ha sido el estudio de la sociedad en un nivel elevado, como lo acuñó Augusto Comte en 1839 (Gomezjara, 1998), por lo que si se parte de una acción social, como lo explica Weber, entonces se habla de ese mundo, de esa realidad, donde hay grupos de sujetos en relación.

Algunos autores, como Gomezjara, estudioso de la sociología, explica que eso que define la sociedad humana es lo que constituye la materia de la sociología: “El estudio de la sociedad como un todo que se desarrolla históricamente, de las leyes de sucesión de las formaciones económico sociales, la investigación de las relaciones internas entre los distintos aspectos y fenómenos de la vida social”. (Gomezjara, 1998, p. 10) El planteamiento tiene como base la historia, ese pasado que ha servido para comprender la existencia de los grupos sociales. En la

acción social es un elemento importante, al pensar que el pasado de un individuo influye en sus actos presentes. No se puede comprender una acción social sin el pasado del sujeto que la vivió.

Por su parte, Max Weber (1984) definió la sociología como la ciencia cuyo objeto es interpretar el significado de la acción social así como dar, en su virtud, una explicación del modo en que procede esa acción y de los efectos que produce. Es interesante señalar que el objeto de estudio pasa de la sociedad como tal al significado de lo que se hace en sociedad, es decir, el significado de la acción social. No se queda en la acción ni en un sujeto, lo pone en relación y lo pone a pensar.

En este sentido y de acuerdo con ambas definiciones, la sociedad y el individuo que vive en ella, son sólo una parte de esa sociedad total, y en esta ocasión se trata de sujetos que se relacionan con otros sujetos que poseen características parecidas a las de ellos, en situaciones similares según el entorno donde se desarrolla su vida cotidiana: el mundo escolar.

Entonces se tiene que la sociología es la ciencia que “intenta la comprensión *interpretativa* de la acción social para llegar por ese medio a una explicación causal, atendiendo a su *sentido o intención subjetiva*.” (Gomezjara, 1998, p. 47). Es cuestión de panorámicas, pues ya se tiene el aspecto histórico y ahora ya se tiene acciones del pasado y hacia el futuro. La sociedad funciona así, no vive en el pasado, sino que vuelve a él para aprender y entonces planear u orientar su futuro basado en acciones.

Por su parte, Max Weber dice que: “La acción es social en la medida en que en virtud del significado subjetivo que se le adjudica por parte del individuo (Abellán y Mayugo, 2008) actuantes, toma en cuenta la conducta de otros, y es orientada por ella en su curso”. (Schütz, 1972, p. 174) Esto implica que el sujeto le da un significado a lo que ve en cada acción en los individuos que observa y entonces no es acción sino hasta que alguien la interprete. Sobre esta acción social entre individuos en un mundo, Schütz dice que Weber lo llama relación social y así la describe:

Quando dos personas se vuelven recíprocamente orientadas entre sí, tenemos lo que Weber llama una “relación social”. Con esto quiere significar “la conducta de una pluralidad de actores en la medida en que la acción de cada uno, en su contenido significativo, toma en cuenta la de los otros, y es orientada en estos términos”. (Schütz, 1972, p. 180)

Se debe enfatizar el hecho de darle una interpretación a eso que se ve en la acción, de otra manera, no es acción social y no está en relación en el mundo donde los individuos interactúan. La presencia del concepto 'acción' no es un hecho aislado, ni producto de la casualidad, pero sí de la causalidad, pues no es un acto cualquiera, sino que posee un proceso de elaboración y ciertas características para que sea nombrada y explicada así desde la sociología fenomenológica. Es importante notar que la sociología no describe grupos sociales, sino que trata de comprender cómo es que se dieron las circunstancias históricas para que esos grupos se conformaran de tal o cual manera. Para comprender cada situación, es necesario relacionar libremente los significados entre personas; así Weber coloca el acento al afirmar que:

No todo contacto humano es de carácter social: es social sólo cuando la conducta de una persona se relaciona en su significado al comportamiento de los demás. (...) La acción social no debe identificarse ni *a*) con varias personas que se comportan de modo semejante, ni *b*) con una persona que actúe bajo el influjo de la conducta ajena. (Weber, 1984, p. 39)

Esta definición que ofrece Weber ha sido considerada básica en esta investigación, pues es el preámbulo para pensar en la acción social como parte esencial de lo que en el estudio se presenta como problema de estudio, que tiene que ver con esos significados que los profesores de la educación superior poseen sobre la práctica docente que realizan. Efectivamente, no es una práctica de carácter social, pero sí está influida por cuestiones de sociales, como son las políticas públicas internacionales y nacionales, así como la consecuencia de dicha práctica, que es de carácter social, pues los productos logrados se integran en una sociedad que supuestamente los necesita.

La acción habla de significado y de la relación con los demás, para dar lugar así a la intersubjetividad. Sin otro sujeto, no se puede crear el significado de las acciones. Se trata de lo que se establece en el individuo para echarse a andar en el futuro y para que se proyecte lo que se hace en relación con los demás, pues según la sociología fenomenológica, la acción, aunque se realice a solas, es producto de lo que el sujeto ha vivido en sociedad. Aunado a esto, menciona dos tipos de sujetos que no entran en la combinación de acción social y son precisamente las características que los hacen únicos ante los demás, uno es el que es parte de una masa y está también el que imita a otro. Weber (1984) los critica de tal forma que dice que la acción social no debe identificarse.

La sociología exige originalidad en las acciones observadas, pero ¿quién hace original y única una acción, quien la realiza o quien la interpreta? Este cuestionamiento sociológico es el ingrediente perfecto en la receta para lograr el método de análisis desde la fenomenología, pues como se vio, la fenomenología no describe la realidad sino lo que se representa de ella. Los cabos se atan o los nudos se desmarañan.

Así es que la acción es el elemento básico de interés para lo que aquí se expone. Weber dice que la acción social “no es ni mucho menos lo *único* que a la sociología le interesa, aunque sí es la preocupación central de la sociología que aquí se considera, la preocupación que, por así decirlo, define la especie de ciencia que es.” (Weber, 1984, p. 41) También dice que la acción social es el comportamiento humano, el cual puede orientarse según el comportamiento pasado, presente o previsible del prójimo. Hay que reflexionar un poco para poder visualizar que la acción es lo esencial para analizar cuando se habla de inferir significados, y al ver al sujeto en acción es como se llegó a dicha inferencia.

La acción social es el origen de las relaciones sociales que Weber define como las relaciones significativas según como las que usan lo individual para orientar recíprocamente su conducta. Weber clasificó las acciones humanas en cuatro tipos para diferenciarlas: 1) *racional en cuanto a su fin*, en el sentido de usar *los medios apropiados a un fin determinado*; 2) *racional en cuanto a sus valores*, en el sentido de constituir un *intento de realización de un valor trascendente*; 3) *afectiva* o emocionalmente determinada, es decir, una acción que resulta de impulsos emocionales y estados de ánimo, y 4) *tradicional*, conducta que es la expresión de la costumbre establecida. (Weber, 1984, p. 42)

De esa manera Weber presenta la acción humana en una serie de posibilidades que permiten comprender la realidad en la que se desarrollan a través de diversos elementos y propósitos para distinguirlas. Los tres primeros tipos de acción humana difieren de lo que la fenomenología espera sobre las esencias, puesto que son resultado de acciones, actos y decisiones tomadas por los sujetos. La acción humana *tradicional* es la que aporta la posibilidad de pensar en la sociedad de costumbres y procederes arraigados en el tiempo y en los significados de los individuos que la conforman. Este tipo de acción humana, el tradicional, es el que en esta investigación se considera primordial porque apoya lo que para el sujeto ha sido la manera de actuar durante su trayectoria de vida y profesional y no es una locura pensar en tales

costumbres para actuar que pudieran llegar a ser rituales o recetas. Asimismo se conjugan las acciones con la historia, como se ha explicado antes, elementos fundamentales en los planteamientos de la sociología de Weber.

Después de saber lo que la sociología pretende a partir de la acción social, tal vez resulta arriesgado pensar en la pureza u originalidad del individuo, ya que no se puede saber dónde está la frontera entre su ser único e individual y su ser social, ubicado en un tiempo y un espacio actuales con una trayectoria en el tiempo y en el espacio, pasados también. Los puntos de vista mostrados coinciden e inciden en la sociedad como un organismo en acción, en el que interviene cada sujeto con su conciencia y actos, lo que lleva a considerar que su accionar no es mecánico, sino que depende de lo que hay en su realidad social; sin embargo, no sólo se trata de conocer y entender una realidad social, es necesario saber cómo se entretienen las acciones de relación entre sujetos e instituciones donde se encuentran y lo que han elaborado como significados de la docencia, como práctica principal de sus labores, ya que desde la sociedad es como se interpreta la acción social.

Con todo lo anterior, surge un cuestionamiento, si la sociología pretende estudiar la sociedad en su conjunto, ¿por qué en esta investigación se estudiaron sujetos en lo individual? Precisamente se refiere a la relación de sujetos, que convierten su acción social en intersubjetividad, que más adelante da la clave para ubicar a estos individuos con acciones específicas y en contextos específicos. Ahí es donde se da origen a la lista de significados que cada uno posee de eso que realiza. Otra razón de peso es el hecho de que estos individuos forman parte de un conjunto mayor de sujetos con características comunes que los distingue como un grupo social concreto. Así es que en un primer momento no se estudió a cada sujeto por separado, ni se aisló lo inferido sobre sus significados, sino que se vieron en conjunto al identificar sus elementos comunes y diferentes.

Para continuar con lo que hasta aquí se ha planteado y como se ha dicho en un supuesto de esta investigación, el sujeto que lleva a cabo una acción humana, se puede enfrentar a diversos contrastes que parten desde su interpretación o significado hasta lo que realizan en sus actos después de dicha interpretación. Es bajo esas condiciones que la sociología intenta conocer y describir lo que existe en el entorno del ser humano y sus acciones humanas que ahí realiza, no

sin antes entablar la relación que existe entre lo que se supone y lo que sucede en una realidad concreta.

Como primera base teórica se explicó la sociología, que sustenta en esta investigación la teoría por el lado del prisma de la acción social; falta también cubrir el lado de la esencia de dicha acción y para ello es necesario acudir a la fenomenología, que trata sobre la esencia de lo observado y de lo estudiado, es decir, que toma la acción social como un fenómeno que atañe a sujetos en relación con significados específicos y que describe lo que en su vida cotidiana realizan y que los hace únicos a diferencia de otros sujetos.

2.1.2 La fenomenología

La fenomenología es la segunda base teórica que apoya a la presente investigación. Esta teoría la representa en gran medida Edmundo Husserl, al ser el autor principal elegido para conocer lo que esta corriente de pensamiento propone. Sobre la fenomenología se dice que se ocupa de la conciencia en todas las formas de vivencias, actos y correlatos de los mismos, es una ciencia de esencias que pretende llegar sólo a conocimientos esenciales y no fijar en absoluto hechos; es el conocimiento de conocimientos. La fenomenología se encarga del estudio de fenómenos, es decir, de lo que aparece en la conciencia. No estudia la realidad, sino la representación de la realidad. (Ritzer, 1993).

La realidad es el objeto de estudio de la fenomenología; sin embargo, no es su intención estudiarla, sino lo que se representa de ella. Para esta representación es necesario contar con signos y significados. Es decir, lo social se construye de los significados creados al lado de los demás, es necesario conocer el papel de los signos en las cosas, en el sentido de algo, para ello, Edmundo Husserl (1967) habla de que todo signo es signo de algo, pero no a todo signo se le da un significado o un sentido: “En muchos casos no puede ni siquiera decirse que el signo “designa” aquello de lo cual es llamado signo.” Para que un signo tenga significado, se deben abordar las características, propiedades o notas primordiales para entonces conocer los objetos en donde se encuentran y lo que podrían significar. (Husserl, 1967, pp. 315-316).

En este planteamiento hay un aspecto clave para develar su esencia, se trata de que entonces el signo existe como signo cuando alguien le da una interpretación y un significado. Esta conversión la describe Schütz como la acción del signo. Para esta acción, el autor aporta dos

funciones al signo, una es la expresiva y otra la interpretativa (Schütz, 1972); lo que quiere decir, por un lado, que alguien puede crear un signo y para eso existe, y se origina la *función expresiva* del signo. Por otro lado, también hay elementos en el mundo que no fueron creados como signos y los otros sujetos le dan un significado específico en un contexto específico, es la *función interpretativa* del signo.

Si estas funciones las poseen todos los objetos, es necesario entonces enfatizar en la práctica docente de los profesores de educación superior, ya que sus acciones son en sí mismas objetos, según la fenomenología. En cambio, si ellos mismos interpretan su práctica y sus experiencias en la docencia, se podría pensar que llegan a un punto de reflexión al pensar que han interpretado lo que hacen y por lo tanto, son objetos que poseen un significado. Es así como se infirieron los significados que estos sujetos han construido de la docencia. A su vez, lo que ellos expresen y lo que ellos muestren con actos, ha sido interpretado a su vez por quien realizó esta investigación.

Esta cadena de objetos, de acciones, interpretaciones, signos y significados establece una posibilidad de acercamiento a los profesores de educación superior y así se da a conocer lo que piensan de la docencia, ya que ellos mismos son quienes diseñan y deciden sobre su práctica. De esta forma, le dan claridad a las acciones planeadas a futuro, expuestas para ser evaluadas posteriormente por el mismo profesor y por la institución. Es decir, el pasado y el futuro de la docencia se determina de acuerdo con lo que para el sujeto significa y el motivo por el que realizó algún acto, y según lo que cada individuo pretende a futuro, como motivación para continuar con ciertas actividades.

Así se tiene entonces que la fenomenología es una ciencia eidética y apriorística. Es eidética porque es de esencias, de orígenes que se consideran las notas primordiales o esenciales de los objetos, son los conocimientos esenciales los que se logran a partir de la universalidad fáctica o empírica. (Husserl, 1962).

La fenomenología también es una ciencia apriorística porque permite planear el futuro a través de lo que se vivió en el pasado; a lo que Husserl (Gaos, 1960) llama las esencias en cada uno de estos fenómenos que se presentan en la vida del sujeto a través de los significados que aporta a cada acción que se le presenta. Por ser entonces la fenomenología, estudiosa de las

representaciones que se hacen de la realidad y por ser una ciencia eidética y apriorística, es por lo que se observa un mundo específico con los objetos que contiene.

Los cimientos para aplicar la fenomenología en esta investigación están dados, ya que si se diera la comprensión de la representación que se hizo de la realidad observada, a través de los signos mostrados en ella, no hubiera sido posible inferir los significados o funciones de estos signos en las acciones humanas que los sujetos de estudio realizaron para su análisis. Debido a ello, es que en el progreso de los siguientes párrafos se hizo una extensa alusión a los aspectos fenomenológicos conjugados con la sociología.

2.2 Concreción teórica

2.2.1 La sociología fenomenológica

La sociología fenomenológica representa uno de los marcos importantes para esta investigación. Los principales autores son Alfred Schütz (1972, 1993, 1995, 2003b; 1973) y Peter Berger y Thomas Luckmann (1972; 1996; 1973). Por un lado, el sociólogo y filósofo Alfred Schütz se concentró en establecer los fundamentos de la teoría de la acción social que expone Max Weber, explicada en los párrafos iniciales de este apartado. Por su parte, Thomas Luckmann y Peter L. Berger, aplicaron la fenomenología del mundo de la vida del sujeto. Para Luckmann, la fenomenología sirve como una “protosociología” y su tarea consiste en definir la base epistemológica de la sociología como ciencia social.

A partir de estos planteamientos básicos, se establece entonces que el análisis de las ideas que expresan los sujetos, es a su vez un panorama de acciones que se han realizado en su pasado y que definen su futuro, lo que le da forma a su mundo de vida. En cuanto a la práctica docente de los profesores de educación superior, es parte de su cotidianidad y del reflejo que existe en los significados que han construido.

Se puede decir también que la sociología fenomenológica, de acuerdo con Alfred Schütz, consiste en identificar las acciones cotidianas que realiza un grupo de sujetos, las que responden según el contexto donde se desarrolla y no se puede separar al sujeto de él (Ritzer, 1993). Así es que si se piensa en la relación que existe entre las acciones del sujeto y el entorno o medio natural donde se desenvuelve, se crea un organismo que vive, que es dependiente de su contexto

y que sigue en formación constante. Berger y Luckmann (1972) lo explican de la siguiente manera: “El organismo y más aún el yo, no pueden entenderse adecuadamente si se los separa del contexto social particular en que se formaron.”. En la introducción a los Escritos I de Schütz (2003a), Natanson lo explica muy bien, que cuando una persona nace, sus progenitores no son exclusivos, son conductores de un fragmento de experiencia:

De tal modo, la realidad del sentido común nos es dada en formas culturales e históricas de validez universal, pero el modo en que estas formas se expresan en una vida individual depende la totalidad de la experiencia que una persona construye en el curso de su existencia concreta. (Schütz, 2003a, p. 17).

La unidad básica de este fundamento es la comprensión de un acto humano, el que sea, de ahí se parte. Esta premisa está permeada de una serie de elementos explícitos e implícitos, para ello hay que seguir los lineamientos que los autores elegidos han dispuesto. Entre los elementos explícitos están los sujetos, por supuesto, sin actores no hay comprensión alguna en la sociología fenomenológica, pues son ellos quienes realizan *actos*, como segundo elemento de la premisa. Finalmente, como un objeto manifiesto está la *comprensión*, que se compone de varias acciones a su vez para que su existencia sea posible.

A la vez que están presentes estos elementos, también lo están otros que colaboran en la dinámica de la relación entre todos ellos. Un elemento implícito es la sociedad misma, esa realidad que engloba a los sujetos o actores; también se le ha llamado *mundo de vida*. En el mundo de vida se hace la interacción entre individuos y se da origen y forma a la *intersubjetividad*, con su compañera la intrasubjetividad. Si ya se dijo que los actos están explícitos y bien identificados, por ende, son observables las *vivencias*. Como colofón a este listado, al pensar en individuos en interacción, se deja ver otro concepto que los distingue, se trata de la *significación* que se hace de los actos vivenciados.

De manera paralela, si la realidad fuera una sola, en un mundo de vida específico, también el sujeto sería original, como Weber lo exige en el individuo de la sociedad, que no sea parte de un conjunto de iguales o copia de otros, es que éste se convierta en otro no exclusivo, a su vez que es un sujeto único, capaz de integrarse a la sociedad, que es su mundo de vida y así interpreta cada una de las acciones sociales que en ella se presentan para luego elaborar sus propios significados de cada una.

Se extraen entonces los elementos conceptualizados que sirven para explicar la realidad analizada. El primer lugar lo ocupa el *mundo de vida* y le sigue la *acción social*, y se deja para el final el *significado* que se elabora en los individuos. De esta forma se da entrada a lo que cada concepto significa, con su identificación y función específica en la realidad que ocupa estas líneas.

2.2.2 Mundo de vida

Para empezar la explicación de los elementos conceptualizados hay que dejar claro que cuando se habla de la realidad que interesa comprender en esta investigación, se debe considerar forzosamente el mundo de vida en la trayectoria de los profesores de educación superior como los protagonistas del estudio. El recorrido por este mundo de vida del sujeto lo convierte en un organismo animado, es un mundo extenso y Schütz y Luckmann lo definen así:

Es el ámbito de la realidad en el cual el hombre participa continuamente en formas que son, al mismo tiempo, inevitables y pautadas. El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado. (Schütz y Luckmann, 1973, p. 25).

El mundo de vida se concibe con individuos dentro de él y que se relacionan de manera individual y social. El individuo es en y con él mismo y también en y con los demás. Al trasladar esta idea a la realidad que se ha propuesto en esta investigación, se percibe que los sujetos de estudio de este trabajo han sido individuos integrados en diversos mundos que les han obligado a actuar de manera individual y social.

Los profesores de educación superior decidieron en qué profesión formarse, dónde laborar y cómo llevar a cabo su práctica docente. Durante este tiempo, se relacionaron con sus congéneres y contemporáneos, tanto en los lugares donde se formaron como en los ámbitos laborales. Si bien decidieron a solas, sus reflexiones se vieron influidas por otros sujetos del mismo mundo. Lo individual y lo social caminan juntos cuando son constituyentes del actor social. Es en el mundo de vida donde el individuo se da cuenta que él es su *yo* y su congénere es el *otro yo*, y así logra la adaptación completa a ese mundo. Tal capacidad de adaptación ha estado presente en su trayectoria de vida y se ha hecho parte de un mundo que considera natural al ser un contexto espacio-temporal que lo ha albergado y le ha ofrecido lo necesario. Así se entiende entonces que:

...el objeto que estudiaremos es el ser humano que mira al mundo desde una actitud natural. Nacido en un mundo social, se encuentra con sus congéneres y da por sentada la existencia de éstos sin cuestionarla, así como da por sentada la existencia de los objetos naturales que encuentra. (Schütz, 1972, p. 128)

Esta afirmación que hace Schütz, establece una característica que no hay que perder de vista para seguir la trama de los conceptos, ya que si habla de una existencia de los otros sujetos sin cuestionarla, no necesariamente significa que tampoco cuestione la propia. Es decir, si los sujetos viven pasivamente, logran también existir, estar en el mundo; pero si los mismos sujetos se cuestionan su existencia y la interpretan, entonces llegan a tener significados y vivencias sobre lo vivido.

Este aspecto de la reflexión por parte de los sujetos de estudio, habla de la presencia que tienen sus actos en su pensamiento; sin embargo, no todos se cuestionan lo que realizan en su práctica, por lo menos, algunos cumplen con lo estipulado y otros llevan a cabo lo que saben hacer y les ha funcionado. Esos momentos de decisión, que se puede calificar como inconsciente, sobre lo que hacen o lo que han hecho, son los momentos idóneos para suponer e inferir lo que significa para ellos la docencia y su práctica.

Para que esta reflexión y cuestionamiento tenga lugar, se parte de que los sujetos cuentan con una buena cantidad de experiencias por interpretar y significar. Así es como las vivencias que han tenido los profesores de la educación superior han surgido de sus experiencias en el mundo de vida, lo que su conducta los ha llevado a desarrollar, por lo que ha sido necesario que estos sujetos pasen a distintos momentos y acciones en su mundo de vida. Así es como algunos se han visto orillados y han decidido pasar de ser profesionistas en un área, a ser docentes. Al reconocer la posibilidad para desarrollar esta práctica, ha surgido en ellos el deseo, la necesidad, el gusto, la vocación o cualquier otra motivación para serlo.

Son las vivencias las que los han llevado a tal decisión, las propias y las ajenas. Las vivencias propias se pueden traducir como las actividades realizadas en el momento para tomar la opción. Algún momento de su vida estuvo conformado de acciones que los hizo voltear a ver la práctica docente como una opción más de trabajo. En ese momento se dio la comprensión de una acción humana en el interior del sujeto.

Las vivencias ajenas, se puede afirmar, que llegaron después, cuando se vieron inmersos en la docencia y tuvieron que echar mano de los ejemplos vivenciados con sus anteriores profesores

o con algunas escenas de su vida que tenían que ver con el ser maestro. La trayectoria repasada en su mundo de vida fue esencial para que en el presente los profesores realicen su labor docente según la manera que suponen que debe ser. Nuevamente, se presenta esa comprensión y otro acto humano.

Así pues, existen dos posibilidades para el análisis de estos planteamientos, el primero es sobre la vivencia y el segundo es sobre el acto humano. Ambas se complementan y se relacionan con la presente investigación, por lo que las acciones observadas y las narraciones de los sujetos están llenas de actos humanos que conllevan vivencias. Al respecto y según los ejemplos mostrados, se presenta como: “una vivencia de la conciencia que confiere significado mediante actividad espontánea. La acción y la conducta constituyen una subclase dentro de la conducta así concebida...” (Schütz, 1972, p. 85), por lo que entonces, no hay vivencia sin acción.

Además, Schütz dice que la vivencia que transcurre provoca un significado trivial porque nada más se remite al pasado, ya que sólo se dirige a una vivencia pasada. Al trasladar esta explicación a la realidad que interesa comprender, se puede notar que los profesores del estudio realizaron reflexiones muchas veces triviales también al tener que decidir por otra labor por llevar a cabo y no solamente la profesión que ejercían desde antes: “Sólo lo ya vivenciado es significativo, no lo que está siendo vivenciado. En efecto, el significado es meramente una operación de intencionalidad que, no obstante, sólo se vuelve visible a la mirada reflexiva.” (Schütz, 1972, p. 82).

En el mundo de vida no se puede vivenciar algo sin acción y sólo se puede reflexionar sobre lo pasado para que la vivencia se convierta en significativa. Ya se ha dicho que en el mundo de la vida hay sujetos que realizan acciones que pueden tener significado para esos individuos que reflexionan sobre ellas y así las convierten en vivencias significativas. Por lo tanto, el pasado es clave para ubicar el momento en que la vivencia se convierte en recuerdo o cuando el sujeto la hace significativa. Sin el pasado, nuestros sujetos no sabrían comprender lo que viven en el presente. Asimismo, lo que se vivió en el pasado fue parte del futuro de un sujeto. Ahí radica la trivialidad de la vivencia, en ese lapso tan corto que significa tener el pasado como único momento para la reflexión de las vivencias.

Entonces, el pasado permite la reflexión para la vivencia y la convierte en significativa; el pasado ofrece el tiempo para la interpretación de la acción y la convierte en vivencia; el pasado

le da perspectiva al futuro y lo convierte en presente; el pasado le da motivos al sujeto y le ofrece el futuro. No se trata de vivir en el pasado, sino de reflexionar sobre él. Por estas razones, lo que el sujeto presenta en su trayectoria de vida, de formación y laboral es lo que importa para conocer e inferir los significados que ha construido sobre la docencia y su manera de ponerla en práctica según la institución donde la lleva a cabo.

De esta premisa se soporta el sentido pragmático del mundo de la vida cotidiana, ya que el sujeto le da significado a cada acción por el hecho de haber tenido las vivencias previas de las que recoge lo que le es útil. Le fue útil haber tenido algunos ejemplos entre los docentes con los que se topó durante su existencia desde que empezó a asistir como alumno a cada grado escolar y también durante su formación como profesionista.

Por lo tanto, para saber qué significados posee el sujeto sobre práctica docente, fue necesario recurrir a lo que para él ha sido lo significativo de sus vivencias, lo que ayuda a definir la manera de abordarlo en una conversación o en el momento de obtener evidencia audiovisual de lo que hace en el espacio real donde la ha llevado a cabo durante un tiempo de su existencia como profesor de educación superior, la que se convierte a su vez también en un recurso pragmático que le ayuda a ubicarse y a distinguirse en la institución donde se desempeña y que entonces es su mundo de vida docente.

Además de haber decidido ser docente, también tomaron forma los motivos porque en un momento de proyección en su pensamiento y de esa forma se relacionaron con el pragmatismo del que habla Schütz (2003b). Esta utilidad de su pensamiento se refiere como el pasado, los motivos porque dan forma al proyecto que pretende llevar a cabo. Para que estos motivos sean en verdad un proyecto viable en el futuro del sujeto, se debe ubicar en una situación viable, que garantice el éxito y que ya se haya puesto a prueba. Así se tiene que la situación se va a enlazar a otras que ya son típicas, con actos típicos y junto a sujetos típicos para entonces pensar sus motivos también como típicos. Así es que la institución donde el sujeto realiza su práctica docente presenta un nivel de organización típica de la educación superior.

Esta tipicidad o tipificación, a la que también se le llama nivel de conjunto de tipos o simplemente “lo típico”, es la que aporta las recetas necesarias para que el sujeto sepa qué hacer en el momento y espacio adecuados como lo es la vida cotidiana. Si el sujeto de estudio no supiera lo que es la docencia, no sabría decidir sobre ser uno, tampoco sabría que lo que realiza

en el aula es la docencia, tampoco sabría qué acciones componen la docencia, por lo que entonces tendría que acudir a otros sujetos para aprender que lo que hace es precisamente práctica docente. Este conocimiento de lo que realiza y su repetición, le aporta una rutina en su labor que le facilita cada acción, la rutina dirige las acciones:

En el mundo de la vida cotidiana me interesa, en cambio, poder orientarme en mi acción de modo rutinario. Las explicitaciones sedimentadas en mi acervo de conocimiento tienen el carácter de directivas para la acción: si las cosas son de tal y cual manera, actuaré de tal y cual manera. (...) Su continuo éxito “práctico” garantiza para mí su confiabilidad, y se convierte en normas habituales, bajo la forma de recetas. (Schütz y Luckmann, 1973, p. 35).

El sujeto debe permanecer totalmente alerta a cuanta acción se presente en su camino, ya que alguna de ellas es la que necesita para mantenerse en la práctica que desea realizar. En el caso que ocupa esta investigación, la práctica es la docente y el antes profesionista y ahora profesor, debió estar atento a lo que en el mundo se señalaba para luego decidir y actuar en consecuencia, como lo señala Schütz: “en su presente especioso las posibilidades abiertas de sus expectativas típicas de sucesos y acontecimientos típicos, que, ocultos en el horizonte abierto, se materializarán, según cree, conforme a su previsión” (Schütz, 1995, p. 258).

Cada sujeto se considera útil, apto y presto para algunas labores, lo que le permite reconocer en sí mismo y en diversos contextos, la prioridad de su presencia en ellos. Así es que elige dónde laborar como docente, lo que le permitió también acercarse a esa institución y acudir al llamado de solicitud u ofrecer sus conocimientos para compartirlos como docente. En este momento y en otros anteriores, el profesor ya trae la idea en su pensamiento y este solo hecho la convierte en realidad. Así es como se puede pensar la realidad de un objeto: “La fuente de toda realidad es subjetiva; todo lo que despierta nuestro interés es real: llamar a un objeto real significa que éste se encuentra en una relación definida con nosotros.” (Schütz y Luckmann, 1973, p. 42)-

Si el profesor de este estudio posee la idea de lo que es ser docente, de cómo realizar la práctica docente y de dónde laborar, ¿se puede decir que todo es real para él y entonces es válido y verdadero? Este cuestionamiento no está en duda ni en tela de juicio en esta investigación, simplemente se presenta como un enunciado que llega a la esencia de afirmar que el pensamiento humano es tan poderoso, que si se ha atrevido a imaginar lo que existe, entonces lo crea. ¿Se puede pensar en algo que no se conoce o que no existe? O más allá todavía, ¿puede un sujeto

pensar en algo que no existe y crearlo por esa razón? Y si así fuera, ¿cualquier cosa que se piense existe como se piensa o existe por sí misma? Estas preguntas fenomenológicas son el sustento apriorístico de lo que se logró con esta investigación, la comprensión de los significados que posee el sujeto sobre docencia y su práctica.

Además, el mundo de vida también dicta la manera de llevar a cabo la acción, por eso, en los supuestos de esta investigación se considera que los profesores eligen dónde laborar, pero también las instituciones los eligen a ellos, por lo que es necesario que los sujetos se adapten a los lineamientos del lugar donde laboran.

La educación superior está regida por políticas internacionales que influyen en los contenidos de la oferta de materias que presentan las instituciones de este nivel, lo que remite a una demanda en mercado laboral en lo académico, muy concreta para proveer su claustro de profesores. El mundo de vida es un ente con un tiempo y un espacio tales que le indican la dirección y el sentido de sus acciones. La proyección de acciones no sólo se da de manera individual intrasubjetiva en un sujeto, sino que también se desarrolla de manera institucional y colectiva.

2.2.3 Acción social

En el mundo de la vida los sujetos realizan acciones, en un tiempo y espacio determinados. La relación que existe entre los sujetos también se desarrolla a partir de acciones, lo que llevó a cuestionarse sobre el momento de existencia de la acción misma, para lo que se recurrió a lo que los autores explican de ello.

La acción es una actividad consciente y voluntaria y no es lo mismo decir conducta que acción humana, ya que la conducta es reactiva y responde a los reflejos del sujeto. La diferenciación se debe precisar, ya que no toda acción es una conducta, ni toda conducta es una acción, así que si en la observación de la práctica docente de los sujetos del estudio se notan ciertas conductas, hay que asumirlas como acciones, esenciales para el análisis. En cuanto a su importancia, las acciones del profesor de educación superior tienen un motivo específico para su existencia, mientras que la conducta es el efecto de la existencia del sujeto. (Schütz, 1972, pp. 87-88).

Otra característica de la acción es su orientación hacia el futuro. Para el análisis desde la fenomenología, se observan con detenimiento las acciones del sujeto que antes fueron orientaciones que le provocaron sus actos: “El futuro sería, en este caso, lo que va a realizarse mediante la acción; en una palabra, el acto (*Handlung*)” (Schütz, 1972, p. 88). Al decidir pertenecer al mundo de vida de la docencia, los profesores de educación superior, respondieron a una acción y en el momento de la práctica cotidiana de la docencia, es cuando el acto tomó forma.

Estas acciones cotidianas, desde la teoría de la sociología fenomenológica de Alfred Schütz identifica la acción humana como un fenómeno o un objeto provisto de sentido y sobre el cual se efectúa una serie de actos que parten del sujeto que los vive, para identificarse como un igual ante los demás, es decir, quien observa, es otro más que vivencia y en este párrafo se resume este proceso:

El mundo social en que vivo como alguien vinculado con otros por múltiples relaciones es para mí un objeto que debe ser interpretado como provisto de sentido. Tiene sentido para mí, pero, por eso mismo, estoy seguro de que lo tiene también para otros. Supongo, además, que mis actos orientados hacia otros serán comprendidos por ellos de manera análoga a mi comprensión de los actos de otros orientados hacia mí. De modo más o menos ingenuo, presumo la existencia de un esquema de referencia común para mis actos y los de otros. (Schütz, 2003b, p. 27).

La relevancia de la acción es tal que el sujeto no puede relacionarse con los otros sin poner en marcha acciones. También es importante descubrir que la acción es un ente de la fantasía, como lo señalan Luckmann y Schütz, pues en la proyección del futuro existen las acciones ideales que no son reales sino hasta haberse convertido en actos:

La fantasía proyectiva no es una fantasía pura, no se contenta consigo misma, con su realizarse como fantasía. Ciertamente, también en la fantasía pura se puede imaginar algo que pudiera realizarse en ciertas circunstancias. Pero la fantasía proyectiva debe llevar consigo la posibilidad de la realización, en el futuro hacia el cual ha sido proyectada. (Luckmann, 1996, p. 61).

No se exagera al afirmar que existe una idea tajante por parte de Luckmann que dibuja a los profesores en el momento del comienzo de sus elucubraciones para convertirse en docentes, ya que los señala como agentes seguros de sí mismos, tal como se ha supuesto en esta investigación, al ubicar a los sujetos como seres humanos pensantes y con necesidades, sueños y opciones para mejorar, aquí la cita:

Cuando el agente supone que él también puede realizar lo que precisamente ahora se imagina como un fin posible, entonces la idea no es sólo una fantasía pura, sino un proyecto. Por razones obvias, es inverosímil que la gente se engañe a la larga sobre la realizabilidad de sus planes. (Luckmann, 1996, p. 63).

En efecto, la gente no camina para caerse y si cae intencionadamente es porque quiere conseguir algo con la caída, tal vez llamar la atención, demandar para cobrar un seguro, tener un pretexto para no ir a trabajar, conseguir que le tengan lástima y otras razones más, pero no da el paso en falso sin un proyecto en mente. Su fantasía proyectiva al caminar es continuar en el camino para llegar a un destino concreto. De esa manera, los profesores no estudiaron la profesión de la docencia, ni pensaban tomar ese rumbo de práctica, aunque en un momento concreto de su vida, sí supieron que podrían ser docentes porque estudiaron una profesión. En ese momento surgió la certeza de su proyección. Por lo tanto, los sujetos de estudio en esta investigación se vieron a futuro como docentes. Es momento de insistir en la proyección de la acción para no perder el rumbo del término y aclarar que la acción marca el futuro, a lo que Schütz sugiere:

Debemos preguntarnos ahora qué significa llamar “consciente” a una acción, en contraste con la conducta “inconsciente”. Nuestra tesis es ésta: una acción es consciente en el sentido de que antes de que la realicemos, tenemos en nuestra mente una imagen de lo que vamos a hacer. Este es el “acto proyectado”. (Schütz, 1972, p. 92).

La imagen de lo que el sujeto proyecta realizar se crea en su mente y entonces se tienen dos opciones de imágenes, una es el hecho de que el profesionista se ve en su futuro como docente de una institución de educación superior y otra es el hecho de que en el futuro del profesor de educación superior realice una práctica docente concreta.

De igual manera, se imagina en su futuro como un sujeto adaptado a los lineamientos de la institución donde labore como profesor. Así se tiene entonces que la realidad radica en lo que el sujeto proyecta, ya que la fantasía no es pura, pero sí es posible de realizarla. La certeza aparece en lo que imagina, así lo señala Schütz:

Todo proyecto de acción es más bien una fantasía de la acción, es decir, una fantasía de la actividad espontánea, pero no la actividad misma. Es un cuadro previo de carácter intuitivo que puede incluir la creencia o no, y si la incluye, puede tratarse de una creencia positiva o negativa, o dotada de cualquier grado de certeza. (Schütz, 1972, p. 89).

Dentro de lo que Schütz explica, también advierte que eso que proyecta el sujeto puede ser una creencia positiva o negativa, por lo que el sujeto debe tomar sus precauciones, ya que si acelera el proceso de convertirse en docente, tal vez no logre el éxito, por lo que tiene que reflexionar

sobre lo que cada contexto le ofrece y lo que él puede ofrecer a cada contexto, es decir, si los mundos de vida a los que se enfrenta son viables de acuerdo con sus propias vivencias, entonces existe la reciprocidad de comprensión y de compartición de experiencias, dentro de la institución y con sus pares en ella. A su vez, existe también la necesidad de saber si es posible cumplir con lo que la institución exige, al grado tal que dentro de sus proyecciones también pudiera adaptarse en sus acciones para realizar la práctica docente que más convenga a la institución o si la docencia es la que él considere idónea.

Después de caracterizar y desmenuzar la acción, es necesario adjuntarle dos conceptos que forman parte de su desarrollo y con los cuales el sujeto da el sentido completo a lo que interpreta de sus acciones, tales conceptos son los motivos para y los motivos porque. Cada uno de ellos se ubica en un momento específico de la acción y así lo explica Schütz, la acción:

... abarca dos categorías diferentes que deben ser bien diferenciadas: el motivo “para” y el motivo “porque”. El primero se refiere al futuro y es idéntico al objeto o propósito para cuya realización la acción misma es un medio: es un *terminus ad quem*. El segundo se refiere al pasado y puede ser denominado razón o causa: es un *terminus a quo*. Así, la acción está determinada por el proyecto, que incluye el motivo “para”. El proyecto es el acto propuesto, imaginado como si ya hubiera sido efectuado, el motivo “para” es la futura situación que la acción proyectada debe concretar, y el proyecto mismo está determinado por el motivo “porque”. (Schütz, 2003b, p. 24).

Al trasladar estas dos categorías a la realidad supuesta en la presente investigación, se tiene que los sujetos debieron contar con motivos para que en sus pensamientos existiera la posibilidad de ser docentes y al lograrlo, debieron haber hecho tal reflexión para que la vivencia de la docencia contara ya con los motivos porque. Cuando hay la proyección de acciones, surgen los motivos para y es a partir de una acción pasada, hecha acto, que surgen los motivos porque.

Breve y concisamente: cada paso del acto es un paso “para”. En la perspectiva temporal de la acción, el sentido prospectivo-actual de los momentos del acto se constituye como una cadena de *motivos para (Um-zu-Motive)*. El sentido actual prospectivo de la acción se constituye en conjunto como el postrer miembro de la cadena de motivos finales: la voluntad de conseguir el objetivo proyectado. La cadena de motivos-para está claramente prescrita en la perspectiva temporal del futuro, más exactamente, en un presente dirigido hacia un futuro. (Luckmann, 1996, p. 59).

De esa forma se tiene que los profesores de educación superior no pensaron en ser docentes cuando estudiaron una carrera profesional y, por lo tanto, no existía la proyección de la acción docente o práctica docente, no había motivos para en ese entonces, pero al contar con más

experiencias para su reflexión, se enriqueció su conjunto de vivencias y así pudieron optar por esa práctica.

Si a la acción se le estudia desde la sociología fenomenológica, entonces se puede lograr un retroceso de actos hasta donde se quiera llegar, por lo que en las vivencias de los profesores de educación superior y su decisión de ser docentes, hay un momento específico en el que optaron por serlo, y ya lo advertía Luckmann al afirmar que “Los auténticos motivos-*porque* (*Weil-Motive*) (en expresión de Schütz) pueden retrotraerse tan lejos como se quiera, sin que llegue propiamente a un fin.” (Luckmann, 1996, p. 60). Para conocer lo que mueve a un sujeto a decidir algo, hay que regresar siempre al pasado; en el pasado se gesta el futuro, lo apriorístico de la acción está en la proyección del futuro desde el pasado.

Aunque el sujeto proyecta y decide solo, no vive solo, por lo que se vuelve a lo que se ha dicho en este apartado, sobre la intersubjetividad, al pensar en el otro como una identidad como el sí mismo, es decir el yo, cada sujeto tiene un pasado desde el que proyecta su futuro. Y así se tiene que lo que el otro realiza, lo realizo yo y viceversa; si el otro tiene motivos para, los tengo yo también y viceversa; ocurre lo mismo con los motivos *porque* del yo y del otro, la reciprocidad es esencial para interpretar y comprender lo que sucede en el otro:

Como ya dijimos, una comprensión tan ideal presupondría la plena identidad de mi corriente de pensamiento con la del alterego, y esto significaría una identidad de nuestros sí-mismos. Por lo tanto, basta con que yo pueda reducir el acto del Otro a sus motivos típicos, incluyendo su referencia a situaciones típicas, fines típicos, medios típicos, etcétera. (Schütz, 2003b, p. 25).

Eso que para el otro es lo mismo que para el yo, es lo que convierte en típico cada elemento, sus acciones, motivos, vivencias. Si no son las mismas, sí se repiten en el proceso que se vive en el mundo de vida. Por lo tanto, la acción del sujeto es por naturaleza, una acción social, no se queda sólo en un sujeto o en el sujeto, sino que es compartida bipartitamente entre el otro y el yo, es bidireccional y afecta a ambos individuos. Sin olvidar tampoco que en el mundo de vida se da la intersubjetividad y la acción social.

Cada *vivencia* en el *mundo de vida* del sujeto, profesor de educación superior, le dio la posibilidad de contar en su pensamiento con esa opción de vida. La *acción proyectada* permitió que se convirtiera en *acto*. La fantasía de ser docente, se hizo realidad. Sus *motivos para ser* docente fueron la causa de sus *motivos porque* de realizar posteriormente la práctica docente.

Como consecuencia de lo rescatado en los textos revisados y que para esta investigación son de utilidad, se reconoce en la práctica docente una serie de actividades que la conforman y que depende de la vivencia y contexto de cada sujeto; sin embargo, los rasgos comunes observados dicen que es una *acción individual o en conjunto* que comienza en el *pensamiento del profesor* y se compone de varias dimensiones, como son la *planificación*, la *estructuración metodológica del contenido*, la *vida áulica* y la *vida académica*, las *interrelaciones* entre docentes, con otros sujetos y con la institución, y *evaluación* de cada proceso.

Este proceso que parece sencillo, ha sido producto de una vida en relación con otros y consigo mismo, que ha hecho del profesor un ser con pensamientos en su mente que ha tomado como realidades, pues hay que considerar lo que Schütz afirma sobre la realidad, al explicar que se convierte en tal en el momento en que es un pensamiento en la mente del sujeto. Ahora toca comprender cómo le da sentido el sujeto a este pensamiento sobre la realidad.

2.2.4 Significado

Cada vez que el sujeto reflexiona en su presente sobre su pasado o su futuro, le da sentido a las vivencias, todas pasadas, por supuesto, lo que lo lleva a confinar en su mente una serie de pensamientos que salen a flote cuando deba darle forma definitiva a un significado y el principio fue éste: la *vivencia significativa*. Es así que la acción humana se define como la intención de continuar con lo que se ha proyectado o se compone de sentido ante lo que en un futuro es para el sujeto y el contexto donde se encuentra. El presente del sujeto está ligado a su pasado y a su futuro, siempre en contexto, como su vida cotidiana. Se puede observar la convergencia en sus planteamientos, en la convivencia con otros sujetos y en el contexto donde se desenvuelve.

Al retomar el propósito de la sociología fenomenológica, el de comprender un acto humano, se entiende que el sujeto desarrolla esta actividad en diversos momentos de su vida, aunque si se quiere ser muy puntual con dicha acción, cada momento de un día también presenta dicha comprensión, pues sus días están hechos de actos humanos; sin embargo, se consideraron momentos de su vida como los pertinentes para ser explicados en este apartado. De esa manera se piensa en el momento en que eligió estudiar una profesión, que inmanentemente es significativa *per se*. Lo que se piensa, llega a ser significativo, así lo explica Schütz: “La recuperabilidad para la memoria es, de hecho, el primer prerrequisito de toda construcción

racional. Lo que es irrecuperable –y esto es siempre, en principio, algo inefable– sólo puede ser vivido, pero nunca “pensado”: es, en principio, imposible de verbalizar.” (Schütz, 1972, p. 83).

Otro momento, podría suponerse, es el indicativo de su decisión de ser docente y para fines de esta investigación y los supuestos que en ella se exponen, otro momento hecho vivencia significativa fue la elección de una institución concreta que para él mostrara un sentido único de la docencia, que le permitiera desempeñarse como profesor y a la que se pudiera adaptar. Schütz apoya la libertad de elección a través del significado que se le da a la acción proyectada:

Si se sostiene que la acción voluntaria es el criterio de la conducta significativa, el “significado” de esa conducta sólo consiste en la elección: en la libertad para comportarse de una manera y no de otra. Esto significaría no sólo que la acción es “libre” sino que los fines del acto se conocen en el momento de la decisión; en síntesis, que existe una libre elección entre por lo menos dos fines. (Schütz, 1972, p. 96).

Los fines de los profesores para elegir libremente se traducen en los motivos para, ya que a partir de cuestionárselos él mismo, dan oportunidad a la proyección de que tome su lugar para enmarcar el significado y entonces otorgarle un razonamiento individual que apoye otros significados, para convertir el proceso en una acción social y así lo aclara Schütz:

Puesto que el tú realiza también Actos intencionales, confiere también significado. El tú selecciona también ciertos ítems de su corriente de conciencia y los interpreta ubicándolos dentro de algún contexto de significado. Representa también como unidades completas los Actos intencionales que ocurrieron paso a paso. (Schütz, 1972, p. 128).

Los profesores de educación superior confieren un significado a su práctica docente desde el contexto donde laboran, el mundo de vida que los ha acogido para desempeñarse como docentes. Realizan actos intencionales que les proporcionan significado a su práctica, no son espontáneos, son conscientes de lo que realizan y en donde lo realizan. La institución les ofrece las condiciones de desenvolvimiento para que los sujetos detallen lo que antes proyectaron. Mientras la acción esté proyectada, el sujeto le otorga significado a la fantasía de su proyección y así adquiere el toque de certeza en su realizabilidad. Por lo tanto, si se quiere comprender un acto humano, es necesario identificar la diferencia entre los términos que conforman el significado, ante lo cual, Schütz sugiere lo siguiente:

Para deslindar estos diferentes niveles de significado del término, demos primero una definición genérica de éste. Decíamos que comprender (*Verstehen*) como tal es correlativo de significar, pues toda comprensión se dirige hacia lo que tiene significado (*auf ein Sinnhaftes*) y sólo algo comprendido es significativo (*sinnvoll*). (Schütz, 1972, p. 137).

Sugerente punto para la explicación de la comprensión de un acto humano, pues en el momento en que un sujeto comprendió lo que se esperaba de él y su práctica, identificó necesidades de adaptación y formalidad para sus acciones como componentes de la práctica docente, que a su vez es un acto proyectado y se convierte, por tanto, en una vivencia significativa. De antemano se entiende que el profesor de educación superior se ve obligado a reflexionar sobre su práctica, ya que no existe un método oficial de evaluación de su práctica, aunque debe dar cuenta de dicha actividad a un superior, llámese coordinador o director. Por ende, darle significado a su práctica es parte de su acto proyectado, perfila sus motivos para, pero también es parte de sus motivos porque. Tal parece que Schütz acompaña en la redacción de este texto al decir que:

Ahora estamos en condiciones de formular que lo distintivo entre acción y conducta es que la *acción es la ejecución de un acto proyectado*. Y podemos proceder de inmediato a nuestro próximo paso: *el significado de cualquier acción es su correspondiente acto proyectado*. Al decir esto estamos dando claridad al vago concepto de “orientación de una acción” de Max Weber. Una acción, podemos decir, está orientada hacia su correspondiente acto proyectado. (Schütz, 1972, p. 90).

Si el profesor comprende lo que realiza, su práctica docente es entonces significativa; sin embargo, ya es un panorama futuro, que viene de un pasado de ejemplos de tales actividades. Como ya se ha explicado, el profesor de educación superior no se preparó como pedagogo o docente, por lo que recurre a las experiencias pasadas de sus antiguos profesores para darle vida al docente que debe externar. Sigue ejemplos de conductas de sus antiguos profesores, pero son sus acciones las que están proyectadas de manera consciente y significativa en su mente para que la realidad fantasmagórica, como la califica Schütz, que posee, sea la misma posible que realiza tangiblemente. El profesionista no es profesor, pero ha conocido profesores durante su formación, por lo que retoma de su pasado de formación lo necesario para laborar en su futuro como docente y así se tiene que:

...puedo conocer el contexto de significado dentro del cual clasifico mis propias vivencias de ti. Ya hemos visto que éste no es el significado a que apuntas en el verdadero sentido del término. Lo que puede captarse sólo es siempre un “valor aproximado” del concepto límite: “el significado al que otro apunta”. (Schütz, 1972, p. 138).

Cuando un sujeto interpreta y da significado a lo que piensa o a lo que vive, se basa en otros sujetos para tal acción, ya que lo interpretado, Schütz lo define como el signo, y así le da significado o función al signo. Aunque no todo lo que existe en el mundo de vida es signo, sí todo lo que existe ahí es indicador de algo; sin embargo, lo que el sujeto expresa es signo, y crea

así la función expresiva del signo: "...el signo es también una indicación de un hecho que está en la mente de quien usa el signo. Llamaremos a esto "función expresiva" del signo." (Schütz, 1972, p. 148).

De esta manera, lo que el profesor observa en su mundo de vida, en la institución donde labora, son signos que debe usar para mantenerse como docente, para ser reconocido como una persona con capacidades únicas para la docencia y como un sujeto adaptado a lo que el entorno le pide realizar. La función expresiva de los signos que interpreta le permiten ser reconocido como un profesor y no como un administrativo; esta función expresiva también le otorga seguridad al concebirse él mismo como un profesionalista bien preparado y de esa manera transmitir sus conocimientos. El profesor de educación superior cuenta con un óptimo lector de signos, a los que les da un orden para saber lo que le expresan realmente.

Ante este repaso teórico, se tiene que el término significado posee características tales como lo significativo, que recae sobre una vivencia pasada y recuperable, que esté pensada y reflexionada por el sujeto. El significado se da desde la proyección de un acto, es decir, en el pasado de una acción, vista a futuro. Apriorística y eidéticamente, se vuelve a retomar el principal propósito de la sociología fenomenológica: Comprender un acto humano. Para resumir, el término significado posee características tales como lo significativo y para que este significado se presente, es necesario que en lo vivido y en lo proyectado exista la comprensión del pasado, de lo que se espera y entonces haya real intencionalidad y la probable realización del acto.

III. Perspectiva metodológica

La presente investigación fue de corte sociológico, pues el centro de interés estuvo en la interacción entre sujetos, que en este caso fueron los profesores, ya sea entre ellos mismos y con la institución, lo cual nos llevó al estudio de la realidad social, del mundo empírico y de la vida cotidiana. Se eligió el método fenomenológico para este trabajo, considerado por Taylor y Bogdan (1996) como una manera de realizar investigación en el campo de las ciencias sociales para entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor.

El planteamiento teórico subyacente en esta perspectiva metodológica es la fenomenología que Max van Manen propone como metodólogo de la fenomenología a través del lenguaje, con el que se analizó lo que los sujetos dijeron en las entrevistas. En el trabajo de campo de esta investigación se consideraron las acciones que los sujetos realizaron y que respondieron a lo que la fenomenología pretendía: Comprender un acto humano. En cuanto al análisis de las acciones, Alfred Schütz (1972, 1993, 1995, 2003a, 2003b; 1973) ofreció el gran recurso de la observación desde la fenomenología, ya que como se ha dicho, también hay evidencias de las acciones a través de actos ya realizados en el aula donde cada sujeto de estudio lleva a cabo la práctica docente, actividad principal que ofreció los insumos para la inferencia de los significados sobre esta acción en los profesores.

Este par de propuestas metodológicas fueron el sustento teórico y el posterior análisis de las acciones de los sujetos en sus respectivos mundos de vida de la educación superior para inferir los significados que construyeron. De acuerdo con estos dos autores, se planteó la postura de Max van Manen (2003) en primer lugar y después la de Alfred Schütz (1972, 1993, 1995, 2003a, 2003b; 1973). Finalmente se presentó el análisis de la información recabada a través de las técnicas e instrumentos elegidos y diseñados expresamente para ello, como lo fueron un cuestionario para la obtención de datos (*Anexo 1*) y un guión para la entrevista en profundidad (*Anexo 2*). Es importante decir que la reflexión, la intuición y la sensibilidad del investigador, son los métodos principales para abordar el análisis desde la fenomenología.

Al respecto, para la presente investigación se eligió la entrevista semiestructurada que permitió seguir un guión que apoyó todo cuanto dijo el entrevistado de manera abierta y libre. La observación no participante fue la otra técnica elegida. El instrumento implementado fue la transcripción de la práctica de los profesores que fue observada y videograbada.

Aunque ya se ha dicho a través de Max Van Manen, que una de las dificultades que presenta el método fenomenológico es que “no ofrece un sistema basado en procedimientos, sino que, más bien, su método requiere y exige la capacidad de ser reflexivo, intuitivo, sensible al lenguaje y constantemente abierto a la experiencia.” (Van Manen, 2003, p. 10). Esa sensibilidad en la fenomenología fue esencial para no perder detalle de lo que se observó. Además, Ritzer (1993) dice que “Lo único que es empíricamente observable son las acciones de las persona, entre ellas su discurso.” (1993, p. 267).

3.1 El lenguaje

A través de lo que un sujeto narra de su vida pasada es como se puede conocer y comprender lo que ha sido ese individuo, su trayectoria familiar, su formación escolar, sus influencias personales, sus gustos e intereses, sus inquietudes profesionales, su desarrollo laboral y hasta sus planes a futuro. También es a través del lenguaje que un sujeto muestra su determinación para considerarse un ser de características particulares ante las situaciones que lo rodean y entonces saberse hábil para salir o no adelante en cada momento.

Así es como se ha logrado llegar a conocer y comprender lo que cada sujeto de estudio concibe de sí mismo y de su particular manera de significar la docencia que realiza, ya que estos sujetos, como se explicó antes, son profesores del nivel superior en la educación. Para tal propósito, se ha definido el significado como lo significativo, que recae sobre una vivencia pasada y recuperable, que esté pensada y reflexionada por el sujeto. El significado se da desde la proyección de un acto, es decir, en el pasado de una acción, vista a futuro. Para que este significado se presente es necesario que en lo vivido y en lo proyectado exista la comprensión del pasado, de lo que se espera y entonces haya real intencionalidad y la probable realización del acto.

Así pues, se posee una serie de elementos que ayudan a reconocer en los sujetos los significados que se intenta comprender para entonces saber con más certeza qué significa para ellos la docencia. Si no se habla de una certeza como tal, se debe a que en los procesos sociales no hay un solo camino para llegar al punto que se quiere, sino que depende de los sujetos que están en relación, del momento histórico que viven y del contexto que los envuelve.

Hay quienes hablan de esta concreción como los *objetos físicos* que están en la naturaleza, es el mundo captado empíricamente, que rodean al sujeto, que se dijo de ellos que son tangibles los unos y audibles o visibles los otros, son en suma aquellos que se conocen por medio de los sentidos (Gaos, 1960, p. 20). Así es como se empieza a dar cuenta de lo que rodea al sujeto y si él mismo lo declara en lo que narra, entonces es cuestión de poner atención en lo que diga cada sujeto para que se puedan considerar como tales.

Darse cuenta de su realidad, es darse cuenta de lo que le interesa de ella, lo que es importante, como lo dicen Taylor y Bogdan: “La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante.” (Taylor y Bogdan, 1996, p. 16). Lo que se percibe de la realidad es el fenómeno, las acciones, por lo tanto, el fenómeno es lo que aparece, es el objeto aparente (Gaos, 1960). Es lo que Mèlich explica como la esencia pura de un fenómeno al tratarse del mundo de la actitud natural de la vida cotidiana (Mèlich, 1994, p. 25) y que la fenomenología puede definirse como el intento sistemático de descubrir y describir las estructuras, las estructuras de significado interno, de la experiencia vivida (Van Manen, 2003, p. 28), que tiene su fundamento en lo que Husserl describió como la actitud original:

Lo que en primer lugar caracteriza a la investigación fenomenológica es que siempre se inicia en el mundo de la vida. Se trata del mundo de la actitud natural de la vida cotidiana que Husserl describió como la actitud original, prerreflexiva y preteórica. (Van Manen, 2003, p. 25).

Es entonces el significado un fenómeno que vive en la realidad del sujeto y es parte de sus esencias, por lo que se recurrió a la fenomenología para darle cauce al análisis, pues si es el significado lo que se quiere inferir de lo que un profesor narre a través de una entrevista, es necesario utilizar un método específico que guíe el análisis para que sea congruente con la perspectiva teórica que en el apartado anterior se desarrolló, y para ello se cuenta con la propuesta de Max van Manen, quien analiza el lenguaje a través de la fenomenología.

Cualquier cosa que se presente en la conciencia es potencialmente de interés para la fenomenología, tanto si el objeto es real o imaginario, empíricamente medible o sentido subjetivamente. La conciencia es el único acceso que los seres humanos tenemos hacia el mundo. O, mejor dicho, es la virtud del hecho de ser conscientes de que estamos ya relacionados con el mundo. Así pues, todo lo que logremos saber debe presentarse a la conciencia. Todo aquello que quede fuera de la conciencia, queda, por tanto, fuera de los límites de nuestra posible experiencia vivida. (Van Manen, 2003, p. 27).

El planteamiento que hace Max van Manen parte de hacer una relación lógica entre la pregunta de investigación y el método elegido, por lo que aquí se expone la pregunta principal para recordarla: ¿Cómo se construye el significado de docencia en los profesores de educación superior? En esta interrogación se habla de una acción concreta, que es la docencia; también se habla de un mundo de vida concreto, la educación superior y se hace referencia a una manera de obtener información, que es la narración de los sujetos que, al aceptar participar y compartir su práctica docente, se convirtieron en sujetos de estudio. Es así que lo explica van Manen:

Naturalmente, también es cierto que la forma en que se articulan determinadas preguntas está relacionada con el método de investigación con el que cada individuo tiende a identificarse. Así pues, existe cierta dialéctica entre pregunta y método. Entonces, ¿por qué es necesario adoptar una determinada aproximación a la investigación y no otra? La elección deberá sustentarse en algo más sólido que un simple deseo, preferencia, gusto o moda. (Van Manen, 2003, p. 20).

Efectivamente, es una necesidad que la investigación presenta al dirigir sus cuestionamientos hacia lo que los profesores de educación superior significan sobre la docencia y no sobre otra acción realizada. También se trata de comprender cómo examina el modo en que se experimenta el mundo. Este mundo, el de la vida, como lo califican Schütz, Berger y Luckmann, que contiene la experiencia vivida, es lo que conforma el objeto de estudio de la fenomenología (Van Manen, 2003, p. 29). Aunque no exige que el objeto exista, es suficiente con que exista en la conciencia del ser humano, como lo detalla Van Manen:

Cualquier cosa que se presente en la conciencia es potencialmente de interés para la fenomenología, tanto si el objeto es real o imaginario, empíricamente medible o sentido subjetivamente. La conciencia es el único acceso que los seres humanos tenemos hacia el mundo. O, mejor dicho, es la virtud del hecho de ser conscientes de que estamos ya relacionados con el mundo. Así pues, todo lo que logremos saber debe presentarse a la conciencia. Todo aquello que quede fuera de la conciencia, queda, por tanto, fuera de los límites de nuestra posible experiencia vivida. (Van Manen, 2003, p. 27).

Así se tiene que lo que existe en el sujeto, es una realidad que conformada según lo que ese sujeto considere o signifique de ella. Es el punto de arranque. Si ese objeto físico es entonces el “punto de partida o la «situación», que, para los propósitos del análisis, la descripción y la interpretación, funciona como punto neurálgico ejemplar de los significados expresados por esa situación” (Van Manen, 2003, p. 36), entonces es en este sentido que la práctica docente se puede considerar como ese fenómeno al que hace referencia el autor, ese objeto físico que compone la realidad social de los profesores del nivel de educación superior. Se puede captar con

los sentidos y además es una situación que forma parte de su experiencia vivida y, por lo tanto, de su mundo de la vida.

Existe otra clase de objetos, que son los que conforman la *psyché* en griego, los *objetos psíquicos*, los que se llaman imaginaciones y pensamientos; alegrías y tristezas, y en general todos los sentimientos; los instintos, tendencias, inclinaciones, impulsos y resoluciones voluntarias. (Gaos, 1960, p. 21). En esta clase de objetos es donde se ubicaron los significados que se infirieron a partir de lo expresado por los sujetos, así como lo plasmado y recuperado de la entrevista. A donde se trata de llegar es al fenómeno, a la esencia, a la ciencia del fenómeno como nombró Husserl, al fenómeno puro.

Lograr llegar a la esencia de los objetos observables es lo que se puede explicar como la conciencia pura o la esencia pura del fenómeno, integrada por los fenómenos puros, es la ciencia eidética y así con pocas palabras es como se puede definir la fenomenología con todo el rigor (Gaos, 1960, p. 18). Aunque el objeto sea real o imaginario, empíricamente medible o sentido subjetivamente, hay que saber que el fenómeno no aparece solo sin la pretensión consciente de un sujeto por comprenderlo, lo que Max van Manen corrobora al decir que todo aquello que queda fuera de la conciencia, está fuera de los límites de nuestra posible experiencia vivida, pues la conciencia es el único acceso que los seres humanos tienen hacia el mundo (Van Manen, 2003, p. 27).

3.2 La práctica docente

El lenguaje ofrece una oportunidad única para conocer las concepciones de los sujetos frente a diversas situaciones, pues a través de las palabras explican lo que internamente existe en ellos; sin embargo, también se cuenta con la experiencia directa de cualquier acción que realiza el ser humano para corroborar lo que se dice o darse cuenta que el actuar es diferente al hablar, y para ello se observó la práctica que realizó cada profesor en el aula.

De igual manera, en las acciones que realiza el individuo se observa la planeación que hizo de las mismas, lo que demuestra que lo que se observa es el futuro de una serie de reflexiones, intenciones y posibles realizaciones de algo que se tiene en mente. Para que estos pensamientos se reflejen en los actos, interviene otra serie de elementos que provienen del contexto donde se desarrolla la acción, como lo son los lineamientos reglamentarios, seguimiento de la práctica

docente y, como se vio en el planteamiento del problema, una lista de exigencias por parte de organismos internacionales que deciden lo que se debe realizar en cada nivel educativo de un país como México.

La institución obedece a exigencias externas y lo exige al interior de ella, por lo tanto, los profesores deben acatar lo que se les solicita. ¿Es así de sencilla la fórmula? ¿El profesor muestra iniciativa o es definitivamente un obediente? El profesor también tiene su manera de pensar sobre lo que hace, responde a lo que comprende que debe ser la docencia. Elabora sus significados a partir de lo que ha vivido y lo que ha tenido como ejemplos. Lo que han dicho los sujetos y lo que han realizado muestran y demuestran su puesta en práctica lo que en su mente consideran como docencia. Habían construido significados y así lo plasmaron en sus acciones. Además, se puede suponer que la institución está presente al considerarlos como parte de su claustro, lo que demuestra que estos sujetos han cumplido con lo que se les ha solicitado.

Debido a que las acciones del sujeto son una muestra de sus ideas y significados, es como se puede dar cuenta de lo que es esencial para él, como individuo y como profesor de educación superior. De esa manera, a través de comprender el contexto que le rodea, de saber dar lectura a sus vivencias pasadas y de interpretar lo que se le presenta ya y para el futuro, es como se piensa en el método fenomenológico para realizar el análisis, pues este método espera conocer lo esencial de la realidad, como el contexto que rodea al sujeto y lo influye para sus decisiones. Esta realidad es su mundo de vida y no es su presente nada más, sino que se compone del pasado del individuo, en este caso, del profesor.

Otra aclaración se debe hacer y es que la fenomenología no describe la realidad sino lo que se representa de ella. Para esta representación se necesita un sujeto en interacción con otros más. El sujeto nunca estuvo solo, aun en sus momentos de reflexión, lo hizo a partir de lo aprendido y comprendido junto a otros sujetos. Su pasado habla de su futuro, pues fue antes cuando reflexionó y proyectó sobre lo que sucedería después.

El método elegido, por lo tanto, es el fenomenológico, que ha sido desarrollado desde la filosofía por Husserl; después pasó a la sociología a través de Schütz, Bruyn, Berger y Luckmann y Psathas. Para el fenomenólogo, la conducta humana, así como lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo. Debe aprehender el proceso de la

interpretación, pues el fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas (Taylor y Bogdan, 1996, p. 23).

El primer paso del método es la reducción fenomenológica (Schütz, 1995) es el poner entre paréntesis, *epoché* o *epoché*, Es así que la fenomenología se dedica a la descripción de los fenómenos, sin emitir juicios de valor ante lo que se ve; después lleva a cabo el proceso de *noema* para luego pasar a la *noesis*, como lo explica Mèlich: “El objeto de la fenomenología de la educación no es otro que *reducir* tanto el acto de conciencia (*noesis*) como su correlato intencional (*noema*) si se desea acceder a las *cosas mismas*.” (Mèlich, 1994, p. 49). El acto de conciencia en el profesor se puede reducir al hecho de estar como docente en cierta institución donde realiza una práctica docente acorde a lo que él piensa sobre ella y lo que en ese mundo se espera que realice.

Con esta aclaración se vuelve entonces a las esencias, según la fenomenología, a retomar la estructura eidética del método, por lo que si se va a hablar de comprender un acto, se debe interpretar a través de darle un significado a lo que se observa, para llegar así a las cosas mismas y a su vez, a tomar conciencia del acto comprendido, sin olvidar que antes el acto fue proyectado y es resultado de una reflexión en el pasado.

El fenómeno observado también ha sido explicado como el salto del mundo de la teoría al mundo de la vida para llegar a la estructura esencial: “El punto de partida de la reducción fenomenológica consiste en poner entre paréntesis, en suspender el juicio (*epoché*), bien a nivel objetual o fenoménico, bien al nivel del sujeto, para alcanzar así la *estructura eidética*, lo invariante.” (Mèlich, 1994, p. 54).

Entrar al mundo de la vida del fenómeno es comprender la práctica docente como fenómeno y conocer el significado que el profesor le ha otorgado, es necesario resaltar o ‘poner entre paréntesis’ esa acción y para ello ha sido necesario ir al escenario donde se realiza y desde donde se puede conservar la evidencia a través de una videograbación, así el acto se extrae del contexto para ser analizado como único, como una cosa en sí misma, como un objeto invariante.

Se trata entonces de dar un salto desde diversos actos que el sujeto realizó ante los fenómenos, como el paso del juicio del sujeto ante la realidad a la pureza de los objetos; del paso de los objetos psíquicos a los objetos físicos; de la *noema* a la *noesis*; del mundo de la teoría al mundo de la vida; de la interpretación subjetiva a la ciencia eidética; de la subjetividad a la

objetividad. Para efectos de esta investigación, el fenómeno que se describió es el de la práctica docente como fenómeno del mundo de la vida, como un objeto físico, que está rodeado de otros fenómenos como es el sujeto mismo y sus significados sobre el fenómeno de la docencia. El fenómeno es una acción que se plasma en la práctica docente que realiza el profesor de educación superior.

En el método fenomenológico, la interpretación actúa como intermediario entre los significados o predisposiciones a actuar de cierto modo y la acción misma. Las personas, constantemente interpretan y definen lo vivido a medida que pasan a través de situaciones diferentes. También se actúa de manera distinta según las situaciones diferentes que viva cada persona (Taylor y Bogdan, 1996, p. 25). La regularidad de cada situación le da la receta a la persona, al tener plena conciencia en cada situación nueva al igual que la primera vez. El proceso de interpretación es un proceso dinámico y depende de los significados de que se disponga y de cómo se aprecie una situación (Taylor y Bogdan, 1996, p. 25). Por eso es importante considerar la institución de educación superior donde se lleva a cabo el fenómeno a describir y de significar la práctica docente como tal.

En la fenomenología se proponen la observación y la entrevista como principales técnicas para obtener información, ya que el investigador debe acercarse a los hechos y a los sujetos y entonces conocer sus motivos y sus significados (Taylor y Bogdan, 1996). Para Max van Manen:

La fenomenología apela a nuestra experiencia común inmediata con el fin de efectuar un análisis estructural de lo que es más habitual, más familiar, más evidente para nosotros. El objetivo es elaborar una descripción (textual) estimulante evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida. (Van Manen, 2003, p. 37).

Esta afirmación de los autores fundamenta la elección que se ha hecho para considerar la entrevista y la observación como las principales técnicas para recabar información de los sujetos de estudio y de las acciones que realizan en su práctica docente.

En la fenomenología, el investigador debe centrarse en inferir cómo se forma la estructura de un fenómeno, en este caso se trata de la significatividad sobre la docencia que tiene el profesor de educación superior y su forma de ponerla en práctica en la institución donde se ubica. Para poner en marcha el método, se eligieron técnicas y se diseñaron instrumentos que

posteriormente se describen, a través de los cuales se recabó la información necesaria por parte de los sujetos seleccionados.

3.3 Técnicas e instrumentos

De acuerdo con el objetivo de esta investigación, se infirieron los significados que construye el profesor de educación superior sobre la docencia, por lo que el significado constituye una unidad de análisis a observar y que se rescata de los textos que aporten los sujetos de estudio. Para ello, se diseñó un guión de entrevista que fue el instrumento que permitió extenderse en el testimonio del sujeto entrevistado. El lenguaje es el medio y el canal donde se ubica lo que el entrevistado dice: “Mediante el lenguaje descubrimos nuestras experiencias interiores, del mismo modo que podemos decir que mediante las experiencias descubrimos las palabras a las que parecen pertenecer.” (Van Manen, 2003, p. 13). De lo que ahí se dijo, se conocieron las experiencias que sirvieron de insumo para luego inferir dichos significados.

La práctica docente es otra unidad de análisis a observar, y a partir de las acciones tratar de inferir la influencia que tienen los significados sobre la docencia en la práctica que realizan los profesores (*Anexo 3*). Este planteamiento lleva al supuesto de pensar que es a partir de la manera como significan la docencia que llevan a cabo su práctica, pues también hay que recordar que la mayoría de estos sujetos no recibieron ninguna preparación especial para ser profesores en este nivel escolar superior. Con estos acercamientos al objeto, se le puede dar forma con todos los elementos que lo conforman y entonces se relacionan unos con otros, como lo dijo Ortí (1995). Otro elemento para comparar podría ser la manera de pensar la docencia por parte de las instituciones de educación superior; sin embargo, si ya resulta difícil saber cómo se logra recabar información sobre lo que una persona piensa, ¿qué se puede hacer respecto de una institución?

Para resolver la obtención de información de los sujetos de estudio y de las instituciones donde laboran éstos y además cumplir con los criterios de fiabilidad y validez, a continuación se hace referencia a las características de las técnicas elegidas para esta investigación y los instrumentos aplicados en este trabajo. También se explica la manera como se utilizaron en cada etapa del proceso para su recabación, sistematización, análisis y resultados.

3.3.1 La entrevista

Después de conocer las características de cada uno de los tipos de entrevistas, para la presente investigación se eligió la entrevista semiestructurada que permitió seguir un guión que apoyó todo cuanto dijeron los entrevistados de manera abierta y libre. En esta investigación se optó por realizar una observación no participante, para contemplar las acciones y recabar información a través de la videograbación de algunas sesiones que fueron acordadas con cada profesor en estudio y las necesidades para cubrir la confiabilidad y validez de la información obtenida.

Para ello se elaboró una guía de entrevista en la que se consideró cada unidad de análisis de la investigación, así como los aspectos que provocaron el desarrollo de las ideas de los entrevistados. La importancia de la guía consistió en convertirla en una brújula que redirigiera cada vez el propósito del instrumento y lograr respuestas a profundidad de los sujetos seleccionados para el estudio.

Esta entrevista presentó diversos momentos y aspectos a considerar desde su planeación y mientras se realizaba. Un primer momento fue el contacto entre entrevistadora y entrevistado, lo que hizo que se agendara una cita, en un contexto específico que permita la fluidez de la entrevista, como lo recomendaban los autores consultados. (Rodríguez *et al.*, 1996). Así fue que los encuentros fueron en los lugares de trabajo de cada profesor y en la casa de uno de ellos, en pleno entorno familiar.

Durante la entrevista fue necesario considerar primero una empatía con la persona entrevistada a través de una gran sensibilidad, sin emitir juicios sobre la persona o lo que dijera, permitir que hable, comprobar lo que se dice en cuanto que haya sido bien entendido por el entrevistador (comprobaciones cruzadas) y este seguimiento con una atención total a lo que se dice. También hubo la necesidad de previsualizar las posibles reacciones o directrices que pudieran tomar estos encuentros. Los autores Rodríguez *et al.* (1996), coincidieron en que la entrevista puede llegar a ser un ritual de trabajo, así como la técnica de la observación que se realizó.

3.3.2 La observación

Otra técnica utilizada y que tuvo que ver con la inserción de la investigadora en el campo de la práctica docente de los profesores elegidos, fue la observación, que complementa el habla y la

escucha que se utilizan en la entrevista (Flick, 2007). De acuerdo con el autor, la observación consiste en la contemplación sistemática y detenida del desarrollo de la vida social, en lo que discurre la vida cotidiana por sí misma. En esta contemplación, quien observó tuvo el control sobre los fenómenos, en el sentido de la estructura de las categorías de análisis e instrumentos de recopilación de datos. Max van Manen la ha llamado ‘observación de cerca’ y la justifica al afirmar que “la mejor forma de adentrarse en el mundo de la vida de una persona es participar en él.” (Van Manen, 2003, p. 86).

La participación de la investigadora no fue directa, sino que observó y se involucró con el grupo de una manera exógena, sin participar en él y donde el observador fue un extraño al contexto social estudiado, para darle forma a la observación no participante (Serrano en Tarrés, 2001, p. 99) o a la observación de cerca. Esta observación no significa involucrarse en el proceso observado como un sujeto más, sino mantener una actitud observadora, crítica y reflexiva como investigador. Por lo tanto, su labor se limitó a recabar información a través de la videograbación de algunas sesiones que fueron acordadas con los profesores en estudio y las necesidades para cubrir la confiabilidad y validez de la información recabada.

Se trianguló la información recabada en las entrevistas en profundidad y en la observación, la cual ayudó a hacer una comparación exhaustiva entre lo dicho por los entrevistados y lo observado directamente durante la práctica que realizan cada uno de ellos. Es una actividad de triangulación que sirvió para inferir lo que subyace en lo que los profesores creen y suponen sobre lo que hacen en las instituciones donde lo llevan a cabo (Ruiz, 2003).

3.4 Análisis de datos

La teoría metodológica elegida para esta investigación fue la fenomenología, a través de la cual se realizó el análisis de la información obtenida a través de la aplicación de las técnicas como la entrevista y la observación. En este informe de resultados, se remite a la primera etapa en la que se utilizó el cuestionario y la entrevista semiestructurada de la investigación, ya que de esa manera se respondió las preguntas principales de investigación.

Para realizar el análisis de las entrevistas aplicadas, se recurrió a las aportaciones de Max van Manen, que sugiere organizar la información por temas, por lo que para esta investigación, la experiencia vivida se analizó a través de la identificación de aspectos temáticos, esto porque:

Investigar en ciencias humanas es involucrarse en la elaboración de un texto. Para poder ahondar con más facilidad en la estructura de significado de texto es buena idea pensar en el fenómeno descrito en el texto como algo que se puede abordar en términos de unidades de significado, estructuras de significado o temas. Reflexionar sobre la experiencia vivida pasa a ser, entonces, analizar de modo reflexivo los aspectos estructurales o temáticos de dicha experiencia. (Van Manen, 2003, p. 96)

Max van Manen afirma que el tema proporciona control y orden a la investigación y a los textos y este término apoya la reflexión sobre situaciones concretas. Cabe mencionar que el ‘tema’ se definió desde varias perspectivas del saber y la expresión humana, como es el arte y la literatura y se ha pensado así:

En literatura, «tema» se refiere a un elemento, ya sea motivo, fórmula o mecanismo, que aparece frecuentemente en el texto. El término «tema» se suele aplicar a la tesis, la doctrina o el mensaje para cuya transmisión ha sido diseñada una obra creativa. El «análisis del tema» se refiere, pues, al proceso de recuperar el tema o los temas que se expresan y representan en las imágenes y los significados evolutivos de la obra en cuestión. (Van Manen, 2003, p. 96)

Así es como se ha retomado la noción de tema en esta investigación, considerado como unidad de análisis. Al ver las imágenes de las acciones que los sujetos de estudio expresaron con su lenguaje, se pudieron realizar interpretaciones y así inferir significados, para luego ordenarlos en grupos de temas que son los decisivos para el análisis: “Los temas fenomenológicos pueden entenderse como las ‘estructuras de la experiencia’. Así, al analizar un fenómeno, intentamos al mismo tiempo determinar cuáles son los temas, las estructuras experienciales que componen esa experiencia.” (Van Manen, 2003, p. 97)

Al pensar en los temas que surgieron en las entrevistas de esta investigación, a continuación se enlistan y también fueron coloreados para distinguirlos en todos los cuadros de análisis realizados para facilitar su ubicación de acuerdo con las viñetas de las entrevistas transcritas (*Anexo 3*):

- Significado de docencia
- Acervo de referencia
- Vivencias significativas
- Experiencia
- Conocimiento a mano

- Intersubjetividad
- Mundo de vida
- Motivos porque y motivos para
- Lo típico

Los ejes temáticos que se plantearon para la práctica docente fueron:

- Acciones
- Acto proyectado

Además de esta manera de iniciar el análisis de la información por temas, fue necesario considerar la triangulación, ya sea de espacio, metodológica o de niveles combinados, sobre la información recabada y que Gloria Pérez Serrano (1998, pp. 82-83) sugiere para analizar lo que se ha obtenido de la primera entrevista, como una manera idónea de análisis dentro del método fenomenológico, que Van Manen explica como estar abierto a la experiencia, aunque habla de esta cualidad como su propia dificultad:

Algunas cuestiones se encuentran relacionadas con la dificultad de que el método fenomenológico hermenéutico no ofrece un sistema basado en procedimientos, sino que, más bien, su método requiere y exige la capacidad de ser reflexivo, intuitivo, sensible al lenguaje y constantemente abierto a la experiencia. (Van Manen, 2003, p. 10)

Esta aclaración llevó a considerar la fenomenología como un método flexible, dirigido al sujeto y sus experiencias y no seguidor de pasos fijos que limitan la creatividad del investigador y las posibilidades de lo que digan los sujetos de estudio. “A través del lenguaje fenomenológico exploramos dichas posibilidades experienciales y navegamos por los mundos vitales y sus horizontes hermenéuticos.” (Van Manen, 2003, p. 13). En esta investigación, se recurrió a lo que las entrevistas expusieron, según las preguntas enlistadas en el guión sugerido para ello. Ya que: “Mediante el lenguaje descubrimos nuestras experiencias interiores, del mismo modo que podemos decir que mediante las experiencias descubrimos las palabras a las que parecen pertenecer.” (Van Manen, 2003, p. 13); sin embargo, las palabras nunca llegaron a describir por completo lo realmente vivido en cada experiencia, por lo que fue necesario inferir lo que en esta investigación se propuso, los significados que dan los profesores a la docencia.

Pero, si bien nuestras palabras habladas o escritas nunca coincidirán con la sensibilidad real de nuestras experiencias vividas, sigue siendo posible y merece la pena intentar

emular nuestra vida prerreflexiva mediante textos sensibles al mundo de la vida. En este sentido, las ciencias humanas pueden realizar la paradoja de teorizar sobre lo único. (Van Manen, 2003, p. 12)

Por tal motivo, resultó importante pensar, como lo sugirió Van Manen, que las preguntas planteadas debían relacionarse con el método de investigación con que se identifica el individuo, lo que es una metáfora para diseñar la investigación, aunque también para diseñar los instrumentos para obtener información. Es así como con el lenguaje se crea y describe un mundo de vida intersubjetiva y además es el medio para intercambiar ideas del mundo y del sujeto, pues al aprender un idioma se recopilan significados de un mundo específico, esto quiere decir que por el idioma se implican las experiencias. Por esa razón, fue importante analizar a detalle lo que en dijeron los sujetos en la entrevista, para inferir lo implícito y no evidente.

Por lo tanto, la entrevista resultó ser una técnica imperiosa si se deseaba obtener la experiencia vivida de manera textual y directamente del protagonista de la misma; de esa manera se consideró el punto de partida de la investigación fenomenológica, ya que se requirió la esencia de las acciones o del fenómeno a observar:

La experiencia vivida constituye el punto de partida y también el de llegada de la investigación fenomenológica. El objetivo de la fenomenología radica en transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de tal modo que el efecto del texto sea a la vez un revivir reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo: una noción por la cual un lector cobre vida con fuerza en su propia experiencia vivida. (Van Manen, 2003, p. 56)

De esta forma, la entrevista fue la técnica que ayudó a lograr los propósitos de la investigación, pues por un lado se logró el contacto con los sujetos que directamente contaron sus vivencias y, por otro, la información se pudo analizar y así inferir los significados que poseen:

...la entrevista cumple unos propósitos muy específicos: 1) se puede utilizar como medio para explorar y reunir material narrativo experiencial que en un momento dado puede servir como recurso para desarrollar un conocimiento más rico y más profundo sobre un fenómeno humano y 2) la entrevista puede usarse como vehículo para desarrollar una relación conversacional con otra persona, es decir, el entrevistado sobre el significado de una experiencia. (Van Manen, 2003, p. 84)

A partir del presente estudio se logró inferir qué significa para el profesor la docencia, no cualquier otra actividad o constructo que tenga, sino la esencia de ese significado, pues de eso se trata la fenomenología, de las esencias, que al parafrasear a Van Manen se podía decir que cuando se hablaba de la esencia del significado de docencia que posee el profesor de educación

superior, lo que se quiso decir es que en ciertos aspectos ese significado tenía algunas características o propiedades que permitían distinguirlo de otros significados, como el de educación, pedagogía o didáctica. Aquí el texto original:

Cuando hablamos de la esencia de la poesía, por ejemplo, lo que queremos decir es que en ciertos aspectos la poesía tiene algunas características o propiedades que permiten distinguirla de otras formas literarias, como la novela, el teatro o el ensayo. (Van Manen, 2003, p. 13)

Otro elemento esencial que ayudó a identificar los significados que poseen los profesores, tuvo que ver con el hecho de que se les cuestionó sobre la docencia en concreto y no sobre otras actividades que posiblemente realizan en las instituciones donde laboran. Si en ellas fungen como investigadores o administrativos, en esta investigación se les clasificó específicamente como profesores de educación superior: “La esencia interroga sobre lo que algo «es» y sin lo cual no podría ser lo que es.” (Van Manen, 2003, p. 14)

A su vez, los profesores son docentes a partir de lo que en sus experiencias han vivenciado, lo que los hace docentes bajo ciertas circunstancias y ciertas acciones realizadas, pero no a solas, sino en interacción con otros docentes, ya sea sus profesores en niveles educativos anteriores al superior y en el superior hasta los posgrados. De esa manera se ha dado la intersubjetividad que los ha consolidado en su identidad como tales, es decir, fue a través de su compartir que existió la receptibilidad fenomenológica hacia la experiencia vivida, como son, por ejemplo, las realidades y el mundo de la vida, descritas de viva voz de los sujetos de estudio entrevistados.

...las ciencias humanas pretenden exponer el significado de los fenómenos humanos (como es el caso de los estudios de textos literarios o históricos) y a «comprender» las estructuras de significado de las experiencias vividas (como es el caso de los estudios fenomenológicos del mundo de la vida). (Van Manen, 2003, p. 22)

Como se ha dejado en claro, sin experiencias vividas, no hay significado, por lo que entonces se presenta la posibilidad de que la esencia misma esté en la estructura del significado, para la cual hay que conocer lo que el sujeto explica sobre sus experiencias vividas, aquí lo explica Van Manen:

La esencia de un fenómeno es tan universal que puede describirse a través de un estudio de la estructura que gobierna las instancias o manifestaciones particulares de la esencia de dicho fenómeno. En otras palabras, la fenomenología puede definirse como el intento sistemático de descubrir y describir las estructuras, las estructuras de significado interno, de la experiencia vivida. (Van Manen, 2003, p. 28)

Según la fenomenología, como ciencia humana, quiere conocer al sujeto en la situación donde está, ahí, en el lugar, en el momento, ni antes ni después, ni fuera, ni en el intento, en su mundo natural, no hay otro lugar ni momento que hable de sus significados, lo no vivido no existe para el sujeto, lo que no vivió el individuo no puede ser interpretado por él para luego decirlo, debe ser vivenciado por sí mismo.

Las ciencias humanas desean descubrir a los seres humanos, hombres, mujeres y niños, «allí» donde estén, enfrascados en sus mundos de forma natural. Dicho de otro modo: la investigación fenomenológica tiene como punto de partida la «situación», que, para los propósitos del análisis, la descripción y la interpretación, funciona como punto neurálgico ejemplar de los significados expresados por esa situación. (Van Manen, 2003, p. 36)

A través de la entrevista, los sujetos expresaron sus vivencias, como se ha visto; sin embargo, no sólo las expresaron, sino que hicieron una selección de sus vivencias, lo que ellos desearon mostrar y lo que mostró un significado. Estas vivencias fueron entonces acciones que se proyectaron según sus circunstancias y sus situaciones, lo que produjo descripciones de las mismas dentro del mundo de la vida. Esas acciones fueron entonces las más habituales, las más familiares y las más evidentes para ellos y para nosotros. En esta investigación, tocó a quien investiga inferir si en verdad sucede esto en las experiencias de los entrevistados, ya que más que una descripción es el listado de una serie de experiencias y acciones que han sucedido en su vida de docentes.

Van Manen (2003) dice que: “El propósito principal de la reflexión fenomenológica radica en intentar aprehender el significado esencial de algo.” (Van Manen, p. 95). Con esta afirmación, se puede pensar en dos riesgos negativos, uno es que: “En última instancia el concepto de tema resulta más bien irrelevante y puede considerarse simplemente un medio para llegar a la noción que se estudia.” Y el otro es el riesgo de suponer que cualquier pensamiento en retrospectiva sobre algo ya es un proceso fenomenológico para llegar a la esencia; sin embargo, es también hacer descubrimientos, lograr exactitud en la manera de describir y llegar a ver el significado, como lo explica y aclara el autor:

Hacer algo de un texto o de una experiencia vivida interpretando su significado es, para ser más exactos, un proceso de invención, descubrimiento o revelación perspicaz, puesto que aprehender y formular un conocimiento temático no es un proceso que siga unas reglas estrictas, sino un acto libre de “ver” un significado. (Van Manen, 2003, p. 97)

La investigación se centró en el significado que poseen los profesores y además resultó ser una búsqueda de significado en sí misma, al darle forma a una experiencia vivida de interés

profesional. Este interés surgió del deseo que posee el ser humano por el significado, por darle explicación y sentido a sus vivencias.

3.5 Fiabilidad y validez

Para la fiabilidad y validez de la investigación, es necesario considerar las técnicas e instrumentos que se utilizaron en el trabajo de campo, los cuales fueron adecuados para recabar la información necesaria. Entre las técnicas que se consideran esenciales en las ciencias sociales están la entrevista en profundidad y la observación directa (Rodríguez *et al.*, 1996; Taylor y Bogdan, 1996). La entrevista para recabar información de viva voz de los sujetos de estudio y la observación para tener la evidencia visual dentro del salón de clases sobre lo que realizan los profesores.

Gloria Pérez Serrano (1998) enfatiza que un documento por sí mismo debe ser fiable, por lo que desarrolla el término fiabilidad para referirse al “grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación” (Pérez, 1998, p. 77); mientras que por validez entiende la exactitud con que se da la replicabilidad de los descubrimientos científicos. Entre estas dos maneras de darle legitimidad a una investigación, aclara que “No son recíprocas, es fácil lograr una fiabilidad perfecta sin validez, mientras que la validez implica siempre fiabilidad.” (Pérez, 1998, p. 78).

En esta investigación, los resultados obtenidos fueron exclusivos de la misma y muestran congruencia durante el desarrollo del proceso seguido en este apartado metodológico, por lo que se recurrió a obtener información a través de diversas técnicas e instrumentos, como ya se aclaró en párrafos anteriores, y se pensó como necesaria la triangulación para el análisis de los textos obtenidos, ya que es un criterio esencial para la validez de la investigación.

Para lograr la fiabilidad en esta investigación, se recurrió a diseñarla de tal forma que presente fiabilidad externa e interna. Sobre la primera, Pérez dice que “depende de la posibilidad de que otros investigadores reconstruyan las estrategias analíticas originales. Éstas son replicables únicamente si los informes de investigación reconstruyen con carácter analítico todos los procedimientos utilizados.” (Pérez, 1998, p. 79) En cuanto a la fiabilidad interna, para futuros estudios, se trata de “mostrar congruencia suficiente en la observación de un hecho de modo que puedan considerarse equivalentes sus interferencias relativas a un mismo fenómeno. Lo que se

pretende es coincidir en la descripción y composición de los acontecimientos.” (Pérez, 1998, p. 80). De esta manera, al considerar hechos y procedimientos, podría resultar fiable e interesante para investigadores que volteen a ver la presente investigación.

Cabe mencionar que la fiabilidad no siempre posee validez, por ello resulta necesario, en esta investigación, coincidir también con la validez, ya que esta última implica siempre la fiabilidad y entonces se tiene que la validez hace referencia a exactitud, para la que en este documento se presentan los testimonios aportados por los sujetos de estudio consultados como principal fuente de información.

La validez interna: Se refiere a la medida en que las observaciones y mediciones científicas son representaciones auténticas de alguna realidad. Viene a ser la característica principal de un instrumento o bien de un estudio, al relacionar los datos obtenidos con la finalidad para la que se recogieron. (Pérez, 1998, p. 85)

Las observaciones que para esta investigación se realizaron, son representaciones de una realidad concreta, como es la práctica docente en el contexto específico del aula donde se desenvuelve el profesor de educación superior, al ser parte de un entorno mayor, es decir, la institución donde labora. Como se dijo en párrafos anteriores, también se hizo la relación de datos obtenidos a través de la triangulación, al ser un tipo de validez, como lo señala Pérez, al decir que: “Implica reunir una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo tema o problema” (1998, p. 81) La información obtenida, por lo tanto, se compuso de distintos puntos de vista de los entrevistados y se hicieron comparaciones múltiples de un fenómeno único, que en este caso es la construcción del significado de docencia y la manera de llevarla a la práctica.

Gloria Pérez (1998) explica que se puede realizar esta triangulación a través de diversas perspectivas y procedimientos múltiples, que en esta investigación se hizo a través del método fenomenológico, enmarcado en la teoría de la sociología fenomenológica, como ya se explicó y fundamentó anteriormente; sin embargo, la triangulación, independientemente de la teoría que fundamente el método utilizado, presenta una clasificación que va desde la espacial, metodológica, temporal, teórica, de investigador y combinada. Para los fines de esta investigación, se consideraron tres de esos tipos:

- *De espacio:* Con técnicas transculturales, trata de vencer el parroquialismo de estudios efectuados en el mismo país o dentro de la misma subcultura, utilizando técnicas a través de varia culturas. (Pérez, 1998, p. 82)

- *Metodológica:* Utiliza el mismo método en diferentes ocasiones o bien diferentes métodos sobre un mismo objeto de estudio. La triangulación metodológica se realiza dentro de una colección de instrumentos o entre métodos. En el primer caso, cuando las unidades observacionales son multidimensionales; “entre métodos”, si se contemplan diferentes estrategias para la recogida de datos de forma que se compensen mutuamente sus definiciones.
- *Niveles combinados de triangulación:* Emplea más de un nivel de análisis de los tres principales utilizados en las ciencias sociales, o sea, el nivel individual, el nivel interactivo (grupos) y el nivel de colectividades y organizacional, cultural o social.

Así se tiene que la triangulación de espacio es necesaria, ya que se habla de una subcultura, como lo define Pérez, que traducido a nuestro estudio se habla de un contexto específico en donde labora el profesor, la institución de educación superior y en el que lleva a cabo su práctica docente, el aula. Sobre la triangulación metodológica, al realizarse dentro de una colección de instrumentos, como lo explica la autora, en esta investigación se trata de distintos instrumentos que apoyan las técnicas elegidas para recabar información. Finalmente, el tercer tipo de triangulación señala el empleo de más de un nivel de análisis, ya que se parte de individuos que conformaron el grupo de profesores de educación superior que en esta investigación forman el grupo de sujetos de estudio y la intersubjetividad que existe en su mundo de vida.

La entrevista y la observación responden a lo que Pérez anota como los técnicas de la observación directa, que “comprende todas las formas de investigación sobre el terreno, en contacto inmediato con la realidad, y se fundamenta en la entrevista y el cuestionario.” (Pérez, 1998, p. 24) La principal ventaja de estas técnicas es que el observador toma nota durante la entrevista y la observación en sí y su desventaja es que no se puede realizar sin que el sujeto o sujetos observados se sientan invadidos, por lo mismo hay que cuidar a través de la triangulación la validez de los resultados obtenidos de estas acciones.

3.6 Diseño de investigación

3.6.1 Etapas de investigación

Las etapas que se consideraron en esta investigación fueron tres. La primera etapa constó de cuatro momentos:

1. Selección de los sujetos de estudio a través de un sondeo para determinar a dichos sujetos.
2. Trabajo de campo, a partir de la caracterización de los sujetos de estudio y la descripción del contexto de las instituciones donde laboran.
3. Elaboración de guía de entrevista.
4. La realización de entrevistas en profundidad y el análisis de las entrevistas realizadas.

La segunda etapa se compuso de tres momentos:

1. Continuación del trabajo de campo.
2. Realización de observaciones a la práctica que llevan a cabo los profesores en estudio.
3. Análisis de la práctica docente.

La tercera etapa constó de cuatro momentos:

1. Triangulación de información: información de las entrevistas con las observaciones realizadas.
2. Revisión de la posible incidencia con los significados de la docencia y la práctica docente en los profesores de educación superior.
3. Revisión de la práctica docente, según la institución donde se lleva a cabo.
4. Elaboración de las conclusiones.

A continuación se describe lo que sucedió en cada una de las etapas de la investigación mencionadas, como resultado del método de trabajo elegido para el estudio. Se señalan en orden las actividades realizadas para su total comprensión, aunque de antemano se sabe que una

investigación cualitativa se realiza con altibajos cronológicos. Aquí el proceso y los resultados del mismo.

3.7 Selección de los sujetos de estudio

En esta primera etapa, se procedió a llevar a cabo lo que antes se había planeado y justificado para cumplir con los objetivos de la presente investigación y dar respuesta a las preguntas planteadas para la misma. A partir de ello se seleccionaron los profesores de educación superior como posibles sujetos de estudio de entre un gran número y con diversas características, de entre los que resultaron finalmente siete; también se recuperaron las características generales que los siete sujetos poseían, así como la caracterización de cada uno, a partir de los datos que aportaron en el primer cuestionario, para complementar la información con lo que se obtuvo de la entrevista; esta técnica, la entrevista, estuvo contemplada para recoger información y posteriormente ser analizada y así inferir los significados sobre docencia que poseen los profesores de educación superior, como uno de los objetivos principales de esta investigación.

Las entrevistas se llevaron a cabo a partir del contacto con los sujetos a través del correo electrónico y vía telefónica. Se elaboró un guión que apoyó en la realización de entrevistas, las cuales fueron grabadas. De esa manera, se pudo establecer el contacto directo y personal con cada sujeto, y así dejar sus voces disponibles para futuras consultas para fines exclusivos de esta investigación. A continuación se describe con detalles lo ocurrido durante el trabajo de campo.

Un paso fundamental para esta investigación fue la selección de los sujetos de estudio. Un primer criterio fue el de considerar los profesores que impartieran clases en dos instituciones diferentes, ambas de educación superior. Pero, ¿por qué sería útil este criterio? La razón fundamental viene del objetivo general de la misma investigación, como primer índice de fiabilidad. Si se retoma el objetivo, se nota que parte del supuesto de que la práctica docente que realiza el profesor varía de acuerdo con la institución donde la desarrolla, por lo que habría que pensar por lo menos en dos instituciones.

El primer criterio de selección no era suficiente, pues nada más por cantidades, el número de profesores rebasaban la posibilidad de cobertura de quien realizó esta investigación. Se tuvo que acortar el rango con otros criterios que permitieran la viabilidad del estudio. Un condicionante más fue el de considerar solamente instituciones de educación superior en donde

realizaran la práctica docente. El número ya era menor, pero todavía abarcaba a cientos de profesores.

Un criterio que permitiría discriminar y acotar el número de profesores sería el del área de conocimiento y dominio para dar clases, es decir, ahora había que definir si serían profesores del área de ciencias exactas o de materias humanísticas. Para partir de un punto fijo, se pensó en las materias que se imparten a todos los alumnos en las universidades, las materias sello o que contuvieran la filosofía de la institución. Este criterio acotó en buena medida el posible universo de sujetos por observar.

Parecía un buen comienzo, pues en la mayoría de las instituciones de educación superior existe la instancia que se encarga de proveer de estas asignaturas a todos los alumnos, ya que son consideradas como de saberes generales para la inducción ideológica de los de nuevo ingreso. La tarea fue ardua, el primer paso fue identificar la instancia en cada universidad de la zona metropolitana de Guadalajara. El primer muro que detuvo el ritmo estuvo en la más grande de la región, la Universidad de Guadalajara (UDG), ya que en ella no existen dichas materias. No era posible descartar a la principal casa de estudios de la región, segunda en el país por su cobertura e instalaciones y de administración pública, lo que acotaría nada más a privadas las instituciones seleccionadas.

Para identificar con certeza y seguridad a los profesores que laboraban en dos instituciones, se envió un correo electrónico a todos los profesores de la primera instancia considerada para empezar el sondeo. En el mensaje se les hizo tres preguntas y de ahí se elegirían a quienes cubrieran los criterios antes explicados. Las preguntas fueron: a) Las materias que impartió en esta institución en este periodo escolar (primavera 2011); b) Si impartes clases en otra universidad y qué universidad o universidades son y c) La o las materias que imparte o impartió en la otra institución en el mismo periodo.

Las preguntas enviadas también tenían la finalidad de asegurar la permanencia de los profesores en semestres posteriores para poder contar con ellos y así continuar con el proceso de búsqueda y recogida de información, ya que de ellos surgiría la información por analizar. Se enviaron 87 correos electrónicos, las respuestas fueron enviadas a través de los mismos titulares de los correos o a través de los coordinadores a quienes reportan sus labores docentes. El vaciado

de los datos llevó a considerar 21 profesores posibles como sujetos de estudio, ya que laboraban en otra institución de educación superior. a continuación enlistadas.

Se procedió a diseñar un cuestionario que presentaba preguntas fundamentadas en la teoría que sustenta la investigación, al considerar las unidades de análisis que se observaron. Así fue que se elaboró el instrumento y se dio a responder a los 21 profesores que cubrían los criterios principales. Los resultados del análisis se presentan en un apartado posterior.

Se buscó y contactó a los encargados de varias instituciones para que permitieran aplicar el cuestionario a sus profesores, sin dejar de considerar las instancias que ofrecen las materias sello, o para decirlo de otra manera que ofrecieran las materias o formas de dar a conocer interiormente la ideología de cada institución y considerar que esos contenidos se diseminan entre todos los alumnos inscritos, a diferencia de las materias por carreras que son exclusivas de unas y que dejan fuera al resto. Esto llevó a ubicar la instancia encargada de dicha tarea en cada una, lo que hizo que quedaran fuera tres de ellas al no contar con el centro requerido.

De esa manera fueron ubicados los centros respectivos en otras tres instituciones, aunque no se logró contar con ellas por la razón de exclusividad en su plantel docente, lo que impide que sus profesores laboren en otra institución, ya que era un requisito primordial para seleccionar a los sujetos; sin embargo, la disposición de uno de los encargados para acceder a sus instalaciones fue totalmente de apertura y de buena voluntad; otro faltó a la cita en su propia oficina y el tercero no respondió a los mensajes electrónicos. Las dos instituciones restantes fueron suficientes para contactar a los profesores, aunque fue notorio el hecho de que la cantidad de profesores disponibles para apoyar esta investigación, era reducida. Ese apoyo consistía en contar con su autorización para aplicar otras técnicas e instrumentos que se definieron para recoger información posteriormente, como fueron una entrevista, observación directa y tal vez una segunda entrevista, en caso de ser necesaria.

Las instituciones que cubrieron los dos requisitos: impartir clases en dos instituciones del nivel superior, fueron la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA). El contacto se hizo a través de la Jefatura de Desarrollo del Personal Académico, en su oficina, el día 2 de agosto de 2011. La comunicación fue orientadora en cuanto a las áreas en las que se imparten las asignaturas relacionadas con la ideología de la institución.

En la entrevista se me remitió al encargado de la tecnología e innovación educativa de la misma institución, quien me explicó el orden que tienen las asignaturas que se imparten en la institución para todos sus estudiantes, es decir, todos los alumnos de esta universidad deben tomar unos talleres como serie de materias que son llamadas asignaturas institucionales que son del área básica común, las que dependen de la Dirección de bienestar y desarrollo integral: a) Uno de los talleres es Inserción social y comunitaria, que se define a grandes rasgos como el acercamiento a la realidad social. Se imparte en el primer cuatrimestre; b) otro es el de Integración curricular I y el de Inserción social I como equivalente, según el plan de estudios de cada carrera. En este taller se trata de que conozcan la pedagogía y la filosofía de la institución, también se hace un encuentro consigo mismo, con los otros y con lo otro. Se imparte en el 5°. ó 6°. Cuatrimestre y c) el tercero es el taller de Integración curricular, que trata de la incorporación al entorno profesional/laboral. Se imparte en el último cuatrimestre, el 10°.

Del área básica común, se ofrecen cinco materias: 1) Antropología filosófica, 2) Desarrollo de habilidades universitarias, 3) Fenomenología de la trascendencia, 4) Teología para universitarios y 5) Valores y derechos humanos. Estas materias dependen del Departamento de ciencias sociales y humanidades, que a su vez es instancia de la Dirección General Académica.

Debido a la situación coyuntural que en ese momento se vivía (agosto de 2011) sobre el cambio de directivos y jefes de áreas en dicha institución, no me fue posible contactar a dichas personas, ya que en unas semanas más ya no estarían en esos puestos y tendría que hacer otras gestiones con los nuevos encargados, por lo que por consejo de quien me dio la entrevista, tuve que esperar a la segunda semana de septiembre (del 12 al 16) para procurar mi inserción en los departamentos que me interesan.

De manera paralela a esta selección de las instituciones de educación superior donde se realizaría el estudio, se hizo el diseño definitivo del instrumento que en un principio se aplicó como prueba piloto a dos profesores elegidos al azar para que dieran sus opiniones sobre el planteamiento de las preguntas, la división de las partes que presenta y la rapidez para responderlo o algún problema que pudiera surgir, como recomiendan Rodríguez *et al.* (1996): “Una vez estructurado y diseñado el cuestionario, éste debe probarse entre una submuestra pequeña con objeto de observar, entre otras cosas, en qué medida han funcionado las preguntas y los problemas que puedan surgir.” (Rodríguez *et al.*, 1996, p. 195). Esto con la intención de

prepararlo con más detalle para el momento cuando fuera necesario para aplicarlo a los sujetos seleccionados.

Mientras, también respondían el cuestionario los profesores de la otra institución, que es el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). El instrumento fue enviado a través del correo electrónico y a algunos le fue entregado en sus manos, sus respuestas fueron devueltas de la misma manera.

De acuerdo con que este trabajo responde a un proceso metodológico no lineal, esta investigación permitió que la selección de los sujetos se diera paulatinamente, según tenía acceso a las instituciones. De esa manera, al retomar el objetivo de la investigación: “Inferir los significados sobre docencia que poseen los profesores de educación superior para comprender los procesos de construcción de la práctica docente de acuerdo con las instituciones en las que laboran”, había que saber si los profesores también realizaban práctica docente en otras instituciones y para entonces tener un espacio más completo, válido y confiable para determinar si las instituciones donde laboran efectivamente influyen en su práctica docente.

De esa manera, ya había 12 opciones de sujetos de estudio por entrevistar y observar; sin embargo, cinco de ellos no respondieron a la solicitud de entrevista, a pesar de haber respondido el cuestionario y haber aceptado participar. Se procedió a entrevistar a siete de ellos. La información recabada, tanto en el cuestionario de sondeo, como en la entrevista realizada, fue analizada.

Finalmente, los profesores que respondieron con la autorización de apoyar esta investigación y que impartirían clases en ciclos posteriores, fueron seis. Lo que llevó a considerar otro grupo de profesores para seleccionar más sujetos de estudio. De esa manera, se volteó a ver a los profesores de la Universidad de Guadalajara (UDG), pues ya había ingresado a la lista de instituciones consideradas. Fue a partir de los mismos profesores contactados anteriormente, en las dos instituciones, UNIVA e ITESO, que se hizo el contacto con los profesores de la UDG. Se hizo contacto con diez sujetos a través del correo electrónico y vía telefónica. Los diez accedieron a responder el primer cuestionario y finalmente respondieron cinco de ellos que continuaron en esta investigación.

Es importante señalar que de los primeros seis profesores que aceptaron apoyar la investigación, solamente uno de ellos continúa, pues ya sea por razones laborales, personales o

de indiferencia, no dieron respuesta a la solicitud de apoyo o tuvieron que cancelar su participación. La razón laboral fue la más fuerte en algunos casos, ya que en la segunda institución donde realizan su práctica docente ya no tuvieron grupo, por lo que el requisito de ser docentes por lo menos en dos instituciones, ya no se cubrió.

3.8 Contexto de la investigación

De acuerdo con el interés de realizar esta investigación y con el objetivo planteado en ella, era necesario, primero seleccionar los sujetos para el estudio y después elegir adecuadamente las instituciones de educación superior. Por lo tanto, hubo que conocer las instituciones de educación superior que existen en la zona metropolitana de Guadalajara, principalmente las que cubrieran calidad en sus instalaciones, en sus propuestas educativas⁶ y que fueran de la preferencia de la sociedad. Cada una de ellas mostró una trayectoria importante en Guadalajara, además de otras partes del país, por lo que fueron estimadas dentro las probables en las que se realizaría la investigación y así quedaron elegidas las siguientes que se caracterizan.

3.8.1 Universidad de Guadalajara (UDG)

En el sitio web sobre su historia, se mencionan cuatro fechas importantes de su fundación: 1792, 1821, periodo 1826-1860 y 1925, en las que recibió nombres y títulos diferentes, lo que la dejó, sin duda, como una candidata para el estudio (UDG, 2011). Cuenta con centros universitarios metropolitanos y regionales por todo el estado de Jalisco. Es una institución de educación superior con administración pública.

La educación que imparte esta institución se basa en la formación por competencias, a través de las cuales sus profesionistas desarrollen las habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes necesarias para el ejercicio profesional y la realización personal. Los ciudadanos competentes formados en esta institución deben saber pensar, hacer, estar y crear. En ella el aprender a aprender es la clave de la nueva cultura general y clave de las especialidades.

⁶ Se optó por hablar de propuesta educativa, ya que el modelo educativo implica una teoría explícita sobre la manera de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, como en el modelo de Tyler, por objetivos; el de la teoría sociocultural de Vygotsky; el modelo constructivista de Piaget, el conductista de Skinner; mientras que la propuesta educativa es el conjunto de elementos que estarán en juego en un modelo educativo. Es decir, no necesariamente se reducen a la teoría, sino a los implementos, a los materiales, a la creatividad de los sujetos y las instituciones. (Hernández, 1998)

Ser competente, por lo tanto, significa saber pensar, saber hacer, saber ser; saber vivir, saber crear, saber estar consigo mismo en los hábitos adquiridos y que permiten el crecimiento personal en la convivencia con los demás. También significa el tener las capacidades necesarias para desarrollar reflexiones, estrategias de pensamiento, críticas y propuestas, encontrar soluciones, saber qué es lo que se sabe, saber plantearse nuevas preguntas y continuar con los aprendizajes. (UDG, 2007, pp. 39-40)

Este tipo de educación parte de una concepción de la persona y lo que se considera deben ser las relaciones del ser humano en sociedad, de cómo se construye la realidad y qué tipo de realidad se quiere construir. Habla también de generar los hábitos individuales y normas institucionales que conformen una cultura que, edificada por los diferentes actores universitarios, explicita los valores, preferencias, aspiraciones y compromisos de la institución; además que propicie el encuentro entre diferentes formas de pensar y pensarse en una sociedad que reclama la intervención de todos sus ciudadanos. Esta institución pretende formar en la diferencia para contribuir al desarrollo de las localidades, la nación y el planeta. La rigen los principios constitucionales de libertad de cátedra, de investigación y de difusión de la cultura. (UDG, 2007, pp. 17-18)

La Universidad de Guadalajara ha optado, desde 1994, por la descentralización. Diseñó el Programa de Descentralización Universitaria. La segunda optó por la modalidad departamental dentro de su campus. Ambas albergan a un buen número de alumnos. La comunidad universitaria de la UDG es de más de 200,000 personas (UDG, 2007) y “ha logrado tener cobertura en Educación Superior en todas las regiones del Estado de Jalisco, aun en sus espacios más apartados y distantes, la planta académica se integra por más de 13 mil académicos”(UDG, 2007, p. 15).

La UDG está organizada con una estructura que contiene una Administración General responsable de la coordinación y representación de la Red Universitaria, seis centros universitarios temáticos ubicados en la zona metropolitana de Guadalajara y ocho centros regionales ubicados en las principales ciudades de las diferentes zonas del estado de Jalisco. (UDG, 2012b)

Los centros universitarios temáticos son:

- CUAAD - Arte, arquitectura y diseño

- CUCBA - Ciencias biológicas y agropecuarias
- CUCS - Ciencias de la salud
- CUCEA - Ciencias económicas y administrativas
- CUCEI - Ciencias exactas e ingenierías
- CUCSH - Ciencias sociales y humanidades

Los centros regionales son:

- CUCIENEGA - Ocotlán, Jal.
- CUCOSTA - Puerto Vallarta, Jal.
- CUCSUR - Autlán de Navarro, Jal.
- CUALTOS - Tepatitlán de Morelos, Jal.
- CULAGOS - Lagos de Moreno, Jal.
- CUVALLES - Ameca, Jal.
- CUNORTE - Colotlán, Jal.
- CUSUR - Ciudad Guzmán, Jal.
- CUTONALÁ - Tonalá, Jalisco.

Los centros universitarios, presentan una estructura coordinada por una rectoría general, aunque su manera de organizarse y trabajar es de diversa índole, les proporciona una identidad y características propias a cada uno. Esta variación se fundamenta en la temática que cada uno desarrolla en sus planes de estudio, lo que presenta un perfil de ingreso y egreso de sus alumnos diferente para cada centro.

3.8.1.1 Su Misión

La Universidad de Guadalajara es la Red Universitaria del Estado de Jalisco, pública y autónoma, con vocación internacional y compromiso social, que satisface las necesidades educativas de nivel medio superior y superior, de investigación científica y tecnológica y de extensión para incidir en el desarrollo sustentable e incluyente de la sociedad. Respetuosa de la

diversidad cultural, honra los principios de justicia social, convivencia democrática y prosperidad colectiva. Es una Red Universitaria con reconocimiento internacional, incluyente, flexible y dinámica; líder en las transformaciones de la sociedad, a través de formas innovadoras de producción y socialización de conocimiento. (UDG, 2012a)

La Universidad de Guadalajara atiende lo que el Plan de Desarrollo Integral Visión 2030 proyecta para su comunidad universitaria y la sociedad jalisciense para el futuro. Este plan incluye las políticas institucionales y las líneas estratégicas con los correspondientes objetivos, estrategias, metas e indicadores.

Las políticas institucionales son:

- Funcionar como una red colaborativa o subsidiaria para el desarrollo de las funciones sustantivas, promoviendo la integración entre los niveles educativos medio superior y superior.
- Impulsar el desarrollo equilibrado de las entidades de la Red Universitaria, atendiendo la demanda educativa de las diferentes regiones de Jalisco.
- Fomentar una cultura de innovación y calidad en todas las actividades universitarias.
- Promover el compromiso social e impulsar la vinculación con el entorno, así como la equidad, el desarrollo sustentable y la conciencia ecológica, en el ejercicio de las diferentes actividades universitarias.
- Fomentar la sustentabilidad financiera y optimizar el uso de los recursos en todas las entidades de la Red Universitaria. (UDG, 2012c).

Las líneas estratégicas son:

- **Formación y docencia.** Es el motor articulador de la formación, la docencia, la extensión y la vinculación. Produce conocimientos que permiten mejorar y renovar los planes de estudio, y, por otra parte, ofrece valiosos instrumentos para lograr un vínculo efectivo con la sociedad.
- **Investigación.** Perfil a la institución como un centro generador y reproductor de conocimiento mediante la aplicación de un modelo educativo innovador enfocado en el estudiante y centrado en el aprendizaje, apoyado tanto en las mejores técnicas

pedagógicas y en las tecnologías de la información y la comunicación, con las cualidades de calidad, movilidad y flexibilidad, como en el trabajo en red colaborativo y colegiado.

- **Extensión y vinculación.** La extensión y la vinculación son formas de respuesta de la Universidad a las necesidades de la sociedad y el mercado, para atender y resolver los problemas del entorno, impulsar la amplia difusión de la ciencia, la cultura y el deporte, con fines de desarrollo humano y social. Mediante la vinculación con las comunidades, la institución cumple con los propósitos, funciones y demandas a los que se ha comprometido.
- **Gestión y gobierno.** La gestión garantiza la sustentabilidad de las funciones de la Red Universitaria: administración, manejo, custodia y aplicación de los ingresos, egresos y fondos disponibles, ajustados a las disposiciones fiscales, reglamentarias y administrativas aplicables en el cumplimiento de los programas. El gobierno institucional actualiza, aplica y asegura el cumplimiento de las reglas, normas y disposiciones jurídicas de observancia obligatoria, al realizar las funciones institucionales recurriendo a la participación democrática. (UDG, 2012c).

3.8.2 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

Fundado en 1957 (ITESO, 2007). Cuenta con un campus en Tlaquepaque, uno de los municipios de la zona metropolitana de Guadalajara. Pertenece al Sistema Universitario Jesuita (SUJ) que está conformado por la Universidad Iberoamericana (UIA) y sus distintas sedes en el país; la Universidad Loyola del Pacífico en Acapulco, Gro. y el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), en Jaltepec de Candayoc Mixe, Oax. (ISIA, 2010; Loyola del Pacífico, s/f; SUJ, s/f). Es una institución de educación superior de ideología jesuítica y administrada de manera privada o particular.

Esta institución ofrece una educación fundamentada en un conjunto de principios y criterios que orientan los procesos de aprendizaje en los programas de licenciatura. El supuesto subyacente es que el aprendizaje es el resultado de un proceso cuyo sujeto es el estudiante, quien aprende en función de su propia actividad al relacionarse con los objetos de aprendizaje, cualesquiera que éstos sean, en un contexto de interacción. Estos propósitos se traducen en un

conjunto de saberes que se agrupan en dos grandes conjuntos: los saberes universitarios y los saberes profesionales. Los primeros son los saberes y competencias comunes a todos los estudiantes del ITESO, independientemente de la disciplina y el programa educativo en que se forman y a su vez se subdividen en dos conjuntos: los saberes generales y las competencias profesionales comunes.

Los saberes generales son 1) el desarrollo ético y moral y construcción de la propia identidad; 2) conocer la realidad histórica y social; 3) conocer lo que es conocer y 4) aprender a vivir en y para la diversidad. Los saberes generales se concretan en un conjunto de asignaturas coordinadas y ofrecidas desde el Centro de Formación Humana y tienen un carácter inminentemente transversal. Las competencias profesionales comunes son 1) comunicación oral y escrita; 2) manejo de información y datos numéricos y 3) innovación y emprendimiento. En cuanto a los saberes profesionales son los saberes referentes a los campos disciplinares y programas educativos particulares para que el estudiante se incorpore productivamente al campo laboral. (ITESO, 2008, pp. 13-19)

3.8.2.1 Su Misión

Tiene como misión: a) Formar profesionales competentes, libres y comprometidos; dispuestos a poner su ser y su quehacer al servicio de la sociedad; b) ampliar las fronteras del conocimiento y la cultura en la búsqueda permanente de la verdad y c) proponer y desarrollar, en diálogo con las distintas organizaciones sociales, soluciones viables y pertinentes para la transformación de los sistemas e instituciones. Todo ello encaminado a la construcción de una sociedad más justa y humana. (ITESO, 2003)

3.8.2.2 La docencia

El ITESO ha estipulado los principios en los que se concreta la filosofía educativa de la institución. El primero es centrar la docencia en el estudiante y su proceso de aprendizaje, lo que quiere decir que cada persona, en su particularidad, es capaz de descubrir de manera libre y autónoma su propia forma de aprehender la realidad y posicionarse frente al mundo. Este principio tiene un significado de educación subyacente que lo fortalece:

Por educación entendemos el proceso por el que la persona humana se supera a sí misma, se autotrasciende cada vez más. Hablamos de un proceso: Éste arranca de la mera

percepción de los sentidos, de los sentimientos o de la imaginación y lleva a la persona misma a preguntarse por su significado, a descubrirlo y a afirmarlo, a confrontar la verdad de su afirmación con un conjunto de valores ante los que discierne y decide hasta culminar en una acción con que libre y amorosamente se compromete consigo misma y con otros. (ITESO, s/f, p. 2).

Otro principio que establece esta institución, es integrar los saberes profesionales o disciplinares con los saberes universitarios. Se basa en promover la construcción de saberes y conocimientos que van más allá de los ámbitos profesionales particulares para dotar a sus egresados de una formación que trascienda los aspectos disciplinares y los potencie, a partir del desarrollo de un conjunto de conocimientos y habilidades que les permitan enfrentar su actividad profesional y las situaciones de la vida en general desde una postura con esquemas de vida y entornos más humanos, justos y solidarios.

El tercer principio en el que basa la docencia que ahí se practica es el que espera que sus profesores desarrollen los cursos bajo una metodología educativa que promueva un aprendizaje caracterizado por un conjunto de “atributos deseables para el aprendizaje, que constituyen en sí mismos herramientas metodológicas para concretar las aspiraciones formativas de la universidad. Estos atributos son: significativo, situado, colaborativo, transferible, en acción y reflexivo.” (ITESO, s/f, p. 3)

A partir de estos principios, ha sido necesario para el ITESO determinar las cualidades que espera de sus profesores para desarrollar de manera permanente su proyecto formativo. Estas cualidades son:

- Una concepción de la formación universitaria acorde con la filosofía y el modelo educativo de la institución.
- El manejo e integración de un conjunto de saberes específicos.
- La planeación, conducción y evaluación de los cursos bajo un enfoque metodológico que incorpore los atributos del aprendizaje propuestos en el modelo educativo del ITESO.
- El uso de contextos diversos para la construcción del aprendizaje.
- Un esquema de interacción y comunicación basado en la colaboración y la colegialidad.

- Una actitud reflexiva y comprometida para la mejora continua de los procesos de aprendizaje.
- El interés por actualizarse de manera continua. (ITESO, s/f, p. 4)

La primera cualidad se refiere a lo que en la Misión de esta institución se establece y que en un sub-apartado anterior de este documento se presentó. El elemento básico de esta cualidad se concentra en el desarrollo de habilidades profesionales en beneficio de los otros. La segunda cualidad se refiere a unificar saberes para la creación de entornos humanos, justos y solidarios, que está en comunión con la cuarta cualidad aquí enlistada.

La tercera cualidad reitera la importancia que le da el ITESO al desarrollo de los atributos deseables para el aprendizaje y que antes fueron expuestos en estas líneas.

La quinta cualidad se refiere directamente a lo que se espera del trabajo de los profesores, al ser parte de un grupo en colaboración y colegialidad. Por lo tanto, se estipula que el docente del ITESO tenga:

- Verdadero interés por el aprendizaje y el desarrollo de sus alumnos y de la comunidad universitaria en su conjunto.
- Respeto por la forma de ser y de pensar de los estudiantes y profesores.
- Interés por conocer a sus estudiantes en la medida de lo posible y por apoyarlos en su proceso de formación, reconociendo su situación y características particulares.
- Apertura para escuchar y tomar en cuenta la opinión y retroalimentación de los estudiantes y profesores acerca de su desempeño.
- Compromiso para ofrecer a estudiantes y profesores retroalimentación sobre su trabajo y su proceso de desarrollo.
- Disposición para hacer modificaciones a su curso con base en los intereses, opiniones y sugerencias de los estudiantes.
- Disposición para dialogar y compartir con sus pares ideas, experiencias, estrategias, propuestas, etc.
- Disposición para trabajar de manera interdisciplinaria. (ITESO, s/f, p. 9)

Las cualidades seis y siete responden a esa posibilidad que tiene un profesor de pensar en su práctica docente y mejorar a partir de esa reflexión, por lo tanto, la institución espera también que ese interés por mejorar se presente en cada uno de los docentes que contrata.

3.8.3 Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA)

Fundada en 1962 a partir de la Escuela de Periodismo y en 1977 como se conoce actualmente. Cuenta con un campus en Guadalajara donde se ofrecen todas las materias y otro campus en Pto. Vallarta, Jal.; La Piedad, Mich.; Zamora, Mich. y León. Gto. (UNIVA, s/f). Es una institución de educación superior de ideología católica y administrada de manera privada o particular.

En esta institución se implementó la pedagogía interactiva desde 1995, impulsada por el Dr. Baltasar Castro Cossío. Es la contraria a la pedagogía pasivo-reproductiva, porque en lugar de un alumno pasivo, se entiende como un sistema que involucra al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde el profesor es un facilitador que coordina el camino. Lo demás es tarea del alumno para que desarrolle la capacidad de autogestión y autodesarrollo. Se busca la corresponsabilidad entre alumnos y docentes a través del estudio personal, la investigación, la cooperación grupal, la vinculación con el campo de trabajo, la tutoría personalizada y el manejo de tecnologías altamente especializadas.

El modelo pedagógico de esta institución se verifica a través de seis procesos: 1) proceso de inclusión-conformación; 2) proceso de codificación-decodificación; 3) proceso de aprendizaje cooperativo grupal; 4) proceso de aprendizaje por tutoría personal; 5) proceso de aprendizaje por interacción con el objeto de transformación y 6) proceso de autoaprendizaje investigativo. (UNIVA, s/f)

3.8.3.1 Su Misión

Formar personas y profesionales de calidad en lo humano, científico y tecnológico, comprometidos con la transformación de la comunidad y la responsabilidad social, a través de una pedagogía propia, centrada en la búsqueda de la verdad, la libertad y el significado trascendente del ser humano, y apoyada en el diálogo continuo entre la fe y la cultura. (Plan Integral de Desarrollo 2010-2014). (UNIVA, s/f)

3.8.4 Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

La Universidad Pedagógica Nacional se fundó en 1978, es una institución pública de educación superior con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública. Tiene como funciones la docencia, la investigación y la difusión de la cultura y la extensión universitaria.

Tiene una cobertura nacional, con un plantel, por lo menos, en cada entidad de la república. Cuando empezaron a operar las unidades UPN, en 1978, se les asignó la tarea de impartir estudios de licenciatura dirigidos a la actualización de maestros en servicio. Su tarea fue hacerse cargo de un plan de estudios de licenciatura para maestros en servicio, que operaba desde mediados de los años 70. Este era el Plan '75 para maestros en servicio y había sido creado a instancias del SNTE. (UPN, 2004). Ahora rige el Plan de Desarrollo Institucional Visión 2020. (UPN, 2011).

3.8.4.1 Su Misión

Sus objetivos son contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y constituirse en institución de excelencia para la formación de los maestros. (UPN, 2004).

3.8.5 Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM)

El Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM) es una institución de administración pública. Fue creado por Acuerdo Administrativo del entonces Secretario de Educación y Cultura del Estado de Jalisco, Lic. José Manuel Correa Ceseña, firmado el día 12 de junio de 1989, con el objetivo fundamental de contribuir a la mejora del sistema educativo jalisciense a través de la formación de cuadros especializados y la generación de conocimientos producto de procesos de investigación, que coadyuven a la solución de las diferentes problemáticas que aquejan a dicho sistema. Desde su fundación ha ofrecido el Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, en sus cuatro opciones terminales: Pedagogía, Planeación Educativa, Psicología de la Educación y Sociología de la Educación.

A la fecha han egresado más de 1,800 maestros y maestras, los cuales han generado 460 productos de investigación, con propuestas específicas de mejora, de reforma, de consolidación, de propuestas de solución a problemas educativos específicos. (ISIDM, 2012).

3.8.5.1 Su Misión

La misión de esta institución se desconoce, pues no hay un documento que la contenga, aunque existe la información respectiva para el programa de Maestría en Ciencias de la Educación que ofrece. Lo que ahí se expresa no cubre el total de los programas del ISIDM, por lo que se omitió presentar en este trabajo su misión; sin embargo, como objetivos fundamentales espera ofertar (*sic*) programas de posgrado para el magisterio jalisciense, y generar investigación educativa que coadyuve a la solución de las problemáticas que aquejan al sistema educativo jalisciense.

3.8.6 Instituto de Capacitación Empresarial de Occidente (CEO)

Este Instituto se creó primero en 2002 con el nombre Colegio Especializado de Occidente, de donde obtuvo las siglas CEO que hasta la fecha conforman su marca con la que se le conoce y en 2008 cambió su nombre al de Instituto de Capacitación Empresarial de Occidente. Es una institución de administración privada manejada en conjunto entre empresarios y profesores que le da forma al consejo de socios, cuya cabeza principal en la institución es la Directora, con dos departamentos, el de Mercadotecnia y el de Administración. El primero realiza actividades de ventas, a través de la atención telefónica, y de cobranza, mediante los cobros y el pago a proveedores. El segundo departamento, el de Administración, lleva a cabo actividades de control escolar, y organiza lo que les toca hacer a los profesores y alumnos que ahí convergen.

El CEO se dedica a ofrecer cursos para la educación continua de profesionistas y ofrece tres maestrías: en Impuestos, en Derecho Fiscal y en Derecho Corporativo, además de ofrecer cursos abiertos y cerrados según la solicitud de distintas empresas y otras instituciones educativas para las áreas administrativa, financiera, fiscal, legal y empresarial. Todos sus profesores laboran en su área profesional o en otras universidades, en las que por lo menos cinco años han impartido alguna materia de posgrado. Las profesiones de sus docentes son del área fiscal y contable, principalmente abogados y contadores los que son contratados. (CEO, 2012)

El CEO obtuvo su registro de validez oficial ante la Secretaría de Educación Pública el 16 de marzo de 2010 y posteriormente obtuvo las constancias como institución capacitadora por parte de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, el día 1 de febrero de 2011 y por parte del Colegio de Contadores Públicos de Guadalajara, Jalisco, el día 31 de diciembre de 2011. (CEO, s/f)

Su visión muestra propósitos inmediatos a través del logro del mejoramiento continuo para fomentar la superación académica del personal docente, alumnos, egresados y personal administrativo; mantiene un proceso de aprendizaje permanente a través de una formación integral para un futuro inmediato contribuyendo así al logro de nuestra misión por medio de la actualización de los planes de estudio acorde a las exigencias actuales de calidad y competitividad de nuestro país. (CEO, s/f)

3.8.6.1 Su Misión

Este Instituto presenta como motivo de existir la formación de profesionistas que se comprometan a transmitir en el ejercicio de su profesión la búsqueda de la verdad y el conocimiento para promover así la esencia de los valores, derechos y obligaciones del ser humano para fomentar el respeto y la libertad para el desarrollo de una sociedad más productiva, libre y solidaria. Se presenta como una institución que no discrimina por razones ideológicas, morales o sociales en bien de la comunidad. (CEO, s/f)

Su enfoque educativo está dirigido a impartir y difundir los conocimientos, a promover los valores, como el respeto, la libertad, la honestidad, el liderazgo, la integración, la lealtad y el compromiso para lograr la formación integral de la persona. (CEO, s/f)

3.9 Análisis de la información del cuestionario aplicado

En esta parte se realiza el análisis sobre la información arrojada a partir de las respuestas que 28 profesores dieron al cuestionario que se presenta en el *Anexo 1*. Estas 28 respuestas fueron las finales, después de abordar varias instituciones, como se explicó en párrafos anteriores. Este instrumento es el resultado definitivo que dio después de haberse aplicado a dos profesores como prueba piloto, por lo tanto y además, ha sido modificado y adaptado de acuerdo con los principios teóricos que sustenta esta investigación, que es la fenomenología sociológica de Schütz. Está compuesto de seis partes: 1) Antecedentes; 2) trayectoria profesional en esta institución (que se refiere a la institución donde se hizo el contacto de los profesores, en este caso son la A y la B); 3) trayectoria profesional en otra institución; 4) otros niveles (que se refieren a niveles educativos en donde también participan los profesores; 5) sobre el significado de docencia y 6) disposición para participar en la investigación.

En la primera parte se plantearon cinco preguntas cerradas para obtener los datos generales de los sujetos, como manera de validación de la información y selección de los profesores para convertirse en sujetos de estudio de esta investigación. Para mantener el anonimato y la confidencialidad de las entidades de los sujetos contactados se usaron claves para identificar a cada uno.

En esta primera parte del cuestionario aplicado se dieron a conocer los antecedentes de los profesores encuestados, según la formación que recibieron, su trayectoria como docentes en educación superior además de su preparación con estudios de posgrado, para validar a cada uno para convertirse en sujeto de estudio en este trabajo y también al dar oportunidad de depurar la lista al no ser todos sujetos adecuados para el estudio.

Con sus respuestas se logró conocer el o los contextos a los que se ha integrado el sujeto y así conocer parte de las tradiciones que posee (Pérez, 2004), sus vivencias, originadas éstas al insertarse en él otras vidas de otros sujetos (García-Baró, 1999) y las tipificaciones que ha hecho de la docencia y su práctica (Schütz, 1995; Schütz y Luckmann, 1973).

Por lo tanto, después de hacer un seguimiento a lo que como profesionistas cursaron, es notorio el predominio de la Filosofía como carrera formativa que más se repite en cinco profesores encuestados; después está la carrera Ciencias de la Comunicación y Psicología con tres sujetos, y con un profesor las once carreras restantes, es decir, hay más dispersión en la formación que la que se podría esperar en una instancia que se encarga de dar a conocer el espíritu y filosofía de la institución; sin embargo, al momento de repasar los posgrados realizados, se observa que no todos tienen continuidad con el campo de conocimiento de la licenciatura cursada; hay un Administrador financiero, poseedor de una Maestría en Filosofía social, así como ser doctorante también en filosofía, esta vez referida al campo educativo.

La segunda parte del cuestionario consta de seis preguntas, con cuatro opciones por responder en la primera, y las restantes para responder con información precisa. Esta parte trata de la trayectoria de los sujetos en la docencia, en la que se enfatiza que existe entre las edades mayores para permanecer durante más tiempo en cada institución y ser el número de profesores mayor que en otros rangos de menor edad. En este grupo de sujetos, la tendencia mayoritaria se inclina hacia las edades de los 30, 40 y 50 años, con un sujeto en la edad de los 20 a 29 años, así como en la de los 60 y 70 años.

Los años que tienen estos sujetos como docentes coincide con la edad que requieren para formarse en la profesión elegida y además, continuar su preparación al cursar un posgrado, por lo que se ve que en el rango de 20 a 29 años como docentes está la mayoría, con nueve profesores, al que le siguen seis sujetos con 10 a 19 años de práctica docente. Hay dos profesores con uno a 9 años de labor docente y dos más con 30 y 40 años en ese empleo.

Esta larga trayectoria podría ser resultado de la credibilidad y confianza que se le otorga al profesor de mayor experiencia gracias a su dedicación por el tiempo que le ha invertido a su formación en la licenciatura y el posgrado. Según la información recabada, si bien no se formaron originalmente en las áreas de filosofía y educación, como se señaló en párrafos anteriores, sí son los posgrados predominantes de los sujetos de estudio, pues en cada una se cuenta con cuatro profesores, mientras que en la maestría con tema social hay tres, en la de Desarrollo humano y la de Mercadotecnia hay dos en cada una y el resto está distribuido en cuatro posgrados más, excepto un sujeto que no posee ninguno.

También es notorio el número de profesores que están contratados en la modalidad de asignatura o temporal, ante el número tan bajo de los empleados de tiempo fijo en cada institución. Los primeros son dieciséis⁷ y los segundos son cuatro. Esta situación de treinta años de experiencia, dividida en décadas, posibilita el análisis referido a la imposibilidad de contratación permanente por parte de la institución de educación superior para el grueso de docentes que laboran en ella. La política del libre mercado como estructura reguladora de los intercambios en la producción, distribución y consumo, que bien puede funcionar dentro de una sociedad postmoderna y así convertirse en el principio difuso y arbitrario (Pérez, 2004, p. 80) al soportar y mantener la inseguridad laboral en este tipo de empleos por recontractación para cada periodo escolar.

La explicación teórica para entender esta permanencia como docentes durante todos esos años en cada profesor es lo que Schütz (2003b) menciona como los iniciadores de ciertos proyectos que posteriormente se convierten en acciones que complementan las tradiciones y vivencias de los sujetos y sus rutinas o recetas en los diversos escenarios donde se relaciona; en

⁷ Dos profesores especificaron que son temporales, aunque para fines de la investigación, integran la misma categoría por tratarse de un tipo de contrato similar o igual en cada institución o por el hecho de que no existe esa modalidad en las instituciones consideradas en este trabajo.

este caso esos escenarios han sido cada uno de las instituciones donde se han formado y donde han laborado para ser profesionales en las áreas que los sustentan como tales.

Al respecto, en la información proporcionada por los profesores, las materias que imparten en las instituciones elegidas para esta investigación están directamente relacionadas con las profesiones que muestra cada sujeto, lo que invita al repaso de lo que se ha señalado en diversos documentos al afirmar que en la educación superior son contratados en mayor número los profesionistas sobre los profesores de carrera (Farías y Ramírez, 2010; Garduño *et al.*, 2010; Jiménez, 2011; Pérez, 2004), como son los normalistas, por ejemplo, quienes se especializan en la docencia del nivel básico.

Otros conceptos que conforman la peculiaridad de esta segunda parte del cuestionario son los que se consideran cuando se llega a tomar decisiones en la vida, como la de laborar en cierta institución de educación superior y su permanencia en ella. Esta decisión tiene que ver con los *motivos porque* ya explicados en el apartado del marco teórico y de los que se debe recordar que refieren el pasado y le dan forma al proyecto que el sujeto pretende llevar a cabo con acciones (Schütz, 2003b). Para que estos motivos sean en verdad un proyecto viable en el futuro del sujeto, se deben considerar como típicos en una situación y con actos típicos que se traducen en los elementos que le dan forma a los *motivos para* que son a los que se recurra para explicar su permanencia en la institución donde labora y entonces conocer el papel que juega la institución en las decisiones profesionales y docentes del profesor de educación superior (Schütz, 2003b, p. 24).

Con respecto de la tercera parte del cuestionario, se puede observar que presenta las mismas preguntas, el mismo tipo de preguntas y la misma cantidad que en la segunda, aunque con la diferencia que esta vez se refiere a la otra institución donde labora el profesor también como docente. Así es que se llegó a los resultados que a continuación se analizan y presentan.

Los profesores que respondieron el cuestionario laboran en las instituciones consideradas para esta investigación, mismas donde se hizo el contacto para solicitarles su apoyo para este trabajo; sin embargo, los 20 sujetos laboran en una segunda institución, y son trece en las que se distribuyen; seis sujetos están en una de ellas; otras dos instituciones cuentan con tres y dos profesores de los contactados, y los demás sujetos se dividieron en las restantes.

En cuanto al tipo de contratación, predominó la modalidad de asignatura, aunado con el temporal, que sumó diecisiete sujetos, ante tres que son de tiempo fijo. Siete profesores de tiempo fijo en una institución, son contratados como de asignatura en la otra. Esto lleva a pensar en el resto de los sujetos de estudio, trece de ellos que continúan como profesores de asignatura o temporales en ambas instituciones.

De manera general, el tipo de contratación no presenta diferencia alguna en ambas instituciones. Lo mismo ocurre con las asignaturas que imparten en uno y otro lugar, pues son las mismas áreas de formación profesional, por lo tanto, de conocimiento y de dominio por parte de los sujetos.

En los resultados sobre las actividades alternas que realizan en la otra institución donde laboran, los sujetos de estudio mostraron una variedad en ellas, ya que no son las mismas que mencionaron en la primera institución. Esta información habla de la posibilidad de atender con mayor énfasis el supuesto de la investigación, que trata la idea de que la significatividad que le dan los profesores a la docencia a través de la práctica docente, se ve influida por la institución donde la desempeñan.

Los profesores están influidos, no sólo por los derechos y las responsabilidades que se les imponen al contratarlos en las escuelas, sino también por las expectativas que ellos mismos y otros sujetos importantes tienen sobre los profesores y la enseñanza. De esta forma, los profesores pueden estar influidos, no sólo por el contenido de las “reglas y las normativas”, sino también por lo que piensan los directores de las escuelas, los especialistas en el currículo, los padres, los miembros del consejo escolar o los “expertos”, es decir, por sus propias opiniones. (Biddle *et al.*, 2000, p. 15)

Si efectivamente, estas actividades dependen de los encargos y responsabilidades que deben cubrir en cada institución, entonces los profesores corren el riesgo de no cubrir las actividades propias de la docencia al no dejar tiempo para ello al ocuparlo en diversas acciones que los dispersan o los distraen.

Las labores de un profesor son variadas, por lo tanto cumple con distintos roles, según la actividad específica que desempeñe, así le toca ser docente en un momento, administrador en otro, investigador en pocos casos, profesionista en otros o incluso es un comerciante también, con negocio propio para cubrir sus necesidades económicas y no necesariamente para realizar labores propias de su profesión. Biddle *et al.* (2000) explican este fenómeno de las labores curriculares y extracurriculares que realizan los profesores:

Son los profesores quienes hacen la mayor parte del auténtico “trabajo” en la escuela, quienes cargan con la primordial responsabilidad de instruir a los estudiantes, esto es, los receptores de la educación. Con el objeto de estructurar las actividades, a los profesores se les da una serie de facilidades (como los libros de texto y las aulas) y se les asignan unas tareas explícitas, que van desde las responsabilidades de lograr una serie de objetivos curriculares y extracurriculares, hasta una serie de deberes como pueden ser mantener el orden, proteger el ambiente escolar, reunirse con los padres, dirigir actividades extracurriculares, ocuparse de actividades relacionadas con las prestaciones de la comunidad y demás. (Biddle *et al.*, 2000, p. 13)

Tal vez los profesores contratados por tiempo fijo deban cubrir actividades propias de la institución educativa donde laboran; sin embargo, no dejan de ser actividades que lo alejan de la docencia, ya que por lo general y como se vio en la lista de actividades alternas, se refieren a acciones que involucran a otros profesores, alumnos y otros empleados del lugar, alejados por completo de la solitaria práctica docente.

Al retomar los conceptos utilizados para explicar lo que motivó el ingreso de los profesores en las instituciones donde laboran, los *motivos porque*, se observa una continuidad en ellos al formar parte de la otra segunda institución donde laboran los sujetos de estudio, los profesores de educación superior. Entre ellos se encuentran la vocación, el gusto por lo que hacen y la filosofía de cada institución.

De igual manera sucede con los *motivos para* permanecer en cada institución, pues en la información obtenida se repiten en cada una esas motivaciones que tuvo cada profesor para continuar en la institución donde labora desde hace ya más de un año. Los motivos que destacaron fueron el gusto que tienen al trabajar con jóvenes y las de tipo económico o remunerativo.

Los otros niveles donde laboran estos profesores es otra parte del cuestionario, la cuarta, con dos preguntas de tipo cerrado. En los cuestionamientos se sugieren pistas sobre lo que antes mencionaron como motivaciones para ingresar y permanecer, pues hay quienes no sólo se dedican a la docencia en la educación superior, sino que se van hasta los niveles básicos, como es el preescolar, o incluso hay quienes cubren todos los niveles de la educación básica. Esta parte del cuestionario nos completa en buena medida la caracterización de los sujetos de estudio al dar a conocer las incursiones de éstos en el sistema educativo, por medio de su práctica educativa.

La quinta plantea tres preguntas, una sobre la existencia de la diferencia de opinión sobre la docencia y práctica docente, que es una de las unidades de análisis principales del objetivo de

esta investigación, y las dos restantes sobre el significado en específico de cada unidad de análisis: docencia y práctica educativa, para luego inferir dichos significados de las respuestas que den los profesores, reforzados después con una entrevista a profundidad y con la observación a su práctica educativa, como instrumentos a utilizar para conformar con una buena cantidad de información y evidencias lo que ellos piensan, lo que hacen y lo que la institución espera.

Esta parte apoya los conceptos que aquí ya se mencionaron, además de que tienen oportunidad de explicar con más detalle lo que expresaron en pocos renglones y además, se les recuerda con toda claridad lo que se pretendía con la investigación y lo que se requería de ellos, como docentes en un espacio específico como lo es la institución de educación superior donde realizan su práctica docente. Ofrece también el punto de partida para la elaboración de la guía para la entrevista, la planeación para la observación directa y para cubrir todos los puntos que pudieran estar sin considerar en este cuestionario que tiene como propósito identificar algunas generalidades de los profesores de educación superior para lograr un acercamiento con ellos como sujetos de estudio y su posible colaboración en la presente investigación. Cabe aclarar que en este momento no es pertinente presentar resultados, ya que no se habla de conclusiones ni se ha elaborado la guía para el siguiente paso, que es la entrevista en profundidad.

La última parte, la sexta, presenta tres preguntas cerradas que se refieren precisamente a esa posible participación en esta investigación, ya que se debe contar con su autorización para aparecer en ella y para continuar con la misma en las entrevistas a profundidad y las observaciones directas por realizar. De acuerdo con las respuestas obtenidas para esta pregunta de autorización que dieron los sujetos detectados para continuar, son dieciséis los que aceptaron, un 80% del total, lo que aporta una cantidad de profesores de educación superior que representan lo que hacen en dos instituciones diversas. De los sujetos elegidos, uno labora en una institución de las dos presentadas y el resto en una sola, aunque todos ellos laboran en una segunda que abre el abanico de tipos de instituciones de educación superior.

Sus respuestas a las preguntas de la entrevista en profundidad que viene a continuación en la investigación, aportaron una serie de textos que ayudaron a crear la confiabilidad en lo dicho, ya que según Uwe Flick (2007): “La formación y el intercambio reflexivo sobre los procedimientos interpretativos y sobre los métodos de codificación pueden aumentar la fiabilidad en la interpretación de datos.”

La entrevista que continúa es resultado de una segunda etapa en la que se corroboró la información, así como profundizar sobre lo que significa la docencia para los profesores de educación superior. Esta técnica metodológica apoyó la fiabilidad también de la investigación: “Para los datos de entrevista, la fiabilidad se puede incrementar formando a los entrevistadores en esta técnica y comprobando las guías de entrevista y las preguntas en situaciones de prueba o después de la primera entrevista.” (Flick, 2007, p. 238)

Además, la entrevista semiestructurada y en profundidad y la observación no participante de la práctica docente fueron parte de la estrategia de triangulación que se hizo tanto de los datos obtenidos, como del método elegido. Esta clasificación responde a lo que Denzin (en Flick, 2007, pp. 243-244) ha llamado triangulación de datos y triangulación metodológica con sus dos subtipos: en el método y entre métodos, respectivamente. Cabe aclarar, que el término método, para Denzin es sinónimo en esta investigación de técnica, y se refiere específicamente a la entrevista semiestructurada y la observación.

La entrevista tiene que ver con los aspectos de tiempo, espacio y personas, por lo que observar a los sujetos de estudio en las dos instituciones donde laboran para conocer su práctica docente, fue resultado de la necesidad de situarlos en espacios diferentes, aunque se trate de los mismos profesores de educación superior. La observación tiene que ver con el método elegido, en este caso y de acuerdo con lo que sugiere Denzin (en Flick, 2007), es la observación para la triangulación en el método, combinado con la entrevista semiestructurada, para cumplir con el segundo subtipo de la triangulación entre métodos.

3.10 Sujetos de la investigación

A continuación se presentan las características generales y particulares de los cinco sujetos de estudio, según lo que respondieron en el cuestionario y en la entrevista; de esa manera se conoció un poco más de ellos para ser considerado posteriormente en el análisis y finalmente en las conclusiones de esta investigación.

En primer lugar, está la *Tabla 1* con los datos generales de los sujetos de estudio. Los cinco profesores poseen las mismas características, las que los convierten en sujetos viables para la investigación, pues de esa manera muestran una trayectoria confiable y una disposición para la

docencia de un profesional y de una persona con gusto y vocación por lo que realiza. Todos cuentan con más de diez años de experiencia.

Tabla 1. Características generales de los sujetos de estudio

Sujetos	CL	PR	CO	PP	MC ⁸
Profesor de educación superior	x	x	x	x	x
Mayores de 40 años	x	x	x	x	x
Con más de 10 años en la docencia	x	x	x	x	x
Formación profesional no docente	x	x	x	x	x
Cuenta con estudios de posgrado	x	x	x	x	x
Cuentan con un tiempo fijo	x	x	x	x	x
Laboran en una institución pública	x	x	x	x	x
Docentes en el área de ciencias sociales	x	x	x	x	x
Gusto por la docencia	x	x	x	x	x
Gusto por la investigación	x	x	x	x	x

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas proporcionadas en el cuestionario.

La *Tabla 1* demuestra que la trayectoria de los profesores que expresaron sus conceptos sobre docencia, se han preocupado por su preparación, por su permanencia en el ámbito educativo y por su estabilidad laboral, de manera contractual. Es una manera de presentar una trayectoria lineal en el área de desempeño que abordan en las asignaturas a su cargo y además, presenta un estado de ánimo de disposición ante lo que realizan.

Estos datos, surgieron de ciertas preguntas, cuyo origen ya fue explicado anteriormente al momento de describir el contenido del cuestionario aplicado; sin embargo, aunada esta información con la recabada en la *Tabla 2*, se comprende la especificidad de cada experiencia en

⁸ CL, PR, CO, PP y MC, son las claves de cada uno de los sujetos, según el pseudónimo que se le adjudicó: CL = Clara, PR = Prudencio, CO = Constanza, PP = Pepe y MC = Marco.

lo particular, ya que los sujetos han llegado a la docencia por distintos caminos, motivos y proyectos.

La manera como se han desenvuelto los sujetos en el ámbito docente, es importante para saber los motivos por los cuales se encuentran en el ámbito educativo como profesores, pues su formación no fue para tal profesión, sino para otras áreas del conocimiento. También sus particularidades hablan de ellos de manera que los convierten en sujetos con intereses personales, con necesidades individuales y con caminos diversos que enriquecen la educación superior.

Además, su recorrido en otros niveles educativos les ha enseñado cómo se realizan las gestiones en cada nivel y cómo es la necesidad y demanda educativa en cada uno. Por otra parte, quien nada más ha sido docente en el nivel superior, ha aprendido a conocer cómo es que las instituciones que ofrecen la educación superior se desenvuelven en la sociedad, así como las maneras como se logran los objetivos de demanda social e institucional. Asimismo, están inmersos en las dinámicas de las funciones esenciales de la educación superior, en paralelo con la docencia, como es la investigación y la difusión. Han sido profesores interesados en participar en foros externos a las instituciones donde laboran, han aprovechado los recursos para su formación al obtener el beneficio de becas para estudios de posgrado, publican los resultados de sus investigaciones, difunden y comparten sus conocimientos al participar con alguna ponencia o conferencia en algún congreso, simposio o encuentro de educación, entre otras actividades más.

Tabla 2. Características particulares de los sujetos de estudio

Sujetos	CL	PR	CO	PP	MC
Más de 50 años de edad		X			X
Tiene menos tiempo en la docencia	X				
Tiene más tiempo en la docencia		X			X
Ha sido docente en otros niveles educativos				X	
Estudió la licenciatura en el área de ciencias sociales	X	X	X	X	X
Cuenta con Maestría en Educación		X	X		
Cuenta con Doctorado en Educación	X	X	X		
Cuenta con dos maestrías		X			
Cuenta con dos doctorados				X	
Cuenta con estudios de doctorado con título		X	X	X	X
Cuenta con estudios de doctorado sin título	X				
Es formador de docentes	X		X		
Trabaja en dos instituciones públicas			X		
Tiempo fijo en ambas instituciones			X		

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas proporcionadas en el cuestionario.

Esta serie de datos en la *Tabla 2*, demuestran que los profesores del estudio cuentan con una experiencia diversificada en los distintos niveles escolares, pues no siempre fueron profesores del nivel superior, sino que han fungido como docentes en otros niveles. Además de ser profesionales de diversas áreas del conocimiento, convergieron en la docencia y es lo que los convierte en similares a partir de la diferencia.

Se comprende también la necesidad que existe en los profesionistas de abordar otros campos de desarrollo para su desenvolvimiento profesional y personal, al salir de la trinchera de la práctica específica de sus conocimientos y compartir esos saberes con otros sujetos que están apenas en formación, como son los estudiantes. De esa manera también se infiere que los profesores han dedicado buena parte de su tiempo a su preparación en la docencia, lo que los llevó a obtener grados de maestría y doctorado en educación.

Los sujetos de estudio son profesionistas que tuvieron claro el camino a partir de la decisión que tomaron para ser docentes. De esa manera, sus razones o motivos porque y propósitos o motivos para, han sido útiles para que continúen con proyectos y planes de acción en el mundo de vida educativo.

3.11 Realización de entrevistas a los sujetos de estudio

Una de las técnicas que se eligieron para recoger información para esta investigación es la entrevista, que permitió el contacto cara a cara con los sujetos de estudio. La entrevista diseñada fue de tipo semiestructurada. Su contenido se originó y fundamentó en los conceptos que la sociología fenomenológica, con Alfred Schütz, Berger y Luckmann, explica para darle forma a las preguntas y así obtener la información requerida para su análisis.

Otra fuente que fundamentó el diseño de la entrevista fue lo que Van Manen sugiere para la clasificación del contenido de la información en temas y la manera de realizar el análisis de los datos obtenidos a partir de lo que se expresa por medio del lenguaje. Por lo tanto, se procedió a elaborar un cuadro en el que se colocaron los ejes temáticos y las posibles preguntas que propiciarían el flujo de ideas y experiencias contadas por parte de los sujetos de estudio.

Primero se pensó en los sujetos de la investigación, ya que son ellos quienes poseen el primer eje temático, que son los significados sobre docencia y son los que se espera inferir a través de las respuestas dadas por los entrevistados. Otra parte de los objetivos que se trató de

conocer fue la práctica docente, ya que finalmente se hizo una descripción de ella para ver sus puntos de coincidencia con lo que los significados de los profesores develan.

En cuanto a los profesores, se les debía preguntar sobre sus motivos por los que optaron por la docencia y no por sus carreras de formación, por lo que se elaboraron preguntas sobre su trayectoria, sus influencias en su vida, su gusto en la docencia, las implicaciones de ser docente, las acciones que realizan para ejercer la práctica docente. De esa manera, los ejes temáticos antes mencionados, dieron forma al guión de la entrevista presentado en el *Anexo 2*.

Para realizar la entrevista, hubo la necesidad de acordar con los sujetos de estudio la autorización para continuar con el proceso de investigación, por lo que el contacto con ellos fue de tres maneras; la primera fue de tipo directo con uno de ellos que labora en la misma institución de quien investiga; con otros fue de manera telefónica, ya que fueron profesores referidos por otros para solicitar su colaboración en la investigación y otros más fueron contactados por medio del correo electrónico, por la misma razón anterior.

Este tipo de *rapport* no fue difícil de lograr en buenos términos, ya que todos mostraron empatía al ser investigadores y saber de las dificultades a las que se enfrenta un investigador cuando depende de otras personas al no coincidir con sus tiempos disponibles y sus ocupaciones diversas, además del desinterés legítimo por participar, como las razones para acelerar también el proceso de localización, contacto y citas para realizar la entrevista.

En cada caso, los sujetos entrevistados se mostraron dispuestos, respondieron con rapidez el primer cuestionario, así como la solicitud para entrevistarlos y aceptaron que fueran audiograbados. Las citas se realizaron puntualmente, eligieron un lugar específico para tener privacidad y libertad de expresión, ya que sabían de la confidencialidad necesaria en este tipo de investigación.

Después de realizar la entrevista, audiograbarla y repasarla, se hizo la transcripción de cada una. Como era de esperarse y debido a la confidencialidad y anonimato que guardan los entrevistados, sus nombres en cada entrevista fueron cambiados por un pseudónimo que hizo referencia a su personalidad o a la manera como se desarrollaron durante la entrevista, pues quien los entrevistó no conocía a cuatro de los cinco sujetos. Ellos son Prudencio (PR), Clara (CL), Constanza (CO), Pepe (PP) y Marco (MC).

IV. Construcción del significado de la docencia desde la voz de los profesores de educación superior

En este apartado se presenta el análisis de la información obtenida de las entrevistas, en las cuales se logró inferir los significados que sobre la docencia tienen los profesores. De esa manera se responde a las preguntas que se plantean en la investigación. En primer lugar se analizaron las entrevistas realizadas a los sujetos de estudio y posteriormente las videograbaciones obtenidas de cada salón de clase (Prieto). La entrevista fue analizada de manera conjunta y la práctica docente se analizó individualmente. Para fines prácticos y de memorización, a continuación se plantea la pregunta principal de investigación y las secundarias:

- ¿Cómo se construye el significado de docencia en los profesores de educación superior?
- ¿De qué manera los significados del profesor de educación superior inciden en la práctica que realiza?

También se presentan los conceptos principales de esa investigación para considerarlos durante todo el proceso de análisis de la información recabada. En primer lugar, se elaboró y tomó en cuenta la propia definición de docencia para esta investigación y se conformó de la siguiente manera:

Se reconoce en la práctica docente una serie de actividades que la conforman y que dependerá de la vivencia y contexto de cada sujeto; sin embargo, los rasgos comunes observados dicen que es una acción individual o en conjunto que comienza en el pensamiento del profesor y se compone de varias dimensiones, como son la planificación, la estructuración metodológica del contenido, la vida áulica y la vida académica, las interrelaciones entre docentes, con otros sujetos y con la institución, y evaluación de cada proceso. (Elaboración propia).

En segundo lugar, y para facilitar la inferencia de los significados, como se planteó en los objetivos, la definición de significado contiene la composición que presenta a partir de lo consultado desde sus inicios, por lo que el concepto es éste:

Se ha definido el significado como lo significativo, que recae sobre una vivencia pasada y recuperable, que esté pensada y reflexionada por el sujeto. El significado se da desde la proyección de un acto, es decir, en el pasado de una acción, vista a futuro. Para que este significado se presente es necesario que en lo vivido y en lo proyectado exista la comprensión del pasado, de lo que se espera y entonces haya real intencionalidad y la probable realización del acto. (Elaboración propia).

En cada una de estas definiciones subyace la fenomenología sociológica como la teoría principal a la que se recurrió para darle una perspectiva conceptual a los planteamientos teóricos y metodológicos de este trabajo. Como se explicó en el apartado de la perspectiva metodológica, se consultó lo que sugieren Max Van Manen (2003), Alfred Schütz (1972, 1995), Peter L. Berger (Berger y Luckmann, 1972) y Thomas Luckmann (1973), como exponentes y seguidores de la fenomenología. El primero desde el lenguaje y los tres últimos desde la acción. Todos ellos refieren la fenomenología con un método sin procedimiento, el cual considera la reflexión, intuición y sensibilidad del investigador.

Por su parte, Van Manen expone que una de las dificultades que puede presentar el método fenomenológico es que “no ofrece un sistema basado en procedimientos, sino que, más bien, su método requiere y exige la capacidad de ser reflexivo, intuitivo, sensible al lenguaje y constantemente abierto a la experiencia.” (Van Manen, 2003, p. 10).

Esta sugerencia, se traduce en un análisis denso, detallado y minucioso para los textos que se recuperaron de las entrevistas. Cada sujeto habló de aquellas situaciones de vida que lo llevaron a realizar la práctica docente, aun sin que esas situaciones fueran en ese entonces pensadas como definitivas para dedicarse hasta ahora a la docencia. Al respecto, Schütz dice que:

...las investigaciones eidéticas no tratan de cosas reales y concretas, sino de cosas imaginables. Es este el sentido en que debemos comprender el dicho de Husserl, frecuentemente criticado, de que la fenomenología estudia no sólo objetos percibidos sino también objetos imaginados, y que estos últimos son aún más importantes para el enfoque fenomenológico. (Schütz, 1995, p. 123).

La fenomenología estudia objetos percibidos e imaginados, lo que explica que en cada sujeto que piensa en un objeto, en este caso la docencia, elabora significados sobre ello. Por lo tanto, cada palabra emitida por los profesores entrevistados contiene una serie de significados por sí mismas, también por el significado que le da el sujeto y otro más por el contexto donde surgen. Así es que el contexto ya está dado, aunque el sujeto también lo describe desde su punto de vista y le otorga un significado específico. Esta idea la avalan Berger y Luckmann cuando explican que no se puede separar al sujeto de su contexto: “El organismo y más aún el yo, no pueden entenderse adecuadamente si se los separa del contexto social particular en que se formaron.” (Berger y Luckmann, 1972, p. 71).

Esto lleva a la interpretación de que lo que un sujeto exprese sobre lo que significa para él un objeto, tiene su parte de sentido establecido por el contexto desde donde se ubique el sujeto para explicar dicho significado. Si el sujeto habló desde la infancia o desde la profesión, esos contextos influyeron para que el significado de docencia se haya construido desde cada uno de ellos. Por lo tanto, en el análisis fue necesario distinguir y diferenciar cada contexto.

Es así que lo dicho por los individuos contiene una esencia *per se* y una esencia por la situación que conlleva cada palabra e idea, lo que las hace básicas y esenciales para inferir los significados construidos para sobre docencia y comprender así cómo es la práctica docente de los sujetos de estudio.

De esta forma, es como el análisis de cada entrevista tomó rumbos coincidentes en algunos casos y rutas variadas en otros. Para conocer los significados construidos a partir de lo que expresaron los sujetos, se tomó como referencia el concepto principal de significado que se basa en la comprensión de lo vivido en el pasado, para que lo proyectado a futuro tenga una real intencionalidad y posible realización a futuro. Es decir, si el pasado no aporta nada al futuro, no hay significado. Se ha definido el significado como lo significativo, que recae sobre una vivencia pasada y recuperable, que esté pensada y reflexionada por el sujeto. El significado se da desde la proyección de un acto, es decir, en el pasado de una acción, vista a futuro. Para que este significado se presente es necesario que en lo vivido y en lo proyectado exista la comprensión del pasado, de lo que se espera y entonces haya real intencionalidad y la probable realización del acto.

Se enfatizaron con cursivas los conceptos que indicaron el camino a seguir para el análisis de cada narración. Estas palabras son los conceptos eje de la unidad de análisis construcción del significado de docencia. Estos conceptos eje guiaron la reflexión de manera eidética, intuitiva y sensible, con total apertura a la experiencia, como lo sugieren Van Manen y Schütz. Cada uno de estos aspectos indica el nivel de involucramiento del sujeto en la importancia que le da a cada vivencia.

La estructuración de mi acervo de conocimiento a mano está determinada por el hecho de que no estoy *igualmente* interesado en todos los estratos del mundo a mi alcance. La función selectiva del interés organiza el mundo para mí en estratos de mayor o menor significatividad. (Schütz, 1995, p. 278).

El sujeto construye el significado para cada vivencia, por lo que hay que inferirlo de cada idea que aporte y así se hizo desde lo narrado en la entrevista. Para ello, se desarrolla el análisis en el sentido de la significatividad del pasado, por la importancia que tiene para la construcción del significado. Asimismo, como toda acción tiene cabida en un momento y espacio concretos, se consideró la ubicación de cada uno de los profesores en su mundo de vida institucional donde se desenvuelve.

4.1 Vivencias significativas – Comprensión del pasado

La importancia del pasado se presenta cuando el sujeto retoma de él una acción que le resultó interesante porque entonces el sujeto llega a comprender eso que vivió, pues sin pasado no hay significado. Lo interesante implica también que la vivencia se llevó a cabo en un mundo en particular y no en cualquiera de los contextos. Una vivencia significativa conlleva un pasado específico, en un contexto específico. Estos dos aspectos son parte del pasado de un sujeto (*Anexo 4*). El pasado sirve para proyectar el futuro. Es entonces que se piensa en el pasado como el enriquecedor de las experiencias del sujeto, tanto las ya vividas, como las futuras. La vivencia, para ser significativa, se tiene que adecuar a un esquema de referencia determinado, el del sujeto, y así lo señalan Schütz y Luckmann: “En la actitud natural, tomo conciencia del carácter deficiente de mi acervo de conocimiento únicamente si una experiencia nueva no se adecua a lo que hasta ahora ha sido considerado como el esquema de referencia válido presupuesto.” (1973, p. 29). En ese caso, la vivencia queda en espera para ser retomada en otro momento, cuando en el futuro se evoque a ella.

Así es como se acumulan las vivencias para dar cuerpo al acervo de conocimiento del sujeto. Estas vivencias son acciones, en su mayor parte sociales y en menor medida, individuales, por lo que el acervo es una herencia social sobre la que el sujeto reflexiona y así le ayuda a decidir y actuar a futuro.

A partir de estas vivencias, tal vez las primeras en su tipo a las que se enfrentaron los entrevistados, es como se convirtieron en significativas en el futuro, ya que influyeron en su decisión para ser docentes y también para proyectar su práctica docente con ciertas características. Al respecto, a continuación se presentan las narraciones de los profesores:

Mira, en la secundaria tuve un profe (...) que dio Español y que era un maestro que leía tan sabroso los poemas y todo eso, a mí me contagió mucho el amor a la lectura y él hacía tertulias literarias y nos decía: “Vayan al Elías Nandino.” (...) Estaba de 14 años en secundaria y ese profe me inculcó la lectura. (...) En secundaria tuve otro que era de Sociales y que era buenísimo para los certámenes de oratoria; nos enseñó cómo hacer el discurso, lo que más se le agradece es que te hace perder el miedo escénico, te hace tener seguridad para pararte al frente (...) A mí me dio el gusto por la oratoria precisamente con este maestro, me gustó el hecho de pararte al frente, de poder hablar en público, cosas así, creo que también que cuando dices que quieres ser maestro, en parte es porque esa convicción que tú puedes estar frente a un público y convencerlo. (PP, E-25).

Ahorita me puedo acordar de tres profesores aquí en la licenciatura que precisamente buscaban que uno fuese crítico, que uno no se quedara con lo que ellos te decían, sino que indagaras otras opciones y optaras, de manera argumentada por supuesto, por aquella que resultara más sólida y eso yo lo trato de repetir ahora. (PR, E-11).

Hay una cosa muy importante. Yo de niña, todas mis tías eran maestras o eran enfermeras o amas de casa y cuando yo era niña siempre dije “Cuando yo crezca voy a ser maestra o enfermera”. Las dos me parecen vocaciones muy loables y las veo como una ayuda real, como algo que se hace para los seres humanos, muy útil también. (...) Creo que lo que me preguntabas de las experiencias tomadas de otros maestros, en parte el asunto familiar, que yo veía a mis tías lo que era para ellas ser maestras; casi todas maestras rurales y de educación preescolar y básica. (CL, E-2).

Luego mis maestros, por ejemplo, yo decía: “Es que mi mejor maestro en tal época fue tal, en tal época tales maestros”; pero también me daba cuenta que para otros compañeros no habían sido ésos así de importantes y yo decía “¿A ver qué pasa ahí?”. Y pienso, para mi estilo de aprendizaje quizá, mi forma de ver, “¿por qué ellos dijeron algo que me llegó?”. Desde luego que reproducía muchas de esas cosas que veía en ellos. (...) Y a veces incluso de compañeros; veo que hacen algo, veo el resultado (CL, E-3).

CO: (...) de mis maestros de primaria; me acuerdo perfectamente de mi maestra que me enseñó a leer y a escribir, me acuerdo del método que empleó que era en ese entonces el método silábico.

PL: ¿En qué grado?

CO: En primero de primaria. Era la maestra de primaria. De los demás maestros me acuerdo mucho, pues es que como estoy muy enfocada hacia las sociales, a los maestros que nos daban como ciencias sociales, muchos de los maestros de preparatoria que nos daban Literatura, Ciencias Sociales, Filosofía, Sociología, (...) de mi maestra de secundaria que me daba Literatura y Español, también que era muy estricta, era muy enojona, pero como a mí me gustaba mucho la literatura, no me importaba. Entonces básicamente son a los maestros que recuerdo mucho, los que estaban como muy cercanos a mí, a lo que me gustaba en ese momento, siempre enfocado a las sociales y humanidades.

PL: ¿Era por el manejo de la disciplina o por qué otras características las recuerdas?

CO: Por el contenido. Porque nos enseñaban, independientemente que nos regañaran, que nos trataran mal, la maestra de Español nos trataba muy mal, la de secundaria, pero me gustaba mucho el contenido. Era básicamente por el contenido y también otra cosa que ahorita me estás haciendo reflexionar y que creo eso es lo que yo tengo y te comentaba al principio, era la pasión con la que manejaban el contenido, esa convicción de lo que estaban diciendo, ese involucramiento con el contenido, el gusto que tenían por la materia. Eso era lo que a mí me emocionaba también y me llamaba mucho la atención de ellos. (CO, E-6).

Fíjate que el profesor que más me impresionó en la prepa fue un profesor de Sociología (...) un hombre en toda la línea, nunca faltó a clases y el día que faltaba nos cubría la clase, era un hombre muy parecido, a lo mejor de ahí viene el aprendizaje y eran bien amenas sus clases de Sociología, nada tan duro pues; para mí la dureza no tiene que ver con que seas buen profesor. Yo siento que mientras más amigo seas de tus alumnos, mientras más te ligan a ellos, tienes posibilidades de ser mejor profesor. No porque te ganes la amistad y que te evalúen bien, sino que estés más cercano a su problemática de ellos. (...) no puedo dejar de mencionar a (...), que es un profesor de Estadística, (...) nunca fallaba, (...) era de tres de la tarde a seis de la tarde y duro, Matemáticas, Estadística, y nunca falló ese hombre, siempre llegaba con una ‘coquita’⁹, y yo creo que eso le reanimaba. (...) que era un ex sacerdote sociólogo en Italia; fue de los primeros sociólogos que conocí ya en la carrera de Sociología. Él nos dio la vocación de sociología y del profesorado, era un profesor que nunca fallaba, eso, el que no falle un profesor es una garantía. (MC, E-16).

Como se puede apreciar, cada narración de los entrevistados transporta a un pasado compuesto por experiencias gratas, enriquecedoras y ejemplificadoras para la docencia. Se pudo ver un recorrido desde la primaria, hasta sus estudios de licenciatura, lo que significa que los mundos de vida están bien especificados para cada profesor (*Anexo 5*).

Cada sujeto especificó el nivel escolar en el que conoció al docente que consideró un buen maestro o una buena maestra, hubo detalles al mencionar a la maestra de primaria, al de secundaria, a los de la preparatoria y a los de la licenciatura. Esto quiere decir, en términos de la sociología fenomenológica, que la mayoría de los predecesores de los profesores entrevistados fungieron también como docentes, como lo son ellos ahora y continuaron en algún momento de su vida como sus congéneres. Pero también hay personas que han influido en esa decisión y no fueron docentes, como algunos parientes que eran enfermeras o amas de casa, vocaciones análogas de la docencia, según palabras de la entrevistada.

⁹ Una ‘coquita’ es el nombre referente en diminutivo que se le da coloquialmente al tamaño del envase más pequeño que vende la marca refresquera Coca-Cola.

La intersubjetividad que se vive entre los individuos que conviven en los mundos de vida, les permite obtener e intercambiar vivencias en común, así, para algunos son significativas y para otros no, o lo son de distinta manera. Así sucedió con los entrevistados, ya que para ellos fueron importantes esos docentes por su manera de ser como docentes y como seres humanos y también por lo que aprendieron de ellos y su manera de enseñar los contenidos. Lo mencionó Clara: “pero también me daba cuenta que para otros compañeros no habían sido éstos así de importantes...” (CL, E-3). No todos los sujetos impactan en los otros de la misma forma, aunque sí se puede afirmar que todos impactan de alguna manera, de eso se trata la intersubjetividad, que por el hecho de pensar en alguien, ya existe, como lo dice la fenomenología; y en el momento de darme cuenta del tú, hay intersubjetividad, como lo explica la sociología fenomenológica.

Para los entrevistados, resultó importante el hecho de haber tenido experiencias pasadas con algunos de sus profesores, por lo que fueron mencionados en la entrevista; sin embargo, la formación escolar de los profesores de educación superior ha sido la única manera de identificar lo bueno de otras personas, también existieron en su pasado las imágenes familiares que reconocieron como valiosas en relación con la docencia. Así fue que las tías de Clara (CL) fueron su gran influencia, al tener vocaciones muy loables y que benefician a la sociedad. Tal es la importancia que les otorga, que para ella significa que las maestras son una ayuda real, hecha para los seres humanos.

Por esta razón, en las narraciones también se infieren algunos aspectos que podrían considerarse negativos en otros docentes que fueron importantes para los entrevistados. Algunos le dan más peso al interés que tenían en el contenido, al aprendizaje que obtuvieron o a la responsabilidad intachable de sus antiguos profesores, que al hecho de que hubiera malos tratos o dureza al momento de dar clases. A continuación se presentan algunos fragmentos de lo dicho por los entrevistados para ejemplificar esta vez las malas prácticas de los maestros que los formaron:

Recuerdo que el profe agarra tranquilamente –yo era concejal– y me dice: “A ver, ven. Tengo la mitad del grupo reprobado, tengo una granja que estoy haciendo y si tú te juntas diez huevones de aquí, que me vayan a ayudar un rato allá, yo los paso.” Una cosa así como que se me cayó de la gracia el tipo (...) había otro que decía: “Este profe, cada semestre, hace colecta y sale para sus llantas”, por ejemplo. Famositos los profes, así como hay profes buenos, que hacen fama buena, también hay profes que de plano éste es un lacra y te pide una lana. (PP, E-26).

Hay una experiencia que, y tiene que ver con ahora... bien dicen que las entrevistas o este tipo de encuentros luego te permiten la propia reflexión, ahora lo pego con aquello que te decía que buscaba evitar, como el chambismo. Recuerdo que en una clase que era Psicología aplicada, la maestra nos llevaba invitados expertos en diferentes ramas de la Psicología (...) él se asumía como experto en Psicología clínica (...) era director de un Centro de Integración Juvenil, (...) tenía plaza de tiempo completo en la Universidad de Guadalajara, tenía varias clases aquí en el ITESO, era director de la Escuela de Psicología de la UNIVA y aparte, como era abogado también, litigaba. Entonces yo decía, cualquiera de esos trabajos te demanda el tiempo completo, entonces, ¿cómo puedes llevar cuatro tiempos completos? o pretender hacer el trabajo que te demandarían cuatro tiempos completos; entonces yo caí en la cuenta que eso era ser chambista, que simulabas; (...) yo creo que esa fue una influencia, digo negativa, positiva si lo traduces en el sentido de que yo nunca voy a hacer eso u ojalá que nunca me vea en ésas. (PR, E-11-12).

PL: ¿Qué fue lo que no fue gratificante de esos maestros?

CL: Por ejemplo, que fueron maestros que nos trataron con sarcasmo. (...) No me parece una adecuada estrategia de enseñanza.

PL: ¿Fue el principal aspecto que te llama la atención de lo que no te gustó?

CL: Sí, eso es una cosa que a mí me quedó muy grabada y además yo me tardé en darme cuenta de que eso había sido.

PL: ¿Lo usaron contigo el sarcasmo?

CL: Sí y tuve maestros que así eran y también desacreditar mucho al alumno. Hay maestros que luego nos quieren tratar como tontos o cosas por el estilo y eso a mí sí me cuesta trabajo aceptar con un maestro. No se vale. (CL, E-3).

...la maestra de Español nos trataba muy mal, la de secundaria, pero me gustaba mucho el contenido. (CO, E-6).

Por ejemplo, aquí (*ITESO*) sí me ha tocado identificar que a veces hay maestros que faltan frecuentemente; yo lo veo muy mal, yo lo vivo así, no conozco sus circunstancias, seguramente hay una razón justificada para eso, pero yo sí creo que eso es inadmisibles, desde mi perspectiva o también he escuchado que llegan sin preparar clase y he oído también que salieron temprano o cosas por el estilo. (CL, E-10).

...la psicología del joven o del que quiere sentirse joven porque yo soy joven, aunque voy hacia adulto mayor, pero yo soy joven, me hace ver todo el lado positivo de todo el profesorado; en cambio la psicología adolescente ahí sí cachas tú, si tratara de acordarme cuál es mi psicología adolescente estudiantil, pues que cacharía lo malo: el profesor creído, el que creía que lo sabía todo y entonces se alejaba de nosotros,... (MC, E-18).

En estos fragmentos se plasman aquellos maestros considerados como influencia para las decisiones y acciones de los sujetos de esta investigación, aunque no para repetirlo en su práctica docente, sino para no hacer lo que ellos, son el contraejemplo o el ejemplo a no seguir.

Hay una variedad de aspectos señalados en esas experiencias, uno es el hecho de la corrupción o manejos no éticos de las notas finales. Escribir un número final en una boleta de

calificaciones es resultado de un plan de trabajo, de un proceso, de una intersubjetividad entre profesor y alumno ubicados en acciones bien definidas para cada uno, de un acuerdo mutuo en una institución educativa. Por lo tanto, una cifra obtenida por otro camino, no es el fin de la educación, es un fin individualista, egoísta e ilícito. No pertenece al significado de responsabilidad y ética de un profesor.

Uno más es el chambismo que no permite realizar eficientemente la labor docente. Efectivamente el ser humano se desenvuelve en distintos mundos, aunque con la complejidad de las acciones de cada uno, a veces resulta difícil ser un buen profesor. Existen dos elementos importantes para los mundos de vida, se trata del tiempo y la conciencia. A partir del momento histórico es como se recogen las vivencias del pasado para ser llevadas al futuro y es a través de una profunda reflexión consciente que se convierten en significados para el sujeto. Por lo tanto, acumular experiencias sin llegar a dividir las en el tiempo y sin la plena conciencia de su importancia, difícilmente, la actividad docente, como vivencia, contiene un real significado de lo que es.

Otro aspecto es el trato nada óptimo hacia los estudiantes por parte de los profesores. El sarcasmo u otro mal trato no son una buena estrategia educativa; sin embargo, en el caso del mal trato, sin aclarar de qué se trataba, se compensaba su existencia con el gusto que tenía nuestra entrevistada por el contenido. En su acervo de conocimiento, es más fuerte el gusto por lo que se aprende, que la manera como se aprende. Surge una duda, ¿se justifica cualquier trato cuando el profesor es una eminencia en esa materia? Finalmente, se le va a recordar como una persona importante en la vida de quien lo refiera.

Faltar a clases, no preparar la sesión o salir antes de la hora, son aspectos inadmisibles para Clara (CL). Esto resultó importante para ella. A través de la interacción supo de estos casos; sin embargo, la institución tiene este tipo de empleados. En la mente de nuestros sujetos no se acepta ese comportamiento de irresponsabilidad. Si así se puede evadir lo que la institución exige, ¿qué hay en la mente de los profesores al ver que sus congéneres tienen éxito con esas prácticas en la docencia?

El último aspecto narrado por los entrevistados fue el referido a aquellos profesores creídos, que se creen que ya lo saben todo y entonces se alejan de los alumnos. Era una persona inalcanzable, un congénere convertido en contemporáneo nada más; sin embargo, aun sin la

cercanía ni la identificación con sus alumnos, es parte del mundo de vida y la interacción continuó, la intersubjetividad se dio, la influencia se logró y la importancia de su existencia llegó a los otros sujetos, por eso Marco (MC) se remitió a esa experiencia.

El pasado de un sujeto es único y determinante de su futuro. Por eso, se reitera en decir que no todos los sujetos impactan en los otros de la misma forma, aunque sí se puede afirmar que cada sujeto impacta de alguna manera. El pasado es insoslayable del presente y del futuro, así lo explica Schütz al decir:

Por lo tanto, lo que era expectación vacía para el actor, es expectación completada o no completada para el que recuerda. Lo que apunta, para el actor, desde el presente hacia el futuro, apunta para el que recuerda del pasado hacia el momento presente, mientras que aún conserva el carácter temporal del futuro. (Schütz, 1972, p. 88).

Mientras haya quien recuerde lo vivido, existe un significado para tal experiencia. De otro modo, son experiencias sueltas o son acciones del pasado de un profesor que solamente cumplió con su deber y sus actos no quedaron en la mente de ningún otro sujeto. Por lo tanto, para que las vivencias tengan como destino el significado en un sujeto, hay que retomar sus reflexiones sobre lo vivido. Aquí está lo que los entrevistados refirieron al respecto:

Hay una experiencia que, y tiene que ver con ahora... bien dicen que las entrevistas o este tipo de encuentros luego te permiten la propia reflexión, ahora lo pego con aquello que te decía que buscaba evitar, como el chambismo. (PR, E-11).

PL: ¿Entonces tú haces constantemente reflexión de lo que haces y también te vas a tu pasado o ahorita te vino por la pregunta que yo te hice?

CL: Sí me voy a mi pasado. Sí creo que los que no nos formamos para ser maestros es lo que tendemos a hacer. No sé, es algo que intuyo. Y también tuve malas experiencias y pienso en esos maestros y digo: “Eso hay que evitarlo. Eso no se vale.” (CL, E-3).

Era básicamente por el contenido y también otra cosa que ahorita me estás haciendo reflexionar y que creo eso es lo que yo tengo y te comentaba al principio, era la pasión con la que manejaban el contenido, esa convicción de lo que estaban diciendo, ese involucramiento con el contenido, el gusto que tenían por la materia. (CO, E-6).

Yo creo que sí hay varias dimensiones que se tienen que investigar cuando de ser docente (*sic*) y que tienen que ver un poquito con lo que estamos platicando y que tú me hiciste que reflexionara. (CO, E-13).

Los cuatro sujetos mencionaron que la entrevista los llevó a reflexionar y a pensar en su pasado, en diversos aspectos que habían dejado a un lado en su memoria y que ahora les suena con significado concreto para lo que realizan. El último sujeto, por ejemplo, mencionó

constantemente durante la entrevista, el verbo recordar, al señalar que recordaba cómo fueron algunos profesores con él, cómo se comportaban, cómo llegaban a clase, entre otras acciones:

Yo me acuerdo que con un profesor jugaba básquetbol, íbamos a otros ambientes. Y también lo recuerdo muy bien, porque era un profesor que sabía mucho y entonces en todo el sentido de la palabra, hasta en básquetbol era bueno el cuate. Entonces, el que un profesor, veas que también en la vida cotidiana es bueno en muchas actividades al igual que tú, puede ser que te ayuda a acercarte más. (MC, E-17).

Este breve momento de la entrevista es un claro ejemplo también de lo que sucede en el interior de un sujeto para que construya el significado, pues a partir de que la circunstancia lo mueve a recordar y la elige de entre todas las demás, es porque le otorga un significado relevante para lo que se trata. Retoma la vivencia del pasado al presente a partir de la reflexión a conciencia y así construye y le da un significado especial a eso que trajo al momento actual.

El elemento temporal es esencial para la construcción del significado en un sujeto, y también lo es el espacio donde se ha desenvuelto y donde se ubica. Por lo tanto, a continuación se presenta el análisis en función del mundo de vida institucional.

4.2 Mundo de vida institucional

Para la inferencia de los significados sobre docencia de los profesores de educación superior, interviene un aspecto más, se trata de la institución donde laboran. Por esto, han señalado su inmersión en diversas instituciones de educación superior a través de los años. Se trata del mundo de vida en donde se han desenvuelto los profesores. Es ahí donde se desarrolla su vida académica y en donde llevan a cabo la intersubjetividad principal que los hace formarse y distinguirse acorde a un profesor de educación superior. Dicha manera es la que se infirió de sus narraciones en este aspecto del mundo de vida.

El mundo de vida se establece a partir de que el sujeto entra en contacto con sus congéneres y da por sentada su existencia, así como la existencia de objetos naturales, sin cuestionar a ninguno. Es decir, si los profesores de educación superior han tenido una trayectoria de vida y otra de formación, es cuando se les ubica en cada uno de esos mundos de vida. El nivel escolar donde realizan su práctica docente es el mundo natural que ha sido establecido en esta investigación como el principal para estos sujetos, pues es ahí de donde partió el interés por estudiarlos y por observarlos.

Quien tiene menos años como docente, ya cuenta con doce años de experiencia y dos de ellos cuentan con 26 años ya. Como se pudo ver, el tiempo fungió como una evidencia de la experiencia y así lo dejaron claro al repasar los lugares que los han acogido como sus profesores:

PL: ¿Desde cuándo eres docente?¹⁰

CL: Desde el 2001.

PL: Ahí decías en el cuestionario que llevabas 11 años aquí (ITESO) y 3 años en la otra institución.

CL: Ahí entré en 2009. (CL, E-5).

PL: (...) En el cuestionario que contestaste primero dices que llevas 16 años en el ITESO y 25 en la UDG como docente. ¿Ya cambió ahorita, es un año más en cada una?

PR: Pues sí, cumplí los 25 años en la UDG oficialmente en diciembre (2011), aunque en la realidad fue en julio por ahí y acá súmale al menos los 6 meses más. (PR, E-1).

PL: (...) También dijiste que has fungido como docente en la UDG e ITESO, ¿nada más en éstas o has estado en otras?

PR: No, en varias más. Estuve algún tiempo en una preparatoria dependiente de la Escuela Normal Occidental, ésta es una Normal católica con muchos, muchos años, creo, si mal no recuerdo, fue la primera normal católica en Guadalajara; data de la guerra cristera, de antes, porque ya en ese tiempo tuvieron que esconderse para poder seguir operando, entonces estuve ahí un tiempo en la prepa y otro tiempo di clases en la Normal; di clases, una cosa muy efímera, en la Univ. Cuauhtémoc; doy clases, aunque en este periodo por cuestiones de los calendarios, no, en el Instituto Bateson de Psicoterapia sistémica y es en una maestría; trabajo en una maestría ahorita, y lo hice en otro momento, en una maestría en intervención de la práctica educativa en Guanajuato, para la Escuela Normal Oficial de Guanajuato; di clases en la Universidad de Guadalajara en otro centro universitario fuera de GDL, en Colotlán, un poco con la modalidad esta de semipresencial, ¿dónde más? Creo que eso es todo, ah en Lamar, en la Univ. Lamar, fue coordinador de una licenciatura. (PR, E-1).

(...) empecé dando clases como maestra de Español a extranjeros, (...). Después duré un tiempo sin dar clases, un año más o menos, era corrector de estilo y después ya entré a ser docente otra vez. (...) después donde se dieron las oportunidades fue en la UNIVA como una universidad privada, (...). Me gustó; después entré al TEC de Monterrey (ITESM), también tuve que tomar varios diplomados de docencia y fue cuando empecé a tomarle cariño a esta profesión. Después se dio ya muchos años después la oportunidad de ser investigadora y ahora combino las dos cosas, ser profesora y ser investigadora (CO, E-1).

PL: (...) Tú trabajas como docente en el CUCEA de la UDG y en la UNIVA.

PP: Y en el CUCSH.

PL: Y en el CUCSH también.

PP: Así es, sí.

¹⁰ PL: La investigadora y autora de este documento, Patricia Lupercio. CL, PR, CO, PP y MC, son las claves de cada uno de los sujetos, según el pseudónimo que se le adjudicó: CL = Clara, PR = Prudencio, CO = Constanza, PP = Pepe y MC = Marco.

PL: ¿En el CUCEA llevas 18 años o en general en la UDG?

PP: En general en la UDG.

PL: ¿Y en la UNIVA 2 años?

PP: Aproximadamente 2 años, sí. Lo que pasa es que en la UNIVA estuve un tiempo y luego dejé de trabajar ahí y luego me volvieron a invitar y entonces acabo de regresar, entonces cuento los dos años a la fecha, hubo tiempo en que estuve, pero hace 10 años (PP, E-1).

(...) ahorita doy en el CEO (*Instituto de Capacitación Empresarial de Occidente*), (...) es una Maestría en Impuestos (...), pero también doy en la UNIVA y también doy en la MTA (*Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje, de la UDG*) (...) y me acaban de invitar de un instituto de Derecho a dar Metodología jurídica, entonces yo tengo organizado todo mi año, todos los fines de semana. (...) Acabo de venir de Tepic, luego Colima, ahorita La Piedad y otra vez La Piedad; reviso mi agenda y así. En el CEO, por ejemplo, fui a dar a Toluca y les dije que no me hagan viajar y tienen en Guadalajara y me dieron las de Guadalajara, entonces ahorita tengo un grupo en Guadalajara, luego regreso a otro curso con otro grupo, pero ahí mismo en el CEO, de tal suerte que tengo todo el año clases, pero me encanta la docencia, no sé decir no. Me acaba de hablar un amigo del instituto y voy a ver qué días puedo. Le urge un metodólogo porque en Derecho no hay (...) (PP, E-22).

PL: (...) ¿las dos instituciones donde labora son UNIVA y UDG?

MC: Sí.

PL: Y tiene 25 años en UNIVA y 22 en UDG.

MC: Más o menos, de docencia pudiéramos decir de actividad docente, pudiera estar un poquito más en UNIVA y un poquito más en UDG, desde que egresé de la licenciatura me incorporé a la actividad docente, vamos a decir así. Y con relación a lo que me decías de otras instituciones, realmente pues, es por invitación Por invitación he estado en la Universidad de Colima, en la UDLA (*Universidad de las Américas Puebla*), en la Universidad de Tijuana, Universidad Autónoma de Tamaulipas. En algunas otras, pero a un curso específico, en concreto, son varias. (MC, E-1).

PL: Y al principio habló de varias instituciones donde ha fungido como docente, mencionó ITESO, mencionó...

MC: Universidad de Colima.

PL: Universidad de Colima.

MC: Universidad de las Américas.

PL: Ajá.

MC: Universidad Popular Autónoma de Puebla, Universidad Autónoma de Tabasco.

PL: Sí.

MC: Universidad del Noroeste, Universidad de Tijuana.

PL: Sí, por aquí las anoté a algunas. Aquí en Guadalajara ¿no ha estado en otras? ¿Sólo ITESO?

MC: ITESO, estuve en la UVM pero eso solamente por invitación a una clase, una sola clase.

PL: ¿Invitación también?

MC: Sí, me han invitado a algunas. Estuve en una de educación, creo que se llama Instituto Juan Pablo II, muy confesional por cierto.

PL: De la familia, algo así.

MC: Instituto de Ciencias de la Familia en la Maestría en Ciencias de la Familia.

PL: Sí.

MC: Dando cursos de Teoría social. (MC, E-21).

Estas respuestas hablan de la experiencia que han sumado estos profesores, la que los ha llevado a considerar de manera definitiva que la docencia es su *modus vivendi* y su mayor gusto, como lo plasmaron en otros fragmentos, hasta decir que es parte de su vida.

En cuanto al significado que poseen sobre docencia, se interpreta lo dicho como ese interés que debe mostrar un profesor por impartir y compartir sus conocimientos en diversos contextos para dar lugar a las interrelaciones institucionales que lo llevan de un mundo a otro, dentro del mundo de la docencia.

Además, el pasado vivido simbolizó las inquietudes de cada uno de ellos al imaginarse en otros espacios como docentes también. Es decir, en términos del concepto de significado aquí acuñado, comprendieron sus vivencias pasadas para proyectar sus actos futuros. La intencionalidad y la realización de sus pensamientos, fueron genuinas y posibles, para ser una realidad de su presente que continúa como una proyección del futuro. Así fue que planearon estar en algunas instituciones, en otras ocurrió de manera azarosa; sin embargo, no se podían negar los pasos y la tendencia de los entrevistados por ingresar en otros lugares para llevar a cabo la docencia y así continuar su gusto y sus propósitos.

Esa búsqueda por nuevas opciones laborales, como la docencia, respondió a una mutua necesidad y rasgo pragmático de las acciones y los motivos para de los individuos. Por ello, los profesores buscan otras instituciones dónde laborar, pero también deben tomar en cuenta que ese lugar les permita continuar con su manera de trabajar, aunque ellos también consideran hasta qué punto pueden acceder a los requerimientos del lugar.

Este aspecto es de suma importancia para la investigación, ya que se ha partido también del supuesto de que los profesores realizan su práctica docente de acuerdo con los lineamientos de la institución donde laboran. Por esa razón se les preguntó en la entrevista si la institución influía en su práctica docente o si les exigía y obligaba a realizar determinadas acciones. Aquí se presentan algunas de sus respuestas:

Sí hay algunas directrices, por ejemplo, se me viene a la cabeza ahorita que se les ocurre, digo se les ocurre no en plan peyorativo, que ahora hay que trabajar en competencias, que ahora hay que utilizar más el Moodle, de este tipo de políticas, de directrices, ni siquiera llegan a ser políticas. En ese sentido influye. (PR, E-6).

(...) el trabajo en academia, que tendría que ver con los pares; con hacer revisión de los programas, tratar asuntos que tendrían que ver con otras materias, pero que son parte de la misma academia (*UDG*); las reuniones de academia más o menos una vez por mes; se te demanda también que estés en cursos de actualización, tanto pedagógica como disciplinar; intento hacer algo de investigación. (...) entonces no hay exigencia de que presentes constancia de tu trabajo en ciertas áreas que son precisamente las que te califican para los programas; entonces no estás obligado a hacer ciertas cosas. Por eso digo que intento hacer investigación más en el ánimo de un interés personal que de la demanda institucional y acá también (*ITESO*); acá soy profesor de asignatura y a lo que me obligan es a la asistencia a las reuniones de academia también y a mis clases por supuesto y no hay más. (PR, E-15).

En UNIVA son muy cuadrados, te dan tu programita y ¡aguas!, porque además no te puedes salir del programa. En *UDG* es más libertad de cátedra y más todavía en el *CUCSH*... (PP, E-13).

A mí me quedó muy claro, lo único que no quiero es que los chavos dejen de aprender, tú enséñales lo que tengas que enseñar, termina el programa. Si los citas en tu casa, o los citas en un parque o los citas en el aula, donde los cites, puede ser en línea, puede ser lo que tú quieras, nada más que te aprendan. (PP, E-15).

PL: ¿Te obligan a dar esa materia?

CO: Sí, aquí en la universidad (*UDG*), sí. (CO, E-7).

Cuando me dan materias que no me gustan, ahí hay un problema y las dan porque no hay más quién las dé y más o menos son de mi área de conocimiento. (CO, E-7).

Actualmente tengo cierta libertad, bueno, siguiendo el programa, hay todas las libertades que uno quiera, creo que ahí no hay problema. (...) cuando me obligan a hacer algo que no me gusta o con lo que no estoy de acuerdo, yo renuncio, me salgo o me voy. Nunca he hecho algo que no me guste o de lo cual no esté convencida. (CO, E-8).

Yo he tenido la oportunidad de participar en los dos planes de estudio que actualmente estoy llevando, como el de la Universidad, de Letras, y el de *ISIDM*, de la Maestría en Educación. Entonces te puedo decir que los programas que estoy llevando a cabo yo los hice en compañía de otros compañeros de mi academia, entonces, ¿cómo te explicaré? No son tan impuestos en el sentido de que yo participé en el diseño... (CO, E-8).

El tipo de alumno te va también generando una dinámica en cómo debes actuar dentro de la institución y a su vez, la institución te dice si lo estás haciendo bien o mal, entonces, aunque seamos la misma persona, y me ha tocado verlo porque yo he estado en varias

instituciones, aunque tú eres la misma persona, no das clase igual en todas las instituciones, entonces creo que sí es un proceso diferenciado, la institución te determina y también el tipo de alumno te determina. (CO, E-13).

En las públicas no, en las públicas tienes más libertades, definitivamente, hay más libertad. En las privadas uno también busca conservar el trabajo porque la mayoría de las veces no tienes contrato, entonces cuidas lo que dices, eres estricto en cumplir los programas y todo para que no te corran. Eso sí cambia tu dinámica, además que el tipo de alumnos, en el TEC me tocó, que te dicen: “Tú eres mi empleado, tú trabajas para mí.” Eso también te involucra de otra manera; yo no lo soporté, cuando a mí me dijeron eso, yo dije: “Hasta aquí y ahí nos vemos.” Porque ellos lo ven como un servicio y no como un intercambio, entonces que tú estás subyugado a sus órdenes y no un intercambio como: “Yo te voy a compartir lo que sé para que se haga una dinámica padre.” Entonces no se daba y yo no lo soporté. O cuestiones ideológicas más fuertes, como en la UNIVA cuando empezó a ser una universidad católica, yo tampoco pude con eso porque te exigían una perspectiva más religiosa, no en las clases, sino tú como persona y como yo no soy muy religiosa, entonces ahí chocaba mucho porque como profesor te exigían ir a misa, ir a retiros, etcétera y entonces yo decía: “¿Eso qué tiene que ver con mi cátedra?” – “Pues tienes que ir porque de eso dependen otras cosas.” Esas dinámicas son las que te permiten o no permanecer en la institución. (CO, E-13).

PL: Y esas exigencias que dices, ¿te las exiges tú o la institución es quien las determina para que tú las sigas?

CL: No, creo que me las impongo yo porque considero eso, que para que me tomen en serio los alumnos necesito sí ser más o menos exigente, tomarme en serio el trabajo.

PL: Vienen de ti, ¿la institución no te exige que hagas cosas?

CL: Seguramente sí, pero no la siento como una exigencia, conozco que hay ciertos parámetros que son estructurales. Nunca me ha pasado, por ejemplo que digan: “No vayan a salir dejar temprano a los alumnos porque tal cosa...” o “Me han dicho que es demasiado fácil aprobar cuando son contigo los cursos”, nunca me ha pasado eso. Creo que no me cuesta trabajo tampoco entrar a la cultura que se vive en una institución; no se me hace difícil integrarme en una institución y pronto interiorizar cómo funciona, qué cosas se permiten, qué cosas no se permiten, lo normal. (CL, E-9).

PL: ¿Hay exigencias de la institución? En el ITESO, dijiste, habrá exigencias, pero a mí no me...

CL: Yo no las he sentido como exigencias.

PL: ¿En la UPN sí o no o tú qué dices?

CL: Me he sentido presionada por ejemplo, a participar en cosas que luego son el asunto de los indicadores.

PL: ¿Indicadores?

CL: Indicadores internacionales, por ejemplo para la certificación de las carreras y demás. Me he sentido presionada porque luego hay muy poco apoyo. (CL, E-18).

Es importante recalcar que algunos de los entrevistados no consideran obligatorio lo que les solicita la institución, sino que son directrices, parámetros o demandas, pero no obligaciones. En

cambio, otras opiniones referían las obligaciones que tenían para impartir una materia sin gustarle o sin manejar por completo el contenido; también mencionaron el cumplimiento de los contenidos sin oportunidad de salirse del programa.

Además, mencionaron una flexibilidad extrema, a tal grado que hubo quienes les pedían solamente el aprendizaje de los alumnos, sin esperar cumplir con otros requisitos, como es asistir a clase o aplicar una estrategia pedagógica específica; tampoco se realizaban reuniones de academia y literalmente su opinión era contra ciertos modelos educativos.

Estos fragmentos contienen una lista de significados sobre docencia relacionados con la institución donde laboran los entrevistados, como los que se refieren a la escuela pública, pues el énfasis de estas opiniones está puesto en el tipo de administración de cada una de ellas. Todos coinciden en que la universidad pública ofrece más libertad de cátedra y acción, aunque también manifiestan un toque de negligencia, descuido y burocracia en sus labores docentes.

Por el lado de las instituciones privadas, se opinó que hay poca flexibilidad para hacer cambios al programa ya dado. Esta acción determina los contenidos que deben trabajar en clase los profesores. Al ser un programa rígido, es necesario que los profesores se adapten a cuanto ahí se estipule, por lo tanto, su creatividad e iniciativa no se presentan en estas instituciones. Además, hay conductas exigidas a los docentes, ya que por ser algunas de estas instituciones particulares, de estilo confesional, deben cumplir con rituales religiosos con los que no están totalmente de acuerdo, de esta manera se ven sometidos a cumplir con dichas prácticas con el propósito de conservar su empleo.

Lo que se infiere de estos actos es que el profesor tiene limitada su libertad de acción, de cátedra y sus convicciones, por lo que se ve obligado a permanecer, debido al motivo pragmático que favorece a ambas partes; tal vez se atreva a renunciar y buscar otra opción; incluso podría ser despedido, lo que lo llevaría también a optar por otra institución.

En este sentido, sea cual fuere la consecuencia, el profesor considera finalmente que su práctica docente está influida por la institución, ya sea para continuar o para terminar con ella en ese lugar. Ambas posturas presentan dos aspectos de interés, uno es la adaptación a un mundo determinado, ya sea al mismo o al otro; y la conciencia de que su práctica docente conlleva convicción, tanto para adaptarla a donde esté, como para no sacrificarla al llenarla de otros contenidos diferentes a su manera de pensar.

Otro tipo de presión para obligarlos a hacer lo que no desean, está relacionada con la actitud de los alumnos, que es diferente en una y otra institución. En la de administración privada, los alumnos intentan someter a los profesores a una dinámica de que el cliente manda, al sentirse con el derecho de exigir lo que sea al profesor por el hecho de pagar una colegiatura. Ante esta situación, hubo quien no toleró este tipo de conductas y salió de esa institución y hubo quien utilizó una estrategia de iguales y sometió a los alumnos a la dinámica normal de una clase. Una tercera profesora, Clara, se enfrentó a la falta de privacidad por parte de la institución, además de darle una alternativa de solución a la alumna sin antes consultar a la docente. Aquí se presentan algunos fragmentos de lo que sucedió:

Eso sí cambia tu dinámica, además que el tipo de alumnos, en el TEC me tocó, que te dicen: “Tú eres mi empleado, tú trabajas para mí.” Eso también te involucra de otra manera; yo no lo soporté, cuando a mí me dijeron eso, yo dije: “Hasta aquí y ahí nos vemos.” Porque ellos lo ven como un servicio y no como un intercambio, entonces que tú estás subyugado a sus órdenes y no un intercambio... (CO, E-14).

...esa ocasión de la UNIVA; entonces llego con el grupo y los chavos trepados arriba de la butaca uno, otro arriba inclusive de mi escritorio, yo llego, bajo la pantalla, pongo el proyector y los chavos no me pelaban; estaban como midiéndome. Pongo mis diapositivas y voy y me siento arriba del escritorio, de mi escritorio, a un lado del chavo, el chavo lidercillo, él estaba trepado en mi escritorio y yo no le dije quítate. Bájate, es mi lugar, nada. Yo llegué y me trepé a un lado de él sobre el escritorio y lo saludé: “¿Qué onda, cómo estás? (PP, E-10).

No sé si ella tenía ahí algún amigo, pero me pareció de la institución casi casi una bajeza que le dijeran: “Habla con tu maestra que no ha subido calificaciones; si ella te sube dos puntos, la libras y mantienes la beca.” Y luego, no sé cómo consiguió mi teléfono. Entonces ahí sí, que me haya hablado por teléfono a mi celular y me diga... Cuando me echa el rollo, me sacó muchísimo de onda, ¿verdad? Creo que sí están cometiendo una violación a mi intimidad, casi casi, y eso pues no se le debe decir a un alumno, yo no se lo habría dicho, ¿verdad? (...) “Maestra, nadie se va a dar cuenta” –“Yo me voy a dar cuenta y eso es demasiado”. Ni siquiera es suficiente, eso es demasiado, que yo me dé cuenta de que estoy evaluando un alumno en desventaja de los otros... (CL, E-13).

El significado que se infiere de estas experiencias presenta la expresión para sí mismo y para los demás, tal como lo explica Schütz. Esto quiere decir que el sujeto establece sus motivos para actuar de determinada manera, después proyecta o planea una acción y finalmente realiza su plan.

Cuando hablamos de acción “expresiva” queremos significar aquella en que el actor trata de proyectar hacia afuera (*nach aussen zu projizieren*) los contenidos de su conciencia, sea con el de conservar a estos últimos para su propio uso posterior o de comunicarlos a

otro. En cada uno de estos dos casos tenemos una acción auténticamente planeada o proyectada (*Handeln nach Entwurf*) cuyo motivo-para es que alguien tome conocimiento de algo. (Schütz, 1972, p. 145).

De esto se infiere que para el profesor es importante la parte de honestidad por parte de los sujetos y de la institución, que si bien la honestidad nace del sujeto, los sujetos hacen las instituciones y en ella se refleja si los sujetos que ahí laboran obtuvieron y aprendieron este valor. Un comportamiento ético lo expresa el sujeto para sí mismo y para los demás, con un plan de acción concreto.

Así pues, el recorrido en distintas instituciones de los sujetos de estudio, ha sido en parte azaroso o circunstancial, como lo mencionan algunos al decir que fueron invitados o al explicar que no había otra opción de trabajo después de haber estudiado su carrera, por lo que optaron por la docencia; sin embargo, la conciencia entra en juego cuando toman la decisión, después de la reflexión.

La corriente de la conciencia, por su naturaleza misma, no ha sido aún captada en la red de la reflexión. La reflexión, al ser una función del intelecto, pertenece esencialmente al mundo espacio-temporal de la vida cotidiana. La estructura de nuestras vivencias variará según que nos entreguemos al flujo de la duración o nos detengamos a reflexionar sobre él, tratando de clasificarlo dentro de conceptos espacio-temporales. (Schütz, 1972, p. 75).

Esas vivencias hablan del pasado de los entrevistados, de sus inicios en la docencia y de su inserción en algunas instituciones. Hubo quienes continúan en ellas desde sus inicios y hubo quienes cambiaron u optaron por otras y hay quien continúa con la búsqueda de otros lugares donde laborar. De cualquier modo, el significado que le dan a la experiencia se refiere a considerarse a sí mismos expertos, actualizados, buscados y requeridos por las instituciones.

Esta necesidad personal se satisface de dos maneras, una al ser la institución quien la provee a partir de cursos, diplomados o posgrados para su personal docente. Otra manera es a partir del mismo profesor, como parte de su costumbre de mantenerse preparado en esa parte de su vida profesional. Ambas maneras coinciden en el hecho de que a un profesor de educación superior se le tiene que ofrecer la posibilidad de que adquiera conocimientos nuevos y que se empape de experiencia pedagógica para impartir clases, debido a que no han sido formados como docentes y que los contenidos de las materias se enriquecen constantemente. De lo dicho al respecto, esto es lo que se rescató:

CL: Sí, lo que pasa es que estamos frente a grupo sin habernos formado como docentes y creo que yo, la verdad, sí creo que traigo algo ahí ya intuitivamente para ser maestra que me ayudó mucho. Luego las reuniones de academia. Eso fue también; mis primeras experiencias aquí, que es donde empecé a ser docente, en las reuniones de academia encontré un apoyo que me sostuvo para poder irme formando. Pero las rutas de formación docente, es una cosa que reconozco que le debo al ITESO.

PL: ¿Son las que organiza la DGA?

CL: Sí. No sé si antes en su origen las organizaba la DGA, pero yo me acuerdo que en aquel tiempo tomamos por ejemplo, unos cursos de Aprendizaje centrado en el estudiante, Aprendizaje significativo.

PL: En aquellos tiempos, ¿cuáles tiempos son?

CL: Yo creo que ha de haber sido en 2003, quizá. (CL, E-4).

... el hecho de que apoyen para estudiar una maestría, hice una Maestría en educación y procesos cognoscitivos acá y cuando te dan el apoyo desde económico, básicamente económico, porque no te quitan de dar clases, básicamente económico, si no hubiese tenido ese apoyo no hubiera podido hacer la maestría, ahí está influyendo positivamente. Mucho de lo que hago ahora es resultado del haber cursado esa maestría, (...) entonces el ITESO me apoyó en ello, en ese sentido sí se podría hablar lo mismo. En la Universidad de Guadalajara también hay la facilidad para que hagas diplomados, cursos de formación, etcétera que también tienen ese interés, que tú puedas tomar lo que de ahí te parezca pertinente y entonces aplicarlo en tu práctica. (PR, E-6).

En la UNIVA, como yo era muy joven y mis alumnos eran casi de mi edad, empecé a tener muchos problemas en la cuestión del control de grupo, entonces de esa manera me di cuenta que tenía que tomar clases de docencia; empecé a tomar un diplomado que ofrecían ahí mismo en la UNIVA y empecé a entender lo que es la profesión de dar clases, de la docencia. Me gustó; después entré al TEC de Monterrey (*ITESM*), también tuve que tomar varios diplomados de docencia y fue cuando empecé a tomarle cariño a esta profesión. (CO, E-1).

Yo soy producto de la (*educación*) pública, mi primaria, mi secundaria, mi prepa, mi facultad, mi maestría y mi doctorado y mi postdoctorado, soy 100% pública. Tengo un estudio por ahí de una de paga, que es en la Universidad de Almería, España y es la única ocasión que me desvié del camino; todas las demás, te estoy hablando de que yo estuve en un maestría de CONACYT becado, luego en un doctorado, igual becado, luego en postdoctorado, en la estancia postdoctoral becado, y es como retribuir eso, de que dices: “A mí me formaron, me toca ir a formar.” (PP, E-18).

...un profesor siempre tiene que estar estudiando. En el momento en el que diga: “Yo ya soy doctor y ya terminé”, yo creo que ya no puedes seguir siendo profesor. Tú tienes que seguir estudiando. Yo ya estoy pensando en el otro doctorado, o si tengo que estudiar una maestría, una licenciatura o una especialidad, lo que sea, pero nunca puedes..., no debes de dejar de estudiar; esa es la actitud hacia el encuentro, hacia el estudio. Al estar aprendiendo siempre, el profesor debe estar aprendiendo siempre, porque si no, entonces se va quedando corto subjetivamente. (MC, E-4).

En estos fragmentos resaltan dos posturas que los profesores reconocen. Una es la que se refiere a la necesidad de aprender por gusto y otra es por la necesidad de tener más conocimientos o conocimientos nuevos. Ambas posturas convergen en el gusto por la docencia, si fue por el gusto inicial de aprender o por necesidad, finalmente, llegó el sentimiento agradable de dar clases. Las dos responden a lo que la institución necesita del profesor, ya que es él quien representa lo que en ella se decide y se plantea.

En el mundo de vida, Schütz explica que “si abrigamos alguna duda acerca del significado objetivo de la conducta de una persona, nos preguntamos: “¿Qué se propone esta persona?”, etcétera. En esa medida, podemos decir que toda interpretación de significado del mundo social está ‘pragmáticamente determinada’” (Schütz, 1972, p. 68) Toda persona tiene un propósito para decidir hacer lo que hace y como lo hace; sin embargo, no todos los sujetos utilizan su conciencia para establecer dicho plan y al lograrlo, se realiza una expresión, para sí mismo o para los demás:

Cuando hablamos de acción “expresiva” queremos significar aquella en que el actor trata de proyectar hacia afuera (*nach aussen zu projizieren*) los contenidos de su conciencia, sea con el de conservar a estos últimos para su propio uso posterior o de comunicarlos a otro. En cada uno de estos dos casos tenemos una acción auténticamente planeada o proyectada (*Handeln nach Entwurf*) cuyo motivo-para es que alguien tome conocimiento de algo. En el primer caso este alguien es la otra persona en el mundo social. En el segundo, es uno mismo en el mundo del yo solitario (Schütz, 1972, p. 145).

Lo referido en este fragmento es lo que sucedió con los profesores, cuando decidieron tomar cursos, diplomados o posgrados para continuar con el aprendizaje, unos lo hicieron por iniciativa propia y otros por las exigencias o facilidades que les brindó la institución donde laboraban en ese momento.

En estas narraciones se deja ver una postura de autoexigencia en los profesores, en conjunto con lo establecido por las instituciones, de donde surgen dos tipos de exigencias, una se refiere como obligatoria y otra como sugerencias para mejorar su práctica. Finalmente, los profesores eligen qué cursar en la mayoría de los casos y así continuar su formación.

A partir de las narraciones, resalta el hecho de que los profesores son sujetos preocupados por su preparación constante, tanto para la actualización de sus conocimientos, como para saber cómo trabajar en el aula. Estos comportamientos responden a una vida académica que se desarrolla en tres campos, uno que podría llamarse macro, en el que se inserta la educación

superior; ahí, cada profesor presenta sus mejores habilidades y destrezas para conseguir una hora de clase, una plaza, una beca para formación continua o para el estudio de algún posgrado. El otro campo, el medio, conformado por la institución donde labora y de igual manera consiste en conseguir un beneficio para su formación constante. Por último, está el campo micro, el de la vida áulica, ese espacio donde la autoridad máxima es el profesor y en la que también debe demostrar que sabe y que está actualizado, como lo señalaron los profesores:

...entonces uno tiene que tener un dominio de la materia muy importante, con certezas casi, casi absolutas, cuando digo certezas no quiero decir verdades, sí quiero pensar que uno tiene que estar por ejemplo actualizado y que cuando el alumno viene con una duda, uno puede decir: “Mira, en este momento la discusión alrededor de ese aspecto está tomando este camino, entonces algunos autores plantean esto, otros plantean esto otro, en lo particular me funciona tal cosa, pero creo que eso se va a orientar hacia tal lado.” (CL, E-7).

...además se me hace un desperdicio tener plataforma Moodle en el campus, tener yo el bagaje de asesor en línea y no meter a los chavos en la onda de educación en línea. (PP, E-15).

...ver si es algo que no conoces, que puedes aplicar, si resulta pertinente para las cuestiones que tú trabajas y en términos del conocimiento disciplinar, pues también estar a la pesca de aquello que vaya surgiendo, de aquellas nuevas discusiones, de aquellos nuevos conocimientos. (PR, E-5).

Siempre que me invitan a dar un curso empiezo actualizando mi curso, entonces busco bibliografía actual, contextualizo mi curso contra lo actual y entonces empiezo a preparar, empiezo a hacer lecturas; como un trabajo de investigación, empiezo a revisar de los cincuenta textos que descubrí, cuáles pudieran o me pudieran ayudar más a mi curso. A lo que yo quisiera que se trabajara en el curso, entonces; hago como un pequeño trabajo de revisión bibliográfica, de la actualización de la bibliografía que voy a incorporar al curso. Hay cursos que hay unidades que ya son clásicas y que no tienen mucho movimiento, que hay que leer autores clásicos por lo tanto, entonces, esas unidades quedan casi muy a la par, solamente que encontrara algún texto que interpreta a los clásicos, entonces lo actualizo. (MC, E-13).

Yo creo que en primer lugar ese compromiso, una ética muy clara, valores, también muy claros, que representen su profesión y como persona. También habilidades ya muy claras también para enseñar, como saber investigar, leer, actualización, tener una capacidad de síntesis, de análisis de la realidad, de comunicación, de comprender a los alumnos, de actualización porque hay muchos maestros que ya no nos actualizamos, pero sí creo que es una característica primordial... (CO, E-3).

Tal vez estos tres campos de formación y labor a la vez, satisfagan el gusto por la docencia del sujeto, pero no en todos se vive la oportunidad de la formación continua con las facilidades

equitativas en cada uno de ellos. Algunos han sido producto de la educación pública y otros de ambos sistemas, público y privado, lo que les hace conocer e identificar los beneficios e ineficiencias de cada uno.

De igual manera, esa oportunidad de estudiar en distintos lugares o de laborar en diversas instituciones, les ha mostrado el panorama completo de cada contexto. Antes de cada fragmento se menciona el nivel de cada institución:

Por parte de Constanza (CO), en la UDG, el nivel es licenciatura, en este caso y en el ISIDM, trabaja en el nivel maestría:

...por una parte va el curriculum y por otra parte van tus clases, que nunca te preguntan cómo vas o nunca te explican cuál es la relación de tu materia en relación con las demás materias para ubicarlas en el plan de estudios, en un curriculum, creo que eso desmotiva mucho, que no te sientas parte importante de la institución, o sea, las autoridades y la imagen que dan sobre la institución creo que es fundamental para que uno se sienta involucrado, para que se sienta a gusto y eso se vea reflejado en las clases. (...) Más en ISIDM lo siento actualmente, yo antes no lo sentía, pero actualmente siento una muy poca preocupación por parte de los directivos hacia nosotros los profesores, no así de los profesores porque igual nosotros nos seguimos organizando y van bien las cosas, pero sí siento como que los directivos no se preocupan por lo que está sucediendo actualmente en la docencia. Aquí (*UDG*) no, aquí es más libre, lo que pasa es que yo sí estoy aquí en la universidad estoy muy involucrada en los procesos de diseño curricular y planeación, entonces yo me siento como parte del proceso, pero no sé cómo se sientan otros profesores a quienes no llaman para participar en estos procesos, pero en la universidad yo me siento muy a gusto. (CO, E-7).

En ambas instituciones, Prudencio (PR) imparte clases en el nivel licenciatura:

...distinto a los estudiantes del ITESO, que su única obligación, su única ocupación formal es el estudiar. Por ejemplo en la Universidad de Guadalajara muchos de los estudiantes trabajan, y como yo laboro en el turno vespertino, pues resulta que llegan contigo después de una jornada matutina de chamba; a veces me la pienso para pedirles ciertas lecturas, cierta exigencia porque sé que no lo pueden hacer, incluso hasta para el uso del Internet en sus casas, pues no tienen acceso a él. (PR, E-9).

...finalmente ellos van a tener a alguien enfrente, si no eres tú, pues va a ser alguien más, entonces pretendo que el que sea, sea yo les sea provechoso; no caer en el juego de yo hago que... la simulación, por ejemplo, en la Universidad de Guadalajara se da en términos de que mientras los alumnos no se quejen, tú ahí puedes estar tranquilo y aquí tendría que ver como jugar, en el ITESO, jugar un poco con los criterios también de evaluación de los instrumentos que te llevan, eso para mí sería caer en la simulación, entonces, pretender que si tú estás ahí hacer tu mejor papel. (PR, E-10).

Clara (CL) imparte clases en el ITESO, en el nivel licenciatura y en la UPN, en un doctorado:

...creo que aquí en el ITESO se trabaja muy a gusto en varios puntos, pero uno que es una diferencia importante, el equipamiento; aquí uno no le batalla porque el aula está acondicionada, tú tengas equipo de proyección, si necesitas video, grabadora, etcétera, eso no es ningún problema y allá sí, allá necesitamos andar haciendo reservación, ir a cargar el equipo, cuidarlo, entregarlo cuando es de regreso y noto que a veces a los docentes, gracias a eso, nos da flojera usar la tecnología por el engorro en la burocracia; creo que esa es una característica importante. (CL, E-9).

Otra diferencia que me parece importante entre aquella institución y ésta, me parece que aquí en el ITESO se consiente un poco más al alumno, que el alumno es casi un cliente en algunos aspectos; a veces he sentido que los alumnos nos ven como una extensión del servicio de su casa, a los maestros. Desde luego hay de todo, hemos tenido alumnos también muy considerados, muy brillantes, muy respetuosos de la figura del maestro y allá por ejemplo eso no pasa; allá el maestro sí es en todo momento y por todos los alumnos muy respetado. Es una figura a la que se le tiene una consideración de respeto importante y notas la diferencia de parte del alumnado concretamente que a veces aquí creen que por estar pagando o quizá sea algo que traen de su casa o cuál sea el imaginario en ese sentido. (CL, E-10).

Pepe (PP) ha impartido clases en la UDG y la UNIVA en el nivel licenciatura.

En la UNIVA, es típico los chavos, el perfil es diferente, son chavos medio junior, medio hijos de papi, se sienten que la tienen hecha, no alcanzan a percibir porque no tienen problemas de ningún tipo, económico, sociales, de nada. Entonces no es lo mismo que tú llegues con un alumno que de repente el cuate acabó de salir de trabajar, llegó inclusive con el estómago vacío porque no le dio chance ni de comerse ni un lonche porque el mugre profe ya llegó al aula y entonces él tiene que madrugarle porque sale tarde trabajar y tiene que llegar, entonces ese chavo usa transvales, a veces ni para las copias. Yo les digo: “Muchachos, sáquenle copias a esta lectura y se voltean a ver entre ellos: –Pues sácale copias tú. –Pues yo no traigo pues entre los dos... Profe, préstenselas. Y yo digo, van a sacar copias todos, pues no, van y le sacan un juego y tú los ves que ellos batallan hasta para el camión, para las copias, para todo eso... (PP, E-16).

La UNIVA le ofrece cursos fijos a Marco (MC), en el nivel de posgrado, maestría o doctorado.

En la UDG, espera a que le digan qué curso impartir y en qué grado del nivel superior, que puede ser licenciatura, maestría o doctorado:

UNIVA promueve más la docencia, todavía las circunstancias para un campo propicio para el desarrollo de la investigación está en inicios, está iniciando la investigación, es un producto social, por lo tanto, sí hay menos capital humano con desarrollo en el ámbito investigación pues, el desarrollo en el campo investigativo sería menor en la UNIVA. En la UDG hay un campo propicio, de hecho en el departamento que estoy, es uno de los departamentos que tiene mayor nivel académico del centro universitario, casi me atrevo a decir luego de la universidad. Es más fuerte mi comentario, pero el ochenta por cierto de todos los profesores son SNI, ya con eso te lo digo todo, solo un veinte son doctores, así y máster, pero el ochenta por cierto son de SNI, entonces imagínate el ambiente y la relación que consigues ahí en la universidad (UDG), en todo el grupo. Lo que no me

gusta..., la verdad, es que en la UDG trabajo muy bien, no he tenido este conflicto político, que es donde pudiera tener alguna debilidad la Universidad de Guadalajara, pero no lo he tenido, por lo tanto estoy bien. Aquí lo único que me preocuparía en UNIVA sería que me dedicaría, me especializaría más en docencia y allá en la Universidad de Guadalajara conjugan muy bien la investigación y la docencia. (MC, E-12).

Fíjate que en la UNIVA el criterio es un poquito menos exigente, digo, sí es menos exigente. ¿Por qué? Porque aquí te piden que seas doctor, el criterio para dar clases es que seas doctor, que tengas cierta experiencia, claro, hacen un estudio de cómo das tu cátedra, la experiencia que tienes cuenta, cuenta una serie de criterios, también el que tengas SNI o no tengas SNI, el beneficiado eres tú, tu clase, tu curso, recibes un honorario mejor siendo miembro SNI que siendo doctor. En las particulares esto te beneficia directamente en el momento de dar clases y en una pública, es mantenerte en la institución, en la institución pública es mantenerte con los mínimos y de ahí para adelante. Siempre hay una exigencia, siempre; tú tienes que cubrir, ahí no hay de otra, ahí no hay tiempo, no hay cumplimiento de horarios, de jornadas laborales, pero sí de cumplimiento de indicadores, de alto nivel y que tienen que ver con un compromiso y una responsabilidad que tienes tú ante la institución. (MC, E-5).

...la diferencia está en los posgrados de excelencia, ahí sí cargo más la mano. Porque se supone que ahí los chavos son dedicados a tiempo completo; no es la institución la que me hace la diferencia, sino el posgrado que es de excelencia, entonces te predispones a que los chavos están de tiempo completo o becados con unas condiciones óptimas de estudio y entonces ahí cargamos la mano con lecturas; si acá dejo dos, acá les dejo cuatro. (...) en los posgrados o en las clases normales dejo menos lecturas que en los posgrados de excelencia. (MC, E-26).

Estos mundos de vida institucional le permiten al profesor desarrollar una serie de habilidades y estrategias para adaptarse y permanecer en ese lugar. Ahí establece lazos intersubjetivos con sus colegas o pares, con autoridades y con estudiantes. Como lo explica Schütz, estos otros sujetos son sus congéneres y hacen de ese mundo de vida, un mundo social:

Una vez supuesta la existencia del tú, ya hemos entrado en el dominio de la intersubjetividad. El individuo vivencia entonces el mundo como algo compartido por sus congéneres, es decir, como un mundo social. Y como hemos dicho repetidamente, este mundo social no es de ninguna manera homogéneo sino que muestra una estructura multiforme. Cada una de sus esferas o regiones es a la vez una manera de percibir y de comprender las vivencias de otros. (Schütz, 1972, p. 169).

Como se pudo conocer, a través de las viñetas, se nota la multiformidad que menciona Schütz, lo que podría convertir también a un sujeto en una persona con multifunciones para su permanencia en cada mundo. Los profesores poseen motivos para permanecer donde desean y así darle forma a las acciones que planearon en su pasado.

La adaptación que logra el profesor de educación superior, para permanecer en cada institución donde realiza su práctica docente, es consecuencia de haber identificado las características de cada espacio educativo para luego tomar decisiones en diversas líneas, como se ha visto a través de los fragmentos expuestos aquí. Estas líneas que lo guiaron a proyectar sus actos a futuro son: a) salir o permanecer de la institución; b) buscar otra o más instituciones donde laborar; c) saber manejar convenientemente los lineamientos institucionales; d) su comportamiento con las autoridades; e) su comportamiento con sus pares académicos; f) su comportamiento con los estudiantes; g) la administración de sus cursos, que si no es en relación con los registros u otros papeleos, sí aprende a cubrir los requerimientos básicos como entregar el programa de clase, asistir a las reuniones de academia, elaborar reportes de evaluación del curso y su desempeño; h) dominar el lenguaje institucional e i) las acciones propias de su práctica en cada institución y en cada nivel donde realiza su práctica docente.

Con respecto de esta última línea, las acciones propias de la docencia, las ha enlistado cada profesor entrevistado según su experiencia y aquí está lo que respondieron:

No sé si tenga que ver con esto que me preguntas, pero sí encuentro una constante que tiene que ver con esta premisa de que debo de trabajar como mero mediador y que para prestar facilidades o crear situaciones en las cuales ellos puedan construir el conocimiento. De ahí las actividades varían, insisto y pues trato de llegar al salón, de cumplir con lo que había planeado sin cerrarme a hacer ajustes de último momento porque si llegas y resulta que... (PR, E-10).

Entonces está la planeación, se busca cumplir con esa planeación, porque también me ha pasado que la haces en momentos en que estás concentrado en ello y creo que logras, al menos en lo que es mi trabajo, logro como el mejor plan y sí creo que a veces, si lo modificas, ya no tienes los mismos resultados, entonces lo trato de llevar al pie de la letra y luego pues tratar de revisar si efectivamente lo que intenté lograr me funcionó. Intento hacer una tablita en donde voy poniendo sesión por sesión, qué actividades, qué recursos necesito y como ver qué resultados esperaré obtener, si no de esa sesión en particular, sí como en abono a un objetivo mayor de la unidad o de un tiempo X. (PR, E-10)

PL: De esas acciones que tú dices, de esas actividades que realizas como docente, (...) hablabas de planear, llevar a cabo lo que planeaste, fungir como mediador, etcétera, hacer tu tablita, ¿esas actividades las realizas en cada una de las instituciones donde has laborado? ¿Es tu proceso, tu método de trabajo?

PR: Sí, me pierdo si no lo hago y creo que además de ser esa guía, esa brújula, creo que luego el trabajo no resulta tan provechoso.

PL: O sea, UDG o ITESO, haces lo mismo y lo haces porque a ti te nace hacerlo, si no te perderías, es tu manera de trabajar. La institución, (...) ¿no te exige que hagas algo en específico?

PR: No. A lo mejor te lo exige, pero, por ejemplo, en la Universidad de Guadalajara nos piden una instrumentación didáctica, así le llaman, creo que así le llaman, que al fin de cuentas resulta ser eso, una planeación de sesión por sesión, con el tema, con los propósitos de la sesión y con el equipo, recursos que vas a utilizar, nadie la pela, de hecho la hacemos en la academia, entonces eso implicaría que los cuatro que trabajamos la materia tendríamos que ceñirnos al mismo esquema y en realidad nadie la hace, la hacemos para cumplir con la institución. Entonces sí hay una demanda, acá hay una guía de aprendizaje, por ejemplo en el ITESO hay una guía de aprendizaje, ya sabes que te la demandan y sí, al momento de revisar cómo te ha ido, incluso al momento de hacer evaluaciones más institucionales, más formales, la guía de aprendizaje es una referencia, entonces en ese sentido está ahí, pero el hecho de que me pidan a mí planear clase por clase, etcétera, no hay esa exigencia. (PR, E-13-14).

Cada sesión para mí es un rito, es un rito hasta el leer las lecturas, el preparar, juego mucho con el trabajo de exposición de los alumnos; sin embargo hay que leer la lectura, hay que hacer la lectura, hay que estar preparado, hay que ver en qué voy a retroalimentar, qué voy a hacer; entonces planeo didácticamente mis sesiones. No te digo que a niveles muy (*elevó su mano en señal de altura*), pero sí digo: “En la sesión de tal día voy a tratar estos temas, bla, bla, bla.” No me pueden quedar fuera este tipo conceptos, este tipo de comentarios, entonces lo preparo. (MC, E-14).

... los dos (*UNIVA* y *UDG*) te exigen que hagas la propuesta de un programa actualizado, entonces pues a los dos tienes que dar la misma calidad, eres el mismo sujeto. (MC, E-15).

... ahorita tengo un grupo en la maestría, como es en línea, porque es la Maestría en tecnologías para el aprendizaje, pues ahí vemos foros, obviamente es en línea, vemos buzón de tareas, vemos chat, programas y actividades en línea. Hay solamente dos sesiones presenciales, una al principio y otra a la mitad. (...) Yo no regalo calificación, pero sí me gusta también reconocerle el esfuerzo porque tú sabes que la evaluación tiene algo de subjetividad. Me ha tocado ver gente muy brillante que le va mal en un examen (...) En Sociología tengo un curso que es una materia optativa (...) ellos ven lecturas que uno les da en una antología, entregan al final un ensayo y evalúan con su exposición en un coloquio que organizo, cerramos con el coloquio y entregan su ensayo. (PP, E-12-13).

PP: Hay un formato que es planeación didáctica, la ventaja en la superior es que el programa lo haces tú, entonces yo diseño mi propio programa y también hago mi planeación didáctica.

PL: ¿En UDG y en UNIVA?

PP: En UDG. En UNIVA son muy cuadrados, te dan tu programita y ¡aguas!, porque además no te puedes salir del programa. (PP, E-13).

PP: Yo a los chavos los motivo a su ensayo sea con calidad de publicable y los motivo a que saquen un artículo en alguna revista, los motivo a que presenten una ponencia en algún congreso, que no nada más sea así como el ensayito para pasar la materia y la libren (...)

PL: ¿Eso se los planteas al principio del curso?

PP: En el encuadre, claro, desde el primer día que te presentas, lo primero que hago en mi primer día, obviamente es presentarme, les doy la copia del programa, les doy la planeación didáctica, (...) en la planeación viene el cronograma de cuántas lecturas son, cuántas sesiones, cuántas clases, cuántas entregas, de qué cosa, etcétera, y les digo desde un principio que vamos a terminar el día tal (...) yo les observo su exposición, se las califico, me llevo su ensayo y también les califico eso y las tareas, todo lo que estuvieron haciendo durante el semestre. Acabo de implementar en Sociología la modalidad *blended learning*, curso mixto y ellos tienen la plataforma Moodle... (PP, E-14-15).

Antes de cada clase sí hago como una especie de planeación “A ver, ¿qué voy a ver la próxima clase?, de acuerdo con mis programas, ¿qué actividades voy a hacer? ¿Qué lecturas, qué ejercicios?” Algunos ya los tengo muy estructurados, otros los cambio cada semestre porque veo que no me funcionaron en el anterior y entonces los cambio y durante la clase trato de desarrollar el tema, por lo general, será la experiencia, pero si son 50 minutos, lo hago en 50 minutos, si son 60 minutos, lo que sea, yo cumplo muy bien con el tiempo, no me falta ni me sobra tiempo, creo que esa es una habilidad que tengo y después sí me gusta hacer una reflexión de lo que vi en clase, ¿qué me faltó?, ¿qué preguntas me hicieron mis alumnos que no supe contestar? o si yo me equivoqué porque a veces me quedo con la sensación de que les di un dato mal, entonces voy a investigar el dato y a la siguiente clase se los rectifico o lo que hice bien y lo que sí está funcionando para tomarlo en cuenta para el próximo curso. Por lo general, también me gusta tomar nota de lo que dicen los alumnos, hay alumnos siempre muy brillantes que te corrigen o que te aportan un dato extra, lo anoto y después voy a investigarlo. Me gusta mucho que el alumno me enseñe cosas. Entonces anoto todas sus observaciones y después ya lo comento con él o lo tomo en cuenta para el siguiente curso. Entonces básicamente eso es lo que hago. (CO, E-4).

CL: (...) lo primero que aprendí fue a sistematizar. Sí soy organizada y sí planeaba las clases (...) yo preparaba mi tema, preparaba ejercicios que fuéramos a poner en práctica y tenía nada más un cuaderno (...) En un cuaderno anotaba, en la clase tal vamos a ver tal tema, entonces lo voy a bordar así, desde esta perspectiva, que hagamos un ejercicio de esta naturaleza. Si me sobra tiempo puedo ahondar aquí o tenía mis ejercicios comodines. (...) Para también completar los tiempos porque esa era una preocupación que yo tenía originalmente. Yo no sabía cuánto me iba a tardar en algún tema.

PL: Eso lo hablas en tiempo pasado, ¿ahorita cambiaste algo de esa práctica?

CL: Sí, por ejemplo ahora ya tengo guías de aprendizaje. Ya tengo mucho más claro todo. Para lograr este objetivo: ¿Cuáles caminos tengo? ¿Qué me ha funcionado en grupos de qué naturaleza? De entrada yo aprendí a sistematizar y a ver cómo podía retroalimentarme de mi propia práctica también. (...) Aprendí también a llevar bitácoras, a ver este u otro resultado. (...) (CL, E-5).

Estos fragmentos son la evidencia de que cada profesor realiza diversas actividades como parte de una estrategia docente, ya sea antes de un curso o antes de una clase. Han depurado el proceso y han sabido adaptarlo a las condiciones del contexto donde lo realizaron, pues como se dijo, algunos esperan el tipo de asignatura para hacer su plan del curso; para otros, el nivel escolar en

el que imparten la clase es definitivo para planear la materia y también influye la complejidad del contenido o la importancia que le dan a los trabajos en el aula o fuera de ella; sin embargo, aparecen acciones de su práctica que son permanentes en cada uno y en todos a la vez, como es el hecho de la planeación y elaboración de una guía o un programa del curso.

Los sujetos mencionaron que es algo que les pide la institución, a pesar de que en cada una le nombran de diferente manera a ese producto e incluso hay formatos preelaborados para llenarlos con los datos del curso. Ese mismo producto les ha servido a todos como guía personal, independientemente si la institución lo solicitó. Esta acción podría responder a una necesidad personal de control de lo que un profesor debe considerar en un curso; sin embargo, se ha formalizado a tal grado que ya todas las instituciones solicitan, por mínima que sea, una guía de trabajo, algunas con más detalles que otras, pero es un documento que hace que un profesor no llegue con las manos vacías o se les impide la improvisación como práctica docente recurrente.

Esta acción, por simple que parezca, es parte del significado que posee un profesor sobre docencia, puesto que en ella se salpica el compromiso, la formación que tiene el docente y el gusto por lo que hace, como se vio en párrafos anteriores. Un plan de trabajo no es para improvisar y tampoco es para no permitir algo que ahí no esté contemplado, sino para proyectar actos futuros, con la plena conciencia de que esto que está ahí plasmado repercute en el bien de otro sujeto y de la sociedad. Hay que recordar pues, que algunos de los entrevistados son docentes porque forman a la humanidad o hacen un aporte social.

Entonces, la planeación la realizan todos los sujetos entrevistados, sin excepción. También dijeron que trabajaban sobre algunos ejercicios u otras actividades, a partir de las tecnologías de la información y comunicación o de algunas lecturas que dejaban a sus alumnos, así como de las tareas. Esto lo hacen todos ellos, pero no todos por igual, ni por rutina, ni por nivel educativo, ni por institución.

Alguno mencionó que los estudiantes deben construir el conocimiento, otro dijo que baja el rigor según sea una clase de licenciatura o de posgrado y también hicieron esa referencia si se hacía en una institución privada o en una pública. También se mencionó el tipo de educación impartida, si era en línea o era presencial, porque entonces las formas cambian.

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación le cambian los términos a los sujetos y a las actividades. Es decir, ya no es un profesor, sino un asesor en línea; ya no son

alumnos, son usuarios; la puesta en común de las ideas es un foro, y la convivencia grupal es un chat. La sincronía o anacronía de cada forma de trabajo y estudio, le permiten al profesor modificar su clase como lo desee o como se dé el ritmo del curso; sin embargo, desde la planeación se ha contemplado un día de retroalimentación presencial y otro para cerrar el curso.

Cada acción que un sujeto planea para el futuro, es reflejo de una experiencia pasada. Cada acción formulada en pasos de un proceso o como receta, es una rutina que se convierte en típica para el sujeto que la realiza y le funciona bien. Así es cada uno de estos pasos de lo que el profesor hace como práctica docente.

En cada institución tiene un nombre diferente su plan de trabajo –guía de aprendizaje, instrumentación didáctica, planeación didáctica, programa–; sin embargo, siempre debe entregar uno, ya sea para ser autorizado o para conocerlo. Mejor aún, cada profesor se obliga a sí mismo a elaborar ese plan de trabajo por rutina propia para lograr la eficiencia en sus acciones. El profesor de educación superior no dejó de elaborar esta proyección de acciones que le sirven para dirigir sus actividades, para justificar sus decisiones, para integrar al grupo de trabajo, para compartir con sus pares y para evaluar su práctica docente ante la institución. El profesor, finalmente posee una conciencia plena de lo que es su práctica docente y así lo representa con sus labores en el aula y en el general de la institución.

4.3 El significado de docencia

Como se presentó en el aspecto de la comprensión del pasado, en la trayectoria del profesor de educación superior, ha estado presente alguna figura que lo ha influenciado para que realice de determinada manera su práctica docente, ya sea en lo familiar o en lo escolar. Ante estas figuras de influencia y a partir de lo que cada una transmitió a los sujetos de estudio, es como se infieren los significados que tienen los profesores de educación superior sobre la docencia.

El camino recorrido por estos profesores en la educación superior estuvo marcado por el interés, como el aspecto principal de su composición. El interés lo vive un sujeto durante diversas experiencias que lo han llevado a la suma de la situación que vive en ese momento después de reflexionar sobre su pasado.

Además del interés, hay otros aspectos que componen lo significativo en los sujetos, como puede ser la importancia de su pasado, de sus vivencias y la reflexión que hacen de ellas. Así

como se ha dicho de las esencias, como la parte eidética de la fenomenología, también existe la parte apriorística, que habla de los planes a futuro de las acciones que un sujeto espera realizar.

Así es como el sujeto ve el futuro, a través de la proyección de un acto, vista desde el pasado; es decir, si un sujeto cree posible realizar un acto, es porque antes, desde sus experiencias pasadas vio la factibilidad de llevar a cabo la acción.

Schütz menciona la selectividad que hace el sujeto para decidir lo que le interesa del mundo donde se desenvuelve y entonces se habla de mayor o menor significatividad ante los actos, lo que es lo mismo, mayor o menor importancia de los actos. Aquí hay un elemento básico para tomar esa decisión, el acervo de conocimiento, del que parte la reflexión de un sujeto y entonces decidir y actuar. El acervo de conocimiento se compone a su vez, de vivencias del pasado, en su mayor parte sociales y de menor influencia, las individuales. Se trata de una herencia social.

Se llega entonces, a considerar que esas experiencias del pasado fueron importantes porque dejaron un aprendizaje en el sujeto, que le dio una manera de reflexionar, de proyectar y de realizar sus acciones. Esa importancia que poseen los objetos, denota interés en un sujeto en el presente que vive, como lo explica Schütz:

...el término “interés” no es más que el nombre de una serie de complejos problemas, a la que por conveniencia llamaré problema de la *significatividad*. Dirigimos nuestro interés hacia aquellas experiencias que por una u otra razón nos parecen significativas para la suma total de nuestra situación tal como la experimentamos en cualquier presente dado. (Schütz, 1995, p. 257).

Para identificar lo que resultó relevante para cada sujeto, fue necesario conocer antes lo que para cada uno implicaba la práctica docente. Uno de los significados que surgieron de las respuestas para este cuestionamiento, fue el del compromiso, como se señala a continuación:

Yo creo que ser docente implica muchísimo compromiso y ética. Un compromiso con la educación, un compromiso con los futuros profesionistas y un compromiso con el país. (CO, E-3).

...algo estamos haciendo mal porque el hecho de que el profesor sea visto socialmente o tenga un desprestigio social que no es solamente por las marchas que hacen los profes de educación básica, sino en general, creo que el profesor está desprestigiado socialmente, se refiere a algo que estamos haciendo mal como profesores, creo que hace falta todavía mucho compromiso. (CO, E-11).

Siempre hay una exigencia, siempre; tú tienes que cubrir, ahí no hay de otra, ahí no hay tiempo, no hay cumplimiento de horarios, de jornadas laborales, pero sí de cumplimiento de indicadores, de alto nivel y que tienen que ver con un compromiso y una responsabilidad que tienes tú ante la institución. (MC, E-6).

Como se muestra en estos fragmentos, los sujetos se refieren al compromiso como una obligación que contrajeron al ser docentes. Los alumnos, la institución, el país, la sociedad y la educación misma son los objetivos que consideraron para cumplir con tal compromiso. Las narraciones también mencionan la responsabilidad como un aspecto que implica interés en la docencia que realizan los profesores entrevistados. Junto a otras características que debe tener el docente, aquí se presenta lo que dijeron al respecto:

...creo que si uno es responsable, respetuoso, cuidadoso con los alumnos como personas, consigue mejores resultados que si no y creo que eso es algo que desde una perspectiva se llamaría el curriculum oculto, creo que eso también es formativo. (CL, E-7).

Agregaría que me parece que en ITESO es muy bien visto que un maestro sea cumplido, responsable, trabajador y atento a su grupo... (CL, E-21).

De los entrevistados, Clara (CL), enlistó una serie de características que debe poseer un docente de nivel superior y la responsabilidad apareció en las dos ocasiones que mencionó al profesor que se considera un buen docente.

También se refieren al compromiso como un aspecto a tomar en cuenta en la docencia, tanto para identificarlo en quien lo posee, como para exigirlo en el gremio magisterial y entonces logre el prestigio en la sociedad. Por un lado lo reconocen y por otro lado lo adolecen; sin embargo, para Marco (MC), la docencia se ha convertido en parte de su vida, tal como se puede inferir en el siguiente fragmento:

Fíjate que para mí ya es parte de mi vida. Yo creo que el ser docente va más allá de dónde estás contratado, para mí la docencia viene a ser ya parte de mi vida, por eso decía. Y parte de mi trabajo, entonces la docencia es como un eje de mi vida, tanto en las instituciones educativas como en mi familia. (MC, E-2).

El interés, como parte del significado de una acción, apoya el gusto que tienen los profesores por la práctica docente. Esta relación entre el sujeto y su gusto por la práctica docente, es real, despierta su interés por la docencia. Si algo le interesa al sujeto logra que ambos estén unidos y le da significado: “La fuente de toda realidad es subjetiva; todo lo que despierta nuestro interés es real: llamar a un objeto real significa que éste se encuentra en una relación definida con nosotros.” (Schütz y Luckmann, 1973, p. 42). Un ejemplo de ellos es lo siguiente:

Me salía, como estaba muy cerca la oficina de ahí del Santuario, que es donde está la Normal, entonces pues iba en un ratito y daba la clase y me regresaba, entonces yo era feliz porque podía hacer esto que me gustaba sin comprometer el principal trabajo... (PR, E-2).

...con la docencia que, yo me doy cuenta que me gusta porque por ejemplo, puedo dejar pendientes trabajos administrativos, pero el de la docencia no, me doy cuenta que es prioritario; incluso en investigación, la investigación está parada, pero la docencia no está parada. (...) Entonces ahí es donde digo que a mí sí me gusta dar clase porque de veras me da mucho gusto regresar al grupo. Y hay de todo, tengo grupos muy difíciles y ni modo, pero es mi onda la docencia. (CL, E-21-22).

Me gusta tener la oportunidad, es por convicción, porque digo: “Tienes 30, 40, 50 escolares enfrente y tienes oportunidad de poder concientizarlos”. (PP, E-1).

El que se entrega, el que se apasiona con su trabajo, porque hay gente que como a mí, que me cayó de casualidad ser profe, pero me quedé en la docencia con gusto (...) Yo así lo veo, como que te tiene que gustar; yo creo que la docencia, como todo en la vida, que es parte de tu profesión o de tu *modus vivendi*, es como los amoríos, te tiene que gustar, te tiene que desvelar, te tiene que apasionar... (PP, E-26).

Creo que eso, esa pasión, me gusta mucho, soy muy apasionada y cuando me gusta algo, pues yo trato de transmitírselo a los muchachos y no dirigir su gusto, pero sí hacerles notar por qué es importante eso y por qué deben aprender... (CO, E-6).

Si es una materia que no me gusta, soy mala docente. (CO, E-7).

Cada sujeto planteó el hecho de gustarle la docencia desde distintos orígenes hasta diversos objetivos. El gusto se reflejó en una especie de multipantalla. Una narración definió el gusto por una cosa ante otra de manera comparativa, enfatizó la docencia contra el trabajo burocrático y administrativo. En las vidas de los entrevistados antes hubo otras experiencias que les permitieron elaborar un juicio de valor sobre la docencia que ahora ejercen. No ha sido su primer empleo, pero sí los ha hecho sentir bien.

Otra imagen es la del gusto ante la oportunidad de ser docente, es decir, como si conseguir estar en el aula fuera un privilegio y así lo denotan las palabras del sujeto. Finalmente se refleja la docencia como una pasión y de esa manera nace el gusto y el interés por continuar con esa actividad.

Cuando el último sujeto habló de ser mala docente ante una materia que no le gusta, es una evidencia de que no sólo es el gusto por dar clases, sino por el contenido de eso que se enseña en el aula. Si esto surge como una causa y su efecto natural, entonces surge también la duda de que

los docentes dan clases por gusto. Otro aspecto que se identificó en las entrevistas fue el conocimiento y el dominio de la materia o disciplina que imparten, al ser fundamental para realizar su práctica docente. Así lo externaron:

...un asunto importante es el saber disciplinar, me parece que no puedes enseñar algo que no sabes. (PR, E-4).

...cuando yo agarro una materia es porque la domino; a mí, si me dices que se te acabaron las materias de tu perfil, pero tengo aquí macramé o punto de cruz o de dos ganchos, entonces, yo, la verdad, no sé tejer, a mí ofrézame las de mi perfil, yo soy abogado, tengo una maestría en Derecho, tengo un doctorado en Derecho (...). Te puedo litigar un asunto y lo saco, pero es muy diferente el litigio a la docencia. Yo puedo ser buen abogado, pero no buen profe. (PP, E-21).

Creo que necesitamos un conocimiento y un dominio de la materia muy importante, con un bagaje amplio que nos permita atender esas inquietudes de los alumnos... (CL, E-8).

Entonces eres también generador de conocimiento que ayuda a enriquecer la actividad docente. (MC, E-2).

...creo que también eso es fundamental, que conozca a profundidad la disciplina que está enseñando. (CO, E-3).

Creo que aquí hay dos cosas, como te decía. Una es que me den materias que yo domino, que me gustan y eso se va a ver reflejado en mi práctica, creo que ahí soy buena maestra. Cuando me dan materias que no me gustan, ahí hay un problema y las dan porque no hay más quién las dé y más o menos son de mi área de conocimiento. (CO, E-7).

Para mí serían los dos grandes campos de conocimientos que el docente tendría que dominar o al menos aspirar a dominar, insisto, lo disciplinar y lo pedagógico didáctico. (PR, E-5).

Como se puede observar en las narraciones de todos los entrevistados, el manejo del contenido de la asignatura, materia y/o disciplina, tiene un gran peso. Por tanto, al pensar en el significado de la docencia, se establecen dos componentes, uno tiene que ver con el área de conocimiento que dominan los profesores, sin ella, no hay docencia e incluso sin ese conocimiento, no hay un buen profesor. No pueden quedarse rezagados en conocimientos, además que este manejo favorece el gusto del que se hablaba antes, pues es reflejo de su interés por mantenerse actualizado. También favorece la seguridad que sienten los sujetos al saberse conocedores y expertos en alguna disciplina por la profesión que tienen o por la experiencia que han adquirido a través del tiempo. Como se ha dicho, lo que es relevante en el presente se ha forjado en el pasado; sin embargo, este pasado de formación y de obtención de conocimientos, conlleva dos

posturas, una es la que Gimeno plantea, como una serie de cualidades y actividades en distintos grupos de interacción:

Hablar de educación supone referirse a un mundo de significados variados: logro de cualidades o estados subjetivos en las personas, procesos que conducen a ellos, aspiraciones sociales compartidas, actividades familiares, políticas para la educación, actividades profesionales e instituciones. (Gimeno, 1998, p. 19).

Otra postura es la de Zabalza (2003), que explica la formación de profesores como un plan institucional y no como un plan individual. Esto lleva a colocar al sujeto como parte de la institución y no como un sujeto con total libertad para formarse como desee. De manera contundente, determinante y bárbara, como él lo enfatiza, dice que los profesores no hacen el currículo, sino que son parte del currículo de la institución que los formó:

El currículo no se corresponde con la acción formativa de cada sujeto individual sino con la acción formativa que lleva a cabo una institución. Aunque suene un poco bárbaro gramaticalmente, los profesores (incluidos los universitarios) no hacemos el currículo sino que formamos parte de un currículo. La propuesta formativa que cada uno de nosotros construye en el marco de la asignatura que enseña no constituye una unidad curricular con sentido en sí mismo (algo que nosotros podamos construir con libre discrecionalidad) sino que forma parte de la propuesta formativa que desarrolla la institución a la que pertenecemos. Formamos parte de un equipo de docentes que lleva adelante un proyecto formativo integrado. Ese es el gran reto de la perspectiva curricular aplicada a la docencia universitaria. (Zabalza, 2003, p. 30).

Aunada a esta opinión, se encuentra la de Medina, que presenta la docencia como un mecanismo de la escena escolar, en la que describe a los profesores como transmisores de contenidos, ya que responden a una exigencia institucional y no personal:

La docencia puede ser concebida como uno de los mecanismos básicos de la escena escolar por lo que se pretende establecer los requerimientos para su realización eficiente y poder cumplir así los objetivos institucionales. Dentro de esta concepción de docencia se privilegia la perspectiva de planeación del trabajo de enseñanza y, en consecuencia, el docente resulta ser un ejecutor en términos de organización y 'buena transmisión de los contenidos'. (Medina, 2005, p. 15).

Ambas posturas hablan de que el profesor es el transmisor del conocimiento. Como se vio en los fragmentos de las entrevistas, le aportan un significado de enseñanza a la docencia, además de que hacen una diferencia entre lo que saben y la didáctica. Otra manera de significar la docencia tiene que ver con la enseñanza, sin especificar cómo se logra enseñar lo que saben. Al respecto, Díaz-Barriga y Hernández dicen que la enseñanza es una estrategia y que debe definir desde los actores, así es que:

...se utiliza el término “estrategia”, por considerar que ya sea el docente o el alumno, de acuerdo con el caso, deberán emplearlas como procedimientos flexibles, heurísticos (nunca como técnicas rígidas o prácticas estereotipadas) y adaptables según los distintos dominios de conocimiento, contextos o demandas de los episodios o secuencias de enseñanza de que se trate. (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 118).

Y en el caso del profesor, explican:

...si en cambio se trata del docente, se les designará “estrategias de enseñanza” las cuales también tienen sentido sólo si sirven para la mejora del aprendizaje del alumno aunque en este sentido ya no autogenerado, sino fomentado promovido u orientado como consecuencia de la actividad conjunta entre el docente y el/los mismo/s alumno/s. (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 118).

Ante esta definición, se espera entonces que el profesor aporte los medios y los recursos y así los alumnos realicen una construcción de conocimientos y por tanto, exigen procedimientos flexibles y heurísticos. Si esto se planteó en lo dicho por los entrevistados, es de esperarse que en su práctica docente observada haya congruencia para lo que comentaron.

Otro componente del contenido de la asignatura, además de su manejo, es el que se refiere a la manera como transmiten ese conocimiento, por lo que la parte pedagógica es básica e ineludible para algunos de ellos. Ambos componentes están encaminados a la pretensión de realizar una práctica docente óptima, que se ve reflejada en la satisfacción personal de los entrevistados. En cuanto a la pedagogía, Borrero menciona que:

La pedagogía del maestro no se deja aprisionar entre el positivismo engañoso de técnicas de enseñanza para el aprendizaje inmediato y útil y rehuye limitarse a la superficie panda del currículo. No para que las técnicas virtuales y las asignaturas se dejen de lado. Pero si ha de ser una pedagogía educadora y no sólo instructiva, obedece a algo más alto y elevado. (Borrero, 2008a, p. 96).

De esta manera, se hace hincapié en una pedagogía flexible, constructiva y educadora, como estos autores lo indican. Debido a la importancia que tienen el conocimiento disciplinar y el pedagógico, es como se logra comprender el significado que los profesores le atribuyen a lo que ha sido su formación profesional, su experiencia y su trayectoria laboral y docente.

Los entrevistados también hablaron sobre el interés que le dan a su práctica docente según sus propósitos como profesores. Cada uno de ellos posee motivaciones propias que los perfila como docentes que esperan lograr un beneficio. Este aspecto tiene que ver con otro componente del compromiso, del que se habló en párrafos anteriores. A continuación se presenta lo que dijeron los entrevistados:

Yo soy educador de la humanidad y en concreto de seres humanos que viven en este territorio o en los territorios donde me he movido (...) Pero yo siento que en el ámbito educativo, yo hago cambio social con la formación de mis alumnos, estamos más directamente con posibles líderes que puedan hacer un cambio social. (MC, E-3).

El contacto con las personas, el contacto particularmente con los estudiantes, el saber que estás... espero no suene muy pretencioso, pero estás ayudando en su formación (PR, E-10).

Aun cuando la licenciatura, por ejemplo en el caso de la Universidad de Guadalajara sea una licenciatura en Psicología y que tú ves que mi materia aporta más para la cuestión técnica, sí es cierto que con tus actitudes, con tu forma de llevar a cabo la clase y demás, pues también estás contribuyendo a su formación como persona, no sólo como profesionista. Acá que en el ámbito en el ITESO, que el trabajo tiene que ver más precisamente con el desarrollo de la persona, bueno, pues también de vez en cuando hacerles caer en cuenta que van aparejados, que de eso se trata la educación integral, se trata de ser buen profesionista, un profesionista capacitado técnicamente, pero también una persona desarrollada, una persona con una visión de servicio, humanista; en ese sentido a forjar, a formar profesionistas... (PR, E-11).

...ser docente es incidir en otras personas tratando de contribuir a que tenga una formación más integral, que amplíe sus horizontes, que vean posibilidades y que exploten sus capacidades y sus habilidades. (CL, E-1).

...la oportunidad de poder concientizar a los chavos (...) tratar de dejarles aprendizajes significativos... (PP, E-15).

Yo estoy muy convencido de que si le das educación a la gente estás resolviendo un montón de problemas sociales a futuro, por eso nos íbamos al cerro nosotros. (PP, E-16).

...hacerles notar por qué es importante eso y por qué deben aprender... (CO, E-6).

En cada una de estas viñetas, se menciona la docencia unida a un propósito y motivación personal por parte de cada entrevistado. En sus respuestas se considera una transformación en lo intelectual y en su vida, en el individuo que recibe sus conocimientos. Incluso, se habla de una transformación social que es posible lograr con la educación. Uno se considera educador de la humanidad y hacia allá dirige su práctica. Expresaron también la importancia de aprender. Se puede ver en este propósito de aprendizaje una intención técnica, con el desarrollo de habilidades y capacidades para la profesión que estudian; y otra en lo personal, pues no sólo quieren formar profesionistas, sino también personas con visión a futuro y capaces de resolver problemas.

Aunado a estas habilidades, algunos de los entrevistados identificaron algunas diferencias entre las actividades que realiza el profesor de educación superior, respecto de otros niveles, por lo que resultaron los siguientes señalamientos:

...¿qué soy, docente o profesor? Yo creo que soy más profesor que docente. (MC, E-2)

...‘profeso’ viene de alguien que profesa algo, el que cree en algo y está convencido de algo e intenta inculcar a los demás para caminar hacia esa misión, hacia esa visión que tiene de la realidad. Entonces el concepto de profesor se usa mucho más, por ejemplo, muchas universidades públicas utilizan profesor investigador; la palabra docente ya es rara en el ámbito universitario y más en el internacional, yo escucho más el concepto profesor porque docente te lleva a nada más el acto de enseñar o el acto de enseñanza–aprendizaje; en cambio, el concepto profesor es más amplio, es alguien que se dedica a hacer investigación, a generar documentos que luego usa en la docencia, pero que está vinculado a un entorno, pero que hace tutoría, que diseña curriculum, es una especie como de académico, vamos a decir, y entonces la diferencia de profesor con el docente yo la llevaría a que el docente es más hacia la práctica de la docencia, por eso hago la diferencia. Cada vez en la educación superior es más raro. Mientras más años de actividad llevas, más experiencia, más grados, te dedicas más a ser profesor que ser docente, como que uno inicia siendo docente; tu trabajo en la universidad empieza siendo docente de asignatura, vas dando algunas clases y vas creciendo. Yo recuerdo cuando empecé, daba así, te lo voy a decir, treinta y cinco horas de clase, dividido entre el ITESO, la UNIVA, la UDG y algunas otras universidades, entonces mi actividad era de profesor de asignatura. Entonces terminaba de dar una clase y en la medida que vas creciendo y formándote, te vas haciendo más profesor. Entonces ya no usas tanto los libros de otros. Sí usas y sigues usando los libros de otros, pero usas tus propios libros como insumo de la docencia. Entonces eres también generador de conocimiento que ayuda a enriquecer la actividad docente. (MC, E-2).

Esta disertación que hizo Marco (MC) sobre la diferencia entre docente y profesor, es el resultado de una reflexión a conciencia de lo que ha vivido. La seguridad de sus palabras indican que ha retomado en varias ocasiones las vivencias pasadas para darle forma a un significado concreto de lo que es ser docente y ser profesor. Esta diferenciación orilla a inferir también que entonces la docencia posee niveles y cuando están cubiertos se pasa a otra función, o como dice Marco (MC): “...vas dando algunas clases y vas creciendo”. Este significado estuvo en la mente de los otros sujetos entrevistados, pues todos coincidieron en que además de sus funciones de docencia, también les gusta y buscan hacer investigación en las instituciones donde laboran. Así lo expresaron:

Después se dio ya muchos años después la oportunidad de ser investigadora y ahora combino las dos cosas, ser profesora y ser investigadora, pero todavía te puedo decir que me sigue gustando más dar clases de redacción, de Español y de análisis de textos, es

como cuando a uno le gusta mucho la materia, como que te entregas más y le pones más interés en todos sentidos. (CO, E-1).

Originalmente me invitaron con pocas horas y era porque se iba a abrir un doctorado y yo trabajo en el doctorado que hay allá, pero ahí era profesor investigador prácticamente. No se llama así la plaza pero esas son las funciones, entonces ahí hay otra posibilidad de investigación; aquí soy maestra de asignatura, estoy frente al grupo nada más, pero si yo investigo aquí investigo por mi cuenta y por mi gusto y creo que para investigación hace falta un grupo que estemos en el ámbito para poder discutir, enriquecer el trabajo, retroalimentarlo; puede ser una labor muy sola la de investigación y siempre hace falta. (CL, E-17).

...no les reditúa nada a la sociedad, no le invierten en investigación y tú como profe dices: “¿Qué hago yo aquí?”. (PP, E-21).

...dos horas diarias se las dedico a la investigación. Puedo hacer veinte cosas en el día, pero mis dos horas diarias es como cuando vas al gimnasio, nadie te las quita. (PP, E-23)

Por eso digo que intento hacer investigación más en el ánimo de un interés personal que de la demanda institucional y acá también... (PR, E-15).

Como se pudo leer, en cada fragmento se expresa la necesidad de investigar, ya sea por el gusto o por la iniciativa, a pesar, incluso de la institución. Ese interés los hace buscar la manera de investigar por cuenta propia, muchas veces o hasta como una disciplina de conducta. Para Pepe (PP) se ha convertido en una rutina diaria y como una actividad que le da satisfacción. Como acotación personal, resultaría de sumo interés saber con más certeza si en verdad hay una diferencia, de acuerdo con los niveles, entre la docencia y las otras actividades académicas del mundo de vida institucional.

Hasta aquí y para aclarar, significa que para un docente, haber estudiado la carrera que hizo y haber incursionado en lo educativo, le ofrece un campo de experticia y profesionalismo para transmitir a otros sus conocimientos y pensarse como los formadores de una sociedad.

V. Construcción del significado de la docencia desde la práctica de los profesores de educación superior

En este apartado se presentan las actividades realizadas en la segunda etapa de la investigación, referidas a la descripción y el análisis de las acciones de la práctica docente de los profesores de educación superior, después de haber sido observada y recogida la información audiovisual en las dos instituciones donde laboran¹¹.

Tal como se mencionó en el apartado de la perspectiva metodológica, lo observado en el aula responde a lo que el sujeto planeaba hacer, y así dar cuenta de que en la acción se vive la intención que le significa al sujeto, por lo que cada sujeto realizó su práctica docente de acuerdo con lo que para él mismo es, por lo tanto, toda interpretación de significado del mundo social está pragmáticamente determinada.

El sentido pragmático del mundo social continúa a lo largo de la práctica docente y es en sí misma que se revela la oportunidad que tiene el sujeto de actuar en el espacio que le ha tocado en ese momento y para el que ha sido contratado, pues no hay que olvidar esa mutua conveniencia de elegir un contexto educativo y que el contexto educativo elija al sujeto. Por lo tanto, a partir de lo que le significa la docencia, es como se desenvuelve en el contexto correspondiente.

El análisis partió de las acciones realizadas por cada profesor, para ello se describió lo que cada sujeto hizo desde que inició cada sesión observada. Estas acciones responden a la clasificación que propone Weber (1984) sobre las acciones humanas y de las que se desprenden dos de ellas. Las primeras son las racionales en cuanto a su fin, que se realizan a partir del uso de todos los medios para lograr un fin determinado. Las otras son las tradicionales, que responden a costumbres establecidas.

Estos dos tipos de acciones humanas, son la base para continuar con los significados inferidos desde lo expresado en la entrevista, para luego relacionarlo con lo analizado y descubierto en la práctica docente. Ambas acciones suponen dos aspectos de las experiencias de los profesores. Por un lado, las acciones humanas racionales se presentaron en la práctica desde el momento de su planeación y de lo que significa la docencia para cada sujeto, que es en sí un

¹¹¹ La práctica docente de los profesores se observó y se videograbó. Posteriormente se transcribió tal cual como sucedieron los hechos, pero además se complementó la observación a partir de ciertas inferencias y/o comentarios de la investigadora, los cuales se destacan con letra cursiva a lo largo de este análisis.

fin determinado. Por otro lado, las acciones humanas tradicionales responden a una acción típica de un sujeto típico. Para facilitar el análisis de cada observación videograbada, se consideraron a los sujetos individualmente y en cada una de las instituciones donde son profesores.

Este análisis de la práctica partió de la observación de las acciones de los profesores en cada institución. Se recurrió a nombrar las instituciones privadas con la letra A y las públicas, con la letra B. En el caso de Constanza, son dos instituciones públicas donde realiza su práctica docente, por lo que para su caso se nombraron a la primera como B1 y la segunda como B2. Cabe aclarar, que cada institución es diferente entre sí; las letras A y B se han utilizado para cuestiones de orden y no para identificar a una institución nada más. Sí es el caso, entonces, que las instituciones A son las privadas y las B, son las públicas. Por lo tanto, el orden quedó de la siguiente manera:

<u>Sujeto</u>	<u>Instituciones</u>	
Clara	A	B
Prudencio	A	B
Pepe	A	B
Marco	A	B
Constanza	B1	B2

5.1 Clara (CL)

5.1.1 Institución A

En la práctica docente de Clara en la institución A se observó puntualidad en su llegada y la consideración que le tiene al grupo ante lo que se realizó en la sesión, a continuación se muestra la práctica:

La clase empezó a las 7:08 am. La profesora entró al salón y varios alumnos se quedaron afuera. Clara acomodó sus cosas en la mesa y en la silla. Mientras hacía esto, algunos alumnos se le acercaron para consultarle diversos asuntos. Todos alrededor de su lugar. (CL, VG1-1).

La profesora presentó a la investigadora que había colocado el tripié con la cámara digital en una esquina del salón para captar con movimiento a todo el grupo y de fijo a la mayoría del grupo, aunque siempre captó a la profesora. Preguntó al grupo si había

inconveniente para grabarlos y nadie objetó nada. PL agradeció. Clara permaneció de pie al frente y a la mitad del salón, mientras un alumno se sentó en la silla de Clara. Ella caminaba por todo el frente mientras indicaba los pendientes de la clase.

CL: Tenemos pendiente para hoy el cuestionario y les recuerdo que hoy se cierra la plataforma para la práctica del debate que tenemos ahí en el foro. (CL, VG1-1).

Estos fragmentos mostraron acciones que hablaban de la planeación y organización por parte de la profesora. Su presencia fue de seriedad, empatía y simpatía con los alumnos, pues en algunas ocasiones sonreía o bromeaba ante las situaciones que se presentaron:

La imagen se proyectaba al revés, los sujetos estaban de cabeza en la pantalla. Un alumno volteó la computadora y Clara comentó con cierto tono de picardía y broma:

CL: ¡Qué complicado! Eso es para que sus neuronas se activen y funcionen. (CL, VG1-7).

La interacción que realizó con sus alumnos, se compuso de risas con ellos, bromear y aprovechar comentarios para mostrar su estatus de profesora, ya que ofrecía una idea formativa en ellos. Esta conducta presenta a Clara como poco exigente, sus llamadas de atención son serenas, pero determinantes, aquí los ejemplos:

CL: Vamos a trabajar con la habilidad de comunicación oral número dos y les voy a pedir que me la entreguen junto con la número uno que se llevaron también pendiente.

Volteó con alguien para decirle sobre comer en clase:

CL: No coman en clase, por favor, gracias. La habilidad número dos la tenemos a partir de la página seis de nuestras copias y se refiere a postura y movimiento. (CL, VG1-3).

CL: A ver, vamos a hacer si están en el video del mismo modo que están en la lista, si no, me van diciendo sus apellidos. De acuerdo con esto, ¿es Ernesto el que está ahí?

Un teléfono sonó y el grupo reía, al mismo tiempo que el video empezaba a verse y oírse.

CL: Les voy pedir que guarden silencio para que el audio... ¿O se le puede subir el volumen?

El alumno le respondía con la cabeza y hace lo que le pidió Clara. Preguntaban si se entregaría el ejercicio. Clara se puso de pie para ir por su bote de agua y pidió que empezara la actividad. Les dijo:

CL: Adelante. (CL, VG1-7).

Se presentó el siguiente video, Clara pidió al alumno que comentara sobre lo que observó de sí mismo, luego pidió al grupo que le comentaran y al final ella intervenía con observaciones sobre lo que hizo el alumno en la presentación grabada en el video. Esa fue la dinámica de trabajo durante el resto de la sesión. Vieron otros 16 videos. La actividad fue motivo para que el grupo y Clara rieran y para que repasaran lo que habían visto en la teoría. En algún momento, Clara llamó la atención a unos alumnos:

CL: Chicos que están platicando, ¿le pueden comentar algo a su compañero?

Aa1: Todo bien. (CL, VG1-8).

El aspecto disciplinar se combina con una actitud de tranquilidad, paciencia y parsimonia en Clara que le permite crear un ambiente de trabajo relajado, de libertad en acciones y en las expresiones.

Tal parece que tiene el control de la sesión. En cada momento sabe lo que dice y lo que hace. La planeación de actividades durante la sesión y durante el curso le aporta un elemento de estabilidad para ello, pues les indica con seguridad lo que están por hacer o lo que sigue por hacer.

Clara escucha lo que dicen los alumnos y retroalimenta pertinentemente durante los ejercicios realizados con el grupo. Conoce el tema que trata en la sesión, preparó su intervención y se hace evidente en cada respuesta que tiene para las intervenciones de sus alumnos.

Como parte y consecuencia de esta planeación, se pudo observar la proyección de acciones a futuro, en ambas experiencias de la práctica docente de Clara, pues tiene presente durante la sesión, lo que viene después en el curso, para hacer una conexión con lo que realizan; así lo hizo notar:

Los ruidos disminuyeron y los comentarios fueron sobre lo que se veía. En un momento dado, Clara hizo referencia a algo que sucedería la próxima semana:

CL: Por ejemplo, van a tener la próxima semana las exposiciones por equipo; si a alguien no le toca hablar en ese momento, sí puede tener esa postura (las manos detrás de su cuerpo), están dándole la atención a otro expositor. Pero en el caso que ustedes estén haciendo uso de la palabra, es más conveniente que sus ademanes acompañen lo que están diciendo. Adelante, por favor. (CL, VG1-3).

En Clara se puede ver el interés que muestra por los sujetos que la rodean en su práctica docente, pues además de lo que tiene presente de lo que viene, también atiende a cada cuestión que tratan con ella, los hace participar en la logística de la clase, como se vio con los estudiantes que manipularon la laptop para la presentación y proyección de los videos en la pantalla.

Otra manera de mostrar su interés lo hizo a través de otorgarles una calificación alta por la actividad de ese día, acompañada inmediatamente después de una llamada de atención sobre el ruido en clase:

CL: Fíjense que todos nomás por haber participado, tienen cien porque es diagnóstico. *El grupo emitió ruidos y comentarios de agrado. Después le pidió al alumno que manipulaba la computadora, que continuaran con el siguiente video. Algunos estudiantes continuaron con los comentarios en voz alta y Clara intervino cuando no pudo escuchar al estudiante que comentaba sobre su video.*

CL: A ver, por favor, déjenme escucharlo. (CL, VG1-8).

Clara emitió una frase que gustó a los estudiantes, lo que la convirtió en ese momento en el sujeto con el éxito máximo en intersubjetividad, pues cada sujeto en interacción con ella tuvo una vivencia plena de satisfacción en cuanto al contenido de sus palabras y a la forma de expresarlas. Los sujetos a quienes llegó el mensaje lograron una plena comprensión de lo dicho por Clara, ya que en el acervo de conocimiento de ambas partes este comentario es significativo a primera mano de ser emitido y ser recibido.

5.1.2 Institución B

En la otra institución, Clara realizó una práctica específica para esa sesión, ya que fue informativa, por lo que es evidencia de que tuvo que planear y organizar la información con eficiencia para saber qué decir y responder las posibles dudas de los alumnos, por lo tanto, Clara siguió los puntos a tratar que tenía en una hoja:

Ningún alumno se paró de su asiento, Comentaban sobre lo que leían en unas hojas que repartió Clara. Ella iba entregando y explicando lo que había impreso en esas hojas. Caminaba por dentro de la herradura dando una hoja a cada alumno.

CL: Para que ustedes puedan tener una guía ahora que salieron al trabajo de campo que les pueda más o menos ir ubicando en los pendientes que tenemos. Hay un poquito de todo. Tenemos el recordatorio en primer término de la fecha del avance, para la entrega de sus avances, es el 5 de noviembre a sus tutores. (CL, VG2-1).

En las acciones de Clara se observa una disciplina en su práctica, un orden claro de ideas y actividades en el aula y a futuro. Habría que identificar si estas acciones y su formalidad para realizarlas en tiempo, responden a las exigencias de las instituciones donde labora o a sus propias exigencias personales que ella se plantea. Así se observó en otro momento de su práctica:

CL: (...) Se deben abordar de manera sintética los avances anteriores y se recomienda que se preparen los apoyos visuales adecuadamente. La intención es que no vaya a ser estilo karaoke, no lean todo lo que está ahí, no pongan el texto completo; lo que ya comentábamos en los seminarios de 'Desarrollo de habilidades argumentativas' y de 'Comunicación oral y escrita', que sea apoyo visual realmente. (CL, VG2-2).

Ao1: Es que a un lugar donde fuimos eso ocurrió, ¿verdad?

CL: No vamos a decir nombres.

El grupo rio ante este comentario. (CL, VG2-5).

Las relaciones personales con sus alumnos son muestra de una intersubjetividad que la exponen como un sujeto convencido de su ubicación en la jerarquía del aula y la institución. Se sabe la

profesora y como tal, así lo transmite; sin embargo, no obstaculiza el buen ánimo y ambiente en el aula.

Como parte y consecuencia de esta planeación, se pudo observar la proyección de acciones a futuro, en ambas experiencias de la práctica docente de Clara, pues tiene presente durante la sesión, lo que viene después en el curso, para hacer una conexión con lo que trabajan y así se muestra en la transcripción:

CL: Piensen también en su auditorio, van a tener lectores, tutores, no sólo los de ustedes, de otros. Si se llega a un acuerdo interinstitucional, a lo mejor también de otras instituciones. El punto cuatro ya lo habíamos mencionado, lo de sus lectores externos. Coméntenlo, por favor, con sus tutores. De algunos ya tenemos, incluso ya se hizo una invitación de los que los dieron con más tiempo. Si lo comentan, nos ayudan mucho. En cuanto a lo que tendremos en los seminarios, el seguimiento, tenemos una sesión programada del ‘Taller de análisis e interpretación de datos’. Para este seminario se había programado el martes 16, pero después de estar platicando con los docentes y de ver también cómo van ustedes en su proceso, se acordó que sería más conveniente que se haga solicitud expresa quien lo requiera, ya con los asuntos puntuales que en su experiencia en el trabajo de campo han tenido o han visto de acuerdo con los diferentes instrumentos que se han manejado en el seminario (...) (CL, VG2-6).

Les ofrece sugerencias que les pueden facilitar algunos procesos a los dos grupos, ya que próximamente en ambos casos habría situaciones de exposiciones con público de lo que han realizado, unos en cuanto a comunicación oral y otros en cuanto a sus tesis.

Se presentan los motivos para los cuales trabajan en el aula y que le parecen importantes a Clara, y así no perder detalle en el momento específico de la práctica docente ni del momento futuro al que se enfrentan los alumnos.

Está claro para esta profesora que el otro, como sujeto de interés, existe, está ahí y lo lleva en su pensamiento. Corresponde con una actitud profesional. Planea las actividades en función del contenido de la clase y en función de lo que interesa a sus alumnos. Tiene presente también las acciones a futuro en los que se ven envueltos los estudiantes.

5.2 Significados de Clara

La práctica docente que realiza Clara es similar en cada institución, ya que en ambas se observan algunas acciones recurrentes que le permiten controlar las actividades durante la sesión así como el orden con el grupo.

Estas acciones responden a un plan de trabajo que Clara preparó para ambos casos, lo que la hace ver con una personalidad profesional de la docencia. No le deja al azar ni a la improvisación los resultados, ella ha proyectado actos para el tiempo que dura cada clase.

Los elementos que se observaron en ambas experiencias de práctica docente, fueron la planeación, que se plasmó en una hoja con el guión a seguir con cada grupo. En cada uno mostró también la referencia a vivencias pasadas y a futuro, lo que ayuda a inferir que las sesiones analizadas son parte de un proceso y un plan de trabajo específico.

Las interacciones que se dan, como parte de la intersubjetividad que desarrolla con los otros sujetos, la ubican en una jerarquía institucional específica, Mientras que en la institución A es la máxima autoridad, en la institución B se ve la mancuerna que hace con otra profesora como su congénere, y así ambas coordinan la sesión y emiten información para el grupo.

Los congéneres que la acompañan en su práctica se distinguen y diferencian por las edades y por el programa educativo al que están adscritos. En la institución A se ve en interacción a un grupo de jóvenes del nivel licenciatura y en la institución B se observa a un grupo de personas con más edad, adscritos a un programa de posgrado, que es un doctorado en educación.

Estas características de cada grupo influyen en el comportamiento de Clara, ya sea para poner orden en clase al escuchar hablar a alguien o para dar indicaciones de las actividades a realizar, así también para aportar enseñanzas durante la sesión. En el primer caso, los jóvenes son inquietos, entran y salen del salón con libertad y conversan entre ellos con más frecuencia sin ofrecer sus ideas al resto del grupo.

En el segundo caso, donde todos son maestros de distintos niveles educativos, mantienen su postura quieta en su silla y mesa de trabajo, lo que conversan está relacionado con lo que Clara les informa y comparten lo que piensan y lo que comentan con el resto de sus compañeros.

Estas acciones son detonadoras para Clara para optar por acciones y palabras en cuanto a lo pertinente en cada caso. En la primera institución la incitan a mantener el orden y la atención a lo que los alumnos hacen para darle continuidad a las actividades planeadas, así como retroalimentar cada participación. En la segunda institución se nota atenta a darle seguimiento a lo que ella tiene por decirles para que los actos proyectados a futuro se hagan del conocimiento del grupo.

A continuación se presenta el análisis que se hizo de lo dicho por Clara en la entrevista y lo que se observó de su práctica docente.

El mundo de vida donde Clara desarrolla la docencia, es el aula, principalmente, en contacto con sus alumnos y haciendo lo que le gusta, pues así lo expresó en la entrevista: “Es mi onda la docencia” (CL, E-22). Esta actitud es notoria en su manera de relacionarse con los estudiantes, en la importancia que le da a sus preguntas, comentarios y otras intervenciones.

La interacción que practica en el aula se ve de manera respetuosa y serena, no impone su autoridad y no obliga a cumplir con las exigencias disciplinarias personales e institucionales. Tal parece que Clara, como sujeto de acciones recurrentes y por tanto, como sujeto típico de situaciones docentes típicas, establece un puente de acciones proyectadas y planeadas para conseguir propósitos claros como productos y actos realizados.

De acuerdo con lo expresado por la misma Clara en la entrevista, la convicción al optar por la docencia como forma de vida, se detenta en las acciones que realiza ante el grupo. Al respecto, de los significados sobre docencia que ha construido a lo largo de su vida, se infiere que para Clara la práctica docente va más allá de una profesión y de una manera de vida, pues ha llegado a ser una dinámica de sustentabilidad para conservar la importancia del yo y del otro en interacción en un contexto educativo que les ofrece a ambos las posibilidades de realizabilidad de sus proyectos.

De cualquier manera, ha sido resultado del significado que ha construido sobre docencia, pues para ella es importante ser una profesora que cumple y responde a las exigencias que se le presentan como profesora. Desde pequeña ha recibido ese ejemplo de algunos integrantes de su familia y así lo transmite en el salón de clases.

Por lo tanto, existe una congruencia entre lo que aquí se señala como su comportamiento y lo que ella misma dijo en la entrevista como lo que debe ser un profesor, que ontológicamente se autodescribió y se asumió como tal.

Una de las características en un profesor, tal como lo planteó Clara, es la posibilidad de interactuar con los estudiantes, a quienes se considera adultos, y en ese sentido se comportan como adultos. Así lo vive Clara en el salón clases del nivel licenciatura, ya que en la institución B, cuenta con alumnos de posgrado con edades mayores a las de la institución A.

5.3 Prudencio (PR)

Prudencio realiza su práctica docente en dos instituciones, como ya se mencionó antes, una de administración privada, la institución A y otra pública, la institución B. A continuación se presenta el análisis que se hizo de lo observado en sus acciones como profesor.

5.3.1 Institución A

Prudencio realiza actividades formales para empezar su clase. Su llegada fue puntual, amable y de familiaridad con los alumnos. Los identificaba por sus nombres o por alguna característica de su carrera:

La clase empezó a las 4:12 pm. y por adecuaciones técnicas con la cámara de video, empecé a grabar a las 4:15. El salón se sitúa en un segundo piso¹². El profesor llegó al salón y los alumnos le saludaron al verlo. No les dijo que se metieran, cuando él se detuvo en la puerta, los que estaban afuera en el pasillo, se metieron uno a uno. Atrás de ellos se metió Prudencio y en el salón saludó en general al grupo. Se dirigió a su escritorio, al frente del salón y sacó una hoja para el registro de la asistencia. Repasó nombre por nombre y cada alumno respondió: 'Presente'. A continuación se dirigió al pizarrón para anotar y luego explicar lo que harían en esa sesión y lo que deberían presentar en el trabajo final. Prudencio explicó la dinámica del trabajo, se mantuvo en su escritorio, sentado sobre él de manera no firme Prudencio preguntó por las carreras para organizar la actividad de la sesión, pues trabajarían por equipos de acuerdo con las carreras. (PR, VG1-1).

En la práctica docente de Prudencio se muestra un profesor que actúa con naturalidad y tranquilidad ante el grupo, sin acudir a medidas disciplinarias de exigencia, su sola presencia dicta el orden en el salón. Por esa razón, se facilitó empezar el trabajo de la sesión, al pedirles que se organizaran en equipos definidos por las carreras:

Luego Prudencio señaló en el pizarrón el punto cuatro de las presentaciones. Volteó nuevamente hacia el grupo, como lo hizo durante toda esta explicación de actividades.
PR: ¿Sí? ¿Sale? Entonces si quieren de una vez reúnanse psicólogos con psicólogos, el abogado con el abogado, ¿es el único abogado?
Simulando un diálogo imaginario:
PR: -¿Cómo ves abogado? -Bien, abogado.
PR: Y... (ríe de su propia broma) No le pareció al abogado. Y quienes tengan equipo, pues hagan el equipo, sino, pues háganlo por su cuenta. ¿Sale? A las 5 el regreso. (PR, VG1-2).

12

Prudencio emite una referencia de simpatía cada vez que se dirige a sus alumnos, lo que los mantiene en constante interacción de tranquilidad y buen ánimo durante la clase. Esto permite también que cada alumno realice el encargo que se le pide, aun cuando algunos permanecieron a solas, sin compañeros de equipo:

En el salón se quedaron cuatro alumnos consultando su laptop. En el jardín estaba el resto del grupo acomodados en equipos y sentado cada uno alrededor de unas mesas que hay ahí. Prudencio fue a acompañar a cada equipo. (PR, VG1-4).

Esta interacción entre profesor-alumnos que informaliza Prudencio, es parte de la acción de comprender al otro como un sujeto diferente a mí y también a un yo integrado al otro. Es decir, a partir de las diferencias que muestra cada sujeto es como se entiende a cada uno como individuo con características coincidentes a la vez. Las diferencias en los sujetos es lo que los hace coincidentes. Por lo tanto, si en la práctica docente se muestra empatía en la interacción, significa entonces que también es empático con él mismo.

Para saber cómo iban y para apoyar el trabajo, Prudencio recorrió cada equipo, pues ya se habían salido unos del salón y bajado a un jardín para trabajar. Durante este recorrido se observa la naturalidad e informalización de su interacción con los alumnos pues adopta posturas poco ortodoxas para platicar con ellos:

Prudencio se levanta de su lugar, permanece con el equipo, sube un pie al asiento, deja la otra pierna en el suelo y se recarga en la rodilla mientras platica con el alumno Ao5. Cuando se retira de ahí, le da una palmada en la espalda al alumno Ao5. Dura con ese equipo tres minutos y se encamina a otro equipo. Mientras camina hacia allá, las chicas le preguntan algo y él voltea a responderles sin dejar de caminar. Empieza a platicar con un alumno de ese equipo, donde hay cuatro alumnos y una alumna. Él permanece de pie y camina alrededor de la mesa hasta llegar a la cabecera de la mesa y desde ahí atiende a lo que los alumnos le dicen. Recarga sus manos en la superficie y dialoga con el alumno que está a su lado izquierdo. Ve su reloj, le da una palmada en la espalda a otro alumno y se retira de ese equipo. Con ellos duró tres minutos. (PR, VG1-10).

Reconocer a sus congéneres como sujetos iguales a él, presenta en Prudencio la posibilidad de integrarse en un proceso de intersubjetividad del que obtiene cada parte un beneficio de conocimiento y de interacción personal. Así como Prudencio puede subir un pie a un asiento o recargarse en una mesa, también los sujetos de su mundo de vida lo pueden realizar cuando estén junto a él.

Otro tipo de interacción informalizada, que se vivió en la práctica docente de Prudencio, fue la relacionada con comentarios de reconocimiento de las virtudes entre compañeros y compañeras:

El alumno Ao5 interrumpió lo que decía Prudencio y preguntó:

Ao5: ¿Son de Psicología?

PR: Son de Psicología las cuatro.

Ao5: Voy a meterme a Psicología.

PR: ¿Debo preguntar por qué? (*Prudencio tuvo esa breve charla con el alumno Ao5, al ver su interés en las cuatro alumnas que exponían*). (PR, VG1-20).

A partir de estas viñetas se puede inferir que la seriedad de la docencia no radica nada más en el mero hecho de la solemnidad en el comportamiento del profesor. Otro aspecto que le aportó seriedad a la sesión fue el profesionalismo que Prudencio imprimió en su preparación y en su compromiso con ella. Así lo demostró, al explicar con detalles y con ejemplos lo que en cada grupo leyeron y ante las dudas expresadas por los estudiantes:

PR: A ver, tapon. ¿Todo mundo entiende lo que es bien interno?

(...)

PR: ¿Y los externos?

(...)

Ao10: Como el salario...

Aa5: Ingreso económico.

Ao10: El ingreso económico o el reconocimiento que adquiere el profesionista.

PR: Explícalo, se lo explicaba acá a su compañero Ao5, ¿cómo era? (*Prudencio señaló con la mano al alumno Ao5, a quien se dirigió por su nombre*). ¿Cómo puedes utilizar los bienes externos para conseguir los internos?

Ao5: El prestigio lo puedes utilizar aunque seas joven y escalar a puestos más grandes y ascender.

PR: ¿Cómo dice? (*Prudencio alzó la voz para explicar los conceptos. Continuó sentado en la tabla o mesa de la butaca, vio hacia el grupo*). Bienes internos, lo que aportas a la sociedad, lo que la sociedad demanda de ti y tú vienes a cubrir ese hueco, esa necesidad. (*Prudencio utilizó sus manos para ir numerando lo que decía*). ¿Qué pasaría si en la sociedad no hubiera psicólogos? (*Prudencio señaló a una de las psicólogas*).

El grupo respondió varias cosas al mismo tiempo.

(...)

PR: ¿Qué pasaría si no hubiera ingenieros? ¿Qué pasaría si no hubiera constructores?

Las respuestas fueron generales.

AaX: Habría menos albuers. Habría caos.

PR: Esos son los bienes internos, ¿sí? ¿Qué aporta la carrera, el profesionista de esa carrera a la sociedad? (*Prudencio hizo una broma señalando a alguien en el grupo. No se entendió su voz porque bajó el volumen y continuó con la explicación*). Los bienes externos son lo que obtienes por el ejercicio de tu profesión, pero que tiene que ver con cuestiones materiales, entonces el prestigio, la lana o la fama, el poder son bienes

externos. Yo puedo utilizar los bienes externos para conseguir bienes internos. (*Prudencio hizo una seña a la alumna Aa5 para que continuara, ya que ella iba a completar la idea que empezó el profesor*).

Aa5: Pero va más allá, no se pueden poner por delante de los bienes internos, o sea, ayudan a conseguir los bienes internos, pero jamás se pueden anteponer.

PR: Si yo sólo trabajo para conseguir lana, muy probablemente los bienes internos valen queso. (*Prudencio hizo una seña con la mano a modo de adiós o de quedar atrás*). (PR, VG1-13).

Las explicaciones que aportó Prudencio al tema que se desarrollaba, y aunque sucediera posteriormente al trabajo en equipo, demuestra que este profesor estuvo atento a la preparación de la sesión y también a las inquietudes de sus alumnos. Por lo tanto, no esperó a la exposición de los resultados de dicho trabajo, sino que antes, con cada equipo, compartió momentos para aclarar dudas e intercambiar puntos de vista. Así fue que la observación mostró las siguientes acciones:

Prudencio se sentó en la mesa con otro equipo y luego se dirigió a otro, ahí permaneció de pie, apoyado en la mesa por sus manos, junto a ellos. Un alumno que estaba en el salón, bajó a incorporarse a esa mesa de trabajo donde estaba el profesor. Prudencio le indicó con su mano que fuera ahí donde él se encontraba. El profesor prefirió sentarse con ellos. Los alumnos le exponían algunas ideas y él volteaba con interés hacia cada uno de ellos. Después tomó la palabra y también se veía su mirada dirigida hacia cada estudiante. Este equipo fue el más nutrido de todos, con cinco miembros, mientras que en otro había cuatro y algunos con un solo estudiante. Prudencio se pone de pie y se acerca para comentar algo con un estudiante de ese mismo equipo. Otros alumnos le preguntaban y para hacerlo levantaban la mano con antelación. El profesor vuelve a sentarse y continúa la interacción con el equipo. Los alumnos le muestran folletos y le explican lo que realizan. Vuelve a dirigirse con el alumno que le preguntaba con más persistencia. Con este equipo permaneció 6.25 minutos. (PR, VG1-4).

A partir de estas experiencias, se reconocen los *motivos para* que posee Prudencio a través de la práctica docente que realiza; la planeación, como acto a futuro y acción en proyecto, y hacia ella apuntan sus acciones planeadas para el aula. De igual manera, se hizo evidente la planeación del curso al referirse a lo que en un futuro realizarían como trabajo final o como otra actividad más:

PR: ¿Alguien tiene dudas sobre esto? Dos asuntos. ¿Dudas para las entrevistas?

Ao9: O si quieres al final.

PR: Ya estamos al final.

Ao9: ¿Lo vamos a subir?

PR: Lo van a subir a... con que lo presenten acá.

Ao9: ¿Qué buscamos con esa entrevista?

PR: ¿Cuáles son los problemas morales abogado, ingeniero, cuáles son los problemas morales a que se enfrenta un comunicólogo, cómo lo resuelve?

Ao9: ¿Cuántas preguntas?

Aa5: Video, grabadora...

La alumna Aa5 empezaba a ponerse de pie para irse y Prudencio la devuelve a su lugar inmediatamente y le dijo:

PR: A ver, ¡taponar, taponar!

Prudencio explicó algo sobre la entrevista que debían realizar:

PR: ¿Cuántas preguntas? A lo mejor 20, a lo mejor una. ¿Por qué? Porque si a tu entrevistado le preguntas: ‘¿Cuáles son los problemas morales...?’ – ‘¿Problemas morales? Ah sí, el otro día no sabía cómo calcular un edificio.’ – ‘No, ese no es un problema moral, es un problema técnico. Los problemas morales se refieren a ta ta ta, yo leí en el código moral, en el código de los ingenieros que ustedes...’ – ‘Ah sí, ahorita que me dice, un primo de mi prima de la prima resulta que sí, le ha sucedido que le han pretendido sobornar.’ No sé... (*Prudencio dio ese ejemplo para explicar la tarea sobre entrevistas*).

Aa9: Entonces tenemos que introducirlos para nuestro propósito.

PR: Claro, capaz que a la primera insinuación te responde el tuyo, ¿no? Pero capaz que necesitas más de una pregunta para hacer que te respondan lo que quieres. Ahora, yo voy a calificar justo eso, que ustedes traigan esa información.

Ao10: En resumen, ¿lo que queremos es un dilema moral y la decisión que tomaron?

PR: Problema moral, no necesariamente dilema. Dos problemas morales, probablemente han tenido más de alguno y cómo lo resolvió. Esa es una, la otra... (*Prudencio levantó los brazos para llamar la atención del grupo; ya había algunos de pie, listos para irse*), vayan a evaluar, en esta semana son las evaluaciones a los profes, vayan a evaluar, vayan a evaluar. ¡Ve la cara de...! (*Prudencio dijo el nombre del alumno*). ¡Sale! Acuérdense que la clase de mañana es para que hagan sus entrevistas ¿eh? (*Prudencio volvió a levantar los brazos para llamar la atención del grupo mientras daba este último aviso. Las voces anónimas, de alumno y alumna se escucharon al preguntar algo*).

Ao1: ¿Mañana no venimos?

Aa9: ¿Mañana no venimos?

PR: ¡No! (*Prudencio gritó muy fuerte esta respuesta*). (PR, VG1-33).

En otro orden de experiencias, las palabras que utiliza Prudencio, forman parte de su repertorio de recursos para amenizar y mantener la atención de los estudiantes, como es el caso de la pregunta que utiliza para invitar a preguntar y aclarar dudas al final de alguna exposición o de la sesión misma:

Hubo un breve momento de silencio, con movimientos de afirmación por parte de Prudencio y le siguió la alumna Aa5. Luego, Prudencio levantó un poco la voz y decía, mientras señalaba a los alumnos que expusieron su trabajo:

PR: ¿Dudas, insultos? ¡Las psicólogas! Y el psicólogo. (PR, VG1-19).

Prudencio mueve los brazos en señal de haber terminado y les agradece.

PR: Pues muchas gracias.

El grupo aplaudió la participación de las alumnas.

PR: ¿Preguntas, insultos, comentarios, silbidos? (*Prudencio volteó a ver al alumno Ao5 cuando pronunció esta última palabra*) el alumno Ao5 silbó. (*Prudencio reía ante la respuesta en silbido del alumno*). (PR, VG1-22).

Prudencio se desenvuelve en el salón de clases con naturalidad y seguridad, aunque esto no es por el espacio, sino por lo que ha logrado a través de la intersubjetividad específica con cada grupo y con cada sujeto. Sus interacciones son relajadas, complementadas con el conocimiento del tema que trató y con el manejo del grupo para meterlo en la dinámica de la interacción entre congéneres y consociados.

5.3.2 Institución B

La institución pública, donde Prudencio también realiza su práctica docente, fue testigo de lo que sucedió ese día en la clase de este profesor, que llegó puntual y sus alumnos junto con él:

La clase empezó a las 5:03 pm. y por adecuaciones técnicas con la cámara de video, empecé a grabar a las 5:07. El salón se sitúa en un segundo piso.

El profesor y los alumnos tuvieron que esperar a entrar porque la profesora anterior no terminó a tiempo. El profesor se metió y detrás de él los alumnos, de esa manera presionaron al grupo anterior para salir. Conforme pasaba Prudencio entre los alumnos para abrirse paso, lo saludaban con naturalidad.

Prudencio acomodó sus pertenencias en su escritorio y empezó a nombrar lista. Se sentó detrás de su escritorio. Al nombrar lista, lo hizo por los nombres y no por apellidos. Conforme decía un nombre, volteaba a ver a cada alumno o alumna. (PR, VG2-1).

El profesor se desenvolvió con naturalidad y soltura en el salón de clases. Era una sesión intermedia del curso, que dio cuenta de la planeación que hubo para llegar ahí y para luego continuar con otras sesiones más. La proyección de su clase apoyó las indicaciones de la actividad que harían, pues había una lectura previa que debieron haber comprendido los alumnos. Por lo tanto, la seguridad en sus acciones muestra en la transcripción la facilidad para organizar al grupo en equipos y así poner en común las ideas extraídas de los textos:

PR; ¿Le trabajamos de otra manera? A ver, ¿dudas, insultos?

Prudencio empezó a contar a los alumnos del grupo, primero de tres en tres y luego uno por uno. En un momento dado dividió al grupo para organizar los equipos y perdió la cuenta cuando empezó a contar de 8 en ocho. Dijo:

PR: ¡Ah, ya no me salió! ¡Tapon! (Hizo alusión a un juego infantil en el que esa palabra significa tregua, descanso, inmunidad para hacer una pausa). ¿No que eran 21? ¿Sí somos 21? (Entonces contó de uno por uno hasta el 7, por tres veces). ¡Tapon, tapon, tapon! Ahorita se buscan. Puede ser tomando dos sujetos. O el Víctor, que ya todo el mundo conoció el viernes, y sirve que le abonan a su trabajo del próximo fin de semana, digo, pueden mandarme al diablo; a partir del Víctor o de alguien que conozcan, hijo, entenado, sobrino, hermano, qué sé yo; intenten dar cuenta de cómo se internaliza cualquier herramienta y cualquier signo. Traten de encontrarle las guías.

Después dio un grito para que trabajaran:

PR: ¡Ya!

Cada alumnos empezó a buscar a sus compañeros de equipo, se pusieron de pie, se movieron, caminaron, cambiaron de lugar, organizaron y reacomodaron las mesas y sillas. Prudencio observó desde un lugar cercano a su escritorio al frente del salón. Cuando los alumnos se acomodaron en cada uno de sus equipos, Prudencio se acercó a uno de ellos y se recargó en el escritorio sobre sus brazos acostados y preguntó:

PR: ¿Quedó claro? (PR, VG2-9).

Esta manera de trabajar en equipos fue justificada y fundamentada a partir de la misma lectura que trabajaban y que explicó Prudencio, lo que a su vez fue definido como la razón para formar equipos diferentes cada vez y el propósito de trabajar así. La referencia la tomó del desarrollo de un niño que convive con el mismo grupo de referencia:

Pueden ser mayores (*los otros niños*) y no tan aptos como se requiere, más aptos que el niño. Entonces siempre se le tiene que estar jalando y si está con ellos siempre, con gente que tiene el mismo nivel de desarrollo, pues no va a jalar. Nadie me lo pregunta, pero lo digo. Esto de pedirles que hagan equipo y que no siempre sean los mismos, pues no, porque finalmente se están repitiendo los mismos patrones, me permite conocer lo que mi compañera estudió, lo que se le ocurrió preguntar es un poco esto. (PR, VG2-8).

Prudencio aprovechó muy bien el reacomodo de los equipos para considerarla una vivencia significativa que mostró nuevos conocimientos a los alumnos. Es así entonces como Prudencio echó mano de su acervo de conocimiento para compartirlo con el grupo y que tomaran conciencia de que lo vivido en el aula está directamente relacionado con la vida cotidiana exterior.

Prudencio acude a las bromas, a la risa y a frases coloquiales para atraer la atención de los estudiantes y marcar su estilo en clases, sin permitir que se caiga en un ambiente anarquista. Su presencia es un símbolo de autoridad, con apertura para acercarse al otro y lograr la intersubjetividad que los hace congéneres, es decir iguales y en interacción; así lo captan los alumnos, pues el profesor se aproxima con algunos de ellos para preguntar por algunos aspectos de sus otros mundos de vida:

Mientras respondían a la pregunta, Prudencio caminó por el espacio entre las mesas. Intercambió palabras con un alumno, sin ser captado por la cámara.

PR: ¿Cómo te fue en el tianguis?

Ao1: Bien.

Después, Prudencio tomó una botella de agua, lo abrió y lo volvió a cerrar, comentó algo con el alumno, dueño del bote de agua y ambos rieron, el sonido no fue suficiente para saber de qué hablaban. Prudencio siguió paseando por el espacio entre las mesas y sillas y se recargó en el escritorio (...). (PR, VG2-3).

Prudencio se mantuvo en su escritorio mientras el grupo se ponía de pie para salir del salón. Él también guardaba sus pertenencias dentro de su portafolios. Comentó algo con el alumno Ao6 que se acercó a su escritorio y ambos rieron. Una alumna le preguntó algo y ella se sentó en el escritorio mientras. Mientras se dirigía a la puerta de salida, continuaba platicando con los alumnos al pasar junto a ellos, ya que le preguntaban o consultaban. Le hizo un ruido de gato a otra alumna mientras él se dirigía a la salida del aula y ella sonrió. (PR, VG2-17).

En la práctica docente que realiza Prudencio, se considera la intersubjetividad como una parte importante de la práctica docente, ya que no puede dejar a un lado las expresiones de simpatía y empatía a través del acercamiento con los alumnos, las cuestiones personales fuera del aula y de la institución. Esa interacción mantuvo la confianza y la armonía en el grupo, así como para dar oportunidad de que los sujetos plantearan sus dudas:

Aa3: Tengo otra duda. Como que no me quedó muy claro es segundo paso de la internalización. El primero y el tercero sí los entendí, pero el segundo no. Dice que es un proceso interpersonal que después se convierte como en dos procesos. Dice que en el desarrollo cultural del niño la función aparece dos veces, primero entre personas, interpsicológicamente...

PR: Y lo intrapersonal. ¿No?

Prudencio, ante la pregunta de la alumna, tomó el libro y buscó en una de sus páginas. Esperó un momento para que la alumna le dijera algo más:

PR; ¿No?

Aa3: No le entendí.

PR; El uso de un signo, del lenguaje. Hay una manera de utilizar el signo en un grupo, en un contexto determinado desde niño. El uso del lenguaje es interpsicológico (...) primero hay un cierto proceso que Vigotsky describe, no aquí, hay un cierto proceso que pasa por la repetición, (...) Pero ya no es el mismo círculo que se comparte acá, éste será a nivel interpsicológico y cada una de las personas que está ahí en el grupo, en el contexto, lo maneja a nivel intrapsicológico. Hay diferencias cualitativas significativas en cada persona, aun cuando en términos..., corrijo, aun cuando también tiene que haber un cierto compartir de manera interpsicológica porque si no entra en un soliloquio. Cualquier función psicológica se va a desarrollar aquí. (...) Ya en otro capítulo veremos que los otros deben ser sujetos o más aptos o mayores que él, pero la primera condición es de mucha mayor relevancia. (...) (*Prudencio, nuevamente, durante toda la explicación, señaló lo que dibujó y escribió en el pizarrón, mientras dirigía su mirada al grupo*). (PR, VG2-8).

En estas viñetas se muestra a un profesor enterado de su ámbito, conocedor y experto y preparado para abordar el texto que leyeron sus alumnos, ya sea como preparación de la sesión o como conocimiento que ya posee, pero definitivamente respondió a las preguntas de los alumnos y les ofreció ejemplos para una mejor comprensión del tema que se trataba. Con estas acciones

se enfatiza una función del lenguaje, como el medio para explicar lo que internamente existe en cada sujeto y así lo demostró Prudencio con esta actividad en clase.

En este profesor se observó el conocimiento y dominio del tema tratado, también se notó la seriedad que imprimió en los conceptos explicados y enlazados en sus intervenciones, pues, aunque con bromas y ejemplos coloquiales, aterriza lo leído en vivencias concretas con palabras de uso común. En las explicaciones que aporta al grupo, se puede reconocer a un sujeto en interacción con otros sujetos, lo que hace una diferencia con otros profesores que ya ensayaron una disertación para realizar un monólogo sin establecer una conexión con los estudiantes. Prudencio, por su parte, pregunta con frecuencia si ha sido comprendida la explicación o si quedó claro el concepto, así como si se aclaró la duda planteada.

Cada alumnos empezó a buscar a sus compañeros de equipo, se pusieron de pie, se movieron, caminaron, cambiaron de lugar, organizaron y reacomodaron las mesas y sillas. Prudencio observó desde un lugar cercano a su escritorio al frente del salón. Cuando los alumnos se acomodaron en cada uno de sus equipos, Prudencio se acercó a uno de ellos y se recargó en el escritorio sobre sus brazos acostados y preguntó:

PR; ¿Quedó claro?

Los alumnos de ese equipo le respondieron que sí. Les preguntó algo y los tres integrantes rieron. Se alejó de ahí y rio también. Prudencio fue a otro equipo en donde preguntó también. Luego fue al otro, reía con ellos y después se desplazó por todo el salón para estar con cada equipo. En algún momento se sentó junto con el equipo, charló un momento breve y luego siguió con otro hasta que recorrió todos. En cada uno puso atención a lo que le preguntaban o comentaban y también reía con cada uno de los equipos después de lanzar alguna broma. En un equipo tuvo que consultar su tableta pc para explicarles algo que le preguntaron. Recorrió todo el salón tres veces y en algunas ocasiones se sentaba con algún equipo, otras permaneció de pie, también recostaba sus brazos en los escritorios y también se sentó sobre las mesas. (PR, VG2-9).

Los fragmentos mostraron a Prudencio atento al trabajo de los alumnos; la cercanía de su asesoría aporta confianza y apertura para que los alumnos dialoguen con él con libertad. Prudencio interactúa con los estudiantes durante los diferentes momentos de la sesión.

PR: Para el viernes y hasta el sábado va a quedar el segundo ensayo, el sábado... No sé si dejarlo para el viernes o el sábado, creo que sería para el viernes; ya el sábado van a andar todos: '¡Y arriba México, hijos de su Pink Floyd!'. (Hizo alusión al Día de la Independencia). Ni se van a acordar de... Entonces, para alcanzar a revisar los dos capítulos que nos faltan, el 5 y el 6, les propongo que desde... (dijo el nombre de una alumna, veía la lista del grupo), que no vino, hasta... (dijo el nombre de otra alumna leyéndolo de la lista del grupo), lean el capítulo 5. Y de (dijo otro nombre de alumna veía la lista del grupo y señalando a la alumna en el grupo presente), ¿dónde quedaste? Aquí estás. Hasta... (Prudencio señaló a alguien más que parece que no estaba en la lista y le

informó) ...tú, te vas a poner en el segundo, te voy a poner aquí como si fueras parte del segundo grupo, hasta (dijo apellidos de alumnos leyéndolos también de la lista del grupo), que lean el capítulo 6. ¿Seguros? ¿O repito? O sea, a ver...

Prudencio empezó a leer los nombres de la lista que tenía en sus manos, cada uno de los nombres y cuando llegó a un alumno con su mismo apellido comentó:

PR: Apellido distinguido. (Comentó cuando leyó un apellido como el suyo).

El grupo rio y al terminar de leer la lista, luego aclaró:

PR: Leen el capítulo 6, los que no nombré, leen el capítulo 5. Nos vemos, muchas gracias, sean felices, descansen. (PR, VG2-16).

Las viñetas demuestran una atención al futuro de las acciones a realizar en el curso. Estas imágenes conllevan la planeación de la clase por parte del profesor y la continuidad de los actos realizados.

Los motivos por los que un sujeto actúa se convierten en los motivos para de las acciones del otro, así es que lo que para Prudencio es un objetivo (*motivos para*), para los alumnos es una causa (*motivos porque*). Y en cuanto a lo institucional, Prudencio elaboró sus directrices propias para que su práctica funcione en el contexto donde la desarrolla. Al respecto, también se puede decir que los propósitos (*motivos para*) de la institución son la causa de Prudencio (*motivos porque*).

Prudencio le dio la palabra a otro alumno que planteó su pregunta y continuó con la explicación a partir de las dudas de los alumnos. Prudencio permaneció al frente del grupo, junto al pizarrón y cuando dio una explicación a un alumno cercano a él, se sentó en el escritorio de éste. Así siguió la sesión durante seis minutos más y luego preguntó:

PR; ¿Le trabajamos de otra manera? A ver, ¿dudas, insultos? (PR, VG2-9).

PR: ¿Por qué no hablas más a menudo Ao6? Te pido. Bien. A ver. Preguntas, insultos. (Prudencio dejó un momento sin hablar para que alguien dijera algo, pero nadie lo hizo y optó por preguntar). ¿Les parece que está bien descrito el proceso de internalización? (PR, VG2-11).

Ao4: Sí. (Ao4 empezó a leer lo que habían hecho en equipo). Equipo de internalización. El alumno Nachito, por primera vez tocará la guitarra. Él no conoce nada referente a cómo tocar este instrumento, pero su papá es un guitarrista experto y todas las tardes toca en su estudio. Nachito admira profundamente a su papá y le gustaría algún día tocar como él. Todas las tardes lo observaba atentamente y miraba el movimiento de sus dedos, el lugar de la guitarra, su postura y los rasgueos. En pocas palabras, se dedicaba a su padre. En momento se descubría fallando el intento y la técnica, pero aún así no dejaba de intentarlo y se daba a la tarea de practicar y fue su perseverancia y con el paso de los años se fue convirtiendo en ese gran guitarrista al igual que su padre. Al principio sus intentos se limitaban a imitar lo que alcanzaba a percibir de la técnica de su papá. Posteriormente se formó una estructura y patrones internos en las áreas corticales (desde aquí, el alumno Ao4 explicó lo que sucede internamente en el sujeto durante el proceso de

internalización, que es el concepto principal de la clase de ese día, por lo que quien investiga en este trabajo, no tiene el bagaje necesario para comprender lo que decía y tampoco fue captado en su totalidad lo que leía Ao4).

Al terminar, Prudencio preguntó al grupo:

PR ¿Dudas, comentarios, insultos?

Ao3: ¿Con la simple imitación puede haber internalización? Porque no hay una interacción real entre el padre guitarrista y el niño que está aprendiendo, sólo lo está viendo, lo está imitando. (PR, VG2-14).

Prudencio interactúa con los estudiantes de una manera natural y profesional a la vez. Se pudo notar que interviene con indicaciones durante la sesión para organizar el trabajo y ordenar al grupo, pues de esa manera los alumnos saben qué hacer durante la clase y lo que se espera de ellos. La intersubjetividad que se presenta en la práctica docente de Prudencio es efectiva, pues considera plenamente las características del otro sujeto en cuestión y considera las suyas propias, de esa manera entran en una relación pragmática de intereses mutuos, uno por ser el profesor de educación superior que enseña un contenido y el otro por aprender ese contenido.

5.4 Significados de Prudencio

Para Prudencio, la docencia es cumplir con las demandas o directrices que se le pide a cada profesor, pero no como exigencia, sino como la manera normal de trabajar en cada institución. Por lo tanto, una acción que presenta a Prudencio como un profesor cumplido en el contexto de la educación superior es la rutina institucional que cumple en cada curso y en cada contexto; se trata de asistir puntualmente, nombrar lista y llegar con una planeación de la clase.

Las tres acciones, fueron recurrentes en ambas instituciones. Su puntualidad fue notoria, los minutos que rebasan la hora de inicio de la sesión, está en lo reglamentado por cada escuela. Al nombrar lista recurre a los nombres de los estudiantes, con lo que demuestra familiaridad entre ellos e integración más cercana con cada persona. Estas acciones forman parte de lo que él considera son las directrices institucionales que no se imponen, pero sí rigen la docencia. (PR, E-6).

Para que las acciones proyectadas de Prudencio se realicen, es necesario considerar una serie de elementos que apoyen la interacción entre los sujetos, y así dar a entender entre ellos cómo sería la relación personal que lleven a cabo durante la práctica docente en el aula. Para ello se cuenta con el lenguaje como uno de esos elementos, *ad hoc* a la personalidad del docente y que no obsta para mantener un ambiente de trabajo respetuoso y agradable en cada sesión. Otro

elemento de identificación con los alumnos es el género aunado a la edad de los sujetos, ya que Prudencio, ante los estudiantes varones, utiliza recursos de empatía específicos, como palmadas en la espalda, lo que no ocurre con las alumnas, ante las que mantiene una distancia prudente y no hay ningún contacto físico.

La manera de trabajar fue la misma en ambos casos observados, había dejado una lectura para ser comprendida, revisada y aplicada a casos específicos de la carrera que cursaban los alumnos y después hizo equipos para compartir ideas al respecto. Finalmente, él intervendría para aclarar dudas y explicar con más profundidad cada texto; sin embargo, cuando se le entrevistó mencionó que hace variaciones de actividades y a veces a justes de último momento (PR, E-10). Se debe aclarar que la observación fue de dos clases, de lo que se puede decir que no es suficiente para saber todo lo que Prudencio podría realizar con sus grupos.

Lo que es notorio, es que este profesor conserva en el pensamiento lo que ha dejado como actividad para trabajar en la sesión y lo que sigue en el curso, lo que es signo de que la proyección de las acciones está presente en la planeación que hace Prudencio de sus clases, pues no recurrió a alguna anotación o consulta en su computadora. En la planeación considera dos aspectos principales: lo que él conoce como experto del tema y la manera de transmitir dicho conocimiento.

De esta manera, se presenta lo que para Prudencio debe poseer un profesor de educación superior: el aspecto disciplinar, en cuanto ser el experto de la materia que imparte y el aspecto pedagógico, consistente en saber transmitir esos conocimientos. (PR, E-4) Por ello, cuando los alumnos le solicitan su intervención, Prudencio está listo para transmitir de una manera muy personal lo que sabe. La dimensión ontológica la plasma en su práctica docente, como signo de lo que para él significa esta labor.

Para Prudencio, la docencia también es una posibilidad de mantenerse actualizado, ayuda a indagar lo que no se sabe, lo que todavía está ahí, por lo que en sus clases, aunque se trate de aprender lo que no se sabe, por eso insiste en que sus alumnos obtengan de diversas maneras el conocimiento que él considera importante para su formación. En la entrevista afirmó que el maestro no debe llegar a soltar una línea y suponer que los alumnos ya la asumieron, sino que hay que optar ante otras posibilidades de ideas para desarrollar un pensamiento crítico en los estudiantes. (PR, E-11).

Durante la entrevista no habló de la disciplina o del control que comúnmente se impone a los grupos, al contrario, habló de su papel como mediador para que provoque que el alumno sea quien construya el conocimiento (PR, E-10), por lo tanto, se notó que en la informalidad que presentó Prudencio en el proceso de organización de los equipos en ambos casos, respondió a esa mediación de la que se siente a cargo en sus clases, que señaló como una manera de trabajar del docente.

Si se habla de la informalidad, resulta interesante saber por qué entonces los alumnos no responden de igual manera con algunos profesores que intentan armonizar el ambiente. La explicación que se infiere es que la investidura que posee un profesor de educación superior lo ubica en un orden jerárquico predeterminado en el aula y en la institución, lo que lo lleva a utilizarla como le convenga en ciertos momentos o con ciertos grupos, pero también puede obviar su autoridad y dejarla fluir en las interacciones que tiene con los estudiantes. Es decir, en los profesores que colaboraron en esta investigación se vieron diversas maneras de relacionarse con sus alumnos. Uno de cinco optó por romper la barrera física y mantener un contacto directo con los alumnos varones del grupo y los demás se mantuvieron al margen del contacto físico, no rebasaron esa línea de adquisición de confianza con los alumnos.

Esta imagen de profesor en confianza con los alumnos, no deja a un lado la imagen del alumno que tiene del profesor, porque el contacto nunca fue de parte del otro sujeto, aunque hay que decir que sí hubo bromas y risas por ambas partes. También cabe aclarar que este rompimiento del contacto no rebasó el respeto ni la fuerza física, tampoco se rompieron los límites del abuso de autoridad, ya que no fueron golpes fuertes, sólo palmadas en la espalda para dar ánimo o para referir su postura empática con el alumno.

Se podría inferir una relación, por parte del profesor, de un adulto que pretende contagiar al joven de energía, que se dé cuenta de que cuenta con él como un compañero de trabajo y un profesional a la vez. La intersubjetividad estuvo presente en estas acciones, ya que uno reconoció al otro inmediatamente como un posible sujeto abierto a la interacción. Esta relación facilitó el logro de un ambiente pacífico, relajado y sin presiones por ambas partes.

5.5 Pepe (PP)

Pepe realiza su práctica docente en dos instituciones, como ya se dijo antes, una de administración privada, la institución A y otra pública, la institución B. A continuación se presenta el análisis que se hizo de lo observado en sus acciones como profesor. En ambas ocasiones, era la primera vez que se presentaba, por lo que es muy peculiar el análisis, al observar dos ‘primer día de clases’.

5.5.1 Institución A

En este mundo de vida escolar, privado, la demanda de un posgrado fue de seis sujetos en la sesión. Las características del espacio hablaban de un espacio educativo con los recursos suficientes para esa materia, pues contaba con las cuatro mesas, en las que había dos sillas en cada una, el escritorio del profesor, su silla, el pizarrón y un proyector.

La acción de llegar al salón inició a las 4:47pm. Inmediatamente, Pepe se dirigió al lugar asignado para él, como profesor y esta fue la historia:

La clase empezó a las 4:47pm.

El profesor está sentado en el escritorio conectando su laptop. Se presenta y dice:

PP: Soy el titular de la materia de... ¿es macramé uno o macramé dos? ¿Cuál es éste?

Ao1: Peinado y confección.

PP: No, entonces es otra. Este es macramé punto fino o, ¿cómo se llama ése? Punto, gancho de doble, algo así... (PP, VG1-1).

Como se puede leer en la transcripción, Pepe empezó la sesión con una broma para captar la atención del grupo y tratar de integrarse con los alumnos. Una característica es que las edades de los estudiantes, no eran del nivel licenciatura, sino de estudiantes de posgrado, lo que supone una interacción inmediata, ya que interactúan coetáneos y congéneres.

Pepe propuso las presentaciones de cada quien para estar en contacto durante el curso. Esta acción es un proyecto a futuro que se fundamenta en los motivos del profesor, ya que ofrece todos los datos posibles para que lo localicen por distintos medios.

Además, Pepe los pone al tanto de lo que ha estudiado, su formación y experiencia en su carrera como abogado y en la docencia. Es así como expresa el profesor su trayectoria y los motivos por los que fue contratado en esa institución:

PP: Bueno, si no tienen más inconvenientes, mi nombre es Pepe, a mí me encuentran *(busca en el bolsillo de la camisa de su lado izquierdo y se voltea a tomar el plumón que está en la parte del pintarrón)*, en el “Face”, así completo, nombre completo, *(vuelve a decir su nombre)*, si gustan me pueden agregar, nada más me le ponen ahí: “alumno del CEO”, porque luego de repente ya ven que hay distorsionadores y luego con eso nada más andas agregando gente que...

Ao2: No le vayan a pedir una tesis por ahí.

PP: No, no, *(se ríe Ao2)*, quiero que sepas que hace poco, intentaron extorsionarnos *(mueve su cabeza de forma afirmativa de arriba abajo)*. (PP, VG1-3).

PP: Así, ¿sale? El correo es éste *(lo señala)*, el Skype es todo... hasta ahí. El celular, el celular es éste *(da su número de celular que ya está apuntado en el pizarrón)*, con toda confianza lo que se les ofrezca, cualquier cosa que de repente, que digan: –Mire, yo estoy haciendo esta tarea y tengo esta duda–. Mándame un correíto, yo diario en la noche, así, diario checo mi correo y casi siempre lo contesto de inmediato... (PP, VG1-5).

PP: (...) Bueno este, yo soy abogado de formación y de deformación, o sea, soy “aboganster”, egresado, dejé todo menos un posgrado. Después de la maestría, después de la licenciatura hice una maestría en Derecho Civil y Financiero por la UDG y después hice una maestría en Investigación y Ciencias de la Educación (...) (PP, VG1-18).

Pepe provocó la interacción futura con un acto que entonces sería del pasado, que es el acto de la constante comunicación para interactuar de diversas maneras con sus alumnos. Es un acto intersubjetivo del que obtiene beneficios directos de su profesor. Pepe puede considerar este acto como una vivencia significativa, ya que sirve para acciones realizables en el futuro, como es la evaluación en el grupo. Es así entonces como le da forma a su acervo de conocimiento para este grupo en concreto.

La presentación de los alumnos se hizo a petición de Pepe. Esta acción en el aula se hizo de manera interactiva, pues cada que intervenía un alumno, Pepe aportaba alguna frase o pregunta para completar la información y responder sus dudas. Además, el profesor incluyó bromas locales que provocaron risas en los alumnos:

PP: (...) Para ya meternos en concreto, para empezar a aterrizar esto, me gustaría, así rápidamente que me dijeran sus nombres, su dirección, sus cuernófonos, su fecha de cumpleaños, su signo zodiacal, si le van a las Chivas, si no, absténganse de hablar de partidos o de equipos y si no tiene marido, ¿a qué horas va al pan? *(señala a una alumna)*, todos los demás discernir de ese dato *(se ríen algunos)* y si gustan empezamos primero con las damas.

Ao2: Sí.

PP: ¿Sí, por fa?

Aa1: *(Dijo su nombre completo)*, licenciada en Derecho, vengo de Tepic, Nayarit a la maestría, soltera.

PP: Buena muchacha (*se ríen los compañeros*).

Aa1: Una niña de diecisiete años, una hija y trabajo en la Universidad Vizcaya de las Américas ahí en Nayarit como Coordinadora de Calidad y soy...

Alguien tose y no dejó oír lo que dijo.

PP: ¿Soy qué perdón?

Aa1: Soy docente, docente en clases en Derecho y en Administración y pues (*un compañero comienza a toser*).

PP: Una Halls aquí para mi compadre, porque ya le agarró un ataque de tos... ¿No? Ya le pegó.

Aa1: Mi correo ya lo tiene (...) (PP, VG1-7).

Los alumnos continuaron con la presentación y Pepe comentaba y bromeaba en cada intervención. Los alumnos seguían sus comentarios y bromas con risas y con otras ideas que agregaban.

PP: ¿Alguien más? ¿Nadie? ¿Alguien más gusta continuar? (*por unos segundos hubo silencio y se escucha la voz de uno de los alumnos que menciona el nombre de otro compañero*). A ver, tú por montaña. (*Y apunta a quien dijo el nombre de su compañero*). Tú por montaña. ¡¿Qué es eso de...?! (*da el nombre que se mencionó en broma y se ríen*) A ver, ¡va! (*se ríen más*). (PP, VG1-11).

PP: Entonces, ¿cómo está que te vienes de Tabasco? ¿Qué ocurre? ¿Se inunda Tabasco?

Ao3: Las inundaciones del 2007.

PP: Sí, eso pensé.

Ao2: Mató a dos maestros que no lo querían pasar (*se ríen todos*).

PP: No pudo hacer su tesis y se quebró a un profe y se tuvo que venir (*se escuchan las carcajadas principalmente de Ao2, pero todos se ríen mientras PP sigue la broma*).

Ao2: ¡Ey, ey exactamente! Sobre todo la de seminario de tesis (*se ríen con más fuerza mientras el profesor empieza a buscar unas cosas de su portafolios*). (PP, VG1-16).

De igual manera, como Pepe incluye bromas en sus comentarios, también utiliza términos coloquiales, lo que hace romper el hielo inmediatamente. En la transcripción es notoria la presencia de risas en distintos momentos de la sesión. De esto se infiere que la empatía resultó mostrarse en buena medida, aunque fue persistente entre el profesor y un alumno nada más, no en todo el grupo. La interacción continuó hasta que todos los alumnos se presentaron y así fue que Pepe y los alumnos lograron integrarse en una dinámica intersubjetiva de congéneres y contemporáneos.

En la presentación de los alumnos, algunos de ellos incluyeron información personal, además de sus datos de ocupación, lugar de origen y correos electrónicos. Hubo quienes hablaron de su familia, otro habló de las condiciones de vida de su lugar de origen y hasta comentaron del equipo de fútbol que les agrada. Una vez más, el reconocerse sujetos contemporáneos y

congéneres ayudó a que el buen ánimo de la sesión permaneciera por un buen rato, como muestra de la intersubjetividad que se desarrolla en el mundo de vida:

PP: Barato, ¿verdad? Pues, ser notario es barato. Oye, ¿me dijiste? (*Voltea a ver a Ao2*)
¿Sergio?

Ao2: No, (*le da su nombre correcto y lo repite dos veces*).

PP: Oye (*le dice por su nombre*), después hacemos unos *business* por ahí, unas escrituras, algo de ya sabes, ¿no? (*se ríen*) Digo, ¡yo también soy abogado!

Ao2: Sí. (PP, VG1-10).

Dentro del contexto institucional, hay lineamientos a seguir que le indican a Pepe la manera de trabajar ahí, uno de ellos es el proceso que deben seguir para titularse, según lo dijeron en el aula. Ante esto, Pepe insistió en las prácticas usuales para elaborar el trabajo de titulación:

PP: (...) Entonces, obviamente, ustedes van de salida, si no me equivoco, hay una oferta muy tentadora aquí en la CEO que es hacer una tesina donde casi es como el pase automático a titularte y hay un abismo de una tesina a una tesis, (...) entonces eso hace como estresante la cuestión de tener qué titularte, porque todo lo que implica hacer una buena tesis y te vuelven loco porque trae un profe observándote y te dice algo, y luego te trae otro que también te dice otra y luego vas con tu director y él te trae así como pelota de ping pong que no saben a quién hacerle caso. (...) (PP, VG1-19).

PP: Exacto porque dices: –Es que no sé ni qué tema–. Y desde ahí ya estás así como trabado. (*Se levanta y se queda de pie, recargado en el escritorio, con la mano metida en la bolsa del pantalón*). Entonces, no sé si esté hecha la aclaración, de que a ustedes les quede así como la tranquilidad de que lo que ya tienen es un avance y es considerable y no hay necesidad de echarlo fuera o de echarlo abajo, o sea, eso lo vamos a usar, es parte de su protocolo, es ya su tesina, (PP, VG1-20).

PP: (...) Entonces aquí, la cuestión es que ustedes tengan qué empezar por la pregunta, que son los diez mandamientos, nunca empezarás por la metodología, que es el primer mandamiento si lo checaron, el mandamiento segundo es “empezar por una pregunta”, ¿no? Y entonces la pregunta es lo que a ti te interesa saber de tu tema, lo que tú quieres saber. Primero, el tema te tiene que gustar, ¿sí? (PP, VG1-20).

PP: ¿Todos están de acuerdo con su tema?

Ao2: No, yo no. (*Lo dice riéndose*).

PP: Entonces no estás a gusto con tu tema, ok. (*Señala a otro compañero*). Ah, ¿a ti sí te gusta tu tema? Porque como que no, no dices mucho. Sí te gusta tu tema. ¿A todos los demás sí les gusta su tema?

Ao2: Yo apenas lo voy a iniciar (*sueltan todas unas carcajadas ante el comentario*).

PP: Pues está bien...

Ao2: Pues a mí sí, o sea, te va a gustar todavía.

PP: Sí claro, o sea, es como el Jetta, todo el mundo tiene un Jetta en la mente, él ya trae la tesina aquí (*señala con su mano derecha su cabeza*). No más le falta vaciarla, pero aquí está, ok. ¿Cuál es tu tema? (*le pregunta a Ao1*).

Ao1: ¿El que tenía antes o el que estoy pensando?

PP: No, tú el que, no importa...

Aa1: ¡Tú dijiste que el que vayas a hacer!

Ao1: Bueno, el que, el que voy a hacer es... (*se acomoda en su lugar*).

PP: El que es, el que tú traes ahorita es el que no te gusta y ya lo desechamos.

Ao2: ¿Cómo encontrar al ánimo de Sayula o qué onda?

Ao1: ¡No! (*se ríe*).

PP: Ese es espantoso como tema (*vuelve a sonar su celular y va a su escritorio a revisarlo rápidamente*).

Ao1: Bueno, pensé en dos, dos títulos pues, la primera es una forma de demostrar el último domicilio del autor de la asociación en un juicio sucesorio intestamentario o testamentario. (*Todo lo lee de su laptop*). (PP, VG1-21).

PP: (*Se sienta en su escritorio*). ¿Cuáles son las formas de demostrar...? ¡Apúntale! ¿Cuáles son las formas de demostrar...? Es que así como lo platicas, así platicadito, así escríbelo.

Ao4: Se escribe igual. (*Lo dice en voz baja*).

PP: Sí, porque luego cuando uno lo quiere escribir así se bloquea. Entonces así, haz de cuenta que se lo estás platicando con un cafecito a alguien. ¿Cuáles son las formas...? (PP, VG1-28).

PP: ¿Y cuál sería la respuesta? Fíjate bien. (*Se hace para atrás y mete su mano izquierda en el bolsillo de su pantalón*). La respuesta, en términos metodológicos se llama hipótesis. Porque hipotéticamente, tú piensas que esa es la respuesta. Sí, o sea, mi pregunta es ésta y que en el hipotéticamente de los casos la respuesta puede ser ésta. Al final, tú corroboras o no, la hipótesis y ves si sí o no le atinaste, ¿sí? Pero tienes que traer más o menos la idea, ésta es mi pregunta y ésta es mi respuesta, no necesariamente. (PP, pp. VG1-28).

PP: Fíjate que, sí el título, claro. Miren, vamos a tratar, así de rapidín. (*Ya se ven proyectadas las diapositivas que él indicaba y levanta su brazo izquierdo para señalarlas*). Éstos son las partes que la mayoría tienen en su protocolo, ¿no? Y esto solamente es como irle echando ingredientes ahí, ¿no? Ésta es la receta. Bueno, la portada, ya sabes, es la que se le impone porque todas las instituciones tienen su requerimientos, ¿no? El título del proyecto fíjate bien, (*lee lo que tiene en la diapositiva*) “debe reflejar claramente, claramente”..., así con manzanas, así, “claramente los objetivos, la pregunta, debe ser claro y responder cuando menos qué, cómo y dónde”. ¿Sí? Ustedes chequen sus títulos.

Ao3: Sí.

PP: Y revisen y vean si realmente responde al qué, cómo y el dónde. (*Suena su celular*). Piensen en sacar, ¿qué les gusta? (*Toma su celular para verlo*). ¿Quince palabras cuando mucho? (*Lo agarra y lo hace que deje de sonar y lo vuelve a dejar en la mesa*). ¿Sí? (*Se escucha que contesta alguien no muy convencido*). Pero es un ejercicio para hoy, ¿eh?, para ahorita pues. O sea, agarren su título, piensen en su título, vean si cubre el perfil de estos requisitos y métanle quince palabras. ¿Pueden intentarlo hacer, ahorita? (PP, VG1-34).

Durante la clarificación del tema de investigación de sus alumnos, Pepe se centra en una manera didáctica e instructiva, que ayuda al estudiante a pensar y reflexionar en lo que realmente quiere hacer para titularse. Por esa razón, lo lleva paso a paso a aclarar cada palabra que utiliza para presentar el título de su trabajo:

PP: ¿Adicionarle?

Ao2: Sí, adicionarle o...

PP: Reformar es cambiarlo.

Ao2: Pero no total.

PP: No. Yo no estoy diciendo que total.

Ao2: ¡Ah!

PP: O sea, propuesta de reforma, obviamente agregarle (*encierra una palabra*), porque igual y puedes llamar propuesta de agregar, pues no.

Ao2: No.

PP: De adicionar.

Ao2: Propuesta de reforma...

PP: En cuanto a...

Ao2: En cuanto a la petición de herencia...

PP: (*Vuelve a anotar*). Propuesta de reforma para...

Ao2: (*Va por el borrador*). En cuanto a...

PP: Al proceso (*Ao2 se mete entre el y el pizarrón y lo quita*).

Ao2: No, no, no, no, no. Es una acción (*borra algo que había escrito en el pintarrón*). Es una acción. (*El maestro escribe*).

Ao1: Una acción.

Ao2: Propuesta de reforma a la petición de herencia...

Pepe deja de escribir y voltea a ver a su alumno.

Ao2: Para que ésta se vuelva imprescriptible.

PP: ¿Punto?

Ao2: Punto.

PP: ¿Hasta ahí? Así déjalo.

Ao2: Propuesta de reforma a la petición de herencia... ¡Ah!

PP: Se acabó el corrido. (*Lo que traía en la mano, lo deja en su escritorio*).

Ao2: Perfecto.

PP: ¿Cuántas palabras son?

Ao2: Una, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve. (*Cuando comienza a contar, PP le ayuda enumerándolas con la mano para que las vaya contando*). Propuesta de reforma a la petición de herencia... (PP, VG1-43).

Esa concreción en las palabras y en los deseos del sujeto, es una característica sugerente en Pepe en el momento de interactuar con los estudiantes, puesto que persiste en que cada uno siga los pasos de reflexión que él sigue.

De esa manera, como se puede ver en la transcripción, Pepe enfatiza los requisitos previos que son esenciales para continuar con la investigación, además de considerar importante el uso

de cada palabra que aparece en los textos que redactan; sin embargo, insistió también en los propósitos o motivos para los que deben presentar con claridad esos requisitos previos.

Para que los alumnos comprendieran lo que hacían, Pepe recurrió a las vivencias pasadas significativas que le ayudaron a que en un momento de su presente, optara por un aspecto a investigar que fuera el sustento principal de su titulación de una maestría y de esa manera se dieran cuenta que también él se vio involucrado en la duda y la incertidumbre de lo que haría:

PP: Mira, yo cuando ingresé, la primera, a la segunda maestría, traía la idea de analizar la práctica de litigio. Era mi idea iniciar. Y siempre ocurre con los temas, o sea, inicialmente, los profes llegan y te permean porque hay un currículum oculto y de repente, cuando menos piensas, pues ese profe... no sé, ¿tú eres egresado de qué generación? (PP, VG1-53).

Se presentó en la observación una vivencia del pasado que le resultó importante a Pepe u que podría ser útil para los alumnos actuales, ya que se trata de una experiencia significativa a la que se otorga un valor inherente por tratarse de algo que este sujeto vivió directamente en el pasado. Esta vivencia es un lazo de unión empático con sus alumnos.

A partir de que Pepe compartió sus vivencias en posgrado, hubo quien le preguntó por uno de sus profesores en la licenciatura, ya que coincidieron con ellos. Es importante mencionar que esos predecesores motivaron a Pepe a seguir una línea de investigación sobre el discurso que emitían, pues fueron quienes marcaron la trayectoria de Pepe en ese sentido:

Ao2: Ochenta y seis, noventa y uno.

PP: ¿Te dio el ‘Ciento cincuenta kilos de derecho penal’? (*Se acomoda el cuello y se escuchan pocas risas*).

Ao2: No, no, no me dio, pero estaba ahí a un lado, Garibay.

PP: ¿Sí lo ubicas?

Ao2: Facundo ‘El Gordo’ Garibay.

PP: El señor llega y dice: –El ciento diez por ciento de los testigos son falsos. En materia penal–.

PP: En materia penal, por eso él, pero es tu profe y lo escuchas, ¿sí me entiendes?

Ao2: Sí, sí.

PP: Y luego llega otro, bueno ya no te digo nombres, llega otro con otra enseñanza de esas: –Suerte te dé Dios... .

Ao2: ...que el saber poco importa.

PP: ...que el saber poco importa–. Esa, se parece pero, ¿sí o no es otra enseñanza?

Ao1: Sí. (*Lo dice en voz baja*).

PP: “Suerte de te Dios, que el saber poco importa” y de esa te puedo seguir enumerando montón de... .

Ao2: Sí, sí, sí...

PP: Y entonces, te van moldeando un poco la idea de cómo es el litigio. Esa era mi idea inicial, analizar el currículum oculto, porque yo entré a la maestría en Educación y entonces, la onda era ver ese poder en el habla, currículum oculto, lo que tienes forma de ver en otras, y a mí me gustaba mucho eso del currículum oculto. Pero luego cuando me meto a ver la cuestión de cómo los profes te permean y cómo el valor, (*se levanta del escritorio donde estaba sentado*) y el antivalor se te hace se te hace valor y etcétera... (PP, VG1-52).

En el acervo de conocimiento de Pepe se encuentra esta vivencia que lo ha acompañado por muchos años y que le desarrollo en Pepe un sentido sobre lo que es el litigio, pero que no lo absorbió por completo, puesto que en este sujeto surgió la necesidad de saber por qué decían esas frases. De esta manera, es como se puede pensar en que la docencia es una manera de influir en los estudiantes, lo que les guía de cierta forma hacia sus prácticas profesionales.

Por lo tanto Pepe, en esta ocasión, aporta lo que para él significa cumplir y cubrir los requisitos para que sus alumnos se titulen, además de presentar los motivos por los que es importante la materia que imparte:

PP: Si ubicas bien tus diez mandamientos y te dejas guiar, nos la llevamos con buen ritmo y yo te prometo que el quince de octubre, tienes una tesina decente. (*Se regresa al lugar del pintarrón*), pero siempre y cuando agarres ritmo, ¿sí? Porque luego de repente, te dejo tarea y no la vacías, no la lees, porque tienes cosas qué hacer, entonces ahí está complicado. (PP, VG1-61).

PP: No, no, tampoco. (*Se ríe Aa1*). Fíjate bien, (*anota nuevamente en el pintarrón*), el quince de octubre termina la materia conmigo y yo les puedo dar unos días más, que aquí el CEO nos deja tiempo para calificar, y entonces en ese momento me dicen la fecha o último, día. Es el día de mi cumpleaños, es el día de Halloween.

PP: (*Escribe en el pizarrón*). ¿Sí es el treinta? El treinta de octubre hacemos el aquelarre, ¿no? (*se voltea hacia sus alumnos*). Hacemos aquelarre, este día fue, este día puede ser la fecha límite para que ustedes me envíen ya su versión para calificar. (*Regresa al pizarrón y señala lo que dice*). Hasta aquí con la exposición podría ser el quince de octubre, (*se vuelve hacia sus alumnos*), pero el chiste es que ustedes pasen a exponer y que ustedes, los demás compañeros le abonen observándole cosas, ¿sí me explico? ¿Para qué? Para que mejoren el producto, y de las observaciones que me hicieron mis colegas yo veo cuáles son pertinentes cambiar, cómo lo mejoro. Si yo veo que no hay necesidad de cambiarlos o yo me quedo con mi idea y la sostengo y te hago la justificación de decir que así se queda, así la dejas, eso, no es por fuerza cambiar, eso es decisión tuya, pero si sí, a lo mejor te ayuda algún comentario de alguien, la mayoría pues ya más o menos traen conocimiento de los temas de todos y cuando les toque exponer ustedes lo mejoran, en caso que quieran mejorarlo, ¿sí me explico? (*regresa al pintarrón*). Y me envían la versión última, ya definitiva final para evaluarte el treinta de octubre, esa es mi propuesta. Si quieren, lo podemos cerrar ya para el quince, lo que ustedes expongan, lo entregan y se acabó la materia, o, ¿quieren?, los quince días de gracia para que ustedes le abonen a la

tesina y procuren entregar lo más completo que puedan, como ustedes gusten, ¿qué quieren que hagamos? Primera pregunta (*regresa a señalar lo que apuntó*), este encuadre, ¿estamos de acuerdo con el encuadre o quieren quitarle porcentajes, no conceptos? (PP, VG1-70).

Pepe demuestra su interés en el cumplimiento de sus propósitos de clase y además demuestra la importancia que le da a que sus alumnos cumplan con los lineamientos de fin de posgrado. Esta intersubjetividad demostrada por Pepe conlleva el interés que un sujeto le da a otro, porque son semejantes, son congéneres y son contemporáneos. Es decir, no enfatiza el hecho de la titulación, sino que les ofrece la posibilidad de realizabilidad de sus proyectos, ya que no deben salirse del mundo de vida profesional al que pertenecen cotidianamente.

Con esta explicación, Pepe expone los datos concretos que se deben considerar para cubrir con las exigencias institucionales y así delimitar lo estipulado sobre entregas, revisión, evaluación, retroalimentación y titulación del alumno:

Ao1: Entonces. ¿Cuándo se lo vamos a entregar?

PP: Entonces puede ser hasta el treinta cuando me lo envíen o me lo traigan y lo reviso.

Ao2: No, pues el treinta.

Ao4: El quince para hacerle las modificaciones.

PP: Sí, para que el quince pases, expongamos, yo te pueda sugerir, los colegas te puedan sugerir y tú decides sí o no mejorar, haz tu versión. Sí y el treinta lo mandas ya pulidito.

Ao3: Está bien.

PP: Es como la última pulida. Y si de ahí, ya después, lo que sigue es hacer ya el trámite aquí, Parece ser, no estoy seguro, que Marisela les tiene una especie como de cursito, una cosa así. Para que en el cursito alcancen a sacar la tesina, para los que no sabían. (PP, VG1-71).

Se puede pensar que la utilidad pragmática en la fenomenología parte de la conveniencia de ambas partes, lo que definitivamente se presenta en la postura de Pepe al organizar y motivar a los alumnos para que sus trabajos finales cumplan con lo establecido; sin embargo, fue interesante considerar que también Pepe estaba en la mira evaluadora de otro sujeto del grupo, puesto que una alumna le presentó la posibilidad, por supuesto realizable, de que diera clases en otra universidad. Esta pista de información le gustó a Pepe, lo que lo llevó a una proyección de acto a futuro, como un motivo más para continuar como profesor de educación superior:

PP: No, oye, o sea, ¿cómo...? No, está bien. Te agradezco mucho la invitación.

Aa1: Porque se va a iniciar en octubre la maestría en Educación y pues para invitarlo.

PP: ¡Yo voy a donde me inviten! Mira, he dado clases aquí en CEO. La primera vez que yo caí aquí fue porque, fue con un amigo notario, (*dice su nombre*), ¿no sé si les dio clase? Es de (*dice su apellido y después lo dice completo*).

Aa1: ¡Ah, sí, era cuando yo estaba!

Ao4: No...

PP: Es un profe de aquí del CEO, les pudo haber dado la clase...

Aa1: ¡No!, a nosotros no, pero a Toño (*dice el nombre de alguien más*), sí.

PP: ¿No? Es notario y es un compañero ahí en el CUCSH, yo estoy en Sociología y él en Derecho pero coincidimos. (PP, VG1-24).

Aa1: Y de hecho ahorita se está impartiendo una, pero tengo la confianza con el rector y vicerrector que, hasta ahorita, todos los maestros que he invitado de aquí del CEO, luego luego los llaman y los contratan.

PP: Sale, gracias. ¿Alguna otra pregunta, duda o aclaración, reclamo?

Ao2: Nada, nada. ¡Todo perfecto!

PP: Perfecto. Con toda confianza. Entonces propuesta de reforma, a ver, aquí estamos poniendo lo que decía. A ver, ¿qué artículo era? (*anota lo que le dice su alumno*). (PP, VG1-26).

La alumna fungió como un sujeto que interactúa con Pepe para que la intersubjetividad dé frutos entre congéneres, lo que podría convertirse en una función pragmática de la interacción. De esta manera, si se considera significativa la práctica docente de Pepe para otra institución, finalmente sería también evaluado como a sus alumnos.

Después de haber conocido lo que Pepe realizó en cuanto a su práctica docente en la institución A, a continuación se analizó lo que hizo en la institución B, de administración pública.

5.5.2 Institución B

Esta institución es de administración pública. A la sesión, acudieron cinco alumnos finalmente, pues llegaron paulatinamente. Hay que recordar que también esta sesión fue la primera para Pepe y su grupo. El profesor asistió con unos minutos de atraso, aunque también los alumnos fueron inconsistentes con la puntualidad para acudir a clase y a continuación se da cuenta de lo observado.

Con dos alumnas apenas, Pepe comenzó a hacer la presentación del grupo, más para él mismo que para ellas, pues entre las dos alumnas ya había amistad:

La clase es la primera del semestre. Empezó a las 5:25 pm. El salón se sitúa en un segundo piso. El profesor llegó al salón y ya había dos alumnas esperando. Cuando entró, él saludó primero y ellas respondieron.

PP: Digan lo que ustedes gusten, es su presentación.

Pepe se reubicó, del fondo del salón al frente. Estaba en el fondo para preparar la computadora y el proyector. Mientras las alumnas hablaban, Pepe se recargó en el escritorio, que a su vez está en una tarima al frente del salón.

Aa1: Yo me llamo (*la alumna dijo su nombre completo*) estoy en la licenciatura de Sociología, vivo por San Martín de las Flores en Tlaquepaque, soy casada, tengo un hijo y me gusta oír música de todo tipo, excepto rock y no sé, ¿qué más?

PP: ¿Te puedo preguntar por qué te decidiste por Sociología?

Aa1: Es que me gusta estudiar el ser humano, más que nada su comportamiento, cómo suceden las cosas. (PP, VG2-1).

PP: ¿Ya la conoces verdad? Son amigas.

Aa2: Sí.

PP: Bienvenida.

Aa2: Soy (*dijo su nombre completo*). Vengo de Tapalpa.

PP: ¿Cuándo llegaste a la ciudad?

Aa2: Hace un mes.

PP: Pero estás en primer semestre y apenas llegando.

Aa2: Sí.

PP: ¿Y por qué Sociología?

Aa2: No fue mi primera opción, además,

PP: No te vas a arrepentir, esta es una muy buena carrera, vas a ver. (PP, VG2-2).

PP: Exposición, 10% y luego... Pásale, adelante, bienvenido (*Pepe volteó a ver hacia la puerta donde estaba otro alumno que recién se incorporaba al curso, al minuto 49:23 de haber iniciado la clase*).

Ao3: ¿Puedo?

PP: Claro, bienvenido.

Ao3: Ok gracias.

(...)

Pepe se dirigió al alumno que recién entró y le dijo:

PP: Me dices tu nombre, tu dirección, tu cuernófono, tu fecha de cumpleaños, tu signo zodiacal y si le vas a las Chivas.

Ao3: Claro que sí le voy a las Chivas.

PP: Eso, si no sabe de fútbol, le va al Atlas, una cosa así.

Ao3: No me gusta mucho el futbol.

PP: No te creas, a mí tampoco. A ver preséntate porfa.

Ao3: Mi nombre es (*dijo su nombre completo*), soy de signo Cáncer, del 3 de julio de 1989. Tengo 23 años, estoy en el Depto. de Sociología. (PP, VG2-10).

Los alumnos llegaron paulatinamente, en diferentes momentos, para cubrir un grupo de cinco sujetos. Cuando entraba cada uno, Pepe les explicaba la actividad por realizar:

El alumno Ao2 entró al salón después de la explicación por parte de Pepe y este último no entró, continuó afuera. El alumno Ao2 se sentó en una silla que estaba entre el alumno Ao1 y la alumna Aa2. Algo comentaron él y Ao1, aunque no lo captó la cámara. Lo mismo hicieron las dos alumnas, aunque ellas comparaban sus respuestas. Después continuaron los cuatro responden las preguntas. Pepe volvió al minuto 20:20 y preguntó:

PP: ¿Cómo vamos chicos? ¿Into finish? (*Pepe ve su reloj en el teléfono celular. Recorre el espacio entre la tarima y las mesas y vuelve a dirigirse a la puerta*). Dos minutos, ¿sí?

Aa2: Sí.

PP: ¿Ok? Dos minutos más. (PP, VG2-5).

Pepe se desenvuelve en mundos de vida distintos; sin embargo, él actúa de manera similar en ambos. Así es que es notoria la recurrencia de las acciones en la práctica docente de Pepe, pues se tiene en primer lugar la presentación de los alumnos, no así la lista de asistencia; sin embargo, no solicita una presentación igual en cada curso, ni tampoco especifica los datos a presentar, sino que igualan en la manera libre de hacerla:

PP: Vamos a mandarles un correo avisándoles que hoy tuvimos la clase. Les voy a pedir que me hagan favor de arrancar una hojita de su cuaderno. Vamos a hacer un cuadro por columnas, vamos a poner en horizontal (*Pepe hizo la forma con sus manos en el aire y mientras veía lo que hacían las alumnas con sus hojas*). Ajá, así acostadito. Y entonces vamos a hacer dos rayitas en la hoja para que queden tres columnas. La tercera déjenla muy reducida porque la vamos a contestar después. Falta que la contestemos después y bien. Y en la primera le vamos a poner: ‘¿Qué sé?’; en la segunda ‘¿Qué quiero saber?’ (*Pepe hace una pausa esperando que terminen de escribir las preguntas en sus hojas*). ‘¿Qué sé?’, ‘¿Qué quiero saber?’ y ‘¿Qué aprendí?’, en la tercera. Se llama QSA, por sus siglas: ¿Qué sé?, ¿Qué quiero saber? y ¿Qué aprendí? La tercera déjala al último muy reducida porque en realidad no vamos a contestarla ahorita. Y les voy a pedir de favor que me contesten la primera parte de ¿qué es lo que tú sabes o crees tú saber acerca de los estudios sobre juventud?, lo que te dé la idea. ¿Qué quiero saber? es lo que a ti te gustaría aprender como la expectativa que tienes del curso., ¿sí? (*Las alumnas asienten con la cabeza a la pregunta*). Y le ponen abajito, ya que hayan terminado o de este lado que no van a contestar, su nombre. Tienen dos minutos, no, no es cierto, tienen tres minutos. (PP, VG2-3).

Pepe demuestra en su práctica una manera directiva de indicar las actividades a realizar en clase. El número tan pequeño de alumnos le permitió observar con detenimiento lo que hacían en las hojas donde escribían, además de señalar cada parte del contenido. La interacción entre pocos sujetos le permitió revisar con más detalle el resultado del producto esperado; sin embargo, de la dirección a detalle, pasó a la libertad de acción total, ya que se ausentó del grupo por varios minutos y en distintas ocasiones. Como se puede leer en la transcripción. En su ausencia, se incorporaron al grupo dos alumnos más, la interacción entre alumnos fue muy poca y dio instrucciones de la actividad fuera del aula:

Pepe se dirige a la puerta y sale del salón. Las alumnas se quedan para responder las preguntas y comentar entre ellas en algunos momentos. Al minuto 6:38 de haber iniciado la clase, llegó otro alumno, saludó y se sentó en la misma hilera del frente que las

alumnas y empezó a escribir sin hablar con nadie. A los 12 minutos de iniciada la clase volvió Pepe y se dirige al nuevo alumno y se ubica frente a él, con la mesa en medio.

PP: ¿No les preguntaste qué estaban haciendo? (PP, VG2-3).

Pepe volvió a salir del salón al minuto 13:30. El alumno Ao1 habló por celular.

Ao1: Si, aquí estamos en clase, güey, estamos en el 81L, sí, es aquí en la mano derecha.

Las alumnas y el alumno todavía escribían. En el minuto 15 se oyó la voz de Pepe desde afuera del salón, preguntándole a un alumno que llegó en ese momento si venía a esta clase.(PP, VG2-4).

El alumno Ao2 entró al salón después de la explicación por parte de Pepe y este último no entró, continuó afuera. El alumno Ao2 se sentó en una silla que estaba entre el alumno Ao1 y la alumna Aa2. Algo comentaron él y Ao1, aunque no lo captó la cámara. Lo mismo hicieron las dos alumnas, aunque ellas comparaban sus respuestas. Después continuaron los cuatro respondieron las preguntas. Pepe volvió al minuto 20:20 y preguntó:

PP: ¿Cómo vamos chicos? ¿Into finish? (Pepe ve su reloj en el teléfono celular. Recorre el espacio entre la tarima y las mesas y vuelve a dirigirse a la puerta). Dos minutos, ¿sí? (PP, VG2-5).

Pepe salió del salón al minuto 20:53. Los cuatro alumnos continuaron con la actividad. El alumno que entró después, Ao2, le tomó a un envase de agua de sabor que puso sobre la mesa. Las alumnas se pasaban sus hojas para comparar las respuestas y comentaban entre ellas. Los dos alumnos, Ao1 y Ao2, platicaron en un momento dado sobre lo que sucedió en otra clase. Por su parte, también las alumnas empezaron a charlar. Ambas pláticas se veían animosas, aunque en algunos momentos ellas volvían a sus hojas y ellos no. En un momento después, ellas también charlaban animosamente. Pepe regresó al salón al minuto 36:05 con una carpeta bajo el brazo. Se fue directamente al escritorio y se sentó sobre él. (PP, VG2-5).

El aula, como mundo de vida escolar, se mostró, en el caso de Pepe, como un contexto de acciones diversas que finalmente se congregaron para cumplir con lo que tenía planeado el profesor. La muestra de confianza en los sujetos para que trabajaran a solas, podría surgir de la seguridad y experiencia que tiene Pepe para considerar que en este nivel educativo, los alumnos pueden continuar por sí mismos las acciones encomendadas.

Después de haber terminado el ejercicio de responder las preguntas, Pepe continuó con su presentación para que el grupo tuviera la referencia completa de su profesor. Igualmente, utilizó palabras coloquiales y de broma en su intervención, así se recogió de la observación:

PP: Bueno, ¿ya tenemos el susto o no?

Ao1: No.

PP: Bueno, mi nombre es (*dijo su nombre completo*). Si gustan tomar apunte porque luego no saben ni cómo se llama su profe. ‘Oye, ¿quién te da?’ –‘Pues sabe, está medio feo, medio chaparro, medio prieto, pero no me acuerdo ni el nombre.’ La materia ya sabes, se llama ‘Mundos juveniles en la sociedad de la información’, en su kárdex va a aparecer ‘Educación y mercado de trabajo’, ¿ya sabían eso, verdad? Bueno. Y repito, mi nombre es (*repitió su nombre completo*), así con mi nombre completo me encuentran en el Face (*refiriéndose a Facebook*), por si gustan mandar invitación, con mucho gusto los agrego. El correo, no sé si ya les envié el correíto a algunos, es (*dijo dos veces su correo electrónico*). Si tienen Skype, ¿tienen Skype?

Ao2: ¿Skype? Sí.

PP: Bueno, si tienen el Skype, ¿sí sabes lo que es el Skype? (*Dirigiéndose a una de las alumnas*). Es para videollamada gratis y es un desperdicio no estar conectados cuando es videollamada gratis. Me encuentran como (*dijo su cuenta*) en Skype. Si no lo tienen, baja el programita, dense de alta y es muy fácil, relativamente sencillo darse de alta ahí, ¿no? y puedes agregar a tus contactos. El teléfono celular para lo que se les ofrezca es (*dijo su número de teléfono celular*). ¿Sí? Entonces ya tienen mi correo, mi Face, el Skype, el celular. Cualquier cosa, con toda confianza, pueden marcarme, pueden mandar un correíto. Yo diario checo mis correos, casi siempre, sino, cada tercer día y procuro siempre contestarlos, en cuanto lo leo lo contesto, porque luego le das click en otro y se te olvida y ya no contestas, por eso rápido contesto, de inmediato. (PP, VG2-6).

Después de la presentación del grupo y de él mismo, Pepe les habló sobre el curso. Planear la presentación del curso implica una proyección a futuro de acciones relevantes para los sujetos y para la institución, ya que es la base de los parámetros a evaluar, como resultado de una serie de vivencias que el profesor consideró en su práctica docente:

PP: (...) Bueno, ya saben que este es un curso de *E-Learning* o mixto, donde vamos a tener clases presenciales y virtuales. Nos vamos a dar de alta en la plataforma Moodle. Les voy a pedir que en su casa, con calma, se metan al www.cucsh.udg.mx, que es el portal del CUCSH; me imagino que ya han navegado por el portal del CUCSH. Si tú recuerdas, en el portal del CUCSH tenemos a mero abajo, todavía hacia arriba están las fotos, las noticias, el banner, todo eso. A mero abajo hay un menú de tres o cuatro cosas, si tú ves la pantalla de frente, abajo en la parte izquierda, dice Cursos Moodle –M-O-O-D-L-E, por su nombre Moodle. (PP, VG2-7).

PP: (...) Yo les mandé a sus correos un formatito que había que llenar, me lo reenvían y yo se los mando a los de CTA, que son los de Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje, el Mtro. Víctor. Él nos proporcionó dos formatos para que ustedes los llenen, ustedes los llenan, me los reenvían y yo se los mando a él y luego ya nos da la clave para el acceso de ustedes. (PP, VG2-8).

La acción de la presentación implicó, en este caso, tres objetos o tres realidades en el mundo de vida del aula: alumnos, profesor y curso. A partir de ese momento, se han convertido en el marco de referencia de los sujetos y han quedado en el pasado de sus vivencias.

Como continuación de dicho marco, Pepe les explicó cómo ingresar a la plataforma electrónica Moodle para consultar y seguir el curso. En el acervo de conocimiento de Pepe se encuentra la serie de pasos a seguir y la comparte con el grupo para que coordinen las acciones futuras y también en ellos se cree la posibilidad de realización de dichas acciones:

PP: (...) Y ya estando en ‘Mundos juveniles’, en la materia, tú vas a encontrar ahí tres cosas que vamos a trabajar, una se llama ‘Foros’ y vamos a *forear*. ¿En qué consiste esto? Es comunicación asincrónica, (...) La otra actividad es buzón de tareas, en buzón de tareas, tú trabajas en tu compu, en el programa Word, haces tu tareíta, la metes a tu carpeta de la materia, (...) yo te voy a poner ahí Tarea 1, puede que te pida un mapa conceptual, un resumen, un cuadro por columnas, algo de que me puedas dar evidencia de que leíste tu lectura y que lo envíes. (...) Y ahí mismo, dijimos que eran tres, si ustedes quieren, podemos programar un wiki y que cada quien mande. El wiki se construye entre todos, como el Wikipedia, que obviamente es tipo enciclopedia y que cada quien, el que quiere, manda un concepto X o lo que quiera meter a la Wikipedia. (...) La otra propuesta opcional y que si ustedes gustan también la realizamos, un chat. (...) lo que ustedes quieran, también podemos programar chat. (...) Tienen mi correo, mándenme un correíto: ‘Sugiero que tengamos chat’, si quieren, si no igual, no pasa nada. (PP, VG2-8-10).

PP: (...) El encuadre, ¿cómo vamos a evaluar la materia? Vamos a tener el concepto 1 de tareas; 2, exposición en coloquio; 3, participación en clase y 4, ensayo.

Ao2: ¿La antología entra en la evaluación?

PP: Ahí te va, la primera, tareas, 10%, para darles porcentaje, ¿no? ¿Qué sigue?

Ao2: Exposición.

PP: Exposición, 10% y luego... Pásale, adelante, bienvenido (*Pepe volteó a ver hacia la puerta donde estaba otro alumno que recién se incorporaba al curso, al minuto 49:23 de haber iniciado la clase*).

(...)

PP: Participación en clase, 10%... Pásale, pásale, donde gustes. Y ensayo, 70%. Esa es mi propuesta, ustedes pueden decir: ‘Yo le daría al ensayo 50; a tareas, 20’, o sea, vamos consensando si están de acuerdo con esto, lo dicen, si quieren lo renegociamos y ustedes sugieren porcentajes. (PP, VG2-10).

PP: (...) Entonces, mi sugerencia es si de todos modos para pasar la materia te vas a “chutar” un montón de lecturas y vas a hacer un ensayo para evaluar, pues que lo hagas con el mayor esmero, con la mejor calidad académica posible para que pueda ser una ponencia, ¿no? O sea, ese ensayo que te sea útil para la ponencia, yo te voy a dar acompañamiento, asesoría y en todo lo que se te ofrezca, con todo gusto nos ponemos de acuerdo, nos sentamos una tarde, me envías tus cosas, las trabajamos, la dejamos para que quede presentable, decente, ¿sí? Son dos congresos y en los dos hay mesa de juventud y en los dos puedes participar, con diferente ponencia, obviamente, ¿no? (PP, VG2-13).

PP: (...) les voy a mandar a sus correos la convocatoria de ambos congresos para que ustedes tengan ahí las bases y todo, las temáticas. (PP, VG2-15).

PP: (...) Respecto al encuadre, podríamos, ¡fíjate bien!, el coloquio, que es la exposición, sería, si les interesa y quieren y están de acuerdo, participar en la mesa y ahí, lo que ustedes expongan, sirve de exposición metológica y entra en la evaluación. Eso es a consideración de ustedes, ¿sí? Si quieren. (PP, VG2-15).

PP: (...) Sobre el encuadre me gustaría que lo afináramos. La propuesta de un servidor es diez tareas, diez participación, implica *forear*, meterse al curso, etcétera; diez exposición-coloquio y 70% ensayo, ¿sí? Ya saben, es sobre 100. (*Lo alumnos Ao1 y Ao2 comentan entre ellos sobre los porcentajes*). ¿Quieren modificar algún porcentaje de la evaluación en los rubros? (*Se queda callado para que los alumnos contestan*).

Ao1: De mi parte, me parece que está perfecto.

PP: O sea que está equilibrado, según Ao1. (*Indica con su mano al siguiente alumno para preguntarle su opinión*).

Ao2: También.

PP: Igual (*es el turno de la alumna Aa2*). ¿También? Chicos, ¿están de acuerdo? (*Aa1 y Ao3 le respondieron con un 'sí'*). ¿Seguros, seguras?, ¿sí? ¿De veras? (*Le responden confirmando con la cabeza*). Ok. (PP, VG2-19).

Esta última parte del encuadre ayudó a que los alumnos opinaran y de esa manera se vieran integrados en la planeación del curso. La función pragmática de la interacción entre profesor y alumnos es la evidencia de que el otro importa al yo y no sólo el yo impone lo que desea. De esta manera, la intersubjetividad da sus frutos al forjar una relación entre sujetos que reflexionan y deciden.

Esta práctica que Pepe realiza, envuelve al sujeto en experiencias de compromiso con la docencia, pues le da la palabra a quien se supone es de una jerarquía menor a la suya. Así es que también el profesor les explicó sus motivos para forjar un futuro profesional en los ámbitos de la docencia y la academia, y así lo externó. Además, les hizo ver que él está para eso, ya que está al pendiente de la producción de la ponencia que presentarían si deciden asistir a los congresos:

PP: (...) Yo sí les quiero hacer hincapié y motivarlos a que de veras participen con su ponencia porque créeme que sí es una muy buena oportunidad, sobre todo esto de la constancia, que se publiquen tus, como dicen las memorias, etcétera, y bueno, es de casa, lo hacemos aquí, no tienes qué gastar en viáticos ni ir a pasar hambre, este, obviamente eh, la idea es que participen, ¿no? Eso es así como lo imagino. (PP, VG2-15).

PP: (...) Entonces hay esa certeza, yo no voy a dejar que te trepes al ring para que te pongan una madriza, ¿sí me entiendes? (*Aa2, responde afirmativamente y sonríe*). Yo te voy a preparar para que te trepes al ring pues para que tú salgas triunfante ahí. Es como que si te pegan a ti, te duele a ti, pero a mí me pega también, ¿sí?, porque yo soy tu manager, para darme a entender en términos de analogías, ¿no? Entonces yo profe, cómo voy a dejar que te vayas así, no vas ir a hacer el ridículo, de eso me encargo yo. (PP, VG2-18).

En este ejemplo, Pepe demuestra que la empatía entre sujetos permite que el yo se dé cuenta que existe el otro y juntos pueden andar para conseguir objetivos. De esta manera, los motivos para de uno se convierten en los motivos porque del otro. Pepe exhibe su función docente y su preocupación profesional, se ubica como el profesor que sabe lo que hay en el entorno natural del académico y así lo comparte con sus congéneres. A continuación, el diálogo que mantuvo con una alumna en específico sobre un tema actual: los otakus:

PP: (...) mira, yo estoy yendo desde septiembre a ver jóvenes otakus, los otakus, son los chavos que les gusta la cultura japonesa, el manga,, naruto, todo ese tipo de..., los otakus, por sí sólo, es todo un mundo, o sea, los otakus gamers, lo de los videojuegos, los otakus cosplayers, los que se disfrazan de su personaje, los...

Ao1 lo interrumpió para decirle:

Ao1: Yo tengo una cuñada que le gusta hacer mucho eso de los otakus.

PP: Ah, pues dile que si me regala una entrevista porque en esa etapa estoy ahorita.

Ao1. Ella es de preparatoria, va en cuarto o en quinto.

PP: ¿En qué prepa está?

Ao1: En la 16.

PP: ¡Órale!

Aa1: Y se disfraza.

PP: ¿Y va a las convenciones? Hay catorce convenciones en Guadalajara, nada más en Guadalajara. A nivel nacional, hay un montón.

Aa1: Y de hecho creo que...

PP: En San Diego que es la madre de todas las convenciones y en D.F. creo que hay otra (*tanto él como su alumna no dejan de hablar, dicen las cosas al mismo tiempo*).

Aa1: De hecho, creo que en septiembre hay otra aquí...

PP: Aquí en la expo, el veintitantos...

Aa1: Ey, porque ella está preparando ya sus cosas... (PP, VG2-30).

Este profesor no sólo comparte acciones futuras, experiencias o conocimientos, sino que también puso a sus órdenes dos libros para que sean sus fuentes de información sobre la materia en general y en concreto, sobre futuras tareas:

PP: Hay dos libros, (*saca unos libros y los muestra*) bueno les voy a hablar de una antología que se la pueden conseguir aquí (*señalando algún lugar que se encuentra a su espalda*), ¿quién puede venir en la mañana para que saquen copias y luego todos los tengan? (...) Yo les voy a dejar a ustedes un juego, o no, ¿sabes qué? Otra, se los voy a dejar en la copiadora de la gasolinería (*contestan todos afirmativamente*), hay dos, dos copiadoras en la gasolinería, yo les voy a decir con exactitud en cuál de las dos se las dejé, les voy a decir: “lo dejé en tal, tal, se llama tal, la chica es tal”, es que son dos pero...

Ao2: Normalmente los dejan en la primera...

PP: ¿En la primera? ¿De tu lado izquierdo o derecho?

Ao2 y Ao1: En la derecha...(PP, VG2-31).

PP: (...) Hay un libro, de Berger y Luckmann, estos autores hablan de la construcción social de la realidad. Si quieren podemos fotocopiar el concepto que a mí me interesa ver que es socialización, igual, se los recomiendo si el tema de socialización les gusta; aquí habla de la socialización primaria y la socialización secundaria. (PP, VG2-32).

PP: (...) Aquí hay un libro que es el más novedoso, el más reciente, el último, está todavía calentito, este, la compiladora y Rosana Reguillo (...) De aquí no todas las lecturas las recomiendo, obvio, puedes estar lee y lee y puede estar todo bien. (...) yo creo que unas lecturas pendientes más que voy a incluir por ahí, les armo la antología, se las dejo en las copias, nada más llegan y preguntan del curso de (*da su nombre*), porque así lo puedes dejar registrado con el nombre les voy mandar un correo. (PP, VG2-32).

Los detalles del lugar donde dejaría los textos para que obtengan las fotocopias, es una analogía al lenguaje utilizado por Pepe, ya que un profesor suele dirigirse a sus alumnos, por la tradición de la docencia, de una manera formal y técnica, cosa que no se presenta en Pepe. De manera análoga, debería existir un lugar fijo para obtener las fotocopias de los textos y que no se provoque la confusión o el extravío de los libros a reproducir. ¿Se hubieran imaginado ir a una gasolinería para obtener fotocopias o que se detallara con tanta especificidad en qué parte de la gasolinería ofrecen este servicio?

No cabe duda que Pepe conecta fácilmente con los alumnos al desprenderse de las formalidades docentes de la educación superior y aterriza con sus palabras y en sus costumbres en lo que comúnmente se usa como lenguaje y contexto para explicar las acciones proyectadas con el grupo y en su clase.

Estas prácticas remiten a un acervo de conocimiento general e identificable por sus alumnos, por sí mismo y permitido en la institución donde realiza su práctica docente. Ofrece el mayor número de detalles para explicar y procurar dejar claro lo que quiere decir. Sus intervenciones se rigen por las preguntas que pudieron surgir o por los propósitos que él mismo tenía cuando hizo la planeación del curso y de la sesión. Aquí un ejemplo de una explicación:

Ao3: No me llegó su...

PP: ¿...correo?

Ao3: Correo.

PP: ¿Tú enviaste uno?

Ao3: No, le envié el correo por teléfono porque estuve marcando la semana pasada.

PP: Ah, ok, mira, lo que pasa es que tuve un problema con mi teléfono, yo traía otro que de repente..., éste me lo acabo de agenciar y el problema fue que muchos que traía yo, pensé que estaban en el chip y cuando lo puse aquí resultó que se quedaron en el teléfono y entonces el teléfono se murió, entonces ya no tuve modo de mensaje, nada; y sí lo leí, (...)

PP: (...) les voy a pedir un favor que hoy mismo, me envíen un correíto diciéndome: ‘Envíame el formato’, para los que no tienen formato, porque eso es importantísimo. Yo les tengo que mandar el formato a Víctor ya llenado para que ellos te den de alta en el curso. ¿Sí me explico?

Ao1: El formato nada más solicita tres datos, ¿no?

Ao2: Cuatro.

Ao1: La verificación del nombre, el código y ¿qué más?

PP: Es una vil hojita con tus datos y no sé qué más piden.

Ao2: Sí, vienen varios datos, pero nomás hay que llenar unos cuatro, ¿no?

PP: Algo así, porque otros son para llenar ellos, ¿no? Ok. Si ya me lo enviaron, reenvíenlo por favor.

Ao1: Ok

PP: Si no, mándenme el correíto pidiéndome de nuevo el formato, ¿va? (PP, VG2-11).

De estas viñetas se infiere que para Pepe es importante que ese otro sujeto comprenda lo que él le transmite, ya que también sus decisiones a futuro dependen de lo que este profesor haya sembrado en el alumno. Si este otro sujeto desea, de igual manera que el profesor, proyectar sus acciones, organizar las actividades futuras o planear una estrategia de acciones con una realizabilidad posible, debe recurrir a lo que Pepe le explicó como encuadre del curso o como información al respecto.

Después de conocer lo que para Pepe es importante, como es la preparación de los alumnos y su involucramiento en actividades académicas fuera del aula, por supuesto que también justificó la importancia de la materia que imparte, A partir de ello, se dedicó a introducir la materia con información contextual teórica sobre estudios de juventud:

PP: Bueno, si entonces les parece, vamos a dar rápidamente, una introducción del curso (*saca su celular de su bolsillo derecho del pantalón para revisar posiblemente la hora y se dirige hacia el apagador de la luz que se encuentra cerca de la puerta. Apaga la luz y se va hacia la tercera y última fila del salón. En esa mesa, tiene su laptop, se sienta en la silla y acomoda el proyector*). ¿Ahí está bien?, ¿sí? Bueno, ay saben, la materia es “Mundo juveniles en la sociedad informativa”, su servidor (dice su nombre mientras lee el contenido de la diapositiva). ¿Qué significa ser joven? Se hace un análisis transcultural desde la antropología social. La juventud constituye una categoría social específica en el implicado, es decir, el, el concepto como tal de juventud, es una categoría social, ¿queda clara esta idea? ¿Sí o no? (Se escucha que responden “sí”). ¿Qué entiendes por categoría social, Ao1?

Ao1: Entiendo que lo social es un mundo muy grande y que los jóvenes pueden formar parte de este mundo gigante, ¿no? (PP, VG2-19).

PP: (...) La juventud es una construcción social histórica, ¿qué es una construcción social? (*Deja de hablar para que sus alumnos respondan su pregunta*). ¿Qué idea te da la

idea, el concepto de construcción social? (*Vuelve a callarse unos segundos para que contesten. Se levanta de la silla y se dirige hacia adelante*).

Aa1: Algo que se va construyendo como paso a paso, ¿no?

PP: Por ejemplo, (*mientras camina señala a su alumno y el pregunta*). ¿Aa1 tú crees en Dios? (*Ella responde afirmativamente*). ¿Sí crees en Dios, pero nunca lo has visto o sí lo has visto?

Aa1: No.

PP: ¿Tú tienes su teléfono, su celular, su mail, como estar en contacto con Dios? (PP, VG2-21).

PP: (...) Son de esos detalles que uno de repente, dice: “bueno con todo no, ¿cuenta que yo sea joven con base a qué? o ¿cuál es el parámetro?, ¿la edad? O sea, yo ya de plano no soy joven, estoy en la tercera edad entonces, ¿no? ¿Qué dirán los adultos mayores? ¿Sí me explico? ¿No sé si...? O sea, es una construcción social., ¿sí? Bien. (*Los estudiantes murmuran sobre el comentario que hizo PP, mientras él se dirige hacia atrás donde está la laptop y se sienta*). Obviamente, construcción social histórica, ¿no?, desde el punto de vista también que tiene qué ver con la historia. (PP, VG2-25).

PP: (...) ¿Qué les parece la explicación respecto a los datos?

Aa1: Mmm... Buena, concreta.

PP: Es una introducción de lo que te espera con las lecturas de lo que tú vas a ver en esta materia en términos de estudios socioculturales (*mueve algo del proyector*), obviamente pues no es porque a mí me pasó en un tema, pero considero que es un tema muy pertinente, socialmente, bastante útil el estudio, porque, déjame te digo algo, a nivel de estudios socioculturales hay un gran, pero gran vacío. (*Apaga la computadora y la cierra y el cañón está apagado ya*). O sea, los pocos que estudian juventud, que son las vacas sagradas que te comento: Reguillo, Valenzuela, todos ellos, se han dedicado a culturas urbanas, más llamadas “tribus urbanas”. Pero, ¿qué pensar de los jóvenes de las parroquias? ¿Qué pensar los jóvenes de los, de los multifamiliares? ¿Qué pensar de los jóvenes de los partidos políticos? O sea, nadie sabe nada de los jóvenes obreros, de los jóvenes campesinos o rurales, por ejemplo. O sea, el tema de “Juventud” es virgen, es una mina, una veta poco explotada, que te permite si tú quieres te da para estudiar la carrera, (*se le cae su maletín para guardar su laptop o el cañón*), la maestría, el doctorado y postdoctorado y seguir encuerdado con el investigador, estudiando y analizando el fenómeno de los jóvenes. (PP, VG2-29).

PP: (...) como en los amoríos, sabes a qué hora se empiezan pero no cuando terminan (*risas*), así, con esa metáfora. Tú sabes que los estudios de juventud, (*deja sus cosas en el escritorio y se va hacia la puerta para prender la luz del salón*), dices que vas a empezar a estudiar jóvenes y el SIDA, por ejemplo o jóvenes y lo que tú quieras” y empiezas, y entre más le rascas, más sale. (PP, VG2-30).

Pepe le otorgó un valor intrínseco a la materia, puesto que no sólo la mostró como una materia de la que obtienen una calificación final cuando suman las actividades realizadas, sino que también les hizo ver la importancia de la juventud en la sociedad y en el mundo. Es un gran

acervo de conocimiento para quien desee indagar al respecto, pues le ofrece diversas posibilidades de crecimiento a partir de ello.

Con esta justificación de la materia, Pepe estableció los motivos para que los conocimientos se construyan en los alumnos, así como se construyeron en él, para luego enfatizar las bondades de estudiar la juventud, de investigar al respecto, de dar a conocer sus características particulares y de difundir y compartir lo que se sabe sobre la juventud en todo el mundo.

5.6 Significados de Pepe

En la práctica docente de Pepe es recurrente el hecho de la presentación, aunque por ser la primera sesión de los cursos observados, era sumamente necesario; sin embargo, se puede inferir también que es una rutina típica en Pepe la manera como propone se presenten sus alumnos, pues no dicta una manera específica para hacerlo, pero sí dice que es libre.

Si en el caso de otro sujeto de estudio, influye el género de los sujetos para interactuar con ellos, en el caso de Pepe hay que observar que la alumna, única mujer entre otros cinco compañeros varones, fue quien ofreció más información en su presentación. Este aspecto en la práctica docente, podría resultar comprometedor o evidente de que ante la posibilidad de que a las mujeres se les exige más o ellas mismas se exigen más a sí mismas para poder sobresalir de entre los hombres.

En esta experiencia, son notorios algunos comentarios que se dirigen específicamente al sexo de la alumna, lo que no inquieta a nadie, ni a ella misma. ¿Es así como se presenta la apertura ante las diferencias en un salón de clases? Sin afán de criticar al profesor que fue observado, es necesario hacer notar que la alumna recibió comentarios de juicio ante lo que decía, que el resto de sus compañeros. Como construcción de significado, resultaría interesante saber también de qué manera han influido los sujetos predecesores en la práctica docente de los profesores universitarios.

Por lo tanto, si la docencia para Pepe es convicción, es un gusto, como lo mencionó en la entrevista, tal vez no se percate que el gusto por asistir a sus clases se convierta en una obligación para algunos alumnos y alumnas.

Por su parte, el gusto por la docencia es notorio en Pepe cada vez que detalla alguna actividad pasada o futura, y sirve para que los alumnos se preparen o cumplan con lo estipulado en el curso, ya sea una tarea, una ponencia, un comentario de opinión en línea. Así es que Pepe denota en sus acciones y en sus palabras lo que explicó sobre las tres funciones de la educación superior; una es la docencia, que transmite el conocimiento; la investigación, que genera el conocimiento y la extensión que difunde el conocimiento. (PP, E-20).

De aquí se desprende el concepto de transmisión de conocimiento, para definir la docencia, lo que resultó evidente en la observación de la práctica de Pepe, pues les señaló a grandes rasgos, lo que es la juventud y los estudios que hay al respecto. La intervención que tuvieron los alumnos sucedió en dos ocasiones, una al principio, cuando Pepe les preguntó sobre el significado de ser joven y la otra al final cuando pidió su opinión sobre los datos transmitidos.

Así como se ha descrito en párrafos anteriores, en el análisis de su práctica, Pepe posee una estrategia pedagógica, lo que confirma la aportación que hizo durante la entrevista sobre ser un buen profesor, y lo dijo esta forma: “Te puedo litigar un asunto y lo saco, pero es muy diferente el litigio a la docencia. Yo puedo ser buen abogado, pero no buen profe.” (PP, E-21).

Sus palabras en el aula son constantes, explicaciones a detalle y libertad para que los alumnos se expresen, es la manera como Pepe dirigió la sesiones en ambas instituciones; sin embargo, su postura y movimiento en el aula fue diferente en cada una. En la institución A, donde asistieron alumnos de posgrado, Pepe no se movió por todo el salón, aunque en la institución B lo hizo en varias ocasiones y por varios espacios del aula.

Es probable que el espacio lo permitió o lo impidió, ya que el entorno físico de la institución A era un espacio reducido, hay que recordar que había mesas para ocho alumnos y eran seis; la otra mesa era la del profesor Pepe. Mientras en la segunda institución, la B, ofreció un espacio más amplio, con varias mesas ahí y con cinco estudiantes de licenciatura, además del profesor.

La proxémica entre los sujetos permitió una relación más directa, personal e inmediata con cada uno, de esa manera, la interacción se realizó sin obstáculos y Pepe pudo, incluso, ver las hojas que escribían y corregir ahí mismo la manera como hacían el ejercicio. También permitió que no levantara la voz, porque tenía a todos los alumnos cerca de él. Estos elementos de cercanía, crearon un ambiente de tranquilidad, armonía y empatía intersubjetiva.

5.7 Marco (MC)

La práctica docente de Marco se observó en dos instituciones, la primera, que se llamó Institución A, se trata de la universidad católica Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA) y la Institución B es la Universidad de Guadalajara (UDG), en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH).

5.7.1 Institución A

Con postura erguida y mirada a los ojos de cada asistente del grupo, Marco empezó su clase con un saludo y una serie de reflexiones sobre el curso que iniciarían con esa sesión. Se trataba del primer día de la Maestría en Educación de la UNIVA. Mostró puntualidad para empezar la sesión y así se plasma en la transcripción:

La clase es la primera del semestre. Empezó a las 8:14 am.

El profesor entró con PL. Saludó y después empezó a hablar sobre el curso. (MC, VG1-1).

La presentación del curso lo consideró significativo, pues de ahí también partiría la presentación de los alumnos y de él mismo, ya que insistió en que le gustaría conocerlos más en cuanto a sus intereses y lo que esperan del curso:

MC: Este curso, que es un curso más bien seminario, con la característica de seminario, denominado de actualidad. Es un curso un poco comodín en el sentido de que es un curso que nos actualiza de alguna manera o que se ubica en el contexto de la actualización; de tal manera que a veces le caben algunas cosas y a veces le caben otras, ¿no? Dependiendo también un poco de los intereses. Claro que yo traigo ya una propuesta, pero ustedes pueden retroalimentarla, podemos visualizar, sobre todo a partir de dónde están ubicados en los sistemas educativos, a qué se están dedicando en este momento ¿no? Es un seminario que recomendábamos nosotros que se diera al final del posgrado. Como el curriculum es flexible, se puede dar en cualquier momento, es simplemente una entrada al mundo actual de la educación, qué está pasando, qué cambios están surgiendo, por dónde se están diseñando las nuevas propuestas educativas, entonces es un poco reflexionar sobre ese campo. Mi propuesta es que veamos, sobre todo el contexto de la educación en la sociedad del conocimiento. Así lo ubico. (MC, VG1-1).

MC: (...) Entonces me gustaría un poco conocerlos ¿Se conocen todos?

Grupo: No. (MC, VG1-2).

MC: (...) Entonces, a mí me gustaría conocerlos un poco más, empezar por ahí. Sobre todo para conocerlos y ubicar el curso, a lo mejor puedo ubicar algunas lecturas, depende a lo que se están dedicando.

Marco acercó una silla frente al grupo y se sentó ahí, tomaba de su café y le indicó a un alumno que hablara. (MC, VG1-5).

MC: ¿Y ustedes tres qué esperan de este curso? ¿Qué te suena eso de Tópicos de actualidad?

Ao3: Entender cuáles son las problemáticas actuales que tiene la educación. Eso es lo que tengo en mente.

MC: ¿Tú qué esperas? (*Dirigiéndose a la alumna extranjera*).

Aa4: Yo espero que podamos trabajar sobre este proyecto que ya traemos. ¿Qué tópicos son?, problemáticas...

Ao4: Yo también coincido con Aa4 porque estamos en el proyecto sobre la ética en ese diplomado y sí me gustaría también que se enfocara a eso. (MC, VG1-7).

MC: (...) De hecho el día de hoy, voy a trabajar un poco más yo, estaré más exponiendo yo, que espero yo que en la medida de lo posible, ustedes vayan descubriendo más de ustedes, vayan sacando de sí mismo su experiencia; necesito toda su experiencia, necesito todas sus capacidades para que este seminario se desarrolle lo mejor posible (...) (MC, VG1-12).

MC: Si ustedes saben jugar con las perspectivas interdisciplinarias... De eso se trata este curso, yo creo que este es uno de los cursos más interdisciplinarios, pero que retoma la educación en la sociedad del conocimiento; si ustedes se van con nuevas metas de entendimiento, con reflexiones a veces más profundas de lo que está sucediendo con estos cambios de la sociedad del conocimiento, como elegantemente le decimos (...) (MC, VG1-14).

La empatía mostrada ante lo que resultó importante y de interés para los alumnos en cuanto a las expectativas que tenían del curso, es resultado de la contextualización de los sujetos que asisten al curso de Marco. Esta intersubjetividad muestra los proyectos a los que aspira cada quien y los motivos que poseen para haber inscrito la materia y en sí, todo el plan de posgrado.

La proyección a futuro permitió a Marco conocer las bondades del curso y aprovecharlo en su totalidad para satisfacer las necesidades de conocimiento y de experiencias que tienen sus alumnos. De nueva cuenta, se presenta el binomio de motivos, los de causa para Marco y los propósitos para los estudiantes. De igual manera, el aspecto pragmático se hizo evidente en la oferta de esta asignatura en el plan de estudios de la maestría, por lo que los alumnos aprenden y Marco se desenvuelve como profesor. Así lo resumió al final de la presentación de cada alumno, cuando vio la importancia del curso para cada una de sus ocupaciones e intereses:

MC: Fíjate, un grupo de personas muy importantes. Van a impactar mucho la sociedad de muchas maneras, a niveles gubernamentales, a niveles universitarios, la formación, jóvenes, psicólogos, los que atienden a los demás, Es un gran impacto. Yo estoy seguro que teniendo la maestría en educación, buscarás dedicarte a otra actividad, claro, las

ventas no hay que dejarlas y que te den para la investigación. Es la motivación que nos da ese tipo de estudios. Letras hispánicas es una carrera muy interesante; yo pienso que la comunicación, el lenguaje, es lo que nos hace ser seres humanos y por lo tanto es la manera de tomar su papel como especialistas en letras es fundamental. La comunicación es la forma como nos hacemos como seres humanos, es una herramienta fundamental, el proceso comunicacional. Todo el proceso comunicacional se da para la interacción social. Las relaciones sociales son procesos de comunicación, las interacciones, todo es un proceso de comunicación. (MC, VG1-11).

A partir del breve sondeo con el grupo, Marco inició la presentación de él mismo, como profesionalista y como padre de familia, así como investigador:

MC: (...) La educación en la sociedad del conocimiento nos ubica en lo que algunos sociólogos, de hecho yo también soy sociólogo. Sociólogo y maestro, yo soy egresado de esta maestría, hace algunos añitos, del 90 egresé de esta maestría y fui de los primeros titulados, de hecho, entonces ya fue hace algunos años.

Un alumno tocó la puerta para entrar y Marco le permitió pasar.

MC: He regresado al campo de las ciencias sociales con otra maestría y doctorado, entonces, me he movido por ahí. Me presento. Soy papá de tres hijos y eso es lo más complicado que he hecho en mi vida. El proceso de formación de los hijos es lo más complicado. La maestría y el doctorado más o menos, pero la formación de los hijos es la prueba de fuego. Cuando la evaluación no te la hacen los alumnos, sino te la hacen los hijos, ahí es lo bueno.

Otro alumno pidió permiso para entrar y Marco le permitió el ingreso.

MC: Entonces les decía, desde mi práctica en el ámbito de la sociología he estado revisando, tengo tiempo ya trabajando ese asunto de la sociedad del conocimiento, tengo algunas cosas ya publicadas que voy a incorporar en el curso, otras que ya tengo ya incorporadas, depende por dónde nos vayamos a ir y eso va a depender de cómo se ubican ustedes. (MC, VG1-2).

MC: A mí me gustaría conocer un poquito a qué se están dedicando. ¿Quiénes somos? Yo me estaba de alguna manera presentando de a qué me he dedicado en la vida. Les decía a los compañeros que había tomado el reto de mis hijos, de formar a mis hijos, ése ha sido un reto y siempre he tenido la curiosidad de saber qué piensan de mí, que es un poco la valoración que hacen luego los hijos. Tengo uno de 17, una que está a punto de cumplir 18, bueno, el otro tiene 16 y va a cumplir 17 y una de 24. Ya son de distintas edades. A mí sí me gustaría saber qué opinan de mí. Son las pruebas de fuego en la educación. (MC, VG1-4).

Aa4: Los investigamos.

Marco rio ante esta intervención de la alumna.

MC: Fíjate que sí. Sería interesante estudiar a los hijos de profesores, por ejemplo del educador, a ver qué opinan de ustedes. Se han hecho trabajos de psicólogos. A veces son un desastre, la relación de padres e hijos. Esperemos que ahí la llevemos. Ya saben que Jean Piaget estudió con sus hijos el desarrollo cognitivo; en un asunto medio antropológico o etnográfico donde él era el padre, entonces son otras condiciones de vida. Yo no he usado a mis hijos de conejillos de Indias ni los he motivado a que estudien esta

línea. Ellos están tomando sus caminos y creo que eso es lo más importante. (MC, VG1-4).

MC: (...) El trabajo aquí en UNIVA, tengo un área de innovación y desarrollo técnico, yo soy el director y estoy en los procesos nuevos de la universidad, todos los proyectos que tenemos nuevos y soy investigador. De hecho, puedo decir que mi fuerte es ser profesor y claro, profesor, no se puede desligar. Tengo un paquete de trabajos publicados, usados, discutidos. Por ahí anda una bibliografía básica que he estado produciendo en dos líneas, en la línea educativa y en la línea de comunicación. Le llamamos socialización, que es como el proceso educativo mucho más amplio, es para entender cómo se está formando lo social, lo político. Sobre todo en el campo de lo político, cómo se genera el ser político, cómo se genera la inteligencia política. Ahí ha estado mi línea de trabajo. Yo ya me presenté. Me la paso de repente aquí mucho en la universidad. Algunas de las tardes sí estoy fijo en la oficina; cualquier cosa que se ofrezca, ahí estamos. Y como profesor de posgrado, tengo ya muchos años, desde el 80 empecé a dar clases, pero de maestría a partir del 91, a dar clases en maestría doctorado en diferentes programas. Es un camino de crecer, de convivir, de ir aprendiendo porque siempre aprende uno de cada curso. (MC, VG1-5).

La intervención de Marco lo dejó ver como una persona que se abre a la interacción con los otros sujetos, ya que para él resultó importante hablar de otro mundo de vida donde se desenvuelve, que es el familiar y no solamente el académico. Expresó sobre su familia que también es un mundo en el que se forma a sujetos y que ellos deciden lo que hacen con su vida al elegir a qué se dedicarán en el futuro.

Después, presentó el curso y les explicó su contenido y lo que harían en él, como una forma de contextualizar y darle forma al marco de referencia y al acervo de conocimiento que adquirirían de ahí:

MC: Es un tema ahorita actual, que las instituciones están incorporando a sus planes. De hecho en una época, digo, hace como tres cursos de este Tópicos de actualidad, la mayoría estaba trabajando cuestiones de formación integral, ética y retomamos... casi un capítulo lo hice allá para estudiar experiencias, yo más bien diría por experiencias. En este curso analizaríamos quién ha ubicado experiencias en este ramo, que hay muchas en el mundo. (MC, VG1-7).

MC: Les decía que este curso... (*Marco reinstalaba su laptop para que se viera la imagen en la pantalla, frente al grupo*) ...es un curso que regresa a los orígenes. ¿Qué es la educación? A repensar filosóficamente, epistemológicamente, pedagógicamente, antropológicamente sociológicamente, transdisciplinariamente. Nos coloca de nuevo la reflexión de la educación, en este momento, ¿por dónde se han ido las nuevas perspectivas educativas? ¿Cuáles han sido las tendencias de la educación? ¿Cómo la retomamos en este momento o reflexionamos sobre ella? (MC, VG1-11).

Marco continuó con la explicación de los cambios sociales, conceptuales y teóricos que había empezado, con el propósito de fundamentar la importancia del curso que imparte en la Maestría en Educación. Mientras disertaba al respecto, Marco tomaba asiento o se ponía de pie. Continuó con el encuadre del curso y así dijo:

MC: Los objetivos serían analizar las diferentes concepciones, el contexto social y las características de la sociedad del conocimiento. De hecho el día de hoy, voy a trabajar un poco más yo, estaré más exponiendo yo, que espero yo que en la medida de lo posible, ustedes vayan descubriendo más de ustedes, vayan sacando de sí mismo su experiencia; necesito toda su experiencia, necesito todas sus capacidades para que este seminario se desarrolle lo mejor posible, tendremos que leer, tendremos que hacer análisis, tendremos que hacer ejercicios y venir a las sesiones a presentar los resultados; eso es bajo la concepción de seminario, que es un trabajo intelectual, hago lecturas, analizo, comparo, fundamento, critico, acepto, contraste, negocio y entonces vamos llegando a acuerdos. El seminario se trata de eso. Es un seminario reflexivo y tal vez ustedes digan: “No, ya casi al final volvemos a la reflexión.” Sí, hay que reflexionar, hay que irlo platicando, hay que comentar lo que vemos, hay que traer experiencias de los cambios que estamos viendo en las instituciones educativas. Hay muchos videos que han estado saliendo, medio antropológicos, donde retratan nada más lo peor o lo mediano o lo mejor, cada quien el foco, dibuja o desdibuja la realidad y la exponemos de acuerdo a distintos contextos. Yo creo que ahí habría que detenernos para reflexionar profundamente de lo que está pasando con la realidad educativa. ¿Qué sucede? No todos los niños están en la sociedad del conocimiento, también hay una sociedad de la ignorancia integrada con la sociedad del conocimiento y tecnologías, no porque ustedes tengan tecnologías, estuve en un panel hace dos días en un panel de jóvenes investigadores, nos estaban exponiendo todos estos cambios que está habiendo en la educación en revistas científicas y cómo se están incorporando a la producción de revistas científicas y pues todo Internet, y pensaban cómo ignorar a más personas; la bronca es que las tecnologías, en vez de estar abriendo, se están cerrando a públicos más selectos, claro, tiene que ver con las edades, en la medida que mi generación vaya muriendo, vaya saliendo de este mundo, el mundo irá creciendo en el manejo y uso de las tecnologías, pero aún no llega ni al 20% de la población mundial conectado, personas *on line-off line*. (MC, VG1-12).

Retomó el tema de la presentación del curso.

MC: Este es el seminario que yo quisiera, voy a hacer adecuaciones, les quiero presentar las unidades para ver qué opinan, miren.

Marco empezó a explicar las unidades del curso e hizo una disertación con la primera de ellas. Algunos alumnos comentaron y expusieron ejemplos al respecto y se dialogó sobre lo que hay actualmente en la educación en varios ámbitos. Marco retomaba lo que cada alumno había dicho en su presentación para enlazar lo que verían en el curso con la realidad de cada estudiante. Así concluyó:

MC: Si ustedes saben jugar con las perspectivas interdisciplinarias... De eso se trata este curso, yo creo que este es uno de los cursos más interdisciplinarios, pero que retoma la educación en la sociedad del conocimiento; si ustedes se van con nuevas metas de entendimiento, con reflexiones a veces más profundas de lo que está sucediendo con estos cambios de la sociedad del conocimiento, como elegantemente le decimos: utópicamente, que sabemos estamos viviendo en una sociedad de la información de la ignorancia, pero

montada en un capitalismo globalizador, con grandes cambios en el nivel económico, con una gran tendencia al consumismo, pero también con nuevas perspectivas de querer ser para todos, de querer subir a más y más gente al proyecto desarrollador del mundo, con intereses claros de unos y otros no, de visualizarnos nada más como compradores, otros como sujetos, personas igual que yo, que valemos lo mismo, por lo tanto, entonces, me preocupas, preocuparnos por crecer. De eso se trata este seminario, claro, con lecturas... (MC, VG1-14).

En estas viñetas es notorio el acervo de conocimiento que posee Marco sobre el tema que desarrolló en el curso y así se los transmitió a los alumnos. Su intervención fue necesaria para que los sujetos del grupo obtuvieran parte de este acervo y supieran de qué hablar con Marco.

Además de las presentaciones del grupo, del curso y de él, Marco estuvo al pendiente de la cercanía que había entre los integrantes del grupo y así se los hizo saber cuando vio a tan pocas personas, cinco primero y después siete, dispersos en un salón dispuesto para treinta y dos personas:

MC: Vénganse más para acá.

Ao1: Los cargadores... (*Refiriéndose a los cargadores de la laptop*).

MC: ¡Ah, los cables!

Marco se dirigió hacia otro estudiante.

MC: No te quieres venir para este lado?

Ao2: ¿Adelante hay dónde enchufarme?

Marco hizo una seña de asentimiento. Comentó con una sonrisa en su rostro:

MC: Puros hombres, nunca me había tocado un grupo de puros hombres.

Ao2: No, vienen algunas compañeras.

MC: ¿Sí tienen compañeras?

Ao2: Sí. Ahorita vienen.

Marco se dirigió a la investigadora que hacía la videograbación y le dijo:

MC: Vamos a esperar a que lleguen.

PL: Sí, está bien. (MC, VG1-2).

Marco volteó a la puerta y les dijo a las alumnas que recién llegaban:

MC: Adelante.

Un alumno las saludó con tono irónico:

Ao1: Buenos días, buenas noches.

Las alumnas se acomodaron en la fila de mesas cercanas a la pared. Marco salió del salón para confirmar que las primeras alumnas estuvieran en el grupo que les correspondía.

MC: Sí, es que a la chica, cuando la conocí, acababa de ingresar a la maestría, entonces, más vale decirle.

Marco hizo una seña para llamar la atención de las dos chicas que recién entraron al salón, para indicarles que se sentaran más adelante en el salón y les dijo:

MC: Vénganse para acá.

Aa3: Es que no hay conexiones.

MC: ¡Ah! Andan buscando las conexiones.

Marco volteó hacia atrás y les señala con la mano al decir:

MC: Aquí al frente dos.

Aa3: No alcanza el cable.

MC: Bueno. Siento extraño el equilibrio energético del salón.

Marco hizo señas con la mano, al moverlas alternadamente de arriba hacia abajo y al mismo tiempo sonríe.

(Este comentario lo hizo porque en el salón había siete alumnos, él y 32 asientos, lo que dejaba una buena parte del salón vacía).

Aa4: Vente acá entonces.

MC: De hecho, ¿saben qué? Dejen sus máquinas, no necesitamos equipo. Vamos a inaugurar personas no mediadas por máquinas. Fíjense, eso se llama educación en la sociedad del conocimiento. *(Marco se dirigió por su café a su escritorio, mientras los alumnos se reubicaban en asientos más cercanos al frente del salón y continuó).* Llegamos y lo primero que hacemos es colocarnos con la computadora. Antes que sentirme a gusto yo, ya estaba ubicando de acuerdo a la compu, a la lap, prendida a la lap. *Marco se dirige a su escritorio para colocar sobre él su café y luego continuó.* (MC, VG1-3).

Como se pudo inferir de la transcripción, Marco atiende a los sujetos desde las necesidades mutuas, las de él como profesor que integra a sus alumnos y las de ellos, como sujetos que viven rutinas de comportamiento en un salón de clases, al recurrir en ambos ejemplos, a la instalación de sus equipos electrónicos y computacionales. De esa manera, Marco podría representar a un guía que les sugiere algunas acciones y también les expone sus pensamientos para continuar con la formación de profesionistas.

Después de un buen rato de charla, de presentaciones y de encuadre del curso, Marco recibió la lista de asistencia, un documento institucional que con facilidad repasó, debido al número tan bajo de alumnos inscritos; sin embargo, en la lista faltó uno de los asistentes:

Marco voltea hacia la puerta y alguien le entrega una hoja, es la lista de asistencia.

Marco agradeció y luego comentó:

MC: Son 2, 4... no. Están anotados seis, son siete, falta uno. (MC, VG1-14).

La identificación de los alumnos la realizó Marco con extrema facilidad y rapidez. No hizo hincapié en los nombres, nada más comparó asistentes y anotados en la lista; sin embargo, se podría adivinar que también con facilidad y rapidez se reconoce a cada miembro del grupo. Se puede adivinar esto, conjeturar o suponer; sin embargo, la evidencia de la observación permite afirmar que la interacción que realizó Marco fue del todo cercana, directa, con toques de intimidad, al hablar de aspectos personales como es la familia.

Esta interacción se presentó en la primera sesión y Marco participó de ella, pues en primer lugar se realizó entre los alumnos y después se integró a los comentarios chuscos y a los serios. Cuando los alumnos se presentaban ante los demás, surgieron los comentarios en broma y Marco reía con ellos:

Ao5: Maestro, lo que pasa es que entre más estudios profesionales, menos hijos. Yo trabajo en el Seguro (IMSS: Instituto Mexicano del Seguro Social) y gine (*refiriéndose al área ginecológica*) está saturada de adolescentes, de madres a nivel de estudios primaria y secundaria, se está viviendo mucho aborto, así que en realidad a nivel maestría y doctorado sí se va a encontrar estos números, pero si usted va a preguntar a una preparatoria, unas ya están embarazadas, otras ya tienen un niño. La maternidad todavía está no regulada.

La discusión continuó más en corto con el alumno Ao5 y Marco le dijo:

MC: Pues de una vez ya preséntate.

Ao5: Mi nombre es (*dijo su nombre completo*). Soy egresado de aquí, del área de Psicología. Tengo seis diplomados.

MC: ¿Qué línea de diplomado?

Ao5: Psicoanálisis, criminología, niños adolescentes, ética, habilidades directivas... Trabajo en el Seguro Social. 19 años tengo de laborar.

MC: Ya casi te jubilas, ¿no?

Ao5: Pues si no cambia el régimen de jubilación y pensiones. Ahorita estoy en el centro de capacitación, estoy como coordinador del área formativa integral, del área de psicólogos. Tengo a cargo cinco, no, seis. Y nos ocupamos de todo el Seguro Social a nivel Jalisco. Por eso me metí a la maestría. ¿Experiencia en la docencia? Pues ahí, cien por ciento. Tengo dos años ahí en el centro de capacitación.

Ao5 continuó con su presentación. En un momento mencionó que no tiene hijos y la alumna Aa4 dijo:

Aa4: Entre más estudios...

El grupo rio ante este comentario espontáneo. Ao5 le señaló con el dedo, mientras veía a Marco y comentó:

Ao5: Ella es mala.

El grupo reía más. Marco intervino para decir:

MC: Dirían en el barrio: 'Más le sacan'.

El grupo reía.

Ao5: Es que es una responsabilidad. La vida me ha puesto en líneas de tomar decisiones y experiencias he tenido muchas, pero hijos no.

Ante este comentario, el grupo reía más todavía. Los comentarios de broma surgieron de entre los miembros. Ao5 continuó su opinión de manera seria y el grupo se adaptó a este ánimo y escuchaba. (MC, VG1-9-10).

Ao2: Mi nombre es (*dijo su nombre completo*). Soy egresado de la UNIVA, de Ciencias de la Comunicación. Tengo dos hijos, yo no le he sacado.

Ao5 y Aa4 bromeaban ante este comentario. Expresaban opiniones que evidenciaron que ya tenían confianza entre ellos y conocían la situación de su compañero Ao2. Ante esto, Marco intervino para compartir algo de su vida en familia. El grupo escuchaba atento.

Ao2 siguió hablando de su vida familiar. Después continuó hablando sobre su experiencia laboral en el gobierno federal y su interés en la maestría. Marco volvió a preguntarle por sus hijos y Ao2 les contó sobre sus dos hijos y la complicación de la relación que lleva entre sus hijos y su trabajo.

MC: Es una etapa, yo te digo, todo pasa, es una etapa y vívela. Por eso los hijos, a veces es mejor tenerlos cuando está uno fuerte, yo ahorita, imagínate, me acaba, andar cargando un chiquillo. (MC, VG1-10).

Dentro de la intersubjetividad, los sujetos deciden cuánta interacción desean y hasta dónde quieren llegar en la relación. Dentro de la función pragmática de la intersubjetividad cada sujeto elige entablar conversación de ciertos tópicos con el fin de conseguir el intercambio de satisfactores, como es el caso de aprender en el alumno y de enseñar, por parte del profesor. Esta pretensión de búsqueda de afinidad la ofrece la intersubjetividad, pues se da una interacción entre un yo y un otro similares y distintos a la vez.

A continuación se presenta el análisis realizado a la observación en la segunda institución, en la que se da cuenta de las acciones realizadas en su práctica docente.

5.7.2 Institución B

En esta institución, de administración pública, Marco impartió la materia ‘Especialidad en comunicación’ de la licenciatura en Sociología, en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara (UDG).

La sesión empezó a las 5:22 pm, aunque el acomodo y disposición de la videocámara impidió captar las primeras imágenes y sus sonidos. Después Marco interrumpió la sesión para explicar a la investigadora la situación de la clase, a continuación se describe.

Marco se sentó en una silla que estaba al frente del salón, pero en el mismo nivel que el resto de las sillas para alumnos, pues también hay una tarima en la que se encuentra el escritorio y una silla para el profesor. Tres alumnas se acercaron para ver algunas cosas en la laptop de Marco. (MC, VG2-1).

Fue notoria la interacción que tiene Marco con el grupo, puesto que se dio una situación informal, familiar y sin pronunciar alguna palabra. Ese acercamiento a su computadora, por parte de algunas alumnas, lo muestran como un profesor abierto al contacto y flexible con la disciplina. Deja en disposición del grupo los recursos que considera necesarios y de esa manera, el grupo tiene acceso a ellos y busca la información. Esta interacción conforma parte del mundo de vida del aula en el que se desenvuelve Marco y en el que aporta sus conocimientos a los estudiantes.

Cuando cree oportuno continuar con las actividades del día, se dirige al grupo para organizar la sesión. En esta acción recurrió a lo que habían acordado por hacer y presentar en ese día, por lo que permitió unos minutos más para que los alumnos se prepararan:

MC: Y si no prepararon les voy a dar chance unos 15 a 20 minutos a que lean su texto.

Aa1: Es que yo ya lo leí, pero sería bueno darle una repasadita.

MC: Les doy si quieren, unos 15 a 20 minutos para que lean, porque mi idea, acuérdense que mi idea es trabajar las contrapropuestas de las dos teorías. ¿Tú ya también tienes esto?

Aa1: No.

MC: Si quieres, ven para acá. Vamos a modificar hoy la sesión de trabajo. Estamos ya finiquitando una unidad, entonces, como ya vi que no prepararon la sesión, tenían que leer todos un texto distinto y luego íbamos a contrastar teorías. Les voy a dar unos 15 a 20 minutos para que lo preparen, lo revisen, lo lean. Luego, a lo mejor en la mesa en medio y en un diálogo en primera, contradictorio.

PL: Como fluya la clase está bien.

MC: Sí, así estaba programado. Alejandro expone, que es el que hace falta y luego íbamos a trabajar estas teorías.

PL: Ok, gracias.

Aa2: ¿En dónde está Alejandro?

MC: Está en recepción.

Marco mostraba algo en su laptop a tres alumnas. Comentaban sobre lo que veían ahí. Luego le preguntó a una:

MC: ¿Tienes el texto? ¿Lo tienen?

Aa2: No, no lo tengo.

Aa3: Nadie trae. Como que nos perdimos.

MC: Sí, se perdieron la otra semana.

Marco siguió mostrando en su laptop algo a las alumnas y luego se puso de pie para que ellas revisaran en la computadora.

Afuera del salón empezó a oírse una voz en micrófono sobre un foro que habría en breve. Marco se puso de pie para ver por la ventana lo que sucedía. Después se acercó a la investigadora para comentar sobre el foro que anunciaban afuera del salón. Ambos caminaban por el salón, mientras las alumnas continuaban revisando en la laptop y las otras leían en sus libros.

Aa2: ¿Entonces cómo le hacemos?

MC: Pues, ¿no traen, verdad?

Grupo: No.

Aa2: ¿Y si dejamos esta de exposiciones para la siguiente clase y ya todos nos comprometemos a traerlo ya bien? (MC, VG2-2).

Al ver las condiciones en contra para trabajar, como no haber leído ni preparado la exposición del tema y tampoco tener los aparatos adecuados, Marco y los alumnos sugerían otra actividad para otro día y en otro lugar con mejores instalaciones para ello:

La alumna Aa4 se sentó en la tarima, junto a la silla donde se situó el profesor con la laptop y hablaba en voz muy baja. Marco comentó a la investigadora sobre las condiciones del salón de clases.

MC: Y luego no hay ni cañón, fíjate, aquí es... Lo bueno es que tenemos aire condicionado, por lo menos. No creas, aquí luego le batallamos ¿verdad? con la tecnología.

Aa1: Y luego, por ejemplo, el profe se trae su propio cañón, pero con maestros que tienen que pedir prestado, que el cañón ya no es compatible con la lap, que el cable no sé qué, que la extensión...

Aa2: Que no está la extensión.

PL: O que se perdió un cañón.

Aa3: Que se perdió un cañón.

MC: Oye, llegamos al CUCSH nuevo y primer mundo.

Aa1: Es otro rollo.

(...)

MC: Y todo verde. Es otro sentido. Allá en el CUCSH es muy moderno y se siente uno hasta encerrado, porque sales al patio, digo, al pasillo y todo de vidrio, ¿verdad?

Aa3: Parece un hospital de paga, porque tiene un ascensor y todo de vidrio. Parece como un hospital privado.

(...)

MC: Por lo que estoy viendo, ahorita voy a modificar la estrategia de clase.

PL: Pero no importa, porque no vengo a ver lo que presentan, sino a ver cómo organizas la sesión, entonces, haya o no tecnología no importa; las acciones del maestro casi siempre son las mismas.

MC: Es que ellas iban a exponer. Haz de cuenta que la dinámica de hoy era estudios de recepción y estudios de efectos. Entonces íbamos a ir viendo uno y uno e íbamos a ver las diferencias conceptuales, profundas que hay en cada una.

PL: ¿Ya no va a haber clase?

MC: Yo creo que les voy a hablar de mi conferencia que dicté el jueves pasado que no vine, les voy a hablar de eso. Al no existir la otra propuesta. (MC, VG2-4).

Marco vio entrar a otro alumno y lo abordó con el mismo propósito de identificar a quienes habían preparado la exposición del tema; sin embargo, el alumno no estaba listo para ello.

MC: ¿Tú traes preparado tu tema?

Ao1: ¿Mande?

MC: ¿Traes preparado tu tema?

Marco ve al alumno que recién entró al salón y ríe porque Ao1 no respondió y se sorprendió.

MC: Todos andan sacados... Nomás no los veo un día y ya...

Ao1: Pues no estaban las lecturas, ¿o sí?

MC: A ver. Nomás que quede bien claro ese asunto. Recuerden que iban a hacer una lectura de cada uno. Ya nos repartimos. Cinco en efectos y cinco en recepción. Son las teorías de fondo que hay en el conjunto de todas las teorías de la comunicación. Yo decía, por un lado las de efectos y las de recepción. (MC, VG2-5).

A partir de estos ejemplos, se visualiza la espontaneidad del profesor para realizar otra actividad, lo que resulte también significativo para el grupo y que sea parte del contenido del curso. De esa manera, Marco adaptó las condiciones de la experiencia inmediatamente y se dedicó a hablarles sobre la conferencia que dictó unos días antes y que consideró significativa para la clase y el momento de confusión e indecisión con el grupo.

La interacción entre profesor y alumnos no se quedó varada en la no definición de otras acciones, sino que recurrieron a un acervo de conocimiento y a otras vivencias del pasado que apoyaron la intervención del profesor en una sesión crítica de ausencia de contenido.

El contexto lo permitió, el mundo de vida en el aula se extendió a otra vivencia significativa que fue trasladada a este ámbito y contexto específicos. Marco echó mano de algo que en su pasado utilizó para exponer ante un grupo con mayor número de asistentes y que en esta ocasión recuperó en un ambiente menos formal y con mayor libertad para la interacción. Y así fue como presentó lo que les diría:

MC: (...) Yo les voy a hablar porque ya es la unidad tres y mi plática tiene que ver con ese asunto de la unidad tres. El apartado 3.3, después de esa contrastación, sería la sociedad mediatizada, es un concepto, entonces voy a profundizar un poquito más en ese asunto de la sociedad contemporánea, que su característica es que es mediatizada. Ya les había hablado algo de esto en una sesión, hagan de cuenta que me brinco el tema y me voy al tercer tema, apoyándome en esta conferencia. Dejen decirles a dónde me invitaron. Me invitaron, desde hace como tres meses, a algo que la iglesia católica, se llama Pastoral Urbana (de hecho, me regalaron este libro, está publicado este año) y la Pastoral Urbana es el trabajo que desarrolla la iglesia católica con los jóvenes de ciudad. La iglesia, cuando llegó a México, fue más bien de tipo rural e indígena y fue evolucionando hasta estar en la ciudad y la ciudad ha impactado en la forma en que los sacerdotes se relacionan con la gente de ciudad. Por ejemplo, ahorita ya no hacen... ¿Cómo llamaban a la gente a misa?, con campanadas, con catillos, con fiestas, con kermese y ahora ha ido evolucionando la relación. Entonces querían escuchar y en Guadalajara nos reunimos cinco universidades: UDG, ITESO, UNIVA, Panamericana y de un instituto que se llama Instituto de Catequesis, que son el grupo de sacerdotes que están formando en el rollo del catecismo católico en las propias escuelas, entonces me invitan a dar una plática a mí junto con otros colegas de UDG, ITESO UNIVA, la Panamericana y el Instituto y trabajamos en cuatro mesas y a mí me habían anotado al principio, pero como lo mío era lo más nuevo, lo mío era lo más extraño, pues... Se llamó el Coloquio universitario 'Los gritos de la ciudad'. Era como un calentamiento a un congreso internacional que va a haber en septiembre en donde van a venir de todas partes del mundo a exponer sus experiencias de pastoral urbano. (MC, VG2-5).

(...)

MC: (...) un investigador de aquí de la universidad y de CIESAS hizo un análisis en diecisiete catedrales del país, hay como treinta y tantas catedrales o más, creo que hay una

catedral, más o menos, por diócesis, que más o menos es el espacio de un estado y nos expuso cómo con los letreros de la catedrales, con los puros letreros de la catedral, para él eso es una teoría de alguna manera, son conceptos, son representaciones conceptuales del mismo obispo y que permite además, ¿no? Letreros que colocan en distintos... en el atrio, adentro del templo: “Cuando vengas al templo, no traigas short, no traigas camisetas abiertas.”

La alumna Aa3 traía ese tipo de vestimenta, reía con buen ánimo y Marco rio con ella. (MC, VG2-6).

La identificación de Marco y la alumna con el contenido que exponía, permitió dar cuenta de una dinámica intersubjetiva que unió a tres personajes diferentes en distintos momentos, lo que los llevó a convertirse en los predecesores y los congéneres en tres momentos distintos. Para la alumna, el investigador fue predecesor para Marco y su alumna y por la misma razón, ella se convirtió en sucesora de ambos.

Este movimiento de sujetos en interacción facilita la comprensión de la ubicación y significatividad que tiene el ser profesor de educación superior, puesto que él mismo produjo un documento que sirvió de tema de actualidad para ser expuesto como conferencia en un foro con numerosos asistentes y a la vez sirvió de tema de clase y convertir la experiencia en una vivencia significativa para los alumnos de Marco.

Después. Marco, les explicó que esa charla, la conferencia y lo que en ese momento le expuso al grupo, sería publicado en otros ámbitos, ya fuera como un artículo en una revista o como un libro coeditado por las instituciones participantes:

MC: (...) Entonces les digo mi característica es, son gritos de la ciudad, pero dados por quienes tienen mucha voz, son chavos de clase media, que son católicos, son muy creyentes, que están utilizando los nuevos medios de comunicación, ahorita les voy a explicar por qué es esto de los nuevos medios de comunicación: ‘Consideraciones para una pastoral virtual’.

Aa1: ¿Lo que nos platicó el otro día?

MC: Exactamente. Ah, pues yo estaba pensando en la organización de esta plática, ya estoy armando el documento. (MC, VG2-7).

Este proyecto a futuro, convierte lo que desea Marco en un motivo de difusión para dar a conocer lo que existe en este momento sobre el tema a tratar en la publicación planeada. La observación de las acciones de Marco en el aula ha llevado el análisis hacia diversas acciones pensadas a futuro que ayudaron a darle forma a las actividades posteriores de Marco y su quehacer como profesor de educación superior.

Marco considera proyectos a las acciones que están por convertirse en actos y esto se puede lograr debido a sus relaciones con otros sujetos que están inmersos en el ámbito académico y de investigación. Esos sujetos se desenvuelven en el mismo mundo de vida educativo que Marco y por ello, realizan interacciones productivas, pragmáticas y de mutuo apoyo.

Marco continuó con su exposición y en un momento específico, cuando hablaba del anterior Papa, Benedicto XVI, como parte de la conferencia, se dio cuenta que el tema era en gran medida religioso y se interrumpió para comentar al respecto:

MC: (...) Miren, yo quise utilizar nuevos medios de comunicación porque Benedicto XVI... Va a parecer una clase de catolicismo, pero no es.

Marco y el grupo se rieron ante este comentario.

Aa3: ¿No es?

Aa2: Es de Comunicación.

MC: No todos son católicos por cierto, ¿eh? Ya lo hemos platicado, hay confianza. Hemos logrado una buena relación. Entonces, a mí me gustaba utilizar el concepto nuevos medios de comunicación. (MC, VG2-7).

La aclaración que hizo Marco ante el tema que trataban en clase y la manera como ha sido su interacción con ese grupo, la expuso debido a que la escuela pública donde imparte esa materia es de corte laico y los temas religiosos no son recurrentes, lo que en parte señala la influencia de la institución para elegir o discriminar contenidos específicos. Por lo tanto, en este caso, Marco tuvo que aclarar que en este mundo de vida académico público se necesita establecer un acuerdo, de cierta manera tácito, con los otros sujetos para tratar ciertos temas en clase.

La exposición de Marco continuaba y en un momento dado, pidió que también opinara el grupo, aunque lo dijo de una manera simpática que provocó la risa de los alumnos, al hacer la referencia con la mirada sobre la videograbación que se realizaba en su clase. La pregunta la repitió al final de su exposición, para aclarar las dudas y así cerrar el tema:

MC: Hoy en día, algo que está caracterizando son la información y los nuevos medios de comunicación. Eso en particular está redefiniendo las interacciones, la comunicación en los procesos. Díganme, opinen, hablen, no me dejen hablar solo porque voy a salir como profe autoritario que no soy.

Aa4: Yo tengo una duda.

La alumna Aa4 expuso una duda. Marco le respondió citando a algunos autores que fueron los que empezaron a forjar en el siglo XX, la teoría de las redes sociales. Le expuso las ventajas y desventajas de las dos posturas sobre redes sociales, desde los términos sociológicos y el concepto que se ha difundido en este momento. (MC, VG2-8).

Luego les preguntó:

MC: ¿Alguna otra reacción, algún otro comentario? (MC, VG2-14).

La intromisión de sujetos externos al mundo de vida, pone alerta a los sujetos originales de ese contexto y los lleva a modificar las acciones que se realizaban entonces. Nuevamente, se presenta la relación pragmática y de conveniencia para ambas partes, pues en este caso, el profesor Marco necesitaba impartir una clase y la investigadora necesitaba observar y registrar la práctica docente de Marco.

Este efecto no se muestra, por supuesto, con sujetos del mismo grupo, con los que se realiza cierta complicidad para abordar los espacios y para permitir algunas acciones fuera de lugar, como llegar tarde e interrumpir la intervención de Marco, como se ve en la siguiente transcripción:

Las alumnas participaron y opinaron sobre el tema. La discusión estaba en auge, cuando Marco volteó hacia la puerta y había un alumno y una alumna que recién llegaron. Era el minuto 40 de la grabación, pidieron permiso para entrar, sin hablar, hizo una señal con su cabeza de consentimiento para que entraran y él les dijo:

MC: Adelante, adelante, pasen, intégrense. (MC, VG2-9).

La amabilidad de Marco fue notoria, no interrumpió por mucho tiempo la exposición y retomó lo que decía momentos antes. Igualmente, los alumnos participaban y uno de ellos, que también había llegado después de la explicación de la videocámara en el salón, interrumpió el ritmo para preguntar al respecto:

Mientras preguntaban y opinaban, en el minuto 46:28, un alumno expuso su duda:

Ao1: Yo tengo la duda de por qué graban la clase.

MC: Ella está haciendo una investigación de impartición de clase.

Marco explicó que ya le había solicitado asistir para grabar alguna sesión de las materias que impartía para la investigación de PL. Marco dijo que iba a salir una clase muy dada desde él, pero que realmente son los alumnos los que preparan la clase. El alumno después preguntó:

Ao1: Pero, no sé si me pueda decir para qué es.

PL: Es mi doctorado en educación que estoy estudiando.

Marco le explicó a PL que ese alumno estaba de intercambio de la UAM Iztapalapa. Marco aprovechó para retomar la idea del principio de la manera como iban a trabajar.

MC: También les digo de lo otro, hoy tenían que preparar la clase, unos efectos y otros recepción e íbamos a contrastar los puntos de vista, pero no iban a exponer, sino iban a hablar, iban a sostener posturas de las teorías y ver las partes de fortaleza de una teoría y las debilidades de cada una de las teorías, (MC, VG2-9).

Marco repitió lo que había dicho al principio de la sesión para justificar el cambio de actividades y de dinámica de la clase. De esta manera salió a relucir la interacción con los alumnos, pues aunado a la confianza que dijo tener para tratar temas religiosos, el hecho de permitir la entrada al salón a destiempo y que alguien interrumpa y saque del tema la sesión, no inmutó a Marco para provocar su desvío de tema o para producir en él algún malestar, por lo menos no fue evidente y continuó después con buen humor y atento a lo que decía para compartir con el grupo y elegir ejemplos de la vida cotidiana de sus alumnos. Así quedó registrado en la transcripción:

Marco regresó a la exposición de la contextualización, la discusión y la explicación de antes, al presentar binomios antagónicos en la sociedad, como capitalismo o marxismo, globalización o localismo, sociedad de la información y sociedad del conocimiento o sociedad desinformada y sociedad de la ignorancia. Completó las características de la sociedad contemporánea y les explicó que ellos, los jóvenes habían nacido en una cultura multimediática y los que tienen arriba de cuarenta, nacimos en una cultura oral y audiovisual, como dos perspectivas de cómo se visualiza el mundo. Dijo que había una supermediatización. Durante la explicación, empezó a lanzar preguntas con ejemplos:

MC: Entonces, el contexto del cambio de los jóvenes, está principalmente en el amalgamamiento de esos tres binomios, globalización, capitalismo... y cada uno con sus características, ubíquenle las que ustedes quieran, ¿dónde ubicarían el consumismo?

Ao2: En el capitalismo.

MC: En el capitalismo, parte integral de esto, va con todo y todo. ¿Dónde ubicarían nuevos medios de comunicación?

No se escucha la respuesta de Ao2, se pierde por el ruido que hay afuera del salón. Ese ruido continuó durante el mayor tiempo de duración de la clase.

(...)

Marco completaba las ideas y los ejemplos. Esto dio pie para que se hablara de las características de los jóvenes y su entorno, de sus intereses. Una de las características de los jóvenes actuales es:

MC: Salir con amigos es importante aunque no tengamos nada que hacer.

Todo el grupo rio, también Marco.

MC: La espontaneidad de decir: –Ahí vemos a ver qué hacemos–. Hay mucha estructura, pero...

Reían y afirmaban a la vez ante este ejemplo. Marco continuó enlistando las características y los estudiantes afirmaban cuando refería cada una de ellas. Ellos aportaban ejemplos relacionados. Hablaba de las habilidades y accesibilidad que tienen los jóvenes a las tecnologías cibernéticas y les dijo un ejemplo de contratación de jóvenes por los narcos y se justificó a decir que así le habían dicho, que no sabía si era verdad y los alumnos rieron y le dijeron que ya estaba grabado, por la presencia de la cámara en el salón. Marco también reía. (MC, VG2-10).

La empatía de Marco resultó significativa en el transcurso de la sesión, ya que a través de ejemplos comunes y cotidianos para ambas partes de los asistentes al aula, logró conectarse con

el buen ánimo de los alumnos y el suyo propio no decayó ni con las desavenencias del inicio hasta el final, como lo demostró en el siguiente fragmento de la transcripción:

Otro aspecto fue lo religioso y una alumna expresó que ya no había tanta asistencia de los jóvenes a las iglesias. Marco ofreció otra característica de la lista que tenía preparada en la presentación y le llamó características de los signos sociales de los jóvenes:

MC: Se están asociando para desarrollar prácticas culturales, religiosas, deportivas y de carácter informal. Guateque, se le llama.

Marco rio y el grupo rio también ante este comentario y palabra. Él mencionaba ejemplos de cuando él tenía la edad de sus alumnos y hacía comparaciones de acciones de entonces y de hoy. (MC, VG2-11).

Además de la simpatía de los comentarios de Marco y de la integración que hubo del grupo ante sus palabras, también hubo una continuidad con las bromas sobre los ejemplos dados. En la siguiente transcripción se hace evidente que alumnos y profesor lograron una interacción con signos iguales en cada momento que se trae a la función al acervo de conocimiento:

Marco les explicaba que la clase alta tendría un sistema de comunicación muy complejo, con muchos aparatos, sistema de sonido, videojuegos, avances tecnológicos como el blue ray. La clase media tendría menos aparatos, una compu de escritorio, entre otros aparatos. Marco mencionó un dispositivo para conectar la televisión con la computadora y una alumna, Aa3, dijo que no sabía de eso y Marco la bromeó diciéndole que estaba un poco más abajo de la clase media. La alumna carcajeó ante su respuesta y también Marco, el resto del grupo rio con fuerza. Marco comentó que era broma y que los niños de la clase, algunos, ya traen teléfono móvil o celular. El grupo respondió afirmativamente y la alumna Aa3 dio un ejemplo de una situación parecida con un niño de la calle con teléfono celular. En cada ejemplo que ofrecían, ya fuera Marco alguien del grupo, reían porque coincidía con sus prácticas habituales con la tecnología: con Twitter, con los mensajes de texto, con el spam en el correo electrónico. Marco leyó un mensaje como ejemplo y el grupo reía de manera incontrolable. (MC, VG2-11).

Su exposición la completó con datos sobre diversos aspectos de la conferencia explicada.

Se levantaba y se sentaba para ir a la laptop y leer y seguir el contenido de lo que les estaba presentando. Siguió con los retos que tiene la iglesia ante este panorama de los jóvenes, pues hay que recordar que les presentó a sus alumnos la conferencia que expuso a jerarcas de la iglesia y universitarios una semana antes. Les habló sobre las novedades que ya lanzó el nuevo papa sobre los nuevos medios de comunicación. También les mencionó los retos que tiene la iglesia ante este panorama social, de juventud, de lo que viene en los jóvenes y de la percepción que tiene la sociedad de la iglesia. Después les mostró cifras sobre el uso y posesión de tecnologías en la población mexicana. Marco continuaba con la explicación del papel de la iglesia en la sociedad digital. Les habló de una experiencia pasada con otra conferencia. (MC, VG2-12).

La interacción de Marco con el grupo, a partir de la improvisación en la sesión, dejó claro que el profesor cuenta con un acervo de conocimiento que ha articulado desde las vivencias pasadas, tanto de su formación, como de su trayectoria en la docencia y en la investigación.

El desenvolvimiento de Marco en diversos mundos de vida engajados en lo universitario, lo conforman como un sujeto que sabe describir los signos y los momentos históricos que le influyen para su vida cotidiana profesional. Así se los hizo ver al momento de explicar la significatividad que tuvo para él asistir a dictar la conferencia que ahí les compartió:

Marco les comentó que fue importante asistir a esto, por invitación ex profeso a ciertas personas, para escucharnos. Les dijo que en Cuba, hace cerca de 6 años, se juntaron investigadores sobre niños y medios de comunicación. Escribieron un libro, hicieron tres congresos seguidos y fue creciendo, él les llamó los 'niñólogos'. Luego me mandaron una carta del Vaticano y me invitaron a hablar del tema a algo parecido a lo que vivió esta vez. Pero por asuntos familiares no pudo ir y un compañero cubano sí fue. También les mencionó de otro artículo sobre los niños nativos de la sociedad del conocimiento. Les comentó que él es más sociólogo, que le interesa investigar a las personas más que a las tecnologías. (MC, VG2-14).

La intersubjetividad fue el elemento esencial de esta sesión, puesto que a través de ella se logró una interacción entre el profesor y el grupo para que el compartir el conocimiento se diera plenamente, además que el contenido tuvo como fuente un texto elaborado por Marco, como parte de la práctica docente que también realiza en la educación superior.

Finalmente, y para cerrar la sesión, Marco unió lo visto en clase con lo que vendría después, como es el trabajo final y la urgencia de su elaboración para aprovechar el tiempo que resta para aclarar dudas y dejarlo listo para su entrega:

Les explicó algo de su trabajo final.

MC: Espero verlos ya dentro de poco con sus trabajos. Yo creo que el ensayo que van a hacer al final es el punto de partida de su trabajo. Yo creo que todos han tenido redes sociales, ¿no? Por eso ya les comenté que envíen sus trabajos, sus ideas, ya nomás nos quedan tres clases. Entonces, el ensayo que les ayude a su trabajo de tesis. Sé que es como adelantarme.

Aa4: ¿Me puede explicar lo del ensayo?

MC: El ensayo es usar una de las teorías que hemos estado trabajando teorizar más sobre su objeto de tesis.

Dio ejemplos de algunos temas. Preguntó a una alumna sobre su trabajo y el tema. Les dio algunas pistas por desarrollar ideas entre las tecnologías y los nuevos medios de comunicación. (MC, VG2-15).

(...)

MC: Entonces el trabajo son ocho cuartillas, mínimo ocho cuartillas, para que desarrollen el planteamiento teórico, para que teoricen más, ya hablé qué es un modelo teórico, que no sea muy hipotético, sino más consolidado, que le siga más un marco teórico sobre su objeto de estudio. Pues vámonos, ¿qué horas son?

Aa3 Las ocho dos.

MC: Casi siempre hemos sido puntuales. (MC, VG2-16).

De esa manera, Marco dio por terminada la sesión y todos salieron del salón después de haber tomado sus pertenencias. El espacio quedó disponible para un siguiente grupo que vive en ese breve mundo de vida áulico para interactuar y darle forma a la intersubjetividad.

5.8 Significados de Marco

En cada experiencia de docencia, se reflejó el dominio de los contenidos, tanto de manera informativa, como formativa. Es decir, lo que iban a decir al grupo, los sujetos lo tenían bien preparado y bien sabido. A partir de lo que conocen, es que logran atraer la atención de los alumnos.

Marco considera la docencia como un eje en su vida, tanto en el mundo educativo, como en el mundo familiar. (MC, E-2). Así lo hizo ver al referirse a su familia como otro ámbito de oportunidad para formar a sujetos y que ellos tengan las bases para decidir sobre sí mismos y su futuro. Un profesor no puede interferir en las decisiones de los sujetos que le rodean, pone las bases y nada más. De esa manera, el sujeto cuenta con dos posibilidades, una es que aprenda de lo que le enseñó el profesor y otra es que echas a perder su vida. (MC, E-19). Con esta afirmación drástica es como Marco define la influencia que tiene como tal.

Marco mostró empatía y simpatía con sus grupos, no dejó de explicar lo que tenía que explicar en cada caso, pero resultaron exposiciones agradables y con toques de situaciones personales que permitieron la cercanía y la integración de los sujetos en cada grupo al verse identificados en varios de los ejemplos que el profesor trajo a colación.

5.9 Constanza (CO)

La práctica docente de Constanza se observó en dos instituciones, la primera, que se llamó Institución B1, se trata del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) y la Institución B2 es el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM).

5.9.1 Institución B1

La observación de la práctica docente de Constanza se inició desde que ella entró al salón para comenzar a trabajar con el grupo:

La clase empezó a las 11:38 am. Al entrar, la maestra saludó y no se oyó la respuesta del grupo, luego les preguntó:

CO: ¿Tienen alguna duda? Si no, empezamos a trabajar.

Ao1: Había un ensayo para hoy, vamos a exponer, y decía que eran varias lecturas, no sé cuáles eran.

CO: ¿Hoy, tan pronto? ¿De lo del modelo educativo?

Ao1: Así es. (CO, VG1-1).

En esta viñeta se percibe el interés por saber el plan de la clase o del curso mismo, pero por parte del alumno, ya que Constanza apenas acomodaba sus pertenencias sobre su escritorio. Parece que resultó un intercambio de ideas algo brusco para Constanza y no tenía la referencia exacta de la pregunta.

De igual manera, la interacción se da, aun con una respuesta negativa, puesto que los sujetos coinciden en el contexto y conservan un marco de referencia de conocimiento similar y del cual echan mano, tanto para precisar su existencia, como para negarla.

Un sujeto atiende al cuestionamiento del otro porque su ubicación en el mundo de vida áulico así lo ha determinado, al ser la profesora una y el alumno el otro. De ahí partió la dinámica de la sesión de ese día, ya que hubo diálogo y retroalimentación por parte de cada asistente.

Ante esta urgencia de enmarcar la sesión, Constanza vuelve a la planeación que había hecho de la clase y entonces les expone:

CO: (...) quiero que veamos primero lo de los ambientes del aprendizaje, nos documentemos y trabajemos con su esbozo del proyecto y del programa y después ya trabajaremos, yo creo para la siguiente clase o para hasta la otra, empezamos a trabajar con lo de los modelos aunque juntemos otros temas. Quien no las tenga con las lecturas, se las voy a dejar aquí (*entregó a alguien un CD en su envoltura*). Si quieren rolarlo para quemarlo.

Cuando se lo entregó exclamó:

CO: ¡Ay, no verifiqué que estuvieran! (*Refiriéndose a los archivos*). No sé si alguien tiene computadora y ahorita lo abren.

Se escuchan varias voces de alumnos que respondieron negativamente.

CO: ¿Entonces nadie trae computadora? Bueno, pues espero que sí esté (*señalando a la alumna a quien le entregó el CD*) si no, me avisas y te las mando. Es que para adjuntar archivo por archivo en el correo está como pesado.(CO, VG1-1).

Es evidente que Constanza planeó trabajar con el grupo de una manera determinada; sin embargo, sus expectativas se vieron limitadas por los recursos escasos en los alumnos. El proyecto de una acción, no se consumó en el acto porque no fue suficiente la planeación, sino que al contar con sujetos, la posibilidad de realización se aminora debido a los imprevistos. A pesar de la premura por trabajar, Constanza nombró lista de asistentes antes de continuar, para cubrir con la formalidad escolar:

Mientras acomoda el material en su escritorio, como son carpetas, plumones, les dice:
CO: Voy a pasar lista y empezamos a trabajar lo que son los ambientes de aprendizaje.
Constanza volteó hacia su derecha diciéndole a la alumna algo gracioso porque rio. Comenzó a nombrar lista, anotando en su hoja algo para cada uno de los asistentes. Nombró a cada uno de los 13 inscritos en la lista. Volteaba hacia el grupo cada que pronuncia un nombre. (CO, VG1-2).

El mundo de vida es exigente y requiere una toma de conciencia de la realidad por parte del sujeto para que no sólo se percate del pasado, sino del futuro, como lo demostró Constanza en la transcripción anterior. Eligió los actos que podía considerar en un contexto de significado que le ofreció el mundo de vida y echó mano de ellos para improvisar acciones y persistir en su idea de clase que había planeado.

Por Constanza fluyó una corriente de conciencia que le ayudó a regresar al pasado, retomar lo que necesitaba de ese momento y luego establecer lo que se haría posteriormente para, de igual manera, definir lo que en el futuro se realizaría:

CO: Entonces quien no me ha entregado trabajo nada más son Yael y Héctor, creo.
Ao2: Los que no saben utilizar el Moodle.
Constanza se ríe con este comentario.
CO: No, por correo también (*mientras cierra su folder color rosa con la lista de asistencia*) y se ponen al corriente porque ya se van a atrasar muchísimo. Bueno, entonces vamos a empezar con lo de los ambientes de aprendizaje (...) Vamos, entonces bueno, (*comienza a buscar de nueva cuenta en su tablet*) no sé si tienen por ahí sus cuadros para que vayamos trabajando cada uno de ellos (*voltea a su tablet y pregunta a los alumnos*), ¿los trajeron? (*responde otro alumno que sí*), ¿se acuerdan? A ver, maneja tres, de entrada en el que aprende, centrada en el que aprende, centrada en el conocimiento, (*interrumpe el alumno de playera azul y le dice que son cuatro; los señala con los dedos de su mano*), centrado en la evaluación...
Ao1: Y centrado en la comunidad.

CO: Centrado en la comunidad, ¡ah, este es nuevo!, pues también lo vamos a usar. (CO, VG1-2).

Tal parece que un profesor improvisa, podría ser cierto, pero también esta experiencia provee de posibilidades de realización a más acciones en la práctica docente. En el mundo de vida se presentan diversas situaciones que apoyan la dinámica de cada vivencia y así lo aprovechó Constanza al no dejar pasar un comentario de un alumno, gracias a la interacción que permite en el aula.

En la intersubjetividad, se considera valiosa la información que surge de los sujetos, a través del medio que sea que la transmita. Por ello, Constanza consideró significativo lo que el alumno le comentó sobre el texto que analizaban y así lo planteó para luego trabajar en él.

Después de realizar el repaso de lo que harían, Constanza se hizo cargo de una de las actividades típicas en la práctica docente, que es preguntar a los alumnos sobre el tema que se trata en clase y del que dejó como tarea, leer un texto. Ella pregunta sobre lo leído y ellos deben responder a manera de reflexión para tener la certeza de que han comprendido la lectura:

CO: (...) Bueno, centrado en el que aprende, ¿cuál sería la base? (*preguntándoles a los alumnos, mientras ellos buscan la respuesta la maestra comienza a escribir en el pintarrón “Ambientes de aprendizaje – Centrado en el que aprende”. Cuando termina de escribir, vuelve a hacer la misma pregunta*). ¿Cuál sería la base, a ver? Recuerden...

Aa1: Pues toma en cuenta las experiencias previas y los conocimientos que ya tenga el alumno sobre la materia que se va a estudiar. Este, bueno, lo que recuerdo, tiene que tomar sus experiencias en cuenta porque hace como, es como el complemento del conocimiento, entonces si al alumno le interesa o no le interesa el tema puede aprender o no aprender, según lo que entendí (*bajando la voz*).

La profesora se encuentra sentada en su silla mientras pregunta:

CO: ¿Qué ventajas tendría este modelo?

Aa1: Bueno si vas a tomar la experiencia del alumno, supongo que es más fácil para él asimilar el conocimiento en base a lo que ya trae o no sé.

CO: ¿Y has tenido alguno o cualquiera de ustedes ha tenido algún profesor o profesora que ustedes vean que se centre en el conocimiento del alumno, o sea, que tome las experiencias previas del alumno, que construya el conocimiento a partir de lo que el alumno conoce, sabe o está conociendo a través de los procesos de aprendizaje o de las actividades dentro del aula?

Ao3: Bueno, pues ocurre algo similar cuando entramos a la carrera porque no les queda de otra que partir del bagaje que ya tenemos, usualmente parten del hecho de destruir todo el conocimiento roca pero los que quedan intentan construir algo con base en eso. (CO, VG1-3).

Esta interacción entre la profesora y el grupo, queda como prueba de que Constanza permite la participación libre de los alumnos, así como que el grupo cumplió con sus deberes.

Otra manera de llevar a cabo la práctica docente en cuanto a la revisión y repaso de haber hecho la tarea, fue cuando la profesora preguntaba al grupo sobre la transferencia de lo leído a otras situaciones y que aportaran su opinión personal a través de esos mismos ejemplos.

CO: ¿Y tú crees que todos los maestros son así? (*Se para a cerrar la puerta porque hay mucho ruido y distracciones afuera*).

Ao3: No.

CO: Deja le cierro. Bueno, en Letras, es que también en letras sucede algo particular porque, porque ustedes ya deben de traer cierto bagaje porque los maestros luego, luego empezamos a hablar de libros.

Ao1: Ya hay un perfil de ingreso. (CO, VG1-4).

CO: ¿O sea que, aquí sería muy importante la labor de profesor?

Ao1: Si es un mediador.

CO: Ah... ¿Qué tendría que hacer el profesor para trabajar bajo este conocimiento? (*Se levanta de la silla y va al pizarrón apuntando el tema en el que están*). Ya dijimos bueno, que es el que media, por ejemplo, ahorita se me venía a la mente las carreras que tienen tronco común, como en el CUCEA o en medicina que muchas tienen, o como en el CUCBA, (...) No puede especificar, pero a ver, ¿cuál sería la labor del maestro en este enfoque? (*Guarda silencio y espera a que alguno de los alumnos conteste*).

(...)

Aa2: Haciendo un puente y que siembre alguno hacia la materia.

Se escucha la voz de alguien que dijo "ajá".

CO: ¿Hacer como un puenteo? ¿Cómo se te figura que puede ser ese puenteo? Un ejemplo.

Aa3: Van sonando las experiencias que el alumno traiga a la clase como la materia te diga. (Por su acento al hablar, ella es extranjera y algunas palabras no se entienden fácilmente).

CO: Ajá, relacionándolo. ¿Qué más?

Ao1: Pues bueno, también tendría que ser sensible ante los alumnos, incluso su forma de hablar, que eso también sería una parte muy importante y además sensibilizar a los demás alumnos a ser sensibles, oh bueno, a ser, reiterativo a su propia realidad y a la de los demás para aceptar todos los conocimientos y crear una plataforma para crear ese puente.

Aa2: Pero, bueno, en general yo en este sistema ocupa tener un conflicto que tiene que ver más que nada con el número en sí, (...), pero hay salones que tienen 50 - 60 alumnos y de repente no puedes tener contacto ni siquiera con los de la fila de enfrente, ¿cómo puedes establecer contacto con tu alumno en un número tan alto de estudiantes?

Ao3: Bueno, yo alguna vez tuve un profesor que con este dilema lo que hacía, era que empezaba siempre la clase con una anécdota (...). Ahí es cuando utilizas el recurso del dedo acusador o la lista que condena, ta, ta, ta, tú, (*repasa con el dedo sobre una lista de nombres*), ¿cuál me salió? (CO, VG1-5).

Constanza transfiere lo leído a vivencias reales, que han sido experimentadas en el pasado de los sujetos presentes. Traer el pasado al presente, es una manera de considerar significativa alguna acción porque quedo plasmada en el pensamiento del individuo y también obliga a su reflexión.

En cuanto a la reflexión, la profesora externó sus puntos de vista sobre la importancia que tiene el contenido sobre el que gira la discusión con el grupo:

CO: (...) El problema es cuando se convierten en un modelo institucional que tenemos que seguir, como el modelo por competencias, que por ahí ya también empezaron a revisar. Entonces el modelo por competencias pues las estrategias didácticas son muy claras pero que es una especie de híbrido que ha engañado muy bien, como éstos que son un poquito más puros o más claros; el modelo por competencias ha sido una mezcla de esto de centrarse en el alumno, pero también en la evaluación, etcétera. (CO, VG1-6).

Ya me estoy acordando aquí y bueno, aquí es donde mete lo de la televisión y todo eso, que no estoy muy de acuerdo en muchas cosas, pero bueno. Es una perspectiva de la importancia de los medios dentro del proceso educativo. (CO, VG1-34).

El mundo de vida académico, como el resto de mundos de vida del sujeto, presenta una estructura multiforme que complejiza el desenvolvimiento de los individuos en él, por lo tanto, cada uno debe atender a las vivencias que ahí se presentan y de las que reflexionan para que en el futuro su experiencia sea de menor dificultad.

Así es como Constanza, al conocer lo que sucede en la realidad institucional, expuso su punto de vista sobre lo que estaba plasmado en la teoría y que la influye o la llega a afectar en la práctica docente. El profesor de educación superior es una fuente de información y hasta de inspiración para los estudiantes, por lo tanto, además de explicar los contenidos, da a conocer sus opiniones sobre dichos contenidos.

En el siguiente fragmento, Constanza expone un ejemplo concreto de aplicación del contenido en revisión:

CO: Entonces nosotros como profesores tenemos que ser como bien hábiles, empezar a ver: “Bueno, tengo 50 alumnos, ¿qué puedo hacer con 50 alumnos? Ahora, ¿cuáles son las características de la materia? La materia es más teórica o práctica, ¿qué es lo que les dice el currículum? Es decir, cuál va a ser la competencia u objetivo que tengo que desarrollar. ¿Eso cómo va a trazar un perfil de egreso?, que sería, ¿qué es lo que quiero lograr cuando éste alumno salga del nivel? Y aparte del contexto, qué estrategia didáctica voy a utilizar y el contexto específico de, de los muchachos. O sea, no es lo mismo enseñarle en un colegio. Este, donde pagan un dineral los papás porque estén ahí los niños que enseñar en una escuela de este, marginada de la zona metropolitana o de la sierra o del campo. Son diferentes situaciones que todo esto tiene que tomar en cuenta el profesor. Con lo cual se van dominando todo esto del ambiente, no es tan fácil. (*Busca nuevamente algo en su tablet*). Bueno, muy bien, ¿y el ambiente centrado en el conocimiento? (*Toma su plumón y se dirige al pintarrón para escribir: Centrado en el Conocimiento*). (CO, VG1-7).

De esta manera, Constanza se convierte en la profesora con la experiencia en el área de conocimiento que requiere la materia que imparte. Sus vivencias pasadas retoman el rumbo de significativas y no sólo de acervo de conocimiento, puesto que hay una reflexión sobre ellas y su existencia en aquel momento determinado. Gracias a la realidad presenciada y vivida por Constanza, es que ahora la puede trasladar para que sea un apoyo significativo en su práctica docente.

Asimismo, utiliza este modo de recordar y reflexionar con el grupo y les presenta la pregunta específica sobre alguna otra experiencia similar que conozcan:

CO: (...) Entonces, ¿qué me pueden decir ustedes de esa vivencia que han tenido o si han reflexionado acerca de algún maestro en su experiencia que hayan practicado en esto? *(Silencio de todos por unos segundos y los alumnos piensan sobre la pregunta que les acaba de hacer)*... Centrado en el conocimiento, pensar que es centrado en el conocimiento.

(...)

CO: ¿Qué relación hay entre lo que te dieron y lo que vas a hacer?

Aa1: Ajá, la relación práctica que si mal no recuerdo es una de las partes básicas de ese sistema.

(...)

CO: ¿Si, qué más? (CO, VG1-8).

CO: Bueno, a veces eso es necesario decirles. *(La alumna Aa1 afirma con la cabeza lo que la maestra acaba de decirles)*. ¿Qué tipo de evaluación crees que tenía ese maestro, formativa o de retroalimentación?

Aa1: De retroalimentación.

CO: ¿Qué diferencia hay entre la evaluación formativa y en la retroalimentación, se acuerdan? *(Hay silencio de unos cuantos segundos)*. ¿Cuál es la diferencia entre una y otra? ¿Qué objetivos tendría una y qué objetivos tendría otra? A ver si se acuerdan...

Aa4: La formativa es como a, después de todo el contenido se hace una evaluación y se da a un punto por eso y la retroalimentación puede ser como que, ¿en partes?

CO: Es al revés *(se ríe mientras responde)*. (CO, VG1-16).

La manera de reflexionar que tiene Constanza, obliga a los alumnos a pensar en otras posibilidades de solución ante situaciones similares. Esto representa una manera típica de práctica docente ante posibilidades diferentes de realizabilidad. Tener una rutina en la docencia, no lleva a la misma solución, sino que es parte del método de trabajo en el aula por parte de algunos profesores. En este caso, Constanza recurre a las preguntas para conocer hasta dónde fue comprendida la lectura y después traslada esos conceptos a casos hipotéticos.

De esta manera, utiliza las funciones interpretativa y expresiva de los signos que antes detectaron con la lectura, como referente común para el grupo. Es decir, los alumnos tuvieron que interpretar, darle un significado a lo que leyeron y luego aplicarlo a una situación posible. Después, tuvieron que decir eso que concluyeron como aplicación de lo teórico en lo práctico.

Es a partir de este método que Constanza llevó a la reflexión a los alumnos, pues tiene clara una de las funciones de la escuela, así como que la escuela es diferente a la vida cotidiana fuera de ahí, y se lo hizo saber al grupo. De ese planteamiento, retomó la rutina docente de preguntar y presentar una situación X para transferir los conceptos hacia allá:

CO: Ajá, porque la idea de la escuela es ayudarte a resolver problemas desde perspectivas teóricas. Porque la otra parte de la vida que es la que vivimos fuera de escuela o cuando ya somos profesionistas pues nosotros resolvemos el problema siempre de sentido común. Como la vida nos va diciendo que se resuelven, como en la tradición dice que se resuelven los problemas, de eso nos permite sobrevivir, hay gente analfabeta o que ha estudiado muy poco y que es exitoso en la vida, o sea, tiene un trabajo este, sobrevive, tiene hijos, tiene pareja, ¿si me explico? O sea, no necesariamente quien va a la escuela tiene éxito en la vida, la diferencia entre una persona que va a la escuela y termina una carrera o tiene su educación básica o lo que sea y la que no, es que se supone que quien va a la escuela, sabe resolver los problemas desde una perspectiva teórica más compleja y ahorra más tiempo en resolver un problema que quien no tiene esos conocimientos, supuestamente eso sería como la función. Aunque te dé risa (*ella ríe*), pero profesionalmente también, o sea, profesionalmente qué diferencia (*ve su tablet que está en el escritorio*), yo siempre pongo este ejemplo, ¿qué diferencia habría entre el maestro de obra, un albañil y el arquitecto o el ingeniero? No que estudiado, sino en su práctica. ¿Cuál creen ustedes que sea la...?

Ao1: La perspectiva tal vez...

CO: ¿La perspectiva? (*Su tono de voz bajó, posiblemente el sonido esté bajo también*). ¿En qué sentido, como ves?

Ao1: El ingeniero o el arquitecto tengan diferentes formas para, diferentes maneras de hacer o resolver un problema (*no se distingue lo que dice*)... una suma bien cuadrada...

Ao1: Pues también eso tiene que... (*Interrumpe otra alumna*)

Aa3: Yo creo que nada más se basa en el título, si porque en lo personal podría resolver mejor un albañil algún problema, porque como dice ya tiene este conocimiento previo y el arquitecto que acaba de salir de la carrera no lo tiene... (CO, VG1-9).

La pregunta que lanzó al grupo, ayudó a que reflexionaran en un problema concreto y además, responderla, fue un problema a resolver en sí mismo. Por lo tanto, Constanza recreó en la realidad del aula lo que en palabras expresó a la clase.

Esta viñeta fue el reflejo de la interacción que provocó la intersubjetividad para enriquecer las ideas propias de cada sujeto y para modelar lo que la escuela debe propiciar, según esta profesora.

Aunado a esta experiencia, la interacción y la discusión grupales, le dan forma a otras vivencias que seguramente resultaron significativas para Constanza y los demás en el salón, para ser retomadas como ejemplo y como acervo de referencia para desarrollar algún producto posterior:

CO: (...) ¡Ah! Les subí al Moodle también la taxonomía de Bloom, porque en el momento en que ustedes empiecen a redactar los objetivos, no podemos utilizar términos que no sean medibles ni observables, por ejemplo como ser, saber. Entonces ahí tenemos que empezar a utilizar verbos que sean medibles y ese verbo medible me va a permitir también desarrollar el tipo de evaluación. (CO, VG1-25).

CO: (...) en el momento en que empiecen a desarrollar su clase o su programa, lo que ustedes vayan a hacer como trabajo, (*señala nuevamente el pizarrón*), traten de ubicarse en algunos de estos modelos de ambientes de aprendizaje para que sea todo integral, es decir, ustedes dicen: “Bueno, (*voltea a ver al pintarrón buscando algo de que ya plasmó en él*) yo me voy a mover más hacia la comunidad”, (*voltea a ver a sus alumnos*), yo creo que las que van a trabajar por ahí en la parroquia o algo así, a lo mejor, tenían que centrarse más en la comunidad, en las necesidades de la comunidad, etcétera o en los programas más alternativos que no son tan curriculares. Los que se van a dedicar a trabajar cuestiones curriculares pues tendrán que decidir hacia dónde van a enfocar más su, su interés hacia el aprendizaje o, perdón, hacia el alumno o hacia el conocimiento y la evaluación cruza cualquiera de los modelos. (CO, VG1-35).

La explicación de un tema la llevó al recuerdo de que habría una acción a futuro, ya proyectada, no se supo si en su pensamiento o ya había sido expuesta al grupo, aunque sí contemplada por ella y con cierta importancia y finalidad como para no olvidarla y retomarla en ese momento.

Constanza no sólo interactúa con el grupo formalmente, también hubo un momento en que mostró su lado divertido y comentó sobre un ejemplo que dio un alumno sobre las diferencias entre el ingeniero civil, el arquitecto y el albañil:

CO: Hay un chiste pelado... (*Se ríen todos sus alumnos*) del arquitecto y de...

Ao3: No pues hay muchísimos...

(...)

CO: ¡Ahí está la diferencia, ahí está la diferencia! El albañil lo puede hacer porque con la, la experiencia le ha dicho cómo hacer un arco para que no se caiga, pero si...

(...)

CO: ¡Claro, claro! O sea, la diferencia está ahí, de que si tú le preguntas al albañil de cuál fue la fórmula para que eso no se cayera, no va a saber contestarte. (*Constanza no*

interrumpe su discurso a pesar de que el alumno Ao1 ha pedido la palabra levantando su mano para realizar un comentario). Si tú le preguntas al ingeniero o al arquitecto, tiene que saberlo porque si no, no se cae, no se va a caer, pero la funcionalidad, la estética, son cuestiones que van más allá y eso es lo que nos da la educación. (CO, VG1-11).

El papel de la profesora no está limitado, ella también es un sujeto que convive fuera del mundo académico, por lo que es de esperarse que los ejemplos y sus intervenciones sean de manera coloquial en algunos momentos. Esta variedad se la otorga el desenvolvimiento que tiene en diferentes mundos de vida.

Además, los motivos que posee la profesora, tienen que ver con la función que mencionó sobre resolver problemas a partir de la teoría, por lo tanto, las vivencias fuera del ámbito académico se multiplican enormemente.

Ante estas intervenciones, las vivencias expuestas en la sesión fueron de dos tipos, las hipotéticas, basadas en posibilidades reales y las reales, las que les sucedieron a los sujetos presentes. A propósito, Constanza retomó vivencias del pasado para mostrarles ejemplos reales sobre el contenido:

CO: (...) Yo cuando empecé a dar clases, empecé a dar clases de redacción y yo corregía todos los textos, pues con comentarios sobre ortografía, el discurso, sintaxis, etcétera y una vez, bueno, me tardaba horas y horas, o sea tenía muchos alumnos, tardaba horas calificando esos trabajos y resulta que una vez que salí yo al último del salón me di cuenta que estaban las tareas tiradas. Y las tareas que yo tardé horas calificando se las devolví a los muchachos y algunos, no todos, pero algunos las tiraron, no les importó. Entonces yo me empecé a cuestionar: “¿Qué caso tiene que yo invierta toda una tarde para calificar si a los muchachos no les va a significar nada?”, entonces cambié de estrategia (...) (CO, VG1-14).

CO: ¡Ah! Si es que hay que buscar estrategias Y aquí lo fundamental, bueno ustedes recordarán ya muchos y además de las leyendas que hay de los exámenes bueno, en mis tiempos era de que los maestros aventaban para arriba los exámenes, los que cayeran en el escritorio, aprobaban y los que caían, pues no. (*Se escuchan risas*).

Aa1: Sí.

Aa3: ¿En serio?

CO: Sí, había maestros que sí.

Aa3: ¡Pero eso es antipedagógico!

CO: En la prepa. O que el diez es para el maestro, el, no, el diez es para el libro, el nueve para el maestro y el ocho para el alumno. O sea, ese tipo de criterios pues ya creo que están muy... (CO, VG1-23).

CO: (...) Y también se los digo por experiencia, cuando yo inicié dando clases yo no tenía claro cómo les iba a evaluar, tenía muchísimos problemas con los alumnos. (...) Y

entonces poco a poco fui aprendiendo a que se tenían que establecer indicadores, todos los criterios que tenían que seguir para hacer el trabajo o para contestar el examen, etcétera y cuál era el objetivo realmente, qué era lo que yo quería que ellos desarrollaran. (CO, VG1-25).

Los alumnos también compartieron vivencias pasadas que ayudaron a comprender lo que seguía en la discusión de la lectura hecha. Es importante el recuerdo del pasado, ya que de ahí surge la significatividad que se le da a los actos del sujeto durante su existencia y su paso en diversos mundos de vida. Es un recurso que en la educación se utiliza con frecuencia.

Aa1: (...) No hay un conocimiento real de las intenciones del maestro realmente y tampoco es como que el maestro se pueda parar a decir: “Vamos a hacer esta actividad porque quiero que ustedes den una clase de por qué quiero que ustedes hagan esto” (*la maestra menciona “ajá”*) entonces también eso... (*La interrumpe Constanza*). (CO, VG1-16).

Ao2: Si, exámenes legendarios yo recuerdo (*risas*) este, como hablando de qué estoy evaluando, un examen en la carrera de Historia en la que teníamos las fotos en blanco y el asunto es: “¿Sabe qué?, no hay preguntas, ustedes solitos se hacen la pregunta y se escriben la respuesta, pero tienen que hacer veinte preguntas...”

CO: Sí, a mí me tocaron de éstos. (CO, VG1-22).

Las vivencias del pasado resultan significativas cuando se le da un uso en el futuro, por lo tanto, estas experiencias en Constanza y en los alumnos se convirtieron obtuvieron importancia en algunos momentos, por ejemplo, durante esta sesión observada, ya que aquí son útiles para ejemplificar un texto.

De paso, las vivencias pasadas sirvieron también de aprendizaje para los sujetos, ya que de ellas obtuvieron la experiencia en sí, a partir de la cual se dieron cuenta que algunas acciones funcionan y otras no, o apoyan en algunas situaciones específicas y en otras no. Los motivos por las que fueron significativas, se da en el futuro, puesto que las vivencias no tienen conciencia, sino el sujeto que las rememora y utiliza.

Finalmente, como parte de la interacción y como final de la sesión, Constanza preguntó si había algo más por comentar porque había que aclarar algunas cuestiones del trabajo por realizar:

CO: (...) Bueno, ¿algo más que quieran comentar de eso? (CO, VG1-34).

CO: (...) Hasta aquí, ¿dudas, preguntas? (*Voltea a ver a los estudiantes*). ¿Comentarios? Bueno, si quieren descansamos unos 15 minutitos y regresando vamos a trabajar con, si quieren, ya de forma personal, con sus avances de sus programas. (CO, VG1-35).

Constanza atendió a las necesidades del grupo, tanto para no quitar la palabra a alguien, como para dar un descanso. De esa manera mostró la empatía con los otros sujetos. Además, no dejó de proyectar otra acción, como una constante en cada momento de la sesión, ya que deberían atender otras actividades y así cubrir la planeación del día.

Por parte de la segunda institución, se presenta el análisis de la otra identidad pública en la que labora Constanza.

5.9.2 Institución B2

Constanza entró al salón a las 6:15 pm y con un saludo breve, se dirigió a su escritorio y luego comenzó la sesión:

CO: Se me olvidó enviarles, ya traigo lo del encuadre, se me olvidó enviárselo por correo, así que si me dicen sus correos ahorita se los mando, vamos a ver la, el encuadre que, nada más con que me digan así las columnas... (CO, VG2-2).

El comentario de inicio pareció una idea que rondaba en el pensamiento de la profesora, ya que lo hizo con urgencia, antes que otras actividades y además le sirvió de pretexto. La premura para convertir en acto una acción proyectada no está contabilizada en los fundamentos teóricos de un análisis de esta naturaleza; sin embargo, sí se puede inferir que Constanza carga en su pensamiento una serie de acciones que considera importantes para realizar durante su práctica docente en el aula. Es decir, dar la información que urge, es la manera de cumplir con lo que ella se propuso por hacer.

Escribir correctamente las direcciones electrónicas de los alumnos era otra prioridad en la planeación de actividades de Constanza, por lo que tomó varios minutos en la actualización y corrección de ese dato de cada estudiante:

Varios alumnos del grupo le dictan sus correos y otros le señalan los errores en los que ya tenía. Constanza escribe en su tablet y corrige lo que le indican. La maestra tarda varios segundos en escribir. Al final repite el último correo dictado. Se escuchan que platican en voz baja otras alumnas desde que comenzaron sus compañeros a dar los correos a la profesora. (CO, VG2-2).

Desde esta acción, se desprende que es notoria la empatía que hay en el grupo al recordar nombres, caras y algunos datos de los alumnos. Sus motivos para tener en orden la lista de direcciones, los había expresado antes, por lo que era importante darle este tiempo.

Al finalizar la recogida de datos, Constanza les anuncia que les va a enviar el encuadre del curso para que lo conozcan, así como nombrar lista. Algunos lo revisaron ahí mismo en sus laptops:

CO: Bueno, se los voy a enviar, a ver ya me dicen si les llega a todos mientras paso lista, por favor... (*Busca en su portafolio un estuche con plumas, cuando los saca le dicen que ya les llegó el correo que les mandó a varias de ellas*). (CO, VG2-3).

Aunque no es una acción que siga un script de planeación, sí estuvo en la planeación mental de la profesora, ya que es suficiente que exista en el pensamiento para que algo se considere un objeto, así es como se toma este anuncio de actividades inmediatas por parte de Constanza. Cuando pregunta sobre la recepción del mensaje, esto fue lo que se observó:

Aa1: No, mi celular es más lento.

CO: ¿Ya les llegó o no? (*El grupo contestó afirmativamente*). Bueno es que estamos bien cerquita (*hace un movimiento con la mano como señal de unión entre ella y sus alumnos de forma diagonal y se ríen*). (CO, VG2-3).

La simpatía se hizo presente desde el principio de la sesión con la broma que hizo la profesora. De esta manera, Constanza percibe como otro yo a los alumnos, por lo que se permitió lanzar un chiste en sus palabras.

En cuanto a la lista, nombró a cada alumno de la siguiente manera, según la transcripción:

Constanza movió su cabeza de manera afirmativa de arriba abajo y comenzó a nombrar lista. Cada vez que pronunciaba un nombre, el estudiante contestaba: 'Presente'. Al terminar de nombrar lista guardó su pluma en el estuche y cerró el fólder donde estaba su lista con los nombres de todos. (CO, VG2-3).

Constanza no volteó a ver a todos, aunque estuvo presente el grupo completo. No se notó familiaridad con los nombres y su identificación con los asistentes; sin embargo, la desformalización de la sesión estuvo presente.

Para entrar de lleno a la clase, la profesora anunció otra actividad que realizarían, se trataba del encuadre y así lo hizo:

CO: Sí, viene explicado, lo voy a leer ahorita, viene explicado todo lo que vamos a hacer, preguntar y (*ve su tablet*) bueno, vamos ir viendo el trabajo por trabajo en cuanto les... ¿Ya les llegó a ustedes? (*Apunta a las alumnas que tiene a su lado izquierdo*). ¿Sí? Bueno, entonces vamos viendo cuáles son los trabajos. (CO, VG2-4).

Hay un plan concreto para trabajar durante el curso y así se los hizo saber; sin embargo, una de las acciones que estaban proyectadas no se había cubierto, la acción de que todos contaran con el

programa del curso. Los motivos que tenía Constanza, consistían en que esperaba trabajar a la par con el grupo.

La igualdad de condiciones en el mundo de vida no existe, ya que se parte de dos motivos para estar en él, uno es la expresión y otro es la observación, en este caso, le tocó a Constanza expresar y a los alumnos observar. Y esto fue lo que explicó:

CO: (...) Ya les había explicado que el curso, básicamente tiene tres apartados principales. El primer apartado, con el que vamos a trabajar es la cuestión de la ciencia y la epistemología de la ciencia; un segundo apartado donde vamos a trabajar los paradigmas de investigación educativa y un tercero que ya es propiamente empezar un acercamiento a una problematización a través de preguntas y de ubicación del problema. Entonces también las actividades están divididas en estas tres partes, los trabajos tienen que ver con ejercicios de reflexión que vamos a ir trabajando a lo largo del curso. El primer trabajo, es una reflexión en donde se especifiquen las características de la ciencia y sus diferencias con el sentido común, que es un poco lo que ya contestaron en la guía, ya nada más lo van a pasar en una narración, en una narrativa, tiene valor de diez puntos. El segundo trabajo es un escrito en donde se explique lo que es un paradigma, las funciones del paradigma en una ciencia y las características de los tres principales paradigmas utilizados en la investigación educativa, que es también lo que vamos a trabajar, bueno empezamos a trabajar la semana pasada y vamos a continuar en la segunda...

(...)

CO: Ajá, bueno, los únicos criterios que yo tomo en cuenta formales son el tipo de letra que debe ser Arial o Times Roman 12 puntos y a espacio y medio. Los trabajos deben que estar a espacio y medio. La cantidad de cuartillas, eso yo no lo tomo en cuenta porque yo considero que lo que cada quien pueda obtener de su reflexión es lo que va a escribir. (...) lo que yo quiero es que sean producciones, reflexiones propias de ustedes, no quiero que repitan a los autores, por eso no les pido reportes de lectura, nomás reflexiones en donde ustedes ya se hayan hecho de ese conocimiento, eso es básicamente lo que yo les pido. Por eso no les puedo decir cuántas cuartillas. Entonces por ejemplo, la reflexión donde se, donde se especifique las características de la ciencia y sus diferencias pues, yo creo que lo harán en una sola cuartilla. (CO, VG2-4).

(...)

CO: Bueno, un escrito donde se explique ¿qué es un paradigma? Pues eso es un poquito más largo (*mete su mano derecha a su bolsa en busca de su celular que está sonando*). Pues vamos a ver varios niveles (*saca su celular y lo revisa sin dejar de hablar*). Otro de los puntos es éste, (*voltea a ver su tablet y vuelve a leer lo que le mandaron a su celular*) el tres, si no hay otra pregunta. Silencio. (*Deja su celular y lo guarda rápidamente en su bolsa*). El tres dice: “reflexión crítica sobre el papel de la investigación en la educación, incluir la reflexión sobre el tipo de investigación que realizan los docentes en servicio, con el apoyo, ahí faltó una “del”, de uno de los textos de su antología del propedéutico. (...) El punto cuatro es un ejercicio donde van a realizar un listado de preguntas sobre posibles problemas de estudio en los que estén interesados. (...) Es un ejercicio que vamos a hacer en clase. Al final van a realizar una selección de sólo cuatro o cinco preguntas que por su conveniencia puedan ser preguntas de investigación. Entonces eso

ya es de la tercera parte del curso donde vamos a empezar a problematizar. (*Vuelve a leer su tablet*). El último punto dice: “Con base en las preguntas seleccionadas, plantea un posible problema de investigación estableciendo los límites del objeto a estudiar, los objetos del estudio y la pertinencia del mismo”. Eso ya es con base en las últimas lecturas de la antología y bueno. Todos estos ejercicios nos van a servir para armar el trabajo final, es decir, que desde la semana, hace dos semanas ustedes empezaron a contestar la guía con lo que hicimos la semana pasada y con lo que vamos a trabajar el día de hoy, ya están armando su trabajo final. (CO, VG2-5).

CO: Le tienen que ir adelantando. Porque son con las que ya vamos a ir viendo. De hecho, hoy empezamos con los paradigmas y pues eso ya les va a permitir como ir cerrando algunas consecuencias. ¿Dudas, preguntas? (CO, VG2-7).

La explicación de Constanza no provocó dudas sobre el desarrollo, pero sí sobre la fecha de entrega. En estas actividades se percibe la planeación que elaboró la profesora y de la cual partieron para tener el curso y saber hacia dónde se dirigen en cuanto a conocimientos y productos esperados.

De esta manera, Constanza provoca la expectativa del grupo. Esta experiencia ya la vivió la profesora, en otras situaciones similares. Echó mano de los sucesos ocultos típicos que debe materializar para que ocurran significativamente en este mundo específico en el que realiza su práctica docente.

Estos sucesos son para los alumnos las experiencias que se convierten de su interés para cumplir con su realización y así cubrir las expectativas de ellos mismos, de la profesora y de la institución.

En cuanto a las actividades en el aula, continuaron y para que la sesión cumpliera su función, Constanza señaló la lectura con la que trabajarían, así como la manera de abordarla:

CO: Entonces vamos a trabajar con la lectura de Gloria Pérez Serrano, vamos a empezar con esta primera lectura (*sigue buscando entre las hojas*).

Aa5: ¿Qué página maestra?

CO: En la página cuarenta y uno. (*Se detiene un poco a leer y prosigue*). Como ya habíamos comentado varias de estas cosas, vamos a trabajar la lectura a partir de ciertas preguntas. (*Se para del escritorio*). Preguntas sobre su investigación (*con antología en mano se dirige al pizarrón y sube la pantalla del proyector*) y reflexiones y después vamos a hacer un ejercicio que ya habíamos comentado acerca de cómo se podría abordar el problema de investigación desde los tres diferentes paradigmas. (...) Lo primero que vamos a hacer aquí es, hablar lo que es la investigación (*esta palabra la escribe*) si ustedes se acuerdan, (*se voltea hacia los estudiantes*), si ustedes se acuerdan de lo que hablamos la clase pasada, pues esta investigación va a partir de un elemento muy importante... (CO, VG2-7).

CO: Ajá... *(Se dirige al pintarrón)*. Es objetivo *(anota esto debajo de la palabra "racionalismo")*. ¿Y qué más? ¿Se acuerdan el tipo de relaciones que busca este paradigma? (CO, VG2-9).

Además de hacer referencia a la lectura en cuestión, Constanza refirió a la acción de haber hablado antes al respecto y sería retomado en esta ocasión para discutir la lectura hecha previamente. Estos recuerdos podrían responder a dos aspectos que la práctica docente necesita, uno es el acervo de referencia que posee el sujeto, según sus conocimientos adquiridos durante su existencia. Otro es la significatividad de las vivencias pasadas que ahora requiere tener presentes para continuar con su labor a través de su práctica docente.

Debido a esto es que el sujeto debe permanecer atento al pasado porque en este futuro algo ha sido requerido para ordenar otras ideas y enriquecer otras vivencias. Por eso la profesora insiste en el recuerdo de los alumnos, y así ubicaron en el tiempo y el espacio lo que vivieron al respecto de lo que trataron en clase. Después de referirse a otras situaciones, Constanza pidió que respondieran, como habían acordado, a las preguntas que haría para revisar y discutir la lectura:

CO: ¿Qué es la epistemología? ¿Qué dijimos que era la epistemología?

Aa1: La forma como se...

Aa4: Como se adquiere el conocimiento científico.

CO: Ajá, ¿cómo se adquiere el conocimiento en un paradigma racional? (CO, VG2-8).

Las preguntas que hacía Constanza fueron parte de la estrategia de trabajo, como les dio a conocer a los miembros del grupo:

CO: (...) ahorita nos vamos a basar solamente en la parte epistemológica, que es decir: "Yo como investigadora, ¿cómo me acerco a la realidad? Me acerco a la realidad de manera objetiva". (...) Hay una relación causa-efecto, pero ahora les voy a poner un nombrecito más difícil, que no viene en las lecturas pero que, cuando nosotros hacemos investigación tenemos que manejar. *(Lo anota)* Es la... *(Hace una división debajo de todo lo que ha apuntado y lo dice mientras lo escribe)*, te-le-o-lo-gí-a "Teleología".

(...)

CO: Teleología. Eso significa la finalidad, eso es la finalidad de la investigación. ¿Cuál es la finalidad de la investigación en un paradigma racional? *(Alguien menciona "comprobar")* Comprobar... (CO, VG2-9).

(...)

CO: *(Estando en el pizarrón se voltea hacia sus alumnos porque leyó algo antes de anotar)*. Pero a ver. A ver, vamos a, a, a guardar tantito estos conceptos, más bien vamos a, a preguntarnos, ¿cuál es el fin de la investigación, bajo este enfoque?

(...)

CO: Ajá. A ver, si yo pregunto, si mi pregunta es: "¿Cuáles son los motivos por los cuales no aprenden los niños?", ¿qué resultados voy a tener?

(...)

CO: Ajá. ¿Cuáles son los motivos por los cuales los niños no aprenden?

(...)

CO: (*La señala y afirma con la cabeza lo que la alumna Aa1 dijo*) Ajá. Entonces vamos a conocer las causas. En este paradigma (*regresa al pintarrón*) lo que nos interesa saber son las causas (*anota: “conocer las causas de un problema”, mientras escribe le preguntan*). (CO, VG2-10).

El grupo no dio respuesta exacta a las preguntas, parecía una serie de adivinanzas y el tino falló en todos. Constanza aportó las respuestas. La interacción se realizó al haber un diálogo entre la profesora y el grupo cuando tuvieron que responder a las preguntas que hizo. La intersubjetividad está garantizada de esta manera en la práctica docente que realiza Constanza.

Cada vez que hay una pregunta, existen los motivos porque y los motivos para en los sujetos. Los primeros surgen en el alumno y los segundos en la profesora, ya que ella espera que respondan, para eso pregunta y ellos quieren responder porque les preguntaron algo.

La dinámica de la práctica docente en esta sesión estuvo enmarcada con la explicación para la comprensión, de algunas palabras. Antes fueron ‘epistemología’ y ‘teleología’ y ahora es el turno de otra más:

CO: Para solucionar problemas, ahí sí están otros niveles, son otro nivel, pero la investigación científica, lo que busca es incrementar el conocimiento. Miren... (*Busca y lee en su antología de pie para seguir con la clase. En cuanto lo encuentra se dirige al escritorio para ahora buscar entre las hojas*). Y ahora sí vamos a echar otra palabrita donde queda, ésta sí la van a encontrar por aquí. Es en la página cincuenta y cuatro. (CO, VG2-11).

(...)

CO: En donde está la línea, dice “ontología”... (*Se voltea para apuntarla en el pintarrón*).

(...) Lo que pasa es que no los pone la autora, pero todos estos son como los niveles que tenemos que manejar para entender a lógica de cada uno de los paradigmas. A ver, entonces, ¿qué es la “ontología”? (CO, VG2-12).

(...)

Aa4: Estudia al ser en general y sus propiedades trascendentales. El estudio del ser, qué es y cómo es...

CO: Ajá. O sea, la parte ontológica es lo que hacer ser al ser, o sea, lo que define al ser, eso es la ontología. Qué es lo que define al ser. En este caso la ontología es: ¿qué es lo que define? O como dice ahí, Pérez Serrano, ¿cuál es la naturaleza del objeto de la investigación? Esa ya nos la dijo ella, ella ya la puso aquí. Entonces tenemos que la naturaleza ontológica, de este paradigma está dada. ¿Qué significa esto de que está dada? (*Se voltea para escribirlos*).. Voy a poner algunos nada más, bueno si me los dictan... “Dada, singular, tangible, fragmentable (*le dictan Aa1 y Aa5*), convergente”... ¿Qué más? (“convergente” se la dicta Aa1), ¿Convergente? (*Lo voltea a ver para preguntarle a lo*

que le responde que “sí”). Bueno, vamos. Esto ya lo vimos la semana pasada (*deja de escribir para seguir exponiéndoles con sus alumnos*). ¿Por qué su naturaleza es dada?

Aa1: Porque ya está...

CO: Porque la realidad ya está, acuérdense que estudian fenómenos naturales y repetibles... (CO, VG2-13).

CO: Ahorita (*los ve y se ríe*). Bueno, El naturalista (*abre el plumón y se levanta del escritorio y escribe en la parte de arriba del pintarrón al lado de donde anotó “Racionalismo”*). En la parte epistemológica. (Regresa al escritorio y revisa su antología). ¿Cuál sería, relación entre sujeto y objeto? A ver. (CO, VG2-20).

Algunas de las respuestas que aportaron los estudiantes, no fueron satisfactorias, sino hasta que Constanza insistió en el recuerdo del concepto. Es una manera recurrente en la profesora de volver a ubicar el pensamiento de los alumnos en una situación similar para que puedan trasladar lo trabajado entonces a esta nueva vivencia.

Otra manera de comprender lo que se está explicando, es el traslado de la teoría a situaciones reales y prácticas:

CO: (...) Desde este paradigma yo tendría, si yo quiero analizar a los alumnos (*se vuelve a semisentar en la mesa*), yo tendría que estudiar en los alumnos algo que ya está dado en ellos (*le dicen: “por ejemplo...”*). Por ejemplo, sus características como seres humanos, sus características como hombre o como mujer, de su grupo de edad, características, ¿qué características tiene un niño de doce años? Y para esto, como ya es algo dado, tienen que ser algo ya generalizable, medible, observable... (CO, VG2-13).

(...)

Aa5: Sí, o sea, es como decir de un vago y una lista o bueno, una persona inteligente es lo mismo, porque los dos...

(...)

Aa6: Por ejemplo, en el caso de un huracán, sería que si la lluvia, el viento y todo eso, ¿esa sería la parte ontológica?

CO: Eso ya es dado, porque siempre va a suceder de la misma manera. Entonces por su naturaleza el objeto de estudio es dado. (CO, VG2-14).

CO: ¿Cómo cuál? (*Gira y va hacia la puerta*). Llega el maestro, en secundaria pasa mucho esto, está la mitad del grupo afuera. Entonces llega el maestro, pasa y cierra la puerta (*actúa todo lo que les dice*), y ya no deja entrar a los que estaban afuera. ¿Cómo interpretarían eso ustedes? (CO, VG2-21).

CO: (...) como ejemplo esos documentales que vemos del antropólogo que se va a una comunidad “X” y le dan a comer serpiente o rata, ¿no puede hacer fuchi! ¿Qué pasaría si hiciera el fuchi? (CO, VG2-23).

CO: Ajá, ajá. Vamos a poner el ejemplo, de que a mí me invitan a una fiesta. (*Aa5 dice en voz muy baja: “Vámonos” y se ríen ella y Aa6*). Me invitan a una fiesta formal, digamos

una boda. Yo abro mi clóset y digo: “A ver, ¿qué ropa me voy a poner para la boda?” (CO, VG2-25).

(...)

CO: Ajá. Así es el paradigma, o sea, supongan que el paradigma es el hermano que se va a casar o el primo que se va a casar, es la parte ontológica. Entonces depende de cómo es ese objeto que es, si me pongo el vestido largo o corto, o sea, yo tengo un objeto aquí. (*Escribe en el pintarrón*). ¡Ay, no hay gis! Ahorita saco un gis. (*Se va hacia la parte izquierda donde no ha escrito nada y está un espacio en blanco*). Tengo aquí el objeto (*dibuja un círculo*), que es la boda (*lo anota*). Entonces de acuerdo con sus características, que es la parte ontológica, todo lo que ustedes dijeron ahorita, va a ser el paradigma que escoja (*pone dos líneas para unir las palabras “racionalismo y naturalismo”*). (CO, VG2-26).

A partir de recurrir al acervo de conocimiento, es como se ejemplificó el concepto trabajado y se pudo aplicar cada uno de los aspectos de su definición. Así fue como Constanza y el grupo lograron una serie de referencias que conforman signos comprendidos por ambas partes de la interacción.

Las preguntas continuaron y la profesora insistió en mostrar ejemplos imaginarios para explicar y responder las dudas planteadas. Fue el caso de poder tomar un fenómeno por estudiar:

CO: Sí, la realidad aprehensible es que se puede, tomar, se puede aprender, se puede este, coger, tomar, ¿sí me explico?

(...)

CO: Aunque estos son términos un poco simbólicos. Porque cómo, cómo agarras un huracán, cómo tomas un huracán o pensando en el átomo, ¡nadie ha visto el átomo! O sea, hay modelos que se supone que por su comportamiento así son (...) (CO, VG2-17).

Así es como los ejemplos se convierten en signos observables con el pensamiento y expresados a partir de su explicación o nada más por el hecho de haber sido referidos. El hecho de imaginar, hace que exista el objeto.

Constanza repitió el hecho de que continuarían con palabras raras y era el turno de la ‘axiología’:

CO: (...) vamos a terminar con las palabras raras, que es la parte de la axiología. (*Se levanta y se va hacia el pizarrón*). ¿A qué se refiere la axiología?

(...)

Aa1: ¿Son valores, no?

CO: Son los valores. (*Escribe la palabra “Axiología” en la parte inferior del pintarrón*), ¿cómo dijimos que iban a ser los valores dentro de su paradigma? (CO, VG2-17).

Constanza, en su manera recurrente de ir al pasado, preguntar por una respuesta anterior que podría ser transferida a esta situación y completar la respuesta. El pasado es significativo siempre

y cuando se haga referencia a él y se reflexiona sobre lo sucedido. Las vivencias importan si son instaladas en otra experiencia.

Para coleccionar vivencias, el sujeto no para de actuar durante su vida, y por lo mismo, se observó en la práctica docente de Constanza, acciones a futuro que apoyan a otras más grandes e importantes:

CO: (...) Bueno, a ver, vamos a seguirle porque nos falta un poquito y se van ir aclarando más dudas. La parte ontológica, ahí vamos a la página, ¿cuál era, cincuenta y cuatro? (CO, VG2-28).

Sin el futuro no hay pasado, pues lo que se va a realizar queda en el pasado como algo sucedido y sólo en el pasado se encuentra lo significativo de las acciones de las vivencias del sujeto.

5.10 Significados de Constanza

En la práctica docente de Constanza es recurrente nombrar lista como registro de faltas y asistencias en el grupo. En ambas instituciones lo realizó y en ambas conocía a algunos de los estudiantes, tanto los que tuvo de manera presencial, como los que no estuvieron en la sesión.

Nombrar lista se ha considerado una acción típica de la práctica docente; sin embargo, hay otras que también se consideran así y forman parte de las actividades propias de la enseñanza; así es que los profesores de educación superior acuden frecuentemente a la función eidética de la fenomenología, es decir, se vale de situaciones imaginadas para ejemplificar los conceptos y así poder aterrizarlos en algo de la realidad del mundo de vida.

Esta imaginación provoca la resolución de problemas, como una de las funciones principales de la educación, según esta profesora en observación. De igual manera, se utiliza como el inicio de la problematización de una situación cotidiana. Se complejiza a tal grado que termina seguramente como una vivencia significativa para quien la retome como ejemplo de algunos contenidos de la clase. El futuro del conocimiento de un sujeto tiene sus bases en este tipo de práctica docente que presentó Constanza.

Así lo expresó en la entrevista, esta profesora ha sido rebelde al no callarse lo que no le parece bien de la docencia, cuando le quieren obligar a hacer algo con lo que no está de acuerdo, como en el caso del modelo de trabajo educativo basado en competencias, del que se quejó en la observación que se hizo de su práctica docente. (CO, E-8).

De acuerdo con esta idea y sumada a la de ser docente, Constanza dijo que los profesores que no planean sus clases, que no reflexionan sobre lo que enseñan y que no tienen el proceso de construir objetos de aprendizaje para los alumnos, sólo realizan docencia, van y dan clases, pero no se comprometen como docentes con la educación. (CO, E-12).

La práctica docente de Constanza, aunque ya quedó plasmada la tipicidad de su método pedagógico, para ella el valor que tiene el contenido es más importante que el método, puesto que así lo recuerda de sus anteriores profesores, quienes no gustaban mucho a otros compañeros de su clase, pero a ella le gustaba mucho la materia y dejaba pasar el aspecto personal. (CO, E-6).

Actualmente, su práctica docente no sólo contiene un método establecido, planeación para cada curso, reflexión sobre lo que se enseña y un objeto de estudio específico; también posee la pasión que le imprime y la aplicación práctica de lo que enseña para que problematice sobre ejemplos prácticos de la vida real. (CO, E-6).

Constanza no sólo disfruta la docencia, sino que sabe de lo que habla cuando está ante el grupo. Si bien insiste en tener un insumo sobre el qué trabajar, también es creativa en los ejemplos planteados para problematizar. Su experiencia se ve reflejada en las situaciones de la vida real para aplicar prácticamente lo leído. Es ahí donde aporta la pasión de la que habla.

Ese disfrutar la docencia durante sus clases, se debe a que le gustan las materias que imparte y conoce de ellas y su existencia en la vida cotidiana del profesionista que las recibe, ya que al contrario, no sería buena profesora, como lo dijo en la entrevista. (CO, E-7).

Constanza mostró una congruencia entre lo que dijo en la entrevista y lo que realizó como práctica docente en el aula en los grupos observados; sin embargo, es difícil detectar la pasión en su práctica, pues no hay parámetros del estado de ánimo en los profesores para esta investigación.

El aspecto de la participación de los alumnos resultó un elemento significativo en esta práctica docente, ya que ambos eran grupos entusiastas que, a pesar de estar en distintos niveles educativos, uno de licenciatura y otro de posgrado, contaban con experiencias suficientes para aportar ejemplos de realidades distintas en cada caso.

En esta experiencia, cada grupo, con el entusiasmo y ganas que presentaron, hubo que recurrir al recuerdo del pasado para que en el nivel de posgrado tuvieran la referencia directa del momento cuando trabajaron con ciertos conceptos. Y por el contrario, con los alumnos del nivel licenciatura, no tuvo que recurrir a eso la profesora. Es una prueba que fundamenta lo establecido para que una vivencia sea significativa: debe provenir del pasado del sujeto para su reflexión.

Esta participación que mostró motivación y entusiasmo, podría tener dos causas, entre otras muchas; sin embargo, por cuestión de sugerir líneas de investigación para este tema, es probable que Constanza motive durante el curso a sus alumnos y logre convencerlos de la importancia de sus materias.

Otra posible causa es que efectivamente, con la presencia constante de esta profesora en el aula, los grupos se contagien también de su pasión y así quieran vivir cada sesión. Aunada a esta causa, podría resultar del conocimiento que tiene de las materias y los grupos esperen obtener mayores beneficios con su participación y colaboración con el grupo.

Lo que sí está claro es que cada una de estas vivencias mostraron un dinamismo envidiable para cualquier profesor, ya que logró en sus alumnos que se metieran de lleno en las actividades, desde antes con la lectura previa para la reflexión y después con la puesta en común para continuar con la reflexión y la discusión grupal, además de la aplicación práctica en situaciones de la vida cotidiana.

5.11 La injerencia de las instituciones en la práctica docente

En este apartado se presentan los resultados de la tercera etapa de la investigación. De acuerdo con el análisis de la práctica observada de cada sujeto de estudio, ahora es el momento de explicar el papel que juegan las instituciones en dicha práctica. Las instituciones también exigen prácticas burocráticas, aunadas a las docentes, por lo que los profesores son más determinantes en sus decisiones sobre acciones por realizar, que la institución en sí misma.

Como se pudo observar, la implicación de cada profesor en la institución donde labora, parte de lo que para cada uno ha significado la docencia a través de su vida; es decir, la institución no ha determinado por completo la práctica docente que cada sujeto realiza; sin embargo, en los significados sobre docencia, sí ha intervenido la institución. A continuación se

conocen las razones para tal afirmación, ya que los profesores expresaron su obediencia a lo que se les solicita y también lo que ha influido en ellos las instituciones donde habían sido formados o donde habían laborado:

PP: ...Yo soy producto de la (*educación*) pública, mi primaria, mi secundaria, mi prepa, mi facultad, mi maestría y mi doctorado y mi postdoctorado, soy 100% pública. (PP, E-18).

PP: ...yo no tomaría en cuenta a la institución para pedir permiso porque se supone que uno en el aula cierras la puerta y eres el dueño de la clase, es tu cátedra. (PP, E-33).

CO: ...le falta algo a la institución para permanecer, de hecho he pensado varias veces en dejarlo si yo tuviera mayor sueldo aquí en la Universidad de Guadalajara, yo creo que dejaba la institución en este momento porque no satisface muchas de mis necesidades, pero realmente lo que ahorita lo que me hace permanecer ahí es que tengo un necesidad económica y no gano mucho, pero sí me la cubre. Y en la Universidad de Guadalajara, independientemente de lo que gane es el crecimiento profesional. Eso me hace permanecer aquí. (CO, E-10)

CO: ...en las (*escuelas*) públicas tienes más libertades, definitivamente, hay más libertad. En las privadas uno también busca conservar el trabajo porque la mayoría de las veces no tienes contrato, entonces cuidas lo que dices, eres estricto en cumplir los programas y todo para que no te corran. (CO, E-13)

En estas expresiones del pasado se puede observar un mundo de vida específico que ha sido el mundo de vida formativo para mucha gente, ya que se trata de la educación pública y a la vez, reconocer que ha sido un nicho de educación para todos los niveles, habla también de la apropiación que vive el individuo de su espacio y de su pasado.

La significatividad de las vivencias de cada sujeto radica en que les permite identificar en cada una de ella lo que ha mandado o influido para la toma de sus decisiones posteriores. Cuando el sujeto reflexionó sobre lo vivido, supo qué funcionó y qué no. Por eso mismo, se considera que un individuo le da un sentido específico a sus acciones.

Algunas acciones han sido vivencias significativas desde la institución, pues ha estado presente en diversas prácticas de los sujetos, en los momentos o experiencias típicas de la docencia, como es la parte formal o de control del grupo, nombrar lista es uno de esos actos, así como transmitir las indicaciones de las actividades de la sesión:

CL: Tenemos pendiente para hoy el cuestionario y les recuerdo que hoy se cierra la plataforma para la práctica del debate que tenemos ahí en el foro.

Ao1: ¿Son dos veces?

CL: Dos veces, hay que participar dos veces.

Ao1: ¿Y si participé tres veces?

CL: No importa, mínimo dos, y entre tu primera y segunda participación debe haber las de por lo menos de dos compañeros. Entonces acuérdense, hoy es la fecha límite para eso, los que no han participado, todavía tienen tiempo para hacerlo. Y les dejo que me pasen su cuestionario en lo que llegan sus compañeros, por favor.

Clara empezó a recoger algunas hojas de quienes se lo entregaban, de los alumnos cercanos a ella.

CL: Revísenlo, chicos, que tengan nombre y apellidos, sin faltas de ortografía y todo lo que ya saben. (CL, VG1-1).

Esta última frase: "...lo que ya saben", convierte lo realizado en algo que se ha establecido en los significados de los sujetos, tanto los que emiten la orden, como quienes la reciben. Se traduce en una experiencia típica de los sujetos que la conciben como una rutina formal para presentar un producto por entregar en la clase. De esa manera, se continúa con las actividades planeadas para darle fluidez a la sesión y así se tienen otros actos proyectados y realizados. A continuación se presentan algunas de estas acciones típicas que cada profesor realizó durante la observación:

CL: Vamos a pasar ahora a la página número diez que tenemos en nuestra hoja de trabajo. *Clara explicó lo que ahí decía y les pidió que hicieran el ejercicio sobre postura y movimiento. Les explicó con amplitud en lo que consistía el ejercicio para que lo hicieran. Un alumno le preguntó si verían el video y Clara le dijo que primero responderían ese ejercicio y luego verían el video. Luego de explicar, dijo:*

CL: ¿Dudas? Esta hoja me la van a entregar. Entonces, para que pongan, por favor, nombre, que no tenga faltas de ortografía.

Ao8: ¿También la otra la vamos a entregar?

CL. La cinco. Si tienen alguna duda en la cinco, que se habían llevado para contestar, ahorita es cuando podemos revisarlo y es el mismo criterio que aplicamos al de postura y movimiento. (CL, VG1-5).

CL: Piensen también en su auditorio, van a tener lectores, tutores, no sólo los de ustedes, de otros. Si se llega a un acuerdo interinstitucional, a lo mejor también de otras instituciones. El punto cuatro ya lo habíamos mencionado, lo de sus lectores externos. Coméntenlo, por favor, con sus tutores. De algunos ya tenemos, incluso ya se hizo una invitación de los que los dieron con más tiempo. Si lo comentan, nos ayudan mucho. En cuanto a lo que tendremos en los seminarios, el seguimiento, tenemos una sesión programada del 'Taller de análisis e interpretación de datos'. Para este seminario se había programado el martes 16, pero después de estar platicando con los docentes y de ver también cómo van ustedes en su proceso, se acordó que sería más conveniente que se haga solicitud expresa quien lo requiera... (CL, VG2-6).

PR: Cuatro, a la vuelta está tu retrato. *(Voltea al pizarrón para escribir los puntos de la actividad de la sesión. Hasta ese momento, desde que la videograbación se pudo realizar, estaban tres puntos nada más.)* Vienes y presentas acá al resto de tus compañeros. Entonces las psicólogas dirán: "Nosotras creemos que los bienes internos son esto, los

bienes externos son esto en general y creemos que los bienes internos de la Psicología o del que ejerce la carrera de Psicología son éstos; los bienes externos del que es psicólogo son éstos; el perfil de egreso de nuestra carrera sí tiene relación con lo ético o no tiene y finalmente”, ah, ése ya lo estás haciendo, ya lo estás presentando. Son 4:15, ¿les parece que a las... van a leer primero, que a las 5 empezemos las presentaciones?

El mismo profesor respondió en tono fingido, ya que nadie respondía y dijo:

PR: Sí (*alargó la vocal*).

Luego Prudencio señaló en el pizarrón el punto cuatro de las presentaciones. Volteó nuevamente hacia el grupo, como lo hizo durante toda esta explicación de actividades.

PR: ¿Sí? ¿Sale? Entonces si quieren de una vez reúnanse psicólogos con psicólogos, el abogado con el abogado, ¿es el único abogado?

Simuló un diálogo imaginario:

PR: -¿Cómo ves abogado? -Bien, abogado.

PR: Y... (*ríe de su propia broma*) No le pareció al abogado. Y quienes tengan equipo, pues hagan el equipo, sino, pues háganlo por su cuenta. ¿Sale? A las 5 el regreso. (PR, VG1-2).

PR; ...Saquen una hojita y les hago un examen de control de lectura. (*En ese momento empezaron las voces de varios alumnos del grupo. Prudencio en se puso de pie y comentaba algo sobre el foro con un alumno, nada claro, pero se escuchaba la palabra foro. Empezó a poner orden para dictarles las preguntas*).

PR: ¿El foro?

Ao1: Sí.

PR: No lo he revisado. El foro está cerrado mientras lo califico.

Ao1: ¡Ah!

PR: ¡Va! (*Prudencio gritó para atraer la atención del grupo*). ¿Ya?

Aos: ¡No!

PR: Son dos preguntas nada más. No choro, concreto, concreto. (*Prudencio dejó pasar un breve momento y luego preguntó*). ¿Listos?

Aos: ¡No!

PR: Por supuesto cualquier miradita al ombligo de otro, pelan. Es examen ¿eh? Tal cual. (*Prudencio le sacó la lengua a uno de los alumnos o alumnas, no se vio bien a quién por la lejanía, aunque un alumno sonrió ante este acto. Luego Prudencio empezó a dictar con voz alta*). ¡Uno! ¿Ya Ao1? (PR, VG2-2).

CO: Voy a pasar lista y empezamos a trabajar lo que son los ambientes de aprendizaje. (CO, VG1-2).

CO: Se me olvidó enviarles, ya traigo lo del encuadre, se me olvidó enviárselo por correo, así que si me dicen sus correos ahorita se los mando, vamos a ver la, el encuadre que, nada más con que me digan así las columnas... (CO, VG2-2).

PP: Y yo se los mandé a sus diapositivas, bueno (*señala y dice el nombre de la compañera que lo hizo y ellos contestan con un “sí”*) nos hizo el favor. Para ya meternos en concreto, para empezar a aterrizar esto, me gustaría, así rápidamente que me dijeran sus nombres, su dirección, sus cuernófonos, su fecha de cumpleaños, su signo zodiacal, si

le van a las Chivas, si no, absténganse de hablar de partidos o de equipos y si no tiene marido, ¿a qué horas va al pan? (*señala a una alumna*), todos los demás discernir de ese dato (*se ríen algunos*) y si gustan empezamos primero con las damas. (PP, VG1-7).

PP: Digan lo que ustedes gusten, es su presentación.

Pepe se reubicó, del fondo del salón al frente. Estaba en el fondo para preparar la computadora y el proyector. Mientras las alumnas hablaban, Pepe se recargó en el escritorio, que a su vez está en una tarima al frente del salón. (PP, VG2-1).

MC: A mí me gustaría conocer un poquito a qué se están dedicando. ¿Quiénes somos? Yo me estaba de alguna manera presentando de a qué me he dedicado en la vida. Les decía a los compañeros que había tomado el reto de mis hijos, de formar a mis hijos, ése ha sido un reto y siempre he tenido la curiosidad de saber qué piensan de mí, que es un poco la valoración que hacen luego los hijos. Tengo uno de 17, una que está a punto de cumplir 18, bueno, el otro tiene 16 y va a cumplir 17 y una de 24. Ya son de distintas edades. A mí sí me gustaría saber qué opinan de mí. Son las pruebas de fuego en la educación. (MC, VG1-4).

MC: De hecho yo hasta había pensado que se acomodaran así en dos...

Aa1: ¿Hileras?

MC: En dos hileras, sí.

Aa2: En dos equipos.

MC: Y si no prepararon les voy a dar chance unos 15 a 20 minutos a que lean su texto.

Aa1: Es que yo ya lo leí, pero sería bueno darle una repasadita.

MC: Les doy si quieren, unos 15 a 20 minutos para que lean, porque mi idea, acuérdense que mi idea es trabajar las contrapropuestas de las dos teorías. ¿Tú ya también tienes esto?

Aa1: No.

MC: Si quieres, ven para acá. Vamos a modificar hoy la sesión de trabajo. Estamos ya finiquitando una unidad, entonces, como ya vi que no prepararon la sesión, tenían que leer todos un texto distinto y luego íbamos a contrastar teorías. Les voy a dar unos 15 a 20 minutos para que lo preparen, lo revisen, lo lean. Luego, a lo mejor en la mesa en medio y en un diálogo en primera, contradictorio. (MC, VG2-1).

A partir de lo observado, es necesario señalar que estos actos se convierten en típicos y a la vez hacen de estos sujetos, individuos típicos que reproducen las recetas institucionales cuando se les solicita, que por lo general también son actos típicos de las instituciones. Como se ha visto, el mundo de vida cuenta con sus recetas propias, tanto para la organización de sus instancias, la administración de sus acciones y la interacción de los sujetos que ahí se congregan.

La institución de educación superior pretende una manera de llevar a cabo la docencia, por lo tanto, también posee significados al respecto. Como ejemplos de sus proyectos a futuro, cada institución aporta una manera de realizar la práctica docente, que ha nombrado de diversas maneras. Aquí está el caso de la UDG, con su Modelo educativo siglo 21, en el que se refiere a la

búsqueda de sujetos competentes, que significa saber pensar, saber hacer, saber ser; saber vivir, saber crear, saber estar consigo mismo en los hábitos adquiridos y que permiten el crecimiento personal en la convivencia con los demás. También significa el tener las capacidades necesarias para desarrollar reflexiones, estrategias de pensamiento, críticas y propuestas, encontrar soluciones, saber qué es lo que se sabe, saber plantearse nuevas preguntas y continuar con los aprendizajes. (UDG, 2007, pp. 40-41).

En el texto se menciona el propósito hacia los sujetos que están en formación en sus aulas; sin embargo, no hay una mención específica al profesorado, aunque se enfatiza, en otra parte del texto, la educación por competencias, en las que supuestamente se debieron formar los docentes.

Las competencias de vida, técnicas, profesionales, para la investigación y la producción académica que la universidad quiere desarrollar en quienes en ella se forman, no están despojadas de contenido ni son un simple instrumento; forman parte de la construcción de la persona, de un individuo que de manera integral se desarrolla y conforma su manera de ser persona, sujeto, ciudadano y, desde luego, universitario. (UDG, 2007, p. 40).

Hay instituciones que en su modelo educativo establecen los aspectos que debe cubrir el profesor al momento de planear su curso, aunque cada uno de estos aspectos se centran en el estudiante y no en lo que el profesor espera realizar; así se tiene que en el modelo educativo del ITESO, se menciona lo siguiente:

Desde esta perspectiva, el profesor desarrolla su curso a partir de las actividades que el estudiante puede realizar para producir el aprendizaje esperado y de las situaciones en que estas actividades se desarrollan. El curso adquiere el carácter de una experiencia comprensiva de aprendizaje y la evaluación es el reconocimiento que estudiantes y profesor hacen del aprendizaje alcanzado y de los procesos que lo hicieron posible.

(...)

El papel del profesor se reconfigura. Su acción en la interacción educativa sólo cobra sentido en la medida en que asista, medie, ayude, facilite. La enseñanza deja de ser concebida como una acción unilateral del profesor, concretada ordinariamente en la transmisión de información y se convierte en una cuestión de ambientes o situaciones para el aprendizaje. (ITESO, 2008, p. 22).

Tal parece que continúa la dificultad por distinguir lo que es una práctica docente tradicional y la que en este modelo educativo se pretende; sin embargo, de acuerdo con las videograbaciones, los profesores que laboran en el ITESO, mostraron maneras convencionales de dar clase y de aportar sus conocimientos a sus grupos. Ambos utilizaron estrategias parecidas, primero dejaron una lectura y luego la repasaron en el aula. Ambos utilizaron los ejemplos planteados por los

alumnos y los profesores explicaron lo encontrado con esa actividad, así como responder las dudas planteadas.

A continuación se presentan fragmentos de un documento que trata el perfil y las labores de los profesores en una institución. Este documento fue elaborado por académicos, investigadores y autoridades de la UNIVA, por lo que es una fuente de consulta básica para comprender cómo concibe al profesor esta universidad.

En la UNIVA, al hablar de las competencias del profesor, nos referimos al conjunto de saberes, habilidades, actitudes y valores requeridos para el buen desempeño de su trabajo académico.

Los saberes pueden ser teóricos, técnicos o metodológicos; individuales y sociales; situados en un determinado tiempo y espacio de trabajo, en una institución y en una sociedad; que se construyen y reconstruyen, que evolucionan con el tiempo y los cambios sociales.

El profesor pone en práctica saberes diversos, provenientes de fuentes igualmente diversas; así, tenemos los pedagógicos, provenientes de los marcos teóricos de la práctica educativa y las ciencias de la educación; los saberes propios de los diversos campos del conocimiento (disciplinares); los curriculares, que se presentan a través de los programas de estudio y en los cuales la institución plantea modelos y metodologías que los profesores deben aprender a aplicar; y los experienciales, basados en el trabajo cotidiano del profesor, que se validan con la experiencia. (UNIVA, 2009, p. 12).

Para llevar a cabo su misión, la UNIVA requiere y promueve en sus profesores, como elementos constitutivos de su práctica, competencias personales, de su profesión, de conocimientos acerca de la institución, pedagógicos, tecnológicos, instrumentales, valorales y actitudinales... (UNIVA, 2009, p. 13).

La actividad docente, como función sustantiva del profesor UNIVA, se traduce en una experiencia de interacción con los alumnos, en un acompañamiento de calidad y calidez en el diario trabajo educativo. (UNIVA, 2009, p. 18).

En esta institución se presenta a un profesor definido y perfilado en un contexto de inmersión y pertenencia, puesto que lo consideran un sujeto con posibilidades de crecimiento junto con los demás y de aporte para los que le rodean. Los saberes que posee y que pone en práctica dejan ver a este sujeto como el más implicado en el proceso y propósito educativo de UNIVA. Así como el profesor aporta, también recibe de la institución una serie de lineamientos pedagógicos y metodológicos que lo obligan a ser parte del proyecto universitario, a tal grado que en algún momento del texto se le llama ‘profesor UNIVA’. Como parte de esta pertenencia, se le piden cuatro funciones: la de docente, tutor, investigador y vinculator. (UNIVA, 2009, pp. 18-21).

El profesor que colaboró en la presente investigación y que labora en esta institución, presentó en su práctica una actitud de transmisión de conocimientos, aunada a una reflexión sobre su vida personal y las de los asistentes a la clase. Para que esta situación se diera así, se presupone la edad y el grado de los alumnos, ya que pertenecían a un posgrado y ya laboraban en el área de conocimiento. Otro factor que pudo haber influido fue el hecho de que era el primer día de clases y por el motivo de la presentación del grupo, se podía hablar también de sentimientos y no sólo de datos informativos o conocimientos transmitidos.

En cambio, en la institución que se encarga de formar formadores, UPN, se observó que ocurría lo contrario en cuanto al aspecto temporal, pues era de las últimas sesiones del curso y sólo resultó una sesión informativa para cerrar el ciclo. Aunque también fue notorio el interés que existe por reproducir lo adquirido por los profesores en sus alumnos, como lo dice el texto a continuación:

Los requerimientos curriculares de los nuevos programas educativos y el surgimiento y consolidación de los ambientes de aprendizaje como mediaciones para la formación y construcción de aprendizajes, implican para el personal académico una constante actualización tanto disciplinar como en los procesos pedagógicos mediante la búsqueda de la congruencia entre el tipo de egresado que se pretende formar establecidas en las competencias profesionales con las situaciones de aprendizaje que se promueven en los espacios de formación por los profesores responsables de cursos, talleres o seminarios. (...) Este esquema de apoyo a la docencia exige el equipamiento de las aulas, la actualización tecnológica de los docentes en modalidades no convencionales, el trabajo de las unidades de aprendizaje en diferentes formatos (paquetes autoinstruccionales, interconectividad por internet, combinar la presencialidad con la virtualidad, entre otros. *(sic)* (UPN, 2011, p. 21).

En este texto se reconoce la pretensión de establecer las mismas competencias en los profesores responsables de los cursos, así como en los alumnos que están en proceso de formación. Dentro del desarrollo de esas competencias, se considera el uso de las tecnologías, al pensar en aulas equipadas y con la posibilidad de que las clases sean presenciales y virtuales. Esta idea, que podría parecer obvia, debido al uso generalizado de las tecnologías, no lo es tanto y requiere su implementación inmediata, precisamente por el mismo motivo, puesto que esto facilita la labor docente de los profesores en esta institución y en otras donde realicen su práctica.

En la experiencia con la práctica observada, se mostró la necesidad de preparar su trabajo final de acuerdo con un apoyo tecnológico que facilitara mostrar el producto a un grupo mayor de asistentes. Se infiere entonces que la aplicación de lo establecido en texto o en teoría se debe

aplicar en la práctica, a una realidad o ejemplo concretos para que se conozca y aprenda lo que se explica de palabra.

Como se pudo observar, algunas acciones realizadas por un profesor en una institución, son las mismas que realiza en la otra, como son asistir a clase, nombrar lista, planear el curso, organizar cada sesión o enlazar actividades del curso con las actividades institucionales. Muchos profesores han convertido estas actividades en típicas y además son parte de la formalidad predominante que cada institución solicita y realiza, por lo tanto, son insoslayables de la práctica docente.

Asimismo, las instituciones solicitan estas acciones como parte de la formalidad, administración y control de la práctica de sus profesores, pues de esa manera se tiene la evidencia general de que cada uno dedica un momento determinado a dichos actos y cumple con la reglamentación institucional. Es así que las experiencias cotidianas en estos mundos de vida docente se reproducen en cada sujeto y en diferentes momentos de su historia.

Es claro el aspecto de la recurrencia por parte de los profesores de este cumplimiento para también contar con la credibilidad que la institución pone en ellos y su práctica. Como se ha visto a través de la presente investigación, los profesores saben su papel, su rol y los motivos para lo que realizan una práctica de cierta manera.

El estilo personal no se pierde, sino que se adapta a la institucionalidad de las prácticas y las políticas públicas. Cada profesor se sabe comportar como tal, y también sabe en cuál institución existe una mayor exigencia o flexibilidad. Se recae nuevamente en la mutualidad de que ambas partes se co-eligen, el profesor sabe a qué institución acercarse y cada institución sabe qué tipo de profesor contrata.

A partir de que cada institución ha sido revisada para conocer su propuesta educativa, se ha observado que en sus planteamientos no existe uniformidad en los significados que aportan sobre docencia y tampoco sobre lo que su claustro de profesores debe realizar. Así es como se distinguen unas de otras, cuando en unas hay un documento en el que se detallan las tareas, las funciones y las competencias que debe desarrollar el profesor de esa universidad, como es el caso de la UNIVA. Otra institución que estipula en su modelo educativo la función y el papel del profesor, es el ITESO. Aunque no de la misma manera, en detalle de cada actividad; sin

embargo, se habla de la función de mediador y de lo que se espera de él para que se realice y se logre una enseñanza centrada en el alumno.

En el lado opuesto, está la UDG, que no menciona la labor del docente con especificidad, aunque sí con la intención de ofrecer sus conocimientos para que sus alumnos adquieran los grados y niveles que esta universidad les ofrece. En el sentido de la educación de formadores, la UPN y el ISIDM refuerzan su labor y sus propósitos como instituciones públicas y con el compromiso social de darles herramientas a sus alumnos para que sean mejores docentes y así se mejore la educación en México o en la entidad donde se encuentran, pues no hay que olvidar que la primera está presente a nivel nacional y la segunda depende de la autoridad estatal. Finalmente, el CEO, no aporta ninguna fuente de consulta para conocer el papel de sus profesores en la institución o en la sociedad.

Ante este panorama, se puede afirmar que la educación superior se presenta como un servicio y a su vez, como una oferta a una demanda en la sociedad. Se podría pensar en diversas opciones para un mercado con necesidad de preparación técnica y formación profesional, en la que los profesores se adaptan a esas demandas y de las que parte su acoplamiento para que los significados que ha construido a lo largo de su vida se conviertan en típicos insertos en mundos de vida específicos. De esa manera, los profesores de educación superior se convierten en individualidades destinadas a cumplir los lineamientos institucionales con prácticas docentes similares en un mundo que responde a políticas públicas externas y no las que realmente pudieran surgir en el entorno de acción.

Conclusiones

En este trabajo se han analizado los significados que poseen los profesores de educación superior a partir de lo que realizan en el aula y su comportamiento en las instituciones donde laboran, por lo que en este último apartado, se presenta una serie de reflexiones que consideran el proceso seguido y los hallazgos de la investigación para concluir con el estudio definitivo que ocupa estas líneas.

Para ello se ha definido una línea imaginaria de subtemas que en conjunto dan forma a las conclusiones generales del estudio y que aportan el punto de vista de la investigadora. Así se ayuda al lector a identificar cada elemento específico que compuso el trabajo total. Como primer punto se tiene una reflexión sobre el por qué de los sujetos de estudio, de haber elegido profesores de educación superior, no como su justificación, pues ya está en párrafos anteriores. En segundo lugar se enfatiza sobre la pertinencia de la postura teórica elegida para esta investigación, la sociología fenomenológica. Después se enlistan las aportaciones de los sujetos de estudio y sus acciones analizadas para el campo de conocimiento de la educación superior. Finalmente se presentan los aprendizajes, en contraposición de los supuestos, que se lograron ante este contexto de investigación.

Sobre los sujetos de estudio

En primer lugar, se eligieron profesores de educación superior debido a la formación que han tenido en otras áreas diferentes a la docencia o pedagogía, lo que los ha convertido en sujetos que bien vale la pena estudiar con la finalidad de conocer cómo fue que llegaron a construir un significado de docencia y por ende, decidirse a laborar en esa área. Tal ha sido su labor en esta profesión, que han sido bien reconocidos por las instituciones educativas y por la sociedad.

Como ya se ha comentado antes, la mayoría de los profesores de educación superior no se formaron para ser docentes, pero en un momento de su vida decidieron serlo y además continuaron con su formación y actualización constante para mejorar su práctica docente. Esta característica, obliga al profesor universitario a ser constante y congruente con lo que hace y con lo que dice que hace, ya que resultaría incongruente que predicara algo que no sabe cómo llevar a cabo lo que simplemente repite por tradición, pero no por convicción. Así ha sido la práctica de

algunos de los sujetos que intervinieron en el estudio. A continuación se retoma la postura teórica para conocer los hallazgos que su implementación produjo.

Sobre la sociología fenomenológica en esta investigación

A partir de lo que se encontró en los momentos iniciales de la investigación, se consideró fundamentar básicamente la descripción y el análisis de la información se consideró importante en la teoría de la sociología fenomenológica que desarrolló Alfred Schütz. Este autor sugiere que sean las acciones de los sujetos en sus diversos mundos de vida, las que guíen el proceso de observación y de análisis. De acuerdo con esto y con el objetivo de la investigación dirigido a inferir los significados sobre docencia que poseen los profesores, se consideró pertinente retomar los conceptos de Schütz para comprender lo que en distintos momentos de su vida, cada profesor ha realizado para llegar a donde está en el momento del estudio. Es decir, los sujetos cuentan con experiencias de vida que han recuperado desde su infancia, en familia, en la escuela y en otros ámbitos que les han provocado ideas sobre lo que significa para ellos la docencia.

Debido a esta conjunción de hechos entre lo vivido y lo teorizado, la sociología fenomenológica de Schütz resultó ser una base teórica importante que facilitó la identificación de cada etapa, de cada acción y de cada sujeto de estudio en su vida y sus mundos de vida. Se consideró de interés el aporte que hace el autor sobre la toma de conciencia total sobre los hechos pasados y su ubicación en momentos específicos futuros de cada individuo. El pasado plantea el futuro.

Además, esta perspectiva teórica permite al sujeto indagar en su pasado como una forma de testimonio veraz y confiable, sin intimidarlo por su falta de memoria, ya que una vivencia se puede generalizar como un acto vivido y no necesariamente como una serie de acciones detalladas. Es una teoría que desarrolla la confianza en y del sujeto, puesto que lo vivido por él le ayuda a establecer la importancia del recorrido de su existencia.

La sociología fenomenológica retoma la experiencia personal como la fuente de información principal del sujeto para establecer su identidad en el tiempo y en el espacio, sin encajonarlo en un estilo de vida, pero sí en una época específica que lo conserva en un marco de referencia para sus congéneres y sucesores.

Como se logró identificar en algunas entrevistas, existen actos de la vida que se olvidan, pero a partir del acercamiento con los sujetos de estudio se provocó que recordaran aquello que en algún momento se convirtió en detonante para decidir lo que en el futuro sería de suma importancia para ellos, como el hecho de dedicarse a una profesión para la que no se preparó, la docencia, por ejemplo. Es el momento preciso cuando Schütz interviene para identificar la significatividad de lo vivido en cualquier parte de la historia del ser humano. Aquí radica lo apriorístico de la fenomenología como ciencia que estudia la historia de los sujetos, regresa al pasado para predecir el futuro. Si bien la teoría explica la realidad, es momento de saber qué aportó cada profesor en estudio a partir de lo que narraron en las entrevistas y lo que hicieron durante la práctica docente que se observó.

Sobre los objetivos y preguntas de investigación

La pretensión de la investigación fue la inferencia de los significados sobre docencia que poseen los profesores de educación superior para comprender los procesos de construcción de la práctica docente de acuerdo con las instituciones en las que laboran. Para ello me pregunté sobre la construcción del significado de docencia en los profesores de educación superior y de qué manera estos significados que construyó y la propuesta educativa de la institución inciden en la práctica que realiza el profesor.

En el proceso de construcción del significado de la docencia no hay homogeneidad, sino que es heterogéneo de acuerdo con cada sujeto. Para ello, se habla de las vivencias, del pasado, de los proyectos, mundos de vida e interacciones que cada sujeto ha realizado en su existencia.

Además, debido al proceso individual que vivió cada profesor, se concluye que en una historia de vida, aunque el sujeto interactúe con otros sujetos, es él mismo quien construye sus significados, quien decide y actúa en consecuencia. Por lo tanto, según el análisis de lo narrado y de lo observado en los profesores del estudio, cada uno construye el significado de docencia de manera personal, lo que lleva al sujeto a plantear una manera de trabajar específica que responde a dicho significado, además de hacerle adaptaciones que cumplen con lo establecido en cada institución donde labora. Se puede decir que el profesor de educación superior no posee una sola manera de llevar a cabo su práctica, aunque sí posee un solo significado de lo que es la docencia.

De esa manera se responde la primera pregunta de esta investigación, que cuestiona sobre la manera como se construye el significado de docencia en los profesores de educación superior.

Al respecto también se afirma que el sujeto considera importante o no lo que realiza, por lo tanto, él decide si continúa con la práctica docente como la ha establecido y en donde labora, de lo contrario, el sujeto mismo se somete a resistencias personales que no siempre recaen en la institucionalidad, es decir, depende de él y no del lugar.

No es una respuesta sencilla, pero sí es un proceso complejo para el individuo que somete a juicio sus actos realizados, que son parte de su futuro. Es ahí donde retomará nuevamente las vivencias pasadas, las comprenderá desde ese momento y les otorgará un significado diferente de cuando sucedieron. El ciclo se repite cada vez, pues el docente, según sea el significado que posee sobre docencia, deja ver a un sujeto que persigue objetivos personales y de conjunto y después los traduce en sus acciones. La preparación que consigue para ser un mejor docente se envuelve de actividades sobre las que él dispone y decide y también de otras actividades que le facilita la institución donde labora, lo que lo hace partícipe de la intersubjetividad que es el medio vital para la sobrevivencia en el contexto que lo acoge.

El profesor de educación superior sigue algunos lineamientos solicitados por la institución educativa para llevar a cabo la docencia, por lo que se compromete a responder a ellos, pero no a someterse o verse obligado o forzado, de esta forma adquiere sentido para él su desempeño en el aula y en la vida académica en general. Las instituciones pueden aprovechar el potencial de su planta docente, de tal forma que podrían no sólo diseñar planes de trabajo y de contenidos, sino que involucren a sus profesores en esta actividad como parte de los recursos humanos e intelectuales que alimentan a la institución.

Así se tiene que en lo colectivo, los profesores han dado un significado a la docencia, a partir de lo protocolario y burocrático de cada institución, sin que esto caiga en un cumplimiento nada más de las formas, pues también se convierten en sujetos aparentemente activos, al participar como ponentes en algunas actividades oficiales, conferencias, publicaciones, cursos, congresos, entre otras.

Esta adaptación al mundo académico es siempre una coadaptación; sin embargo, la adaptación de los profesores es pasiva, según las políticas públicas institucionales de la educación superior, que determinan contextos académicos con modelos mecánicos, sistemáticos.

Por ejemplo, el más apto es jurado, ¿y por qué jurado? Porque es el más apto. Esas actividades así lo demuestran. Responde a una lucha por la supervivencia en el contexto o mundo de vida. Este riesgo aplica en el momento que el profesor se enfrenta a las autoridades institucionales, así como a los lineamientos que le exigen su presencia para actos burocráticos o de escala tabular académico-administrativa.

Por lo tanto, si la educación superior se dedica a cumplir, se puede hablar de un atentado contra la construcción de sentido, que nos lleva a cumplir y no a crear, lo que orilla a la incompletud del conocimiento y sólo se enseña lo que se necesita en ese momento histórico y en ese espacio geográfico. Que se haga hincapié en la educación por competencias, por ejemplo, que partió de una necesidad laboral-comercial, pero no educativa. Ese tema es una posibilidad para abrir una línea de investigación más, pues habría que contar con la certeza de que los sujetos optan activa o pasivamente, por ellos mismos o por los requerimientos institucionales.

Otra posibilidad de investigación radica en otros sujetos: los estudiantes. Si en los profesores se desarrolla el propósito por cumplir, tal vez es importante cuestionarse también si las instituciones promueven en los estudiantes el deseo por aprender o el deseo por aprobar. La premisa de quien aprende, aprueba, ¿se puede invertir directamente? ¿El que aprueba, aprende? No necesariamente. Existen instituciones que buscan un plantel docente de altos niveles por sus grados obtenidos y la prueba estuvo en los sujetos de estudio de esta investigación, todos cuentan con doctorado, una sin titularse aún y otro que posee dos. Es muy probable que también los profesores reproduzcan dichas prácticas y pretendan una alta eficiencia terminal en sus asignaturas.

A partir de estos ejemplos, se ve la relación entre el sujeto, el significado que posee sobre docencia y lo que en cada institución se le solicita. Es por eso que quien decide cómo actuar como profesor y como empleado, es el profesor en sí mismo, no cabe la menor duda, pero hay que reflexionar, tal vez, para qué decide de esa manera. También es este sujeto quien significa y vive la docencia de acuerdo con lo que él mismo necesita y lo que él mismo considera importante por compartir en cada grupo. Necesariamente se recurre a repensar en los motivos para que en esta investigación han sido básicos para comprender las decisiones de los sujetos, que no nada más hablaron de sus motivos porque o el origen de sus actos.

Es así como, de manera colectiva, se conciben algunas prácticas que los profesores saben que deben realizar y así lo acostumbran. Aunque es necesario repetir que el significado se construye y se vive de manera individual, colectivamente se concibe la práctica docente como un conjunto de acciones que todas las instituciones consideran elementales para que estos profesores sean reconocidos como cumplidos y responsables, tal es el caso de la asistencia a reuniones de academia; reportarse con su superior inmediato, que en varios casos llaman coordinador; acudir puntualmente a sus clases y asistir a diferentes actividades académicas que en cada escuela se organizan.

Asimismo, los docentes serían capaces de explicar su manera de entender la práctica cada vez que sus superiores (coordinadores, jefes de departamento, directivos, entre otros) y sus pares les soliciten una explicación o fundamentación de lo que realizan en el aula; es decir, no están desligados al plan de estudios, ni al modelo educativo y tampoco al desarrollo institucional. ¿Se podría llegar a concebir la escolarización como una institución experta en mostrar cómo evitar el cambio?

Si bien, en cada institución donde se desempeña, le exigen diferentes prácticas, el profesor adapta su manera de pensar a lo que le exigen por hacer. Esta práctica, finalmente, no es azarosa ni compleja, se trata de adecuar lo que en cada mundo de vida se le pide, para identificar las constantes y realizarlas según sea el momento pertinente en cada caso. Tales son los ejemplos de nombrar lista, indicar las actividades por realizar en cada sesión y en todos los casos, en cada curso; sin embargo, el significado de docencia queda en el profesor, ya está construido y se ha concebido desde tiempos primeros de su vida y educación. Así es que se consideran determinantes algunas vivencias familiares, de la escolaridad primaria y se reafirman en la etapa de la formación profesional universitaria.

Los significados en el profesor de educación superior, son producto de sus experiencias, son continuos y permanentes, lo que no obsta para considerarlos alejados o inconexos de los que ahora posee. Lo que se ignora es su manera de integrar los significados a los anteriores y así sustituirlos o enriquecerlos. Esta suposición inconclusa, podría ser el tema u objeto de estudio de una investigación posterior.

Cuando un sujeto considera que algo es importante, recurre a diversos modos de tenerlo presente, según los autores que se consultaron en esta investigación, es probable entonces que

esas recurrencias se conviertan en un futuro en prácticas tradicionales del sujeto, en este caso, los profesores de educación superior. Si un profesor recurre a prácticas rutinarias, se convierten en recetas que a él le resultan útiles para guiar su práctica docente dentro de un ritual que le permita tomar el control de la sesión; también le puede servir para no olvidar ofrecer la información completa de los primeros momentos de un curso, como es la presentación, casi aprendida de memoria en el orden de sus palabras; de igual manera, lo que pueden llamar encuadre del curso, como es la tabla de valoraciones numéricas o ponderaciones de las distintas actividades y productos de la clase.

Es de gran utilidad, por lo tanto, que un profesor adquiera, a través de vivencias pasadas, lo que le resulta significativo y útil para su práctica docente futura, y le permite realizar con seguridad, convicción y credibilidad acciones ante la institución, sus pares y sus alumnos. Como consecuencia de esta práctica, se puede llegar a pensar que todos los profesores tienen establecidas sus recetas para las actividades fijas en las asignaturas que imparten, sin que se considere repetición o rutina, sino experiencia comprobada eficazmente.

Otro aspecto que interviene en la práctica docente, es el de género, que ha estado presente en algunos de las acciones observadas en los sujetos de estudio. Resulta atractivo pensar que el aspecto de género no surgió en la entrevista hecha a los profesores, aunque en las imágenes y audio sí aparecen los comentarios con esas características. Por ejemplo, Prudencio, como ya se dijo, mantuvo cierto contacto físico con los varones, pero no con las mujeres, esto en ambas instituciones. Pepe comentó la presentación de su alumna en la institución A, en donde es profesor en un curso de posgrado; sin embargo, no hizo lo mismo con los alumnos de licenciatura de la institución B. Marco comentó en un momento dado que eran sólo hombres y que nunca había estado en un grupo así. Por parte de Clara y Constanza, ninguna hizo comentarios o se refirió al género durante la observación de su práctica docente.

Incluso, esta conclusión que aquí se realiza, hace notar que los comentarios en torno al género de los estudiantes surgieron de los profesores varones de esta investigación, pero no de las profesoras estudiadas. Estas experiencias, desde el punto de vista de la intersubjetividad, no deberían importar, porque no hay distinción entre uno y otra; sin embargo, como prácticas típicas de la docencia, es un sello histórico en donde se ha contado con más mujeres docentes que

hombres, aunque también, en el nivel superior, hubo más hombres que mujeres en la impartición de clases.

En este sentido, la construcción del significado se vio reflejado con total nitidez, en Clara, que mantuvo con firmeza y orgullo el hecho de haber sido influenciada por sus tías para gustar y decidir por el magisterio. La herencia familiar no se quedó ahí, sino que fue reflejo de la herencia social de las vocaciones o de las ocupaciones. La historia de cada sujeto influye en su futuro, aunque no lo determina, puesto que no todos han estado interesados como primera opción, en la docencia, cuando estudiaron alguna profesión.

La intersubjetividad ha sido clave para que estos individuos sepan comportarse como docentes en los momentos adecuados. Es decir, ya que su formación profesional no se basó en alguna disciplina pedagógica o magisterial, tuvieron que echar mano de los recuerdos y vivencias pasadas para definir un comportamiento en sus clases, ante un grupo; sin embargo, la relación que tienen con la institución no ha sido definida desde el pasado, sino desde la inmediatez de sus necesidades por cumplir con lo que ahí les solicitan.

En la práctica docente intervienen otros sujetos, además de los profesores, por lo que se sugiere continuar el estudio de la docencia con todos los actores involucrados, para conocer cada parte del proceso. Se convertiría entonces en una nueva línea de investigación, como puede ser la conducta de los profesores, como ejemplo de acción y de efecto, dentro y fuera del aula; asimismo, la conducta de los alumnos en las instituciones públicas y privadas, ya que se observó que su comportamiento difiere en los estudiantes de una y de otra.

El aula es un contexto en donde se desenvuelve el profesor para llevar a cabo su práctica docente como acción del sujeto. Es un mundo de interacciones y ahí puede convertirse en un congénere para sus alumnos, pues conviven en el mismo tiempo y espacio. En el futuro es donde se considera significativa o no la manera de realizar estas acciones.

Cada uno de estos profesores supone aportar lo mejor de sí mismos como docentes, y así lo expresaron en la entrevista, aunque ninguno de los sujetos de estudio mostró un comportamiento diferente en una o en otra institución. Su postura, planeación e interacciones fueron las mismas en ambas instituciones.

Las observaciones no dejan de ser abiertas, subjetivas y parciales, pues como se sabe, en un método cualitativo de investigación, la interpretación es esencial y en ella quedan residuos de la personalidad de quien investiga; sin embargo, sí fue notorio, en gran medida, que la línea dictada para realizar la práctica docente observada en cada profesor, surgió del mismo sujeto más que de la propia institución donde se desempeña como docente.

Es imprescindible convertir este estudio en la vía de acceso al mundo de vida de los profesores de educación superior, ya que son los sujetos y su práctica los objetos de estudios menos veces considerados para su estudio, por lo que en muchas ocasiones se han quedado en el anonimato de su labor y adscritos a las políticas públicas educativas que se instalen en las instituciones donde laboran.

Por lo tanto, habría que atender a los significados que han construido sobre la docencia y también sobre la institución que los ha empleado, para que de esa forma se conozcan sus necesidades, sus alcances y su potencial como sujetos en desarrollo y como seres de influencia en la sociedad y en la mente de otros individuos en formación. El aprovechamiento que se haga de lo que piensan sobre ellos mismos, como agentes de influencia en la sociedad, sería una oportunidad para que se consideren las sugerencias que hagan y para que sean expertos de opinión en diversos campos.

Se puede pensar también en la seguridad que contagiarían a sus pupilos para que éstos y en conjunto con ellos, diseñen proyectos, intervenciones y campos profesionales de apoyo, de estudio y de desarrollo en donde sean requeridos y las necesidades sociales sean extremadamente marcadas y urgentes de solucionar.

Sobre los supuestos de la investigación

De acuerdo con el acercamiento a la realidad que se dio durante la investigación, los supuestos mencionados en el estudio, se vieron sometidos a su revisión para obtener una respuesta a cada uno de ellos, ya que fueron la guía para llevar a cabo el estudio.

Como se dijo, la principal formación de los profesores de educación superior ha sido en diversas áreas del conocimiento, excepto en pedagogía, lo que los convierte en sujetos con recursos limitados en la impartición de clases; sin embargo, son los candidatos ideales para formar a otros sujetos en las disciplinas que dominan, ya que conocen muy bien su área de

conocimiento. Así se tiene que los sujetos de estudio fueron formados dos en la licenciatura en Letras y los demás en Psicología, Derecho y Sociología.

Por parte de Pepe, se reconoce como un producto de la educación pública, pues ha recorrido toda la gama de niveles escolares desde ahí; empezó con la primaria y ya tiene un postdoctorado. Por su parte, Marco afirmó que no se deja de estudiar nunca, para lograr un encuentro con el saber y dejó claro que: "...ya estoy pensando en el otro doctorado, o si tengo que estudiar una maestría, una licenciatura o una especialidad, lo que sea, pero nunca puedes..., no debes de dejar de estudiar..." (MC, E-4).

Además, para que la práctica de estos sujetos sea exitosa, algunas de las instituciones donde laboran se han encargado de ofrecerles cursos de formación, capacitación y actualización en la impartición de clases, lo que fue confirmado por los profesores. Se tiene el caso de Prudencio, quien dijo que "en la Universidad de Guadalajara también hay la facilidad para que hagas diplomados, cursos de formación, etcétera que también tienen ese interés, que tú puedas tomar lo que de ahí te parezca pertinente y entonces aplicarlo en tu práctica." (PR, E-6). De igual manera, Prudencio recibió el apoyo económico de una institución para estudiar un postgrado. Constanza explicó la experiencia en dos instituciones donde laboró, las que le permitieron entender lo que es la profesión de dar clases, de la docencia y finalmente llegó a tomar cariño a esa profesión.

Otra profesora que reconoce el apoyo de una institución donde labora es Clara, quien afirmó que le ha apoyado en su formación como docente:

Luego la reuniones de academia. Eso fue también; mis primeras experiencias aquí, que es donde empecé a ser docente, en las reuniones de academia encontré un apoyo que me sostuvo para poder irme formando. Pero las rutas de formación docente, es una cosa que reconozco que le debo al ITESO. (CL, E-4)

Un supuesto manifestado en esta investigación recitaba que con estas acciones, tal pareciera que es suficiente para que los profesores estén preparados para enfrentarse a los grupos en el aula, lo que tampoco es así de simple, puesto que las instituciones que los contratan están sujetas a ciertos lineamientos internos y externos que las rigen.

Efectivamente, sí deben cumplir con ciertas exigencias, pero no las consideran impositivas, es decir, las instituciones cubren demandas locales, nacionales e internacionales, pero no

contagian las exigencias como paranoia de cumplimiento a sus profesores. Tal es el caso de la máxima casa de estudios en el Estado de Jalisco. La UDG:

La Universidad de Guadalajara es la Red Universitaria del Estado de Jalisco, pública y autónoma, con vocación internacional y compromiso social (...) Es una Red Universitaria con reconocimiento internacional, incluyente, flexible y dinámica; líder en las transformaciones de la sociedad, a través de formas innovadoras de producción y socialización de conocimiento. (UDG, 2012a).

Por parte de los sujetos de estudio, se nota la polaridad en las opiniones, como es el caso de Prudencio, quien consideró que hay directrices, “ni siquiera llegan a ser políticas.” (PR, E-6). Como ejemplos de ello señaló que planean trabajar según la corriente educativa por competencias; también habló de las nuevas tecnologías que deben implementar en sus clases, asistencia a reuniones de academia, a cursos de actualización, en lo pedagógico y en lo disciplinar. En cambio, hubo quien expresó cierta inflexibilidad en el programa de clase, frente a la flexibilidad de otras instituciones, como lo remarcó Pepe.

De igual manera, hubo profesoras que mencionaron esta ambivalencia sobre lo que se percibe como exigencia ante lo que no lo es. Tal es la narración de Constanza, al haber tenido la obligación de impartir una clase que no le gustaba, pero de la cual conocía el contenido, por lo que continuó con ella. Al contrario de Clara, que explicó que las exigencias ante las que se ha visto sometida, se las ha impuesto ella misma y no la institución; ella las define como parámetros estructurables.

En cuanto a la presentación de algunos documentos oficiales, también hay protocolos por seguir, según lo que Pepe dijo en clase: “Ésta es la receta. Bueno, la portada, ya sabes, es la que se le impone porque todas las instituciones tienen sus requerimientos...” (PP, VG1-34). Por lo tanto, la importancia de diferenciar entre lo que se requiere para cumplir con estándares para presentaciones es diferente a lo que se exige para emitir contenidos o provocar comportamientos en los profesores y su práctica.

Estas directrices, parámetros, exigencias o requerimientos de las instituciones, debido a los reglamentos internos y las políticas públicas, confrontan la postura personal y el cumplimiento de su deber, se contraponen en algunas ocasiones, lo que evita que los profesores se desarrollen con plena libertad para impartir cátedra o para ser creativos en la práctica docente. En otros casos sucede de manera contraria, cuando sus ideas y acciones fluyen sin frenos y realizan su labor

como consideran necesario. En cualquier situación, los profesores expresan su sentir y deciden antes o sobre sus acciones.

Este comportamiento responde a lo que ya poseen, pues los significados que tienen sobre docencia no nacieron cuando ingresaron en la institución ni se circunscriben a su estancia en ella. Estos significados han sido construidos a través de su existencia, de sus vivencias y de la interacción con otros sujetos. El caso de Clara es ejemplar para esta afirmación, ya que ella expresó que sus experiencias familiares la han marcado en sus decisiones sobre la docencia: “Yo de niña, todas mis tías eran maestras o eran enfermeras o amas de casa y cuando yo era niña siempre dije ‘Cuando yo crezca voy a ser maestra o enfermera’.” (CL, E-2)

En cuanto a Constanza, su decisión por la docencia se dio cuando era estudiante de la Licenciatura de Letras “...todavía siendo estudiante tuve la oportunidad de ser tanto auxiliar de investigación como maestra. Me gustó mucho porque empecé dando clases como maestra de Español a extranjeros...” (CO, E-1)

Las necesidades de subsistencia son recurrentes en los sujetos estudiados, y son también causantes de la decisión por la docencia. Así sucedió con Prudencio, ya que buscaba otro empleo y alguien le comentó sobre la contratación que hacían en una escuela normal y hacia allá se dirigió. Otro ejemplo es el de Pepe, que impartió clases desde que era estudiante cuando abrieron una secundaria en un poblado cerca de su ciudad natal. Por su parte, Marco mostró un interés enfatizado en la proyección de un profesor, a nivel nacional e internacional. Debido a ello, sus inicios fueron en la universidad pública, siguió en la privada y posteriormente ha sido invitado, indistintamente a unas y otras instituciones, al ser lo más importante para él el significado mismo que se tiene en el mundo sobre lo que es ser profesor universitario.

El significado que se tiene de docencia se vio rebasado en estas experiencias por parte de los sujetos, ya que se dedicaron a actividades propias de sus deseos y sus aspiraciones, antes que a la impartición de clases. Prudencio, Pepe y Marco mostraron intereses personales antes que institucionales.

De esta manera se puede notar que las experiencias dan forma a los significados en los sujetos sobre lo que para ellos es la docencia y no queda sola en el marco referencial de significados, se adhiere a la investigación, a la proyección y a la participación en congresos. A pesar de ello, para el propósito de esta investigación, el significado de docencia empieza como

imitación, también se puede considerar como una opción laboral para cubrir necesidades económicas; de cualquier manera, la docencia se presenta como una actividad adicional a la original y significa para algunos de ellos un campo de desarrollo profesional.

Por lo tanto, es importante conocer con testimonios, aunque a través de la observación de su práctica se comprende lo que sucede en el aula de cada institución donde laboran. En esta acción se ve reflejada la idea propia sobre docencia, pues expresan lo que esperan por sí mismos y no precisamente de la institución; así lo señaló Marco en el aula: “Mi propuesta es que veamos, sobre todo el contexto de la educación en la sociedad del conocimiento.” (MC, VG1-1).

Resultó de suma importancia saber lo que los profesores de educación superior consideraban como docencia; sin embargo, la práctica docente es la acción la que permitió corroborar lo dicho, pues en la acción se ratifica lo que se podría afirmar antes. Lo que sucede frente a un grupo de clases ayudó a inferir y comprender lo significados construidos durante su vida.

Otro supuesto giró alrededor de la reciprocidad en la elección del sujeto y de la institución para laborar en ella. A partir de esta decisión, se infiere que el profesor posee motivos y propósitos para laborar en donde ha sido contratado. Como se explicó en párrafos anteriores, hubo quienes vieran en la docencia el propósito de cubrir necesidades económicas, como lo expresó Constanza: “...pero realmente, la motivación principal fue la económica, que necesitaba trabajar.” (CO, E-2) y motivaciones de aprendizaje de los alumnos, como lo explicó Pepe:

...es una maravilla aprender. (...) el que empieza a aprender, es como la bici, ya nadie te baja. Es una experiencia de aprender, aprender y aprender. En mi caso, desde que era estudiante he sido profe. Siempre me ha gustado la docencia. (PP, E-8).

Estos motivos fueron logrados en algunos casos, debido a la interacción que tuvieron con colegas o conocidos de distintos mundos de vida. Así se tuvo que en el caso de Prudencio, que se acercó a la persona adecuada para que en un tiempo breve contara con el empleo de profesor en la Universidad de Guadalajara:

...tenía un amigo que es hermano de un directivo de la Escuela de Psicología, que era lo más cercano a lo que yo podía aspirar, supongo, por haber estudiado Psicología y casualmente este amigo, había yo tenido contactos por intermedio suyo, de directivo, su hermano y entonces se me ocurrió que podía ir a verlo, a solicitarle clases. Me dijo que iba a ver, que le llevara los papeles y que él iba a ver y otro día me encontré a mi amigo,

le comenté que había ido a ver a su hermano y entonces él me aseguró que yo iba a dar clases y casualmente a los dos días me llamaron para que empezara. (PR, E-2)

Dos de los profesores que participaron en la investigación mencionaron la filosofía y la ideología de la institución como los motivos principales para ingresar en ella; tal fue el caso de Marco y Clara. El primero se expresó en buenos términos de su alma mater, la Universidad de Guadalajara:

La UDG ha sido mi alma mater y en la UDG, aunque esta cuestión de la filosofía y de la visión y esto no está tan incorporada y tan metida a la identidad, ese de soy UDG porque soy UDG, te aseguro que va a haber infinidad de interpretaciones, y qué bueno, eso es ser UDG..., la multiplicidad de identidades de planteamientos políticos, ideológicos y filosóficos, es como heterogénea la institución, es una institución muy compleja; la segunda del país más grande. (MC, E-6).

Por su parte, Clara mencionó que la manera de pensar de unos amigos fue lo que la motivó a trabajar en el ITESO:

...yo creo que coincidió que con los amigos ex-alumnos que tuve eran de los destacados en ese ámbito, mucha conciencia social, sentido crítico, capacidad de reflexión y yo dije que a mí me gustaría trabajar en ese lugar donde ellos se formaron. Aquí veo la realidad y pues trabajamos con seres humanos, entonces tenemos un poquito de todo, pero creo que eso que te mencionaba del ITESO es valioso, que sean de amplio criterio, que tenga esa perspectiva humana es lo que más me gusta aquí. (CL, E-17)

Estos motivos que expresaron los sujetos de estudio responden a lo que se ha visto como la intra e intersubjetividad realizada con sus predecesores y congéneres; sin embargo, son parte esencial de la construcción del significado de docencia, pues forman parte de las vivencias pasadas expuestas en sus narraciones y su práctica. No se puede hacer a un lado lo vivido cuando el sujeto toma conciencia de la importancia que tiene cada decisión tomada en los diversos mundos de vida donde se desenvuelve.

Los ejemplos presentados señalan también las habilidades que poseen para realizar ese trabajo en el aula, que resultó de la capacidad de adaptación que tienen los profesores para laborar en donde sean requeridos, y es entonces que se acoplan a contratos de distinta índole en diversas instituciones de educación superior que los convierte en empleados de tiempo variable o tiempo fijo. La realidad de su empleo radica en que la institución señala directrices, parámetros, exigencias o requerimientos que los profesores deben cumplir, independientemente del tipo de contrato que les asignen.

Una vez ubicados en una o más instituciones de educación superior, las actividades que realiza cada profesor son diversas y responden a tres aspectos en concreto: 1) lo que él mismo ha definido como su función principal, la docencia; 2) sobre la práctica que realiza basada en eso que cree es la docencia y 3) sobre lo que realiza de acuerdo con los lineamientos de cada institución de educación superior donde este sujeto labora. Estos tres aspectos de su pensamiento se conjugan para dar forma a los significados que sobre práctica docente posee para poder desenvolverse en cada sitio donde la desempeña.

De acuerdo con lo expresado por los entrevistados, hay cuatro dimensiones presentes en la construcción del significado de docencia. Una es la referente a la docencia como una vivencia significativa en su pasado, a través del ejemplo de otros sujetos, como son familiares y profesores. No se puede negar que cualquier sujeto influye al otro y mientras haya quien recuerde el pasado, hay construcción del significado. Por lo tanto, lo vivido en casa y en la escuela es importante para cada individuo. Por la misma razón, resultaría interesante saber si como profesores del nivel superior y de la actualidad, se ha sembrado el interés por la docencia en los estudiantes de sus cursos.

Un profesor puede llegar a formar parte de las vivencias significativas del pasado de los alumnos y así pasa a ser un antecesor e incluso congénere de ellos. Si el profesor es considerado como importante o de interés para los otros sujetos, se agrega al acervo de referencia de cada uno y así se adhiere a su proyecto de vida. De igual manera, cuando una institución ha contratado a un profesor que resultó significativo para el plan o modelo de trabajo que ahí se estipula, se mantiene la continuidad en su colaboración y viceversa, también el profesor recurre a ese mundo de vida escolar para sus planes futuros profesionales.

Los profesores de educación superior que fueron elegidos para esta investigación, han mostrado constancia en unas instituciones, además hay que recordar que en esta experiencia, la elección es mutua, el sujeto eligió su mundo de vida y viceversa, el sujeto también fue elegido. Ambos basan la elección en las vivencias pasadas que se convirtieron en significativas para ambos.

Otra dimensión es la deontológica y se refiere al hecho de que los docentes se ven comprometidos con la institución donde laboran sin que esto se considere una obligación o imposición, sino una manera de cumplir con las exigencias que toda relación laboral presenta, ya

que la institución le dice a sus empleados lo que deben realizar y así el empleado cumple con sus labores. De alguna manera, los profesores de educación superior no se pierden en su práctica porque los guía un plan de trabajo que ellos mismos diseñaron, según las demandas institucionales.

En este mundo de vida institucional, se obtiene de los profesores algunas acciones que se convierten en actos que responden a los lineamientos, regulados o tácitos. El profesor de educación superior se esfuerza por cubrir una serie de exigencias que le permiten continuar en el espacio y el tiempo que su entorno le ofrece, ya que para ellos resulta importante que sus labores sean reconocidas por parte de la institución, además de que también forman parte de las funciones que se les solicitan para cubrir los requerimientos burocráticos o administrativos de su práctica docente, según lo narraron en las entrevistas.

La tercera dimensión tiene que ver con el lado ontológico y de la docencia, al ser una parte intrínseca del ser humano, de quien la practica, incluso para algunos es una acción inherente a su vida cotidiana. Es una convicción, un gusto, un compromiso, una responsabilidad y parte de lo que los identifica ante los demás como profesores, aunado a todos esos otros aspectos que lo hacen individuo, sujeto persona y ser humano.

Como última dimensión se tiene el lado pragmático de la docencia, que explica que toda interpretación de significado del mundo social está “pragmáticamente determinada” (Schütz, 1972, p. 68). Por lo tanto, la docencia también es una práctica y por ende, una acción, con actividades propias en sus momentos y espacios determinados, ya sea en el aula, en la institución o fuera de ambas. Es precisamente en esta dimensión donde se encuentra la práctica docente como tal y fue analizada a partir de la videograbación de algunas sesiones de clase de los cursos de los sujetos de estudio.

Reflexiones y recomendaciones.

Después de señalar las conclusiones en todos los aspectos del contenido de la investigación, es importante realizar las reflexiones y recomendaciones que surgen en torno al tema y al proceso seguido para su desarrollo. De esa manera se tiene el surgimiento de una duda sobre esta la construcción del significado, precisamente en la línea fronteriza de identificar con claridad y certeza si el profesor en verdad lleva a la práctica acciones de su voluntad propia o de la

obediencia hacia lo institucional. Es difícil diferenciar si el significado de docencia realmente se lleva a la práctica, pero sí es fácil suponer que el sujeto parte de un significado y no actúa como improvisado.

Si la institución voltea a ver al docente como un empleado que debe cubrir las exigencias que le impone y a su vez lo considera como un profesionalista experto en un área del conocimiento, podría ofrecerle un plan de trabajo más atractivo que le permita su permanencia laboral y su desarrollo profesional por periodos más extensos, lo que es muy probable que repercuta en la mejoría de su desempeño.

De igual manera habría más compromiso con la institución, con los estudiantes y con él mismo, por lo que no tendría que ir de una escuela a otra. También le permitiría al profesor de educación superior identificarse e involucrarse con ella. Si bien los contratos se definen por la cobertura y tareas que debe cumplir el profesor, también se podría pensar en contrataciones de sujetos buscados y no sólo de sujetos que solicitan el empleo.

La posibilidad de actualización y especialización de los profesores en la educación superior se convertiría en un proceso sistemático, relacionado con lo que los docentes desean al unísono con los objetivos institucionales. La identidad y la imagen del profesor se dignificarían ante la población académica, estudiantil y social, ya que realizarían actividades que realmente respondan a necesidades institucionales y sociales y no sólo a políticas públicas, a veces ajenas a la realidad donde se inserta su práctica.

Líneas de investigación posibles

El presente estudio no está desconectado con otras líneas de investigación. Su gama de aristas le permiten ubicarse como generador de indagaciones que tengan que ver con modalidades temáticas en la educación superior, pues son pocas las que se han abierto en el tema de significado, como se vio en otras investigaciones consultadas.

Es posible contar con diversas perspectivas y versiones del concepto de significado, como es el caso del grupo estudiantil, ya que la construcción de significado se puede comprender desde años iniciales en la educación superior y no sólo en los sujetos consolidados como profesores. Asimismo, se podría conocer lo que para cada institución significa la docencia y entonces

comprender las decisiones en planes de estudio y formatos de evaluación para sus empleados y sus estudiantes.

Si bien es importante abrir los campos de investigación educativa, también es urgente que la educación superior se vea fortalecida en su presencia ante diferentes grupos sociales que han sido observadores y críticos de sus acciones y se han convertido en jueces recalcitrantes. Estos grupos, en concreto son los mismos profesores que no son parte de los claustros universitarios o todavía no han sido reconocidos como candidatos para impartir clases en el nivel superior.

La repercusión de estos juicios obligarían a los profesores que vienen abajo en la escala de niveles educativos a aspirar y lograr los puestos que desean. Su logro tendría sus bases en la preparación que entonces exigirían las instituciones para su contratación y la calidad de la docencia se elevaría en todos los niveles escolares. Por lo tanto, una línea de investigación sugerida se relaciona con la evaluación de la docencia y práctica educativa en todo el sistema educativo.

Así es como se podría pensar en la utilidad de esta investigación y su repercusión en la investigación educativa que la convierte en un documento de consulta y referencia para futuros estudios.

Referencias

- Abellán, G. y Mayugo, C. (2008). La dimensión comunitaria de la educación en comunicación. (Spanish). *Community dimension of media literacy. (English)*, 16. 129-136. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=36314935&loginpage=Login.asp&site=ehost-live>
- Argyris, C. y Schön, D. A. (1974). *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. San Francisco, California, EUA: Jossey-Bass.
- Barrón Tirado, C., Chehaybar y Kuri, E., Morán Oviedo, P., Pérez Rivera, G., Ruiz Larraguivel, E. y Valle Flores, Á. (2010). Curriculum, formación y vinculación en la educación superior: tres ejes de investigación educativa. *Revista Digital Universitaria.*, 11. (2). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art21/art21.pdf>
- Becerril, S. R. (1999). *Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica*. México: Plaza y Valdés.
- Benítez, A. (2011). *Los estudiantes universitarios, su constitución como sujetos morales. Un acercamiento desde la sociología fenomenológica*. (Doctorado), ITESO, Guadalajara, Jalisco, México.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1972). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Biddle, B. J., Good, T. L. y Goodson, I. F. (2000). *La enseñanza y los profesores: la profesión de enseñar*. Vol. 1. Barcelona, España: Paidós.
- Borrero, A. (2008a). *La Universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. Enfoques universitarios*. Vol. 5. Bogotá, Colombia: Compañía de Jesús-Pontificia Universidad Javeriana.
- Borrero, A. (2008b). *La Universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. Historia universitaria. La universidad en Europa desde la Revolución Francesa hasta 1945*. Vol. 2. Bogotá, Colombia: Compañía de Jesús-Pontificia Universidad Javeriana.

- Cárdenas, G. (2006). Profesores de educación media superior: significados de su práctica educativa. En M.G. Moreno, *Haciendo camino en la investigación educativa* (pp. 21-56). Guadalajara, Jalisco, México: Universidad La Salle
- CEO. (2012). Entrevista con el Director Administrativo del CEO, Enrique de Jesús Herrera Godoy: Instituto de Capacitación Empresarial de Occidente.
- CEO. (s/f). Instituto de Capacitación Empresarial de Occidente. Recuperado de <http://www.ceomexico.com/index.php>
- CL. (2012a). Entrevista. Tlaquepaque, Jalisco, México.
- CL. (2012b). Videograbación 1. ITESO, Tlaquepaque, Jalisco, México.
- CL. (2012c). Videograbación 2. UPN, Guadalajara, Jalisco, México.
- Clark, G. M. y Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). Nueva York, EUA.: MacMillan
- CO. (2012a). Entrevista. UDG-CUCSH, Guadalajara, Jalisco, México.
- CO. (2012b). Videograbación 1. UDG-CUCSH, Guadalajara, Jalisco, México.
- CO. (2012c). Videograbación 2. ISIDM, Guadalajara, Jalisco, México.
- Cochran-Smith, M., Zeichner, K. y Fries, K. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340. 87-116. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_04.pdf
- Crocker, R. y Magaña, A. (2004). *El académico universitario competente. Evaluación participativa de su trabajo profesional*. Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara-Instituto de Investigación en Recursos Humanos en Salud.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Pedagogía universitaria*, 12. 87-101. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=47122735&site=ehost-live>

- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Ejecutivo Federal, P. (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. 323. Recuperado de http://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/marcojuridico/PND_2007-2012.pdf
- Farías, G. y Ramírez, M. (2010). Desarrollo de cualidades reflexivas de profesores en formación inicial a través de portafolios electrónicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15. (44), 141-162. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART44008&criterio>, <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14012513008.pdf>
- Feixas, M. (2006). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario. *RIE: Revista de investigación educativa*, 24. (1), 97-118. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/97321/93431>
- Fernández, L. M. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Vol. 1. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata y Fundación Paidós Galiza.
- Gaos, J. (1960). *Introducción a la fenomenología seguida de la Crítica del Psicologismo en Husserl*. Vol. 5. Xalapa, Veracruz, México.
- García-Baró, M. (1999). *Vida y mundo. Las prácticas de la fenomenología*. Valladolid, España: Trotta.
- García, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
<http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.pdf>

- García Cabrero, B. (2003). La Evaluación de la Docencia en el Nivel Universitario: Implicaciones de las Investigaciones acerca del Pensamiento y la Práctica Docentes. *Revista de la Educación Superior*, XXXII. (127), 63-70. Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/127/02d.html
- Garduño, L., Carrasco, M. y Raccanello, K. (2010). Los formadores de docentes y la autoeficacia para la enseñanza en una muestra de escuelas normales en el estado de Puebla. *Perfiles Educativos*, 32. (127), 85-104. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n127/v32n127a5.pdf>
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid, España: Morata.
- Gomezjara, F. (1998). *Sociología de acuerdo con los programas vigentes*. México: Porrúa.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Vol. 131. México: Paidós.
- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1967). *Investigaciones lógicas I*. Madrid, España: Revista de Occidente.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona, España: Paidós.
- Investigaciones Jurídicas, I. d. (2009). Ley para la Coordinación de la Educación Superior., Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/182.pdf>
- ISIA. (2010). ISIA Instituto Superior Intercultural Ayuuk. Recuperado de <http://www.isia.edu.mx/>
- ISIDM. (2012). Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Recuperado de <http://www.isidm.com.mx/> y <http://www.isidm.com.mx/docs/Triptico1.pdf>
- ITESO. (2003). Misión del ITESO. Recuperado de <http://www.iteso.mx/MyBlobSrvlt?ID=133>
- ITESO. (2007). Historia. Recuperado de http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/ITESO/Informacion_Institucional/Historia
- ITESO. (2008). El modelo educativo del ITESO: un conjunto de principios y criterios que orientan los procesos de aprendizaje en los programas de licenciatura. (pp. 38).

- Recuperado de <http://www.desarrolloeducativo.iteso.mx/info/DOCS%20SERVPROF/MEI.pdf>
- ITESO. (s/f). Los rasgos de la docencia en el ITESO. Recuperado de <http://www.desarrolloeducativo.iteso.mx/info/iteso-rasgos.pdf>
- Jiménez Llanos, A. B. y Feliciano García, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista española de Pedagogía*, LXIV. (233), 105-122. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=22234202&site=ehost-live>
- Jiménez, M. S. (2011). Movilidad ocupacional y trayectorias profesionales de egresados de maestrías en educación del posgrado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX). *Revista iberoamericana de educación superior (RIES)*, 2. (3), 76-100. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/82/jimenezpdf>
- Kane, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching. Emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47. (3), 283-310. Recuperado
- Larriba, F. (2001). La investigación de los modelos didácticos y de las estrategias de enseñanza. *Enseñanza*, 19. 73-88. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20427&dsID=investigacion_modelos.pdf
- Loyola del Pacífico, U. (s/f). Universidad Loyola del Pacífico - Sistema IBERO-ITESO. Recuperado de <http://www.loyola.edu.mx/>
- Lucarelli, E. (2008). Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12. (1), 1-14. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712109#>
- Luckmann, T. (1996). *Teorías de la acción social*. Vol. 82. Barcelona, España: Paidós.
- Marsiske, R. (2001). *La universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*. México, DF.: UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad-Plaza y Valdés.
- Marsiske, R. (2006). La universidad de México: Historia y desarrollo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8. 11-34. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2340489>

- MC. (2012a). Entrevista. Tlaquepaque, Jalisco, México.
- MC. (2012b). Videograbación 1. UNIVA, Guadalajara, Jalisco, México.
- MC. (2013). Videograbación 2. UDG-CUCSH, Guadalajara, Jalisco, México.
- McAnally-Salas, L., Hernández, M. D. R. N. y Lares, J. J. R. (2006). La integración de la tecnología educativa como alternativa para ampliar la cobertura en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11. 11-30. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=20745471&loginpage=Login.asp&site=ehost-live>
- Medina, P., (Coord.) (2005). *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*. México, DF.: Universidad Pedagógica Nacional-Miguel Ángel Porrúa.
- Mèlich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona, España: Anthropos Editorial del Hombre.
- Meroño, Á. L. y Ruiz, C. (2006). Estrategias de adaptación al espacio europeo de educación superior a partir del conocimiento y actitud del profesorado universitario. *RIE: Revista de investigación educativa*, 24. (1), 281-298. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/97701/93741>
- Mertz, R. M. y Aranda, T. J. (2010). Formación docente reflexiva: perspectivas interdisciplinarias en educación física. *REID: Revista electrónica de investigación y docencia*, 3. 133-144. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art7.pdf>
- Morán, L. (2008). Criterios para análisis comparativo de modelos y diseños educativos. *Educación y educadores*, 11. (2), 139-158. Recuperado
- Morillo, I. J. (2006). Nivel de satisfacción del personal académico del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez en relación con el estilo de liderazgo del Jefe del Departamento, las relaciones interpersonales de los miembros adscritos y el sistema de incentivo institucional. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, 7. (1), 43-58. Recuperado de http://www2.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000100004&lng=es&nrm=iso

- Murillo, G. (2009). Evaluación del desempeño docente desde competencias genéricas en la universidad de Costa Rica. *Revista electrónica Actualidades investigativas en Educación*, 9. (1), 1-25. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2009/archivos/competencias.pdf>
- Ortí, A. (1995). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En J.M. Delgado, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 87-99). Madrid, España: Síntesis
- Pacheco, D. I. G. S., Jesús Nicasio; Diez, Carmen. (2009). Autoeficacia, enfoque y papel de la práctica de los maestros en la enseñanza de la escritura. *European journal of educación and Psychology*, 2. (1), 5-23. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2873240>
- Pérez, Á. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Morata.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Vol. 2. Madrid, España: La Muralla.
- Pifarré, M. y Sanuy, J. (2001). La enseñanza de estrategias de resolución de problemas matemáticos en la ESO: un ejemplo concreto. *Enseñanza de las ciencias*, 19. (2), 297-308. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21745/21579>
- PP. (2012a). Entrevista. Tlaquepaque, Jalisco, México.
- PP. (2012b). Videograbación 1. CEO, Guadalajara, Jalisco, México.
- PP. (2012c). Videograbación 2. UDG-CUCSH, Guadalajara, Jalisco, México.
- PR. (2012a). Entrevista. Tlaquepaque, Jalisco, México.
- PR. (2012b). Videograbación 1. ITESO, Tlaquepaque, Jalisco, México.
- PR. (2012c). Videograbación 2. UDG-CUCS, Guadalajara, Jalisco, México.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid, España: Narcea.

- Raczynski, D. y Salinas, D. (2008). Aportes y desafíos en la evaluación de políticas y programas de mejoramiento educativo. Reflexiones desde nuestra práctica de evaluación en Chile *Revista iberoamericana de evaluación educativa*.
- República, S. d. I. (2004). La educación superior en México. Boletín informativo de la Dirección General del Archivo Histórico y Memoria Legislativa. Recuperado de http://www.senado.gob.mx/content/sp/memoria/content/estatico/content/boletines/boletin_33-34.pdf
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. México: McGraw-Hill.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Ruiz, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Sandoval, M. y Simón, C. (2007). Los alumnos con problemas de conducta. Claves para la formación del profesorado. *Contextos educativos*, 10. 91-100. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2656745>
- Sañudo G., L., Ponce G., V. M. y Vergara F., M. (2003). El estado de la investigación sobre la práctica y las acciones educativas en la década de los noventa *Acciones, Actores y Prácticas Educativas* (pp. 411). México: Consejo Mexicano de la Investigación Educativa
- Schara, J. C. (2006). La universidad clásica medieval, origen de la universidad latinoamericana. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios.*, 45. 84-95. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34004511#>
- Schara, J. C. (2008). Las redes del conocimiento y la formación de profesionales del arte en la universidad pública. Sociología del arte. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios.*, 51. 66-76. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34005109#>
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Argentina: Paidós.

- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Vol. 67. Barcelona, España: Paidós.
- Schütz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Schütz, A. (2003a). *Estudios sobre teoría social. Escritos I*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Schütz, A. (2003b). *Estudios sobre teoría social. Escritos II*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Schütz, A. y Luckmann, T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Señoriño, O. y Bonino, S. (2006). Institución educativa: Las definiciones de la indefinición. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 40. (4). Recuperado
- SEP. (2011). Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras ciclo escolar 2010-2011., Recuperado de http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/principales_cifras_2010_2011.pdf
- SES. (2010). Educación superior pública. Recuperado de <http://ses4.sep.gob.mx/index.jsp>
- Shulman, L. (1989). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective *Handbook of Research on Teaching* (pp. 3-37). Nueva York, EUA: McMillan
- SUJ. (s/f). Sistema Universitario Jesuita. Recuperado de www.suj.org.mx/
- Tarrés, M. L., (Coord.) (2001). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica México, El Colegio de México, Miguel Angel Porrúa.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- UDG. (1997, 2010). RedUDG. Recuperado de http://www.udg.mx/content.php?id_categoria=116

- UDG. (2007). Modelo educativo siglo 21. R. G. 2001-2007. Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- UDG. (2011). Historia. Recuperado de <http://www.udg.mx/historia> y <http://udgla.com/es/pagina/historia-de-la-universidad-de-guadalajara>
- UDG. (2012a). Misión y visión. Recuperado de <http://www.udg.mx/nuestra/presentacion/mision-vision>
- UDG. (2012b). Organización y estructura. Recuperado de <http://www.udg.mx/nuestra/organizacion>
- UDG. (2012c). Plan de Desarrollo Institucional. Recuperado de <http://www.udg.mx/PDI>
- UNESCO. (1981). La autogestión en los sistemas educativos. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001340/134075so.pdf>
- UNIVA. (2009). El profesor de la Universidad del Valle de Atemajac U. d. V. d. Atemajac (Ed.) (pp. 30). Recuperado de <http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fmoodle.univa.mx%2Fcrea%2Findex.php%2Fcategoria%2Fcategory%2F5-documentos-para-la-operacion-suu%3Fdownload%3D4%3Ael-profesor-univa&ei=XYAIUrP2JK25sQSts4HoDg&usg=AFQjCNGvt9KClwsXuoFlmH-m4Z7FbDMFkQ&bvm=bv.51495398,d.b2I>
- UNIVA. (s/f). UNIVA Nuestro origen. Recuperado de <http://www.univa.mx/>
- UPN. (2004). Acerca de la UPN. Recuperado de <http://www.lef.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=26>
- UPN. (2011). Plan de Desarrollo Institucional Visión 2020. Guadalajara, Jalisco, México: Universidad Pedagógica Nacional Unidad Guadalajara.
- Valdés, M. G. (2008). Exigencias políticas y económicas en el ámbito educativo. Una revisión general. *Sinéctica*, 30-31. (Época Nueva), 135-142. Recuperado de http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/SIN31Articulo007/SIN31_VA_LDEZ.pdf

- Valdés, M. G. (2009). *Depósitos de sentido educativo y procesos de negociación del docente universitario frente a la renovación curricular*. (Doctorado), ITESO, Guadalajara, Jalisco, México.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona, España: Ideas Books.
- Vergara, M. (2006). Los significados de la práctica docente construidos por profesores de educación primaria. En M.G. Moreno, *Haciendo camino en la investigación educativa* (pp. 57-90). Guadalajara, Jalisco, México: Universidad La Salle
- Weber, M. (1984). *La acción social: ensayos metodológicos*. Vol. 30. Barcelona, España: Península.
- Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Zamora, M. A., Zamora, J. S. y Cano, J. A. (2009). Análisis de las funciones del profesorado universitario y sus limitaciones para realizar investigación. *Revista electrónica Actualidades investigativas en Educación*, 9. (1), 1-16. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2009/archivos/funciones.pdf>

Anexos

Anexo 1. Cuestionario aplicado a los sujetos de estudio

El presente cuestionario forma parte de uno de los instrumentos que se utilizarán en la recolección de información de la investigación: *Los significados de la docencia en los profesores de las instituciones de educación superior*. Este documento, tiene como propósito identificar algunas generalidades de los profesores de educación superior, con la finalidad de lograr un acercamiento con los sujetos de estudio y su posible colaboración en la presente investigación; por lo que las respuestas que emitas serán totalmente confidenciales. De antemano, agradezco tu colaboración.

1. Antecedentes

Nombre _____

Edad _____

Formación profesional (experiencia, conocimiento a mano) _____

Licenciatura (anotar el nombre y la institución donde la cursó) _____

Estudios de postgrado (anotar el nombre y la institución donde la cursó) _____

2. Trayectoria profesional

Años que tienes en la docencia _____

Tipo de contratación en esta universidad: (elige una opción):

a. Tiempo fijo _____

b. Profesor de asignatura _____

c. Temporal _____

d. Otro _____

Años de laborar en esta universidad _____

Asignaturas que has impartido en esta universidad _____

Otras actividades realizadas en esta universidad fuera de la docencia _____

¿En qué otra (s) universidad (es) impartes clases? _____

Tipo de contratación en esa (s) institución (es) (elige una opción):

a. Tiempo fijo _____

b. Profesor de asignatura _____

c. Otro _____

Años de laborar en ellas _____

Asignaturas impartidas _____

Otras actividades realizadas en las universidades referidas fuera de la docencia _____

Experiencia en otros niveles educativos (indique en cuál o cuáles) _____

Actividad realizada en los otros niveles educativos _____

3. Motivos para el ingreso y permanencia docente

Motivos de ingreso a la docencia en esta universidad _____

Motivos de ingreso a la docencia en las otras instituciones de educación superior (si es el caso)

¿Cuáles son las motivaciones que te hacen permanecer como docente en esta universidad?

¿Cuáles son las motivaciones que te hacen permanecer como docente en la (s) otra (s) instituciones (es)? _____

4. Sobre el significado de docencia

¿Qué es para ti la docencia? _____

¿Cómo la pones en práctica? ¿Qué es para ti la práctica docente? _____

¿Cuáles son las funciones que tiene el docente en el nivel superior? _____

5. Disposición para participar en la investigación

a. ¿Estarías dispuesto a participar como sujeto de estudio

en la presente investigación? _____

b. ¿Participarías en algunas entrevistas a profundidad? _____

c. Colaborarías para que un investigador pueda realizar algunas observaciones durante tus clases?

Anexo 2. Guía para la entrevista en profundidad

Sobre el docente

Preguntas	Ejes temáticos
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué implica para ti ser docente?2. ¿Qué características debe tener un docente?3. ¿Qué características particulares posee un docente de la educación superior respecto de los otros niveles?4. ¿Cuáles de esas características posees y cuáles no?5. ¿Qué actividades realizas como docente?	<ul style="list-style-type: none">• Significado de docencia
<ul style="list-style-type: none">• ¿Desde cuándo eres docente?• ¿En dónde has fungido como docente?• ¿Qué experiencias personales te llevaron a optar por ser docente?• ¿Qué características poseían los buenos docentes que recuerdas?• ¿Qué características poseían los malos docentes que recuerdas?• ¿Cómo te consideras tú y por qué, bueno o malo docente?	<ul style="list-style-type: none">• Experiencia• Acervo de referencia• Vivencias significativas• Conocimiento a mano• Intersubjetividad
<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué debe hacer un docente?• ¿Qué debe saber un docente?• ¿En qué aspectos de la docencia te sientes fuerte?• ¿Qué te falta por aprender o mejorar de la docencia?	<ul style="list-style-type: none">• Acervo de conocimiento• Lo típico
<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué motivos te llevaron a ser docente?• ¿Por qué esta profesión y no otra?• ¿Qué es lo que más te gusta de ser docente?• ¿Qué es lo que menos te gusta de ser docente?	<ul style="list-style-type: none">• Motivos porque
<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué te ha motivado para continuar como docente?• ¿Qué te ha motivado para permanecer como docente en las instituciones donde laboras?• ¿Para qué crees que existe el docente en la sociedad?	<ul style="list-style-type: none">• Motivos para
<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué te atrajo de la institución donde laboras?• ¿Qué motivos te llevaron a ingresar a trabajar en esta institución?	<ul style="list-style-type: none">• Motivos porque
<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué es lo que te gusta de la institución donde laboras?• ¿Qué es lo que no te gusta de la institución donde laboras?• ¿Qué actividades como docente realizas en esta institución?	<ul style="list-style-type: none">• Mundo de vida• Contexto

- ¿Qué ventajas tienes tú como docente en esta institución?
- ¿Qué desventajas ves en el tipo de contratación que tiene en esta institución?

1. *Sobre la práctica docente*

2. Preguntas	Ejes temáticos
1. ¿Qué haces tú como docente? 2. ¿Cuáles son las acciones que te pide la institución que realices como docente? 3. ¿Cuáles de esas acciones realizas y por qué las haces, qué te lleva a hacerlo? 4. ¿Qué otras actividades realizas además de la docente en esta institución? 5. ¿Qué haces tú antes, durante y después de que vienes a clases? 6. ¿Qué coincidencias encuentras entre lo que planeaste y lo que hiciste en clase? 7. ¿Qué inconsistencias encuentras entre lo que planeaste y lo que hiciste en clase? 8. ¿Qué reflexiones haces o en qué piensas después de clases?	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones
1. ¿Qué haces antes de dar clases? 2. ¿Qué cosas recuerdas como gratificantes para ti de tus profesores? 3. ¿Qué cosas recuerdas como no gratificantes para ti de tus antiguos profesores? 4. ¿Qué cosas recuerdas como gratificantes para ti como docente? 5. ¿Qué cosas recuerdas como no gratificantes para ti como docente?	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones (ciencia apriorística)

Fuente: Elaboración propia a partir del planteamiento que realiza Schütz (1972, 1993, 1995, 2003a, 2003b; 1973), además de la revisión teórica y metodológica realizada en la investigación.

Anexo 3. Cuadro de unidades de análisis de la entrevista

1ª. Parte: el docente

PREGUNTAS	CONCEPTOS	DEFINICIONES
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué implica para ti ser docente? • ¿Qué características debe tener un docente? • ¿Qué características particulares posee un docente de la educación superior respecto de los otros niveles? • ¿Cuáles de esas características posees y cuáles no? • ¿Qué actividades realizas como docente? 	<p>CONCEPCIÓN DE DOCENCIA</p> <p>Inferir los significados, jalar ideas desde la sociología y la fenomenología para armar este apartado.</p>	<p>“El “significado” de las vivencias no es entonces nada más que ese marco de interpretación que las ve como conducta.” (Schütz, 1993, p. 86)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Desde cuándo eres docente? • ¿En dónde has fungido como docente? • ¿Qué experiencias personales te llevaron a optar por ser docente? • ¿Qué características poseían los buenos docentes que recuerdas? • ¿Qué características poseían los malos docentes que recuerdas? • ¿Cómo te consideras tú y por qué, bueno o malo docente? 	<p>TRAYECTORIA O EXPERIENCIA</p> <p>acervo de experiencia</p> <p>acervo de referencia</p> <p>vivencias significativas</p> <p>acervo de conocimiento a mano</p>	<p>Toda interpretación de este mundo se basa en un acervo de experiencia previas sobre él, que son nuestras o nos han sido transmitidas por padres o maestros; esas experiencias funcionan como un esquema de referencia en forma de “conocimiento a mano”. (Schütz, 1995, p. 39)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ya está en el cuestionario: tiempo en la docencia, tipo de contratación, instituciones donde laboras y donde has laborado, etc. 	<p>FORMACIÓN Y TRAYECTORIA</p> <p>experiencia</p> <p>mundo de vida</p>	<p>El mundo de la vida es, entonces, una realidad que modificamos mediante nuestros actos y que, por otro lado, modifica nuestras acciones. En otras palabras, puede decirse</p>

		que, en definitiva, nuestra actitud natural de la vida cotidiana está determinada totalmente por un <i>motivo pragmático</i> . (Schütz y Luckmann, 1973, p. 28)
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué debe hacer un docente? • ¿Qué debe saber un docente? • ¿En qué aspectos de la docencia te sientes fuerte? • ¿Qué te falta por aprender o mejorar de la docencia? 	<p>CONOCIMIENTOS</p> <p>acervo de conocimiento</p> <p>tipicidad o lo típico</p>	<p>...solo una fracción pequeña del acervo de conocimiento a mano del hombre se origina en su propia experiencia individual. La mayor parte de su conocimiento deriva de la sociedad, le ha sido transmitido por sus padres y maestros como su herencia social. (Schütz, 1995, p. 309)</p> <p>“Ni siquiera es menester reducir los actos humanos a un actor individual más o menos conocido; para comprenderlos basta encontrar motivos típicos de actores típicos, que expliquen el acto como un acto típico que surge de una situación típica.” (Schütz, 2003, p. 25)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué motivos te llevaron a ser docente? • ¿Por qué esta profesión y no otra? • ¿Qué es lo que más te gusta de ser docente? • ¿Qué es lo que menos te gusta de ser docente? 	MOTIVOS PORQUE	El complejo más simple de sentido en términos del cual una acción es interpretada por el actor son sus motivos. Pero este vocablo es equívoco y abarca dos categorías diferentes que deben ser bien diferenciadas: el
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué te ha motivado para continuar como docente? • ¿Qué te ha motivado para 	MOTIVOS PARA	motivo “para” y el motivo “porque”. El primero se refiere al

<p>permanecer como docente en las instituciones donde laboras?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Para qué crees que existe el docente en la sociedad? 		<p>futuro y es idéntico al objeto o propósito para cuya realización la acción misma es un medio: es un <i>terminus ad quem</i>. El segundo se refiere al pasado y puede ser denominado razón o causa: es un <i>terminus a quo</i>. (Schütz, 2003, p. 24)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué te atrajo de la institución donde laboras (ITESO)? Atrae, gusto. • ¿Qué motivos te llevaron a ingresar a trabajar en esta institución (ITESO)? • ¿Cuáles son las acciones que te pide la institución que realices como docente? • ¿Cuáles de esas acciones realizas y por qué las haces, qué te lleva a hacerlo? Subjetividad y naturalismo. • ¿Qué otras actividades realizas además de la docente en esta institución? <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo • Necesidades • Detalles • Acciones 	<p>MOTIVOS PORQUE</p> <p>Estas preguntas son parte de la unidad de análisis institución y los ejes temáticos que se relacionan con los conceptos que presenta Schutz.</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es lo que te gusta de la institución donde laboras? • ¿Qué es lo que no te gusta de la institución donde laboras? • ¿Qué actividades como docente realizas en esta institución? • ¿Qué ventajas tienes tú como docente en esta institución? • ¿Qué desventajas ves en el tipo de contratación que tiene en esta institución? 	<p>Identificar las preguntas que realmente hice.</p>	
---	---	--

2ª. Parte: práctica

PREGUNTAS	CONCEPTOS	DEFINICIONES
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué haces tú como docente? • ¿Qué haces tú antes, durante y después de que vienes a clases? • ¿Qué coincidencias encuentras entre lo que planeaste y lo que hiciste en clase? • ¿Qué inconsistencias encuentras entre lo que planeaste y lo que hiciste en clase? • ¿Qué reflexiones haces o en qué piensas después de clases? 	<p>ACTOS</p> <p>práctica docente (posterior, lo ya realizado)</p>	<p>Ahora estamos en condiciones de formular que lo distintivo entre acción y conducta es que la acción es la ejecución de un acto proyectado. Y podemos proceder de inmediato a nuestro próximo paso: el significado de cualquier acción es su correspondiente acto proyectado. (Schütz, 1972, p. 90)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué haces antes de dar clases? • ¿Qué cosas recuerdas como gratificantes para ti de tus profesores? • ¿Qué cosas recuerdas como no gratificantes para ti de tus 	<p>ACCIONES</p> <p>docencia (<i>a priori</i>)</p>	

<p>antiguos profesores?</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué cosas recuerdas como gratificantes para ti como docente?• ¿Qué cosas recuerdas como no gratificantes para ti como docente?		
--	--	--

Anexo 4. Transcripción de entrevista

Entrevista con Clara (CL)

Fecha: lunes 23 de abril de 2012

Lugar: ITESO

Hora: 4:20pm.

Duración: tiempo

ITESO y UPN

Clara, gracias

PL: Se trata de saber, y antes que nada, gracias otra vez por la entrevista.

Se trata de saber algunas cosas de tu trayectoria como docente, lo que significa para ti la docencia y la práctica docente como te pregunté en un cuestionario, es ahondar sobre todo eso. Se trata de saber, de inferir cómo tú significas la docencia y cómo la reflejas en la práctica. Para ello te quiero preguntar en primer lugar qué implica para ti ser docente.

CL: Es una labor que es muy satisfactoria porque retribuye de una manera que va más allá de cuestiones económicas por ejemplo, por el hecho de ver resultados en que los alumnos vayan modificando a veces su forma de pensar o de ver las cosas y de aprender sobre todo a aprehender. Cuando un alumno, uno ve que ya no se conforma con lo que uno le está diciendo, sino que es crítico, que busca sus propias fuentes y demás, a mí me da mucha satisfacción. Creo que ser docente es incidir en otras personas tratando de contribuir a que tenga una formación más integral, que amplíe sus horizontes, que vean posibilidades y que exploten sus capacidades y sus habilidades.

PL: Entonces eso es lo que implica para ti ser docente o qué otras características debe tener el docente.

CL: Ser docente nos obliga a tratar de sentirnos cómodos en medio de la incertidumbre. Es una opción, un oficio, en el que por ejemplo no sabemos cómo va a estar el grupo hoy. Hay dinámicas luego a los interiores de los grupos que de pronto uno trae una idea y a la hora de estar en el grupo se da cuenta de que la situación tiene que ser distinta. Entonces me parece que es un

ejercicio muy interesante ese de la docencia; es una de las cosas que más me gustan de la docencia, que hay cierto grado de incertidumbre siempre y que uno puede ser muy cuadrado y tener una planeación y tener toda la idea de lo que va a hacer y estando ahí tienes que enfrentarte a la realidad en otras circunstancias y tienes que ser creativo y ahí no hay vuelta de hoja. Y por otro lado no puedes no ser planeado; tampoco te permite “a ver qué se da en el grupo”, por ejemplo. Eso me parece que no funciona. Es algo que me parece que implica la docencia.

PL: Tú te consideras entonces creativa y planificadora de tus clases ¿y qué más?

CL: Yo me considero que me gusta planear y prever y todo y me cuesta trabajo el rollo de cuando me enfrento y me cambian el guión me cuesta trabajo y creo que eso importante de tener la experiencia para ejercitar.

PL: ¿Tú te consideras una buena docente?

CL: Sí, la verdad sí, dicho sin falsa modestia, sí me considero, porque me gusta mucho dar clase.

PL: Porque te gusta. ¿El gusto es un aliciente y una motivación para que seas buena maestra entonces?

CL: Creo también porque me intereso por el alumno. Me gusta estar pendiente de ellos, a lo mejor es una cuestión también en mi caso, a veces siento que los adopto un poco, aunque es una cuestión quizá maternal de decir: “¿Cómo van?”, “¿Cómo le está yendo?”, “¿Qué le está pasando?”, “¿Por qué está atorándose?”. Si me veo, como siempre al alumno como la prioridad.

PL: ¿Eso te hace repetir algunas cosas de tus maestros que tú tuviste?

CL: Sí, claro.

PL: ¿Qué recuerdas de aquellos que fueron significativos para ti?

CL: Fíjate que tuve, como todos, experiencias muy positivas y experiencias más o menos negativas. Yo no estudié para ser docente. Yo estudié una licenciatura universitaria; por la naturaleza de la misma, claro que era uno de los campos donde se puede incidir.

PL: ¿Letras verdad?

CL: Es una Licenciatura en Letras, sí.

PL: Y tu maestría también va relacionada con letras.

CL: Es en lingüística.

CL: Y cuando estudié yo la licenciatura en letras pues todos sabíamos que uno de los campos de acción es la docencia. Yo no pensaba ser escritora, desde luego. A mí me gustaba leer, pero no estaba eso en el panorama, como en muchos compañeros sí. Hay una cosa muy importante. Yo de niña, todas mis tías eran maestras o eran enfermeras o amas de casa y cuando yo era niña siempre dije “Cuando yo crezca voy a ser maestra o enfermera”. Las dos me parecen vocaciones muy loables y las veo como una ayuda real, como algo que se hace, para los seres humanos, muy útil también. Finalmente después yo exactamente decía: “Yo voy a estudiar una maestría y un doctorado”. Cuando hice la maestría en Lingüística aplicada yo sí pensaba: “¿Pues en dónde está la aplicación de lingüística?”, sobre todo en la educación, por supuesto. Entonces fue cuando me fui hacia el campo educativo. Creo que lo que me preguntabas de las experiencias tomadas de otros maestros, en parte el asunto familiar, que yo veía mis tías lo que era para ellas ser maestras; casi todas maestras rurales y de educación preescolar y básica.

Luego mis maestros, por ejemplo, yo decía: “Es que mi mejor maestro en tal época fue tal, en tal época tales maestros”; pero también me daba cuenta que para otros compañeros no habían sido ésos así de importantes y yo decía “¿A ver qué pasa ahí?”. Y pienso, para mi estilo de aprendizaje quizá, mi forma de ver, “¿por qué ellos dijeron algo que me llegó?”. Desde luego que reproducía muchas de esas cosas que veía en ellos.

PL: ¿Sí te descubriste reproduciendo cosas?

CL: Sí, claro.

PL: ¿Y todavía lo haces?

CL: Sí, también. Y a veces incluso de compañeros; veo que hacen algo, veo el resultado y digo: “Mira, consiguió esto por este camino”, entonces, si recorro ese camino es probable que tenga esos resultados, puedo hacer estos ajustes, mi temperamento no siempre se presta a todo lo que hacen mis compañeros, entonces también tengo que pensar en eso.

PL: ¿Entonces tú haces constantemente reflexión de lo que haces y también te vas a tu pasado o ahorita te vino por la pregunta que yo te hice?

CL: Sí me voy a mi pasado. Sí creo que los que no nos formamos para ser maestros es lo que tendemos a hacer. No sé, es algo que intuyo. Y también tuve malas experiencias y pienso en esos maestros y digo: “Eso hay que evitarlo. Eso no se vale.”

PL: ¿Qué fue lo que no fue gratificante de esos maestros?

CL: Por ejemplo, que fueron maestros que nos trataron con sarcasmo. Yo decía que no se vale que cuando uno está en un proceso de aprendizaje que un maestro te salga con una cosa sarcástica porque uno se puede quedar sin saber, ¿qué pasó ahí, verdad? No me parece una adecuada estrategia de enseñanza.

PL: ¿Fue el principal aspecto que te llama la atención de lo que no te gustó?

CL: Sí, eso es una cosa que a mí me quedó muy grabada y además yo me tardé en darme cuenta de que eso había sido.

PL: ¿Lo usaron contigo el sarcasmo?

CL: Sí y tuve maestros que así eran y también desacreditar mucho al alumno. Hay maestros que luego nos quieren tratar como tontos o cosas por el estilo y eso a mí sí me cuesta trabajo aceptar con un maestro. No se vale.

Pausa...

PL: Me decías lo de las rutas (Rutas de formación en el ITESO, organizadas por la DGA).

CL: Sí, lo que pasa es que estamos frente a grupo sin habernos formado como docentes y creo que yo, a verdad, sí creo que traigo algo ahí ya intuitivamente para ser maestra que me ayudó mucho. Luego la reuniones de academia. Eso fue también; mis primeras experiencias aquí, que es donde empecé a ser docente, en las reuniones de academia encontré un apoyo que me sostuvo para poder irme formando. Pero las rutas de formación docente, es una cosa que reconozco que le debo al ITESO.

PL: ¿Son las que organiza la DGA?

CL: Sí. No sé si antes en su origen las organizaba la DGA, pero yo me acuerdo que en aquel tiempo tomamos por ejemplo, unos cursos de Aprendizaje centrado en el estudiante, Aprendizaje significativo.

PL: En aquellos tiempos, ¿cuáles tiempos son?

CL: Yo creo que ha de haber sido en 2003, quizá.

PL: Ya hace nueve años.

CL: Sí.

PL: Ya tiene tiempo.

CL: Sí. Fueron los primeros que yo supe que hubo.

PL: Antes de esa ruta existía el Diplomado en Habilidades Académicas, fue su antecedente.

CL: ¿Ese se conformaba por cursos o no?

PL: Sí, eran cursos, eran módulos.

CL: Y si juntabas cierto número...

PL: Exactamente.

MO Ese debe haber sido. No sé si fue en esas fechas.

PL: Porque yo lo tomé hace muchísimos años, más de nueve, cerca de doce, quince.

CL: Entonces ya eran las rutas. Yo me acuerdo más o menos que eran las rutas de formación; como hasta ahorita creo que son voluntarias y yo sí veía y decía: “Es que me hacen falta, me hacen falta tablas para la docencia.”

PL: ¿Y la institución te lo proveyó?

CL: Sí, la institución las ofrecía, uno se acomodaba, proponía su horario y puedo a las tales y a las tales y estos son los grupos que se van a abrir y me lo fletaba como un extra. Por ejemplo, no es nada que me pagaran, pero tampoco era nada que me cobraran.

PL: Eso te lo aportó el ITESO.

CL: Mi formación docente se la debo al ITESO. Eso lo tengo muy claro.

PL: ¿Y eso para ti qué significa o cómo lo puedes ver tú? Te veo agradecida, en cierta manera lo dices motivada además, ¿sí?

CL: Sí, me gusta la docencia y encontré en las rutas por ejemplo, lo primero que aprendí fue a sistematizar. Sí soy organizada y sí planeaba las clases y yo me daba cuenta cuando yo era alumna, me daba cuenta que los maestros a veces llegaban nomás a ver qué y se notaba y yo

decía: “No quiero que me pase eso.” No quiero llegar a un grupo y que... o sea, yo preparaba mi tema, preparaba ejercicios que fuéramos a poner en práctica y tenía nada más un cuaderno, tal cual, no tenía más nada; ni hacía bitácoras, nada. En un cuaderno anotaba, en la clase tal vamos a ver tal tema, entonces lo voy a bordar así, desde esta perspectiva, que hagamos un ejercicio de esta naturaleza. Si me sobra tiempo puedo ahondar aquí o tenía mis ejercicios comodines. Si el tema se ve rápido y se resuelve y todo, entonces hacemos un ejercicio de repaso, de retroalimentación, de otro tema o del mismo, quizá. Para también completar los tiempos porque esa era una preocupación que yo tenía originalmente. Yo no sabía cuánto me iba a tardar en algún tema.

PL: Eso lo hablas en tiempo pasado, ¿ahorita cambiaste algo de esa práctica?

CL: Sí, por ejemplo ahora ya tengo guías de aprendizaje. Ya tengo mucho más claro todo. Para lograr este objetivo: ¿Cuáles caminos tengo? ¿Qué me ha funcionado en grupos de qué naturaleza? De entrada yo aprendí a sistematizar y a ver cómo podía retroalimentarme de mi propia práctica también. Por ejemplo, yo veía y decía: “Es que esto no funcionó como yo esperaba.” ¿Qué entendieron los alumnos? Aprendí también a llevar bitácoras, a ver esto u otro resultado. Entonces, si la instrucción fue ésta y obtuve este resultado, entonces qué debo hacer si quiero otro resultado o con ese resultado qué puedo hacer, en algo que contribuya al alcance de los objetivos.

PL: ¿Desde cuándo eres docente?

CL: Desde el 2001.

PL: Ahí decías en el cuestionario que llevabas 11 años aquí (ITESO) y 3 años en la otra institución.

CL: Ahí entré en 2009.

PL: Me has dicho lo que te motivó o aquellas influencias que viviste con tus familiares para meterte a la docencia, pero ¿tú qué crees que fue precisamente los que a ti te llevaron a ser docente después?, ¿nada más esa influencia directa o crees que haya habido algo más? Tú dime qué pudo haber sido.

CL: Sí creo que fue que yo me mentalicé desde chica quizá a ser maestra porque cuando estudié la licenciatura, te digo, yo no me veía ni como escritora ni como crítica y la otra área era la

docencia. Yo no quería la lectora; yo estudié letras porque a mí me gustaba leer y disfruto mucho más la literatura con los elementos que ahí me dieron. Luego de ahí me fui a la maestría y en la maestría sí había una orientación a la investigación y me gustó, desde luego me gustó mucho, pero yo creo que eso fue determinante, es que lingüística aplicada y ¿en dónde se va a aplicar? En el aula. Yo estaba todavía en la maestría cuando vine a pedir trabajo aquí al ITESO.

PL: Voy a insistir con la pregunta para entenderte bien y que me quede claro y tener más elementos. Pero entonces , ¿por qué esa profesión y no otra? Porque tuviste también el ejemplo de enfermeras en tu casa y amas de casa, pero tú decidiste estudiar y estudiar letras y además después ser docente. ¿Por qué ser docente y por qué no ser escritora, por ejemplo?

CL: Sí me siento por ejemplo con facilidad para enseñar y yo desde niña sí me daba cuenta que a veces compañeras no entendían algo y yo se los podía explicar y luego lo entendían y también encontraba esa satisfacción de poder explicar a alguien algo y que lo entienda, se me hacía muy satisfactorio y también me parece que es algo que contribuye mucho a la sociedad. Creo que... Hubo un momento cuando te decía que luego adopto un poco a veces a los alumnos, me cacho ahí que tengo que limitarme para no ser la mamá de todos los alumnos, pero creo que la maternidad es una cosa importante; hubo un momento en que yo pensaba, es que veo muchas cosas por ejemplo en el país o en el mundo y es que hay muchas cosas que podrían ser mejor y ¿quién tiene la posibilidad de hacer ese cambio? Las mamás y los maestros. Si las mamás formamos a nuestros hijos con otra perspectiva, si los educamos para que sean, no sé, por ejemplo, conscientes de cuestiones ecológicas, por poner un ejemplo. Entonces evidentemente eso se puede ir multiplicando y entonces sí hacemos un mundo mejor.

PL: ¿Tú eres mamá?

CL: Sí. Entonces sí creo que para hacer un mundo mejor la formación es determinante. A lo mejor es muy ambicioso pensar que voy a cambiar al mundo, pero creo que si alguien pretende cambiar algo en el mundo, las aulas son un lugar muy importante y determinante, donde sí se puede hacer algo.

PL: Y entonces, para que se logre esto, ¿qué es lo que debe saber un docente?

CL: Creo que tiene que saber cómo llegarle al alumno de manera que para el alumno sea significativo lo que uno está planteando. Creo que tendríamos que hacer mejores personas en el

mundo, en general en el mundo, tendríamos que formar mejores personas y entonces creo que necesitamos trabajar en poderle llegar al alumno con un mensaje positivo; no por ejemplo, un mensaje de negligencia, ahí sí creo que a veces se cometen muchos errores por parte de los maestros o de los educadores en –simplemente no sé– en detalles como dejar colgado al grupo, no ir a clase, a mí me parece inconcebible. Si veo a un maestro que hace eso, la verdad, a mí sí me da... es que su ética del docente quién sabe quién la escribió o quién sabe quién la formó; y ese tipo de cosas, creo que si uno es responsable, respetuoso, cuidadoso con los alumnos como personas, consigue mejores resultados que si no y creo que eso es algo que desde una perspectiva se llamaría el curriculum oculto, creo que eso también es formativo.

PL: Lo que tú acabas de decir a mí me remonta hasta el kínder, la primaria y como dices, la casa, desde chiquititos, pero entonces ¿qué características particulares debe poseer un docente de la educación superior respecto de esos otros niveles que ya pasaron? ¿Tú qué crees que deber tener en particular el profesor de educación superior?

CL: ¿Qué lo distinguiría de los docentes de otros niveles? Ahora me parece que no es mucha la diferencia porque por ejemplo, me encuentro yo con alumnos aquí que parece que tienen una adolescencia extendida y encuentro que (híjole) tengo que tratarlos casi como si fueran de secundaria a veces. Entonces quizá por ahí sea un poco diferente, pero también mi experiencia me ha dicho que si yo empiezo a tratarlos como adultos en algún momento, más temprano que tarde, empiezan a responder como adultos, entonces pensaría que una diferencia importante en el maestro de nivel superior es que tendría que ser consciente de que está tratando con alumnos que ya tendrían un nivel de madurez en el que requieren más autonomía y esa autonomía también les implica responsabilidad y entonces creo que sería importante, aparte de que el conocimiento tiene que estar mucho más consolidado porque no nos va a hacer el mismo cuestionamiento un niño que un universitario; entonces uno tiene que tener un dominio de la materia muy importante, con certezas casi, casi absolutas, cuando digo certezas no quiero decir verdades, sí quiero pensar que uno tiene que estar por ejemplo actualizado y que cuando el alumno viene con una duda, uno puede decir: “Mira, en este momento la discusión alrededor de ese aspecto está tomando este camino, entonces algunos autores plantean esto, otros plantean esto otro, en lo particular me funciona tal cosa, pero creo que eso se va a orientar hacia tal lado.” Creo que necesitamos un conocimiento y un dominio de la materia muy importante, con un bagaje amplio que nos permita atender esas inquietudes de los alumnos y al mismo tiempo la capacidad de

soltarle al alumno más autonomía, más libertad de estilo de aprendizaje, quizá de experiencia que ha tenido y que ahora puede poner en juego aparejado con más responsabilidad.

PL: Y de eso que has mencionado, ¿tú en qué te sientes fuerte?

CL: ¿Por conocimiento y demás? Me cuesta más trabajo hacerlos responsables y tratarlos como adultos, eso me cuesta más, ahí sí me tengo que forzar y tengo que estar pensando constantemente, no son niños ni tengo que resolverles yo las cosas, y te digo, si los trato como adultos, responden en un momento dado, entonces, si yo llego como mamá y los adopto, pues claro que si yo fuera alumno me dejaba adoptar. Eso me cuesta trabajo; el dominio de la materia no, ahí sí me siento muy segura; la lingüística es mi campo, definitivamente, yo soy lingüista, entonces no me da ningún conflicto y de hecho también es una cosa que frecuentemente me reconocen en las evaluaciones de los alumnos, sabe de lo que habla, domina la materia, creo que ahí no ando tan mal.

PL: Y esas evaluaciones, a propósito, ¿te pueden decir en qué elementos puedes mejorar o tú ya los tienes detectados?

CL: Algunos sí ubico y ya sé dónde es que puedo con frecuencia patinar y otros, afortunadamente en la academia en la que ha tocado trabajar se retroalimenta muy bien, se reciben las evaluaciones que hacen los alumnos, se comentan, si discuten, se plantean estrategias y se proponen cosas y creo que en mi trayectoria docente tengo una característica, que parezco más joven de lo que en realidad soy y me pasa a veces que los alumnos creen que parezco buena gente, dicen ellos, y yo les digo: “Sí, yo soy la mejor persona del mundo, pero no pasaste”, en los casos que no tiene nada que ver. Y entonces al principio fui muy estricta, era la dalmata, porque era perra y manchada, literalmente. Me ha costado trabajo mediar, entonces es una contradicción, que quiero adoptar a los alumnos, pero al mismo tiempo quiero ser muy estricta. Decía una compañera una vez: “Es que soy una policía de las tareas.” Yo creo que soy una policía de la docencia en general porque los traigo cortitos con asistencias, participación, trabajos, ejercicios, puntualidad, todo; y más bien me he ido relajando.

PL: Y esas exigencias que dices, ¿te las exiges tú o la institución es quien las determina para que tú las sigas?

CL: No, creo que me las impongo yo porque considero eso, que para que me tomen en serio los alumnos necesito sí ser más o menos exigente, tomarme en serio el trabajo.

PL: Vienen de ti, ¿la institución no te exige que haga cosas?

CL: Seguramente sí, pero no la siento como una exigencia, conozco que hay ciertos parámetros que son estructurales. Nunca me ha pasado, por ejemplo que digan: “No vayan a salir dejar temprano a los alumnos porque tal cosa...” o “Me han dicho que es demasiado fácil aprobar cuando son contigo los cursos”, nunca me ha pasado eso. Creo que no me cuesta trabajo tampoco entrar a la cultura que se vive en una institución; no se me hace difícil integrarme en una institución y pronto interiorizar cómo funciona, qué cosas se permiten, qué cosas no se permiten, lo normal.

PL: ¿A ti se te hace fácil por ser tú misma o porque la institución lo permite?

CL: Yo creo que es una cosa que ha sido personal, porque me ha pasado siempre en donde he trabajado, que originalmente yo empecé trabajando... tuve algunos empleos como secretaria y no me costaba trabajo ponerme la camiseta de la institución. Incluso es una característica que considero, que luego soy muy leal a las instituciones. Me doy cuenta y digo: “Esto aquí no se hace” y a lo mejor en otra institución eso ahí sí se hace, pues eso hacemos y aquí eso sí no...

PL: En estas dos instituciones donde laboras, ¿notas diferencias?

CL: Sí, es distinto.

PL: ¿Podrías decir las? ¿En qué aspectos y cuáles son?

CL: Por ejemplo, en cuanto a... creo que aquí en el ITESO se trabaja muy a gusto en varios puntos, pero uno que es una diferencia importante, el equipamiento; aquí uno no le batalla porque el aula está acondicionada, tú tengas equipo de proyección, si necesitas video, grabadora, etcétera, eso no es ningún problema y allá sí, allá necesitamos andar haciendo reservación, ir a cargar el equipo, cuidarlo, entregarlo cuando es de regreso y noto que a veces a los docentes, gracias a eso, nos da flojera usar la tecnología por el engorro en la burocracia; creo que esa es una característica importante. En cuanto a la docencia, noto que allá trabajo más horas y allá, además de ser docente, tengo cuestiones de gestión y veo que es muy difícil para los maestros el asunto de la gestión, pero que la docencia sí nos la tomamos más en serio; en general, veo eso, a lo mejor coinciden con mi perspectiva, de que al alumno no se le queda mal y a lo mejor, al

informe que había que presentar de X cosa sí lo podemos entregar tardecito, pero el día que tenemos grupo, estamos ahí a la hora.

PL: Eso, ¿te refieres en la UPN o aquí?

CL: En la UPN veo eso, aquí no puedo darme cuenta porque aquí no hago gestión administrativa y demás, no sé qué tanto funcione eso. Otra diferencia que me parece importante entre aquella institución y ésta, me parece que aquí en el ITESO se consiente un poco más al alumno, que el alumno es casi un cliente en algunos aspectos; a veces he sentido que los alumnos nos ven como una extensión del servicio de su casa, a los maestros. Desde luego hay de todo, hemos tenido alumnos también muy considerados, muy brillantes, muy respetuosos de la figura del maestro y allá por ejemplo eso no pasa; allá el maestro sí es en todo momento y por todos los alumnos muy respetado. Es una figura a la que se le tiene una consideración de respeto importante y notas la diferencia de parte del alumnado concretamente que a veces aquí creen que por estar pagando o quizá sea algo que traen de su casa o cuál sea el imaginario en ese sentido.

PL: Tú en esos aspectos (*los enlistados como diferencias entre las dos instituciones*), ¿tienes alguna postura de decir: “Prefiero éstos a éstos”? Te los voy a mencionar, por ejemplo, el equipamiento, el funcionamiento del ITESO, ¿a ti te parece mejor?

CL: Me parece mejor, yo en ese sentido...

PL: Menos engorro, como decías, en la burocracia, en el trámite de conseguirlos, de manejarlos y entregarlos. En la docencia, decías que allá se toma más en serio la docencia.

CL: Sí.

PL: Entonces, ¿qué crees que le falta a la institución ITESO para que se tome en serio la docencia?

CL: Por ejemplo, aquí sí me ha tocado identificar que a veces hay maestros que faltan frecuentemente; yo lo veo muy mal, yo lo vivo así, no conozco sus circunstancias, seguramente hay una razón justificada para eso, pero yo sí creo que eso es inadmisibles, desde mi perspectiva o también he escuchado que llegan sin preparar clase y he oído también que salieron temprano o cosas por el estilo. Luego hubo un momento en el que por algunos comentarios entre los alumnos me daba cuenta de que yo, por eso era así, la exigente de la historia. Resulta que luego entre los parámetros en algunos alumnos, pues no se les exigía tanto, incluso una vez un alumno me dijo:

“¿Sabes qué maestra, yo vengo del Ciencias (*Instituto de Ciencias, institución privada de educación básica y media superior, filial del ITESO*) y es la primera vez en mi vida que me ha tocado que me revisen a fondo el trabajo, así con tanto rigor que me exijan, que de veras... es una materia que yo no considero determinante para mi carrera; sin embargo, pues tuve que entrarle” porque... La verdad, eso a mí me da mucho gusto y digo: “¡Qué bueno!” Prefiero que me vean así a que me vean de otra forma, pero me queda luego esa sensación que a lo mejor a lo que están acostumbrados es a otra cosa Yo sé que luego los alumnos también nos cuentan lo que quieren, ¿verdad? al respecto de todo lo que pasa, pero pensaría eso, que a lo mejor, no sé si un poco más de rigor quizá no le vendría mal ni a los maestros ni a los alumnos.

PL: Por ejemplo, el consentir al alumno que aquí se hace más y que viene relacionado con eso que dices, ¿qué crees que hace falta entonces? Hablaste de rigor, pero en cuanto a este aspecto, ¿qué hace falta en el ITESO para que se considere ese aspecto?

CL: Pienso que a lo mejor es una cuestión de establecer los límites de la flexibilidad. Claro que hay situaciones que se pueden considerar, por ejemplo, para recibir trabajos atrasados y en muchos casos por ejemplo conmigo no tiene sentido que me traigan trabajos atrasados porque vamos siguiendo un proceso de taller, mi materia funciona como un taller porque es una práctica, tienen que estar practicando las habilidades orales y escritas para poderlas desarrollar. Entonces a veces los alumnos están acostumbrados a fin de semestre entregan todos los trabajos y se los reciben muchos maestros y me reclaman mucho: “¿Pero por qué?” y yo les digo: “Mira, hay muchas razones. Una que es muy importante es que, por ejemplo, para llegar al producto C tienes que tener el A y el B y si al fin del semestre tú me quieres entregar el producto A ya no tiene sentido porque lo necesitabas para poder construir el producto C, entonces formativamente ya no va a ser lo más conveniente. Otra, si permito eso voy a recibir un **latero altero inconmensurable**, humanamente imposible de revisar y retroalimentar como corresponde. Otra, me ha pasado que luego recibo trabajos que digo: “Éste ya lo leí antes, por supuesto. Estoy segura de que este mismo error ya lo había corregido.” Entonces a lo mejor alguien que sí lo entregó a tiempo, ya se lo calificué, ya se lo regresó y el otro ya nomás lo copia y le cambia el nombre. Y otra, se nos va cerrando el sistema, yo voy subiendo calificaciones y luego regresarme, por ejemplo, trabajo en la plataforma en Moodle, la subida de calificaciones y yo tengo una columna y voy capturando, 90, 94, 96 lo que sea de calificaciones y ya y cuando me entregan un trabajo atrasado me tengo que regresar, ver qué alumno es, ver que trabajo y es un

poco más de engorro para subir las calificaciones y muchos me dicen: “Maestra, ¿por qué usted dice que se nos cierra el sistema? Yo he visto maestros que aquí mismo en el escritorio, ahí mismo me cambian mi calificación o me revisan aquí el trabajo temprano y luego ya me ponen la calificación acabando la clase.” Yo no puedo hacer eso porque estoy dando clase y mientras estoy dando clase no puedo evaluar y al mismo tiempo modificar la plataforma. Entonces creo, por ejemplo, si nosotros acostumbramos a los alumnos a una entrega puntual de trabajos, se va volviendo una dinámica. También creo que tenemos problemas con la transversalización aquí en el ITESO. Creo que muchas materias, como éstas que son de los saberes generales, se prestan a que nomás libran el semestre, el curso y no vuelven a aplicar eso que podría tener una repercusión importante, ¿por qué? Porque no lo necesitan para otras materias. Si por ejemplo, los maestros de todas las materias le exigieran al alumno: “Oye, tu trabajo, además del contenido, tiene que venir bien redactado.” Y bien redactado significa que cumplas estos y estos criterios. Entonces, lo que ven en comunicación escrita no perdería significatividad porque entonces lo necesitan para librar la carrera, no nomás el curso. Y sí nos pasa que luego a veces nos dicen en octavo y noveno: “Yo no sé qué pasó con esos alumnos, parece que no llevaron Comunicación oral y escrita”. Y sí la llevaron y vemos sus trabajos y no eran malos, pero como era lo que estábamos elaborando nosotros y era sobre lo que poníamos el énfasis, lo cuidaron. Como nunca más se los pidieron, es un aspecto que descuidan, entonces, no se genera muchas veces la necesidad hacia el alumno de que domine ciertas habilidades o ciertas competencias que sean importantes en su vida, entonces ahí que el ITESO puede hacer más trabajo de transversalización que lo obliguen (*al alumno*) a que cuestiones de ese tipo las vayan requiriendo, las ejerciten permanentemente para que cuando se enfrenten al ámbito de trabajo ya tenga eso bien experimentado.

PL: Ya dijiste algunas cosas que se te hacen inconvenientes de las instituciones, otras convenientes. Te quiero preguntar. ¿Tú en qué participas para eso que no te gusta? O la pregunta podría ser de otra manera: ¿Qué es lo que menos te gusta a ti de ser docente?

CL: No me gusta cuando los alumnos al final, es lo más difícil que me ha tocado vivir como docente, que a veces al final me pidan, me imploren, me supliquen y me ha tocado que me lloren por puntos. Eso es muy desgastante, emocionalmente me devasta, eso sí me ha pasado. La primera vez que me pasó eso, yo de veras casi acabo en terapia, porque además no cedí. Era una alumna, me acuerdo bien, que estaba... “Es que sabes que voy a perder la beca y ya no voy a

poder seguir estudiando.” Yo le decía: “¿Sabes qué? Eso es algo que tú debes cuidar desde el inicio del semestre.” Además eran dos puntos los que necesitaba. Lo tengo así bien presente en la memoria porque fue una cosa... Yo me tardé en subir calificaciones, se acabó el semestre, entregué calificaciones, expliqué por qué habían sacado lo que habían sacado, así quedó, y ella, no me acuerdo si no fue, pero hubo dos cosas con las que yo sí digo: “Ahí en el ITESO me trataron muy mal porque, una es que le dijeron a la alumna... Yo no subí calificaciones de ese grupo porque dije: “El viernes que ya las haya entregado a todos me voy a la computadora y paso calificaciones de todos para no ir ahorita, formarme y esperar mi turno, llenar un grupo, mañana otro grupo y vengo y hago lo mismo y pasado otro grupo. El viernes subo todas. Entonces ya no subí las calificaciones de ese grupo. Una es primero que a la alumna le dijeron: “No te alcanzó el promedio, vas a perder la beca” y en el escolar le dijeron que la que faltaba de subir calificaciones era yo. No sé si ella tenía ahí algún amigo, pero me pareció de la institución casi casi una bajeza que le dijeran: “Habla con tu maestra que no ha subido calificaciones; si ella te sube dos puntos, la libras y mantienes la beca.” Y luego, no sé cómo consiguió mi teléfono. Entonces ahí sí, que me haya hablado por teléfono a mi celular y me diga... Cuando me echa el rollo, me sacó muchísimo de onda, ¿verdad? Creo que sí están cometiendo una violación a mi intimidad, casi casi, y eso pues no se le debe decir a un alumno, yo no se lo habría dicho, ¿verdad? Entonces ella estaba muy angustiada y le dije: “¿Sabes qué? No podemos tratar esto por teléfono.” A lo mejor cometí el error de decirle: “Nos vemos en el ITESO”, no tenía que venir, vine ex profeso porque es mi alumna y cómo voy a dejar una alumna colgada y además le voy a decir que no, ¿cómo le voy a decir que no por teléfono? Eso se lo tengo que decir de frente. Vine, estuvimos platicando un rato en la sala de maestros, de veras lloró, me rogó y me suplicó, se me rompía el corazón a mí, pero decía: “Es que ve la situación, no puedo hacer eso, no puedo hacer eso porque no puedo evaluar a unos alumnos con un criterio y a otros alumnos con otro criterio y además no estaba reprobada, creo que tenía un 7 y alcanza a pasar con eso, pero necesitaba un 9 y no era un punto, eran dos, pero además de eso creo que tu desempeño no lo dio, entonces yo te estaría dando una cosa falsa sobre tu desempeño que creo que no es lo más formativo. “Maestra, nadie se va a dar cuenta” –“Yo me voy a dar cuenta y eso es demasiado”. Ni siquiera es suficiente, eso es demasiado, que yo me dé cuenta de que estoy evaluando un alumno en desventaja de los otros; lo que yo tendría que hacer en un caso así es subirle a todos estos puntos y eso yo pensaría que todos mis alumnos tuvieron las mismas oportunidades todo el

semestre y entonces han sido evaluados equitativamente; entiendo que eso es complicado porque no todos tienen la misma habilidad, no todos se desempeñan de la misma manera y no todas las circunstancias son iguales, pero sí creo que uno como maestro tiene que tratar de que más o menos haya reglas generales aplicables a todos; eso también me parece una cosa en la que uno tiene que ser muy cuidadosa. Deben estar claras las reglas, deben estar alcanzables por todos y deben de respetarse. Entonces, eso es lo que no me gusta, que a fin de semestre muchos alumnos quieran obtener mejor calificación, no más conocimiento, no una retroalimentación de ver qué mejoro, qué corrijo, sino más calificación. De plano yo empiezo con eso: “Les voy a entregar calificaciones hoy, les voy a llamar de uno en uno para que veamos cómo fue su desempeño y esta no es una mesa de negociaciones, es informativa.” Si hay un error, por supuesto que se resuelve, tienen sus trabajos, tienen sus notas y eso no me da ningún problema y soy un ser humano que me puedo equivocar, entonces puedo corregir eso. Pero por favor, evítenme la pena de decirles que no les voy a poder ni dejar un trabajo extra, ni contar un trabajo con más calificación, ni subirles ningún punto. Yo trabajo aquí para ayudar a formar profesionistas, no para cuidarles la beca ni garantizar que les regalen el carro, ni que su viaje a no sé dónde en el verano de veras se los den por su calificación. Entonces, de antemano, evítense lloriqueos, casi casi les digo porque es muy penoso para mí y me da pena que a ustedes no les dé pena querer conseguir algo que no cuidaron en el semestre. Así empiezo porque eso es lo más difícil que he hecho como maestra en mi vida. Eso es lo que no me gusta de ser docente. Y no me pasa tanto en otras instituciones, he trabajado también en la UDG y asumen los alumnos su responsabilidad con más facilidad que aquí. No sé si estén acostumbrados a que a lo mejor algunos maestros a la hora de la hora sí cedan. Me pregunto a veces: “¿Qué estoy haciendo para que el alumno piense que si me ruega voy a darle calificación? ¿En dónde les estoy dando una imagen equivocada al respecto?” No lo hallo, ojalá y lo encontrara a ver si de veras soy yo la que estoy haciendo algo o es algo que acostumbrados, o que le pegan, tiran, en una de éstas es chicle y pega.

PL: O sea que no has encontrado la respuesta.

CL: No.

PL: No sabes si es de tu parte o de la institución o de la cultura...

CL: ...probablemente general.

PL: ¿Quién sabe? No has encontrado la respuesta.

CL: O a lo mejor es eso, que me dicen: “Maestra, pero si te ves que eres bien buena gente.” A lo mejor me ven cara de niña y piensan, ahorita la rebaso aquí con un rollo y cae porque cae, no sé, porque eso sí me han dicho: “Es que te ves que eres bien buena gente, Maestra” –“Sí soy bien buena gente, soy la mejor persona del mundo, pero la lista no miente y estas son matemáticas puras, tu promedio da tanto.”

PL: Y entonces, después de lo que has dicho, claro, pros y contras de una institución como ésta, ¿qué es lo que te hace permanecer en ella?

CL: A mí me gusta que aquí tengo mucha libertad de cátedra y, por ejemplo, me atoro en un tema y veo al grupo y digo: “Voy a tener que ver tres sesiones porque este tema aquí en este grupo particularmente me está costando trabajo.” Puedo disponer de ellas sin que me anden persiguiendo: “En dónde vas y a qué hora acaban eso y que vean todo esto, esto y esto así, así (y asado)”. Tengo flexibilidad, yo puedo maniobrar. Yo sé que es la universidad jesuita, pero yo he tenido alumnos que no son católicos y eso me gusta mucho, que haya esa apertura; me gusta el enfoque jesuita también que no nos deja desamparados con un ateísmo muy extremo y entonces uno tiene algo de qué agarrarse, pero al mismo tiempo tampoco es intolerante. Eso me gusta mucho de aquí, la perspectiva de aquí. Y creo que a la larga, a veces a pesar de todas estas cosas que sí enfrentamos, salen bien formados los alumnos de aquí porque son alumnos críticos y conscientes, entonces creo que eso es algo que se concibe como que la institución tiene algo que puede dar eso, garantizar eso. Aparte, encuentro que las instalaciones, por ejemplo, son maravillosas. Yo llego y me da gusto, me pongo de buen humor de ver el jardín, los árboles y una cosa que me gusta mucho del ITESO es que fuera de cuestiones áulicas las reglas están claras y se cumplen, como mencioné hace rato, o sea, no me puedo estacionar en el lugar de los discapacitados y en otros lados veo que eso pasa; tengo que cederle el paso al peatón y eso me parece una cosa muy valiosa que me encanta de aquí; debo venir y firmar y muchas de esas cosas. Por ejemplo, me evalúan y trabajan mis evaluaciones. Entonces me parece que en ese sentido, en cuestiones de esa naturaleza, no hay mucha simulación y en otros lados sí y creo que a lo mejor el sector público se presta más a que haya simulación: “Ponle el mismo informe del año pasado, nomás le cambias la fecha.” Aquí no puedo hacer eso, desde luego, y eso me gusta, entonces eso es una cosa importante; que me exijan mi guía: “¿Dónde está la guía de aprendizaje? Hay que subirla a la plataforma y la vemos todos y hoy aquí estás haciendo esto así y entonces podrías hacer aquello así.” Hay un eco a las inquietudes docentes que a veces me

atormentan, que vaya estar diciendo bien esto, hígole, y si hago esto de este modo, entonces esa es una de las cosas que me gustan. También creo que, no sé cómo anden de pagadas en otros lados, pero sé que el ITESO paga muy bien, entonces sí considero que uno sabe que una hora frente al grupo, por lo menos en mi caso, a lo mejor soy lenta, son tres horas porque te llevas una de planeación quizá y dos evaluando y retroalimentando y yo creo que el ITESO paga eso también y creo que otras universidades te pagan la hora frente al grupo y punto a X cantidad que debe ser muy poquito y todo lo otro que uno invierte yo creo que a lo mejor no lo podría invertir si no retribuyeran tan justamente. Yo creo que uno de mis peores miedos es ser mala maestra. Si tuviera que dar clases carrereadas no, me cambio de labor yo, y el ITESO me facilita eso porque sí me alcanza con lo que me paga para hacer planeación, para hacer evaluación, para hacer retroalimentación.

PL: Y entonces todo eso que a ti te gusta hacer como docente, de lo que has mencionado, te gusta y por eso lo haces, es lo que yo entiendo, tú dime si sí o si no, ¿no tanto porque la institución te lo exija?

CL: A lo mejor no pasaría nada si no lo hiciera; algunas cosas creo que, por ejemplo, yo me doy cuenta que hay maestros que faltan y vienen y firman y no pasa nada y creo que a lo mejor es una cosa que la institución confía en nosotros y yo agradezco mucho esa confianza porque yo sí soy bien cumplidita para eso, ¿verdad? Desde luego que a veces se me atora algo y soy la maestra que les habla a los alumnos: “Oigan, fíjense que amanecí mal y no voy a poder ir.” Doy mucho a las 7 de la mañana, porque tengo dos empleos y entonces tengo aquí de 7 a 9 y entro allá a las 10, entonces doy mucho a las 7, y yo pienso: “Que vayan a las 7, ¿para no ir yo?” Mejor les miento su madre y a lo mejor quedan más contentos; entonces sí soy la que avisa.

PL: Y si no hicieras eso y no pasa nada, ¿por qué lo haces?

CL: Porque me siento bien conmigo misma.

PL: Por ti.

CL: Sí, la verdad sí. Sé que si muevo calificaciones a lo mejor de veras no pasa nada, como dicen mis alumnos: “Maestra, nadie se va a dar cuenta”, yo me voy a dar cuenta y no podría vivir con eso.

PL: En el cuestionario dijiste que te había motivado entrar al ITESO porque tuviste unos amigos egresados de aquí y te gustaba su manera de pensar, eso fue lo que contestaste ahí. ¿Coincide eso que te dijeron tus amigos o que tú viste en tus amigos con lo que ya viste al entrar aquí?

CL: Fíjate que encuentro que es un poco disparejo el asunto, tengo alumnos muy muy críticos, tengo muy buenos alumnos en cuanto a su cumplimiento en el desempeño, alumnos muy cumplidos, pero que a lo mejor no les alcanza; cumplen el requisito y todo, pero que uno quisiera que diera un brinco y que también tuviera iniciativa y oírlo más a él, no nomás cumplir el estándar y me doy cuenta que me tocó suerte con ellos, yo creo que coincidió que con los amigos ex-alumnos que tuve eran de los destacados en ese ámbito, mucha conciencia social, sentido crítico, capacidad de reflexión y yo dije que a mí me gustaría trabajar en ese lugar donde ellos se formaron. Aquí veo la realidad y pues trabajamos con seres humanos, entonces tenemos un poquito de todo, pero creo que eso que te mencionaba del ITESO es valioso, que sean de amplio criterio, que tenga esa perspectiva humana es lo que más me gusta aquí.

PL: Retomando la entrevista. En cuanto a la UPN, ¿qué fue lo que te motivó para entrar a esa institución a trabajar?

CL: La posibilidad de investigar.

PL: ¿Posibilidad de investigar?

CL: Sí. Originalmente me invitaron con pocas horas y era porque se iba a abrir un doctorado y yo trabajo en el doctorado que hay allá, pero ahí era profesor investigador prácticamente. No se llama así la plaza pero esas son las funciones, entonces ahí hay otra posibilidad de investigación; aquí soy maestra de asignatura, estoy frente al grupo nada más, pero si yo investigo aquí investigo por mi cuenta y por mi gusto y creo que para investigación hace falta un grupo que estemos en el ámbito para poder discutir, enriquecer el trabajo, retroalimentar lo; puede ser una labor muy sola la de investigación y siempre hace falta.

PL: Sí y se vicia, ¿verdad?, también a veces porque nada más estás dando tu enfoque.

CL: Sí claro, nomás mi enfoque.

PL: ¿Qué es lo que te motivado para mantenerte ahí en la institución?

CL: Pues me han considerado mucho, me han tratado muy bien, desde que entré, la verdad, me han tratado muy bien. Tengo esa posibilidad, he tenido estímulos, como la posibilidad de

participar en el PROMEP que es un reconocimiento que me parece importante. También me gusta el trabajo, ahí hago más trabajo administrativo ahorita por el área en la que estoy, no por el tipo de contrato ni nada, sino por el área que más bien hago, que eso va cambiando, las coordinaciones se van rotando, se van modificando y ahorita tengo trabajo administrativo sobre todo, es lo más fuerte que hago y me gusta.

PL: ¿Tu contrato es de tiempo fijo?

CL: No, a mí cada año me lo renuevan.

PL: Ok, contrato renovable anualmente. ¿Qué es lo que te gusta de esa institución?

CL: Es una institución más pequeña, me gusta mucho que allá trabajo en postgrado, es otra cosa trabajar con estudiantes de postgrado, están los de la maestría y los del doctorado. He dado clases sólo en maestría y doctorado. Me gusta eso que te mencionaba, que ahí se considera al maestro mucho, el maestro tiene ahí un lugar muy respetado, ahí se le respeta y es un valor que yo considero. En cuanto a los alumnos por ejemplo, son muy cumplidos y muy respetuosos de esas cuestiones que te mencionaba. Por ejemplo, un alumno necesitó que consideráramos su caso porque no le estaba yendo muy bien; hizo un oficio, expuso evidencias, sabía que se le tendría una consideración por lo que se comprometía, ofreció compromisos y todo.

PL: No nada más vino a llorar.

CL: No vino llorando sin un argumento. Eso es una ventaja, creo yo para la labor docente porque uno evalúa quizá cosas con un poco más de objetividad. Él decía: “Bueno, mi circunstancia fue ésta, tal cosa que se me hacía difícil de participar, se acaba de resolver, acabo de recibir el oficio en el que me descargan (horas) y aquí está, entonces mis condiciones ahora serían éstas, si es posible que me dieran una oportunidad”, etcétera. Entonces ahí hay una consideración especial.

PL: Yo enlazo esta pregunta, ¿qué es lo que te ha dado la institución que te ayuda a realizar tu labor, pero más para la docencia, si se pudiera saber?

CL: También hay mucha libertad de cátedra y posibilidad de incluso, la elaboración de los programas, desde diagnóstico, voy a ver cómo está el grupo, el objetivo es tal, diagnóstico al grupo, el grupo anda así y así y así, con eso que ellos ya traen, puedo conseguir esto por estos caminos, aquí está el programa, voy a abordar primero este aspecto por esta razón, luego éste por esta razón y entonces ahí hay posibilidad también de diseño del programa y eso ayuda mucho,

¿verdad? Creo que también es importante en ese sentido, para la formación, que hay mucho respaldo de las decisiones de los maestros, pero es una cuestión quizá, a lo mejor es algo un tanto de la política de la institución, que se respalda mucho al maestro y luego se dialoga con el maestro si hay alguna situación que haya que modificar, pero nunca es por ejemplo, así como que vayan a llegar y me vayan a decir que haya que cambiarle la calificación a este alumno, no. Aquí no me ha pasado en el ITESO, pero sí tengo amigos que sí les ha pasado, no sé si es porque estén en otra academia, no sé de qué dependa, pero conozco amigos muy queridos que dicen: “¿Sabes qué? Cambien la calificación y díganme dónde firmo.” Allá no, por ejemplo. Allá sí se hace, si es necesario, sí se hace, se dialoga, hay instancias, el alumno primero habla con el maestro, expone su situación, luego se habla con el coordinador de docencia, luego el coordinador del programa y la junta académica. La junta académica tiene la potestad de modificar un dictamen, pero no deja al maestro mal parado, dice: “Se va a cambiar por estas razones y lo va a hacer la junta académica.” No hay ningún problema con el maestro ni ningún problema con el alumno, solamente la junta académica, considerando esto y esto otro levanta esta acta donde hay esta modificación, entonces creo que eso es una cosa que ayuda a la labor docente. En un momento dado, por la razón que quieran, que ni quiero saber, van a hacer una cosa de esas, se responsabilizan ellos.

PL: ¿Qué es lo que crees que no funciona en la UPN? ¿Qué le modificarías, qué no te agrada?

CL: La burocracia. Ahí sí la burocracia nos atora muchísimo y si bien es cierto que yo creo que pasan cosas con los maestros que no me gustan, allá pasan más, allá sí es mucho más fácil, por ejemplo, que haya ausentismo y depende mucho eso de la voluntad del coordinador. Yo he tenido la fortuna de que en el área en la que estoy, la persona que coordina, tenemos mucho eco, estamos muy muy de acuerdo en esas cosas y he tenido la suerte de que como es doctorado, los maestros sí se la piensan para hacer de las suyas ahí, pero llego a la licenciatura y digo “¡Qué bárbaros! ¿Cómo pueden llegar casi media hora tarde diario?” Como oigo maestros que es pura anécdota toda la sesión y no hay ahí una... y cuidado que la haya porque el sindicato nos come.

PL: Si hay, ¿qué?

CL: Si por ejemplo, si yo fuera la directora y a Fulanito levántenle un acta, llega tarde, el sindicato por supuesto que no lo permitiría, es el sindicato de maestros, ese monstruo que genera muchos vicios; muchos maestros comisionados, por ejemplo, que cómo es posible que no esté

frente a grupo, es que está comisionado y el grupo está solo, es que el maestro está comisionado, háganle como puedan, ¿verdad? Es la bronca principal que yo enfrento que no facilita la labor docente: el asunto de la burocracia y que sí puede haber una dinámica así en un momento dado. Los alumnos del doctorado también son más exigentes y se toman las cosas más en serio, entonces ahí los maestros tienen que responder más.

PL: ¿Hay exigencias de la institución? En el ITESO, dijiste, habrá exigencias, pero a mí no me...

CL: Yo no las he sentido como exigencias.

PL: ¿En la UPN sí o no o tú qué dices?

CL: Me he sentido presionada por ejemplo, a participar en cosas que luego son el asunto de los indicadores.

PL: ¿Indicadores?

CL: Indicadores internacionales, por ejemplo para la certificación de las carreras y demás. Me he sentido presionada porque luego hay muy poco apoyo. Sí hay el asunto de que participen todos en PROMEP: “Manden su expediente, ¿ya lo mandaron?” y luego no puedes ahí sacar tus copias, no te descargan de trabajo para que puedas llenar tu expediente de PROMEP que puede ser en engorro; el que saca las copias nos trata con la punta del pie y hay que sacarlas uno por su cuenta, el paquete hay que mandarlo y pagar, ¿y si yo no quiero?, ¿si no estoy interesada en participar? Aquí tampoco me facilitan el asunto y (*de*) eso no hay una política clara. Yo tres veces he estado en situación de mandar expediente. La primera fue muy complicado porque finalmente hicimos uno por su cuenta todo, y lo propio y lo ajeno, me tocó mandar hasta expedientes que ni eran míos y hay gente que tiene el PROMEP porque yo le mandé el expediente, casi casi se lo capturamos y se lo hicimos el paquete y todo. La segunda vez no hubo ningún apoyo, pero tampoco me involucré, tampoco padecí lo de los demás, pero hubo una traba en la sede nacional de la Universidad y no entraron nuestros expedientes, se le fue la onda a la persona encargada de eso y fue así como en lugar de que nos apoye la institución y le mueva al asunto, nos deja colgados. Esta última vez ya vimos más apoyo, pero estamos igual, es una cuestión de voluntad, no está institucionalizado, lo que está institucionalizado puede no cumplirse porque el sindicato sí permite cosas que desde mi punto de vista no deberían de permitirse y lo que es el *habitus*, por llamarlo de alguna manera, lo que se usa y lo que se

acostumbra ahí sí se presta más a que haya luego simulación. A veces las autoridades tienen esa perspectiva de que X persona no cumple y a esa persona nunca le llega la información; eso se comenta entre otros, o a mí, por ejemplo, sí me pueden decir: “El maestro tal le vamos a llamar la atención porque esto, esto y esto otro”, y nunca jamás le llamaron la atención y digo: “A mí ¿qué me importa? ¿Para qué me cuentan a mí? Díganle a él.” Ahí está este asunto como de desahogo, de que digo pestes, me quejo y digo que se merece un castigo, pero ni le damos el castigo ni se comete la sanción, pero ya me desahogué y cuando lo veo ya ni le digo que estoy enojado porque incumplió tal responsabilidad. Una cosa que me parece importante, se carga mucho el trabajo en las mujeres.

PL: ¿Allá?

CL: Aquí no lo puedo ver porque no estoy, pero por ejemplo, en los puestos en donde sí se trabaja y sí sale la chamba, ves puras mujeres.

PL: ¿En donde implica más trabajo físico?

CL: No necesariamente, puede ser intelectual, por ejemplo, las coordinaciones que son las que a la hora de la hora sí tienen que presentar un informe y sí tienen que dar resultado, sólo hay mujeres. Yo he pensado, el día que en tal lugar sea coordinador un hombre, seguro le ponen un asistente, seguro, casi casi meto la mano al fuego en ese caso. A las coordinadoras no les dan nada y sale la chamba, a lo mejor es una cuestión que también nosotras propiciamos, pero estoy segura que el día que tengan un hombre ahí va a tener asistente para que salga la chamba.

PL: Eso es en lo administrativo, ¿en la docencia has visto algo así?

CL: Sí me parece que cumplen más las mujeres que los hombres. Ahora que lo pienso, los conflictos que se han tenido de no llegar, llega tarde, dice que nos vemos por Internet, son maestros más que maestras. Eso no lo había pensado, pero sí. Agregaría que me parece que en Iteso es muy bien visto que un maestro sea cumplido, responsable, trabajador y atento a su grupo, mientras que es posible que en la otra institución eso pueda ser percibido como amenazante por ciertos grupos de profesores. Es decir, tengo la sensación de que es incómodo que haya docentes muy cumplidos porque eso puede hacer que se distingan los que están en la inercia del menor esfuerzo.

PL: Creo que ha estado muy completa la entrevista, ¡muchas gracias! Voy a revisar y como te dije, otros momentos son la observación y después de eso, una segunda entrevista. Si por algo aquí quedara algo sin aclarar, que no te haya entendido bien o que se nos haya pasado, ahí es cuando te lo puedo plantear, pero reitero las preguntas: ¿Estás dispuesta a que te observe y videograbé en las dos instituciones?

CL: Claro que sí.

PL: ¿Necesito algún permiso en la UPN? Aquí ya sé que no pero...

CL: No sé, déjame preguntar.

PL: ¿Preguntas?

CL: A lo mejor si yo estoy yo frente al grupo y es mi clase, no creo que haya ningún problema, pero si no, yo de todos modos pregunto.

PL: Para que me digas qué tengo que hacer, por aquello de la burocracia.

CL: Sí, claro también. Me gustaría comentar una sola cosa más, fíjate que me pasa con la docencia que, yo me doy cuenta que me gusta porque por ejemplo, puedo dejar pendientes trabajos administrativos, pero el de la docencia no, me doy cuenta que es prioritario; incluso en investigación, la investigación está parada, pero la docencia no está parada. Pero a veces, estas semanas son las últimas y son muy difíciles aquí y acabo bien agotada. Dar calificación y negociar y todo y me voy, digo: “¡Qué bueno que son vacaciones!” Pero el día que vengo a ver cómo van a estar los grupos del próximo semestre, me da un gusto y de veras, el primer día de clase vengo así tan contenta, que digo: “¡Qué bueno que ya voy a regresar!” Entonces ahí es donde digo que a mí sí me gusta dar clase porque de veras me da mucho gusto regresar al grupo. Y hay de todo, tengo grupos muy difíciles y ni modo, pero es mi onda la docencia.

PL: Muy enriquecedor todo lo que me has dicho y muy útil también para lo que estoy haciendo, pero más que nada, para ir conociendo a mis colegas de educación superior porque es un área que casi no tiene investigación de lo que hacemos, hay de otras cosas, pero no mucho de lo que hacemos, entonces ahí verás que te busque otra vez y te dé resultados de esta investigación. ¡Muchas gracias!

CL: Claro que sí y lo que se siga ofreciendo, ya sabes.

Anexo 5. Análisis de lo expresado por los sujetos de estudio en la entrevista

ENTREVISTA CON CLARA: CL				
Fecha: 23 de abril de 2012				
Lugar: ITESO				
Duración: 64.27 min.				
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN				
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se construye el significado de docencia en los profesores de educación superior? • ¿De qué manera los significados del profesor de educación superior indican en la práctica que realiza? • ¿De qué manera incide la institución en la práctica que realizan los profesores de educación superior? 				
VINETAS	PREGUNTAS	TEMAS	UNIDADES DE ANÁLISIS	TEXTO
CL: Es una labor que es muy satisfactoria porque retribuye de una manera que va más allá de cuestiones económicas por ejemplo, por el hecho de ver resultados en que los alumnos vayan modificando a veces su forma de pensar o de ver las cosas y de aprender sobre todo a aprehender. Cuando un alumno, uno ve que ya no se	¿Qué implica para ti ser docente?	El significado de docencia rebasa la práctica docente. Signif. De docencia (definición)	acervo de conocimiento experiencias	EXPERIENCIA REFLEXIONADA Pensar y reflexionar sobre lo vivido, es una condición esencial para que el significado se construya en el sujeto, pues ambas recaen en la comprensión de las acciones. Así lo evidenció Clara, al mostrar una exacta idea de la satisfacción que

<p>conforma con lo que uno le está diciendo, sino que es crítico, que busca sus propias fuentes y demás, a mí me da mucha satisfacción. Creo que ser docente es incidir en otras personas tratando de contribuir a que tenga una formación más integral, que amplíe sus horizontes, que vean posibilidades y que exploten sus capacidades y sus habilidades.</p>				<p>siente al ver resultados en los alumnos después de realizar su práctica docente:</p> <p>Es una labor que es muy satisfactoria porque retribuye de una manera que va más allá de cuestiones económicas por ejemplo, por el hecho de ver resultados en que los alumnos vayan modificando a veces su forma de pensar o de ver las cosas y de aprender sobre todo a aprehender.</p> <p>Al respecto, Schütz (1972) dice que la reflexión es parte del intelecto y pertenece esencialmente al mundo espacio-temporal. De esa manera se tiene que en Clara, la idea reflexionada de lo vivido, la ubica exactamente a partir de lo que ella realiza como</p>
---	--	--	--	---

				<p>docente.</p> <p>SER DOCENTE- ACCIÓN</p> <p>El pensamiento de Clara es lúcido y específico al señalar algunas de las características debe poseer un sujeto para reconocerlo como docente, por lo que señala:</p> <p>Creo que ser docente es incidir en otras personas tratando de contribuir a que tenga una formación más integral, que amplíe sus horizontes, que vean posibilidades y que exploten sus capacidades y sus habilidades.</p> <p>Ante tal claridad en la reflexión, se presenta como un aspecto de la elaboración del significado, ya que explica lo que hay en el pensamiento del profesor,</p>
--	--	--	--	---

				<p>además de considerar lo que realiza como una acción.</p> <p>Así lo menciona Schütz (1972), pues habla del significado como consecuencia de la actividad espontánea.</p>
<p>CL: Ser docente nos obliga a tratar de sentirnos cómodos en medio de la incertidumbre. Es una opción, un oficio, en el que por ejemplo no sabemos cómo va a estar el grupo hoy. Hay dinámicas luego a los interiores de los grupos que de pronto uno trae una idea y a la hora de estar en el grupo se da cuenta de que la situación tiene que ser distinta. Entonces me parece que es un ejercicio muy interesante ese de la docencia; es una de las cosas que más me gustan de la docencia, que hay siempre y que uno puede ser muy cuadrado y tener una planeación y tener</p>	<p>¿Qué otras características debe tener el docente?</p>	<p>El significado de docencia rebasa la práctica docente.</p> <p>Características del docente.</p> <p>acciones proyectadas</p> <p>vivencia pensada y reflexionada</p>		<p>ACTO PROYECTADO- ACCIÓN A FUTURO</p> <p>La expresión que hizo Clara sobre el sentimiento que produce la incertidumbre es un signo de su pensamiento, ya que tuvo que reflexionar sobre sí misma para llegar a la conclusión de que la incertidumbre puede provocar comodidad durante la práctica docente:</p> <p>Ser docente nos obliga a tratar de sentirnos cómodos en medio de la incertidumbre. (...) Entonces me</p>

<p>toda la idea de lo que va a hacer y estando ahí tienes que enfrentarte a la realidad en otras circunstancias y tienes que ser creativo y ahí no hay vuelta de hoja. Y por otro lado no puedes no ser planeado; tampoco te permite “a ver qué se da en el grupo”, por ejemplo. Eso me parece que no funciona. Es algo que me parece que implica la docencia.</p>				<p>parece que es un ejercicio muy interesante ese de la docencia; es una de las cosas que más me gustan de la docencia, que hay cierto grado de incertidumbre siempre y que uno puede ser muy cuadrado y tener una planeación y tener toda la idea de lo que va a hacer y estando ahí tienes que enfrentarte a la realidad en otras circunstancias y tienes que ser creativo y ahí no hay vuelta de hoja.</p> <p>Se presenta la incertidumbre como un detonador del futuro, ya que en el ejemplo, la profesora dijo que se debe enfrentar la realidad en otras circunstancias y que tienes que ser creativo. Podría pensarse en un estado de improvisación ante lo nuevo que se presentó y que no se esperaba, por lo</p>
--	--	--	--	--

				que este aspecto lleva al planteamiento de Schütz (1972), cuando dice que la mirada intencional sólo se interesa en el acto y no en la acción (p. 88), por lo que el significado de cualquier acción es su correspondiente acto proyectado.
CL: Yo me considero que me gusta planear y prever y todo y me cuesta trabajo el rollo de cuando me enfrento y me cambian el guión me cuesta trabajo y creo que es importante de tener la experiencia para ejercitar.	Tú te consideras entonces creativa y planificadora de tus clases ¿y qué más?	Características del docente. Otra característica de ser docente.	<ul style="list-style-type: none"> • práctica docente • tipicidad 	EXPERIENCIA REFLEXIONADA En el testimonio de Clara, afirmó que se siente cómoda con la incertidumbre, aunque después confiesa que le cuesta trabajo; sin embargo, se considera planificadora y prevenida: Yo me considero que me gusta planear y prever y todo y me cuesta trabajo el rollo de cuando me enfrento y me cambian el guión me cuesta trabajo y creo que es

			<p>importante de tener la experiencia para ejercitar.</p> <p>Es otro ejemplo de lo que el significado conlleva, esa reflexión en el pensamiento del sujeto y que permite considerar las vivencias pasadas como significativas. Al respecto Schütz (1993) menciona que la vivencia pasada es la que es significativa y es una vivencia terminada y sustraída del devenir. (p. 82)</p>
<p>CL: Sí, la verdad sí, dicho sin falsa modestia, sí me considero, porque me gusta mucho dar clase.</p>	<p>¿Tú te consideras una buena docente?</p>	<p>gusto por la docencia</p>	<p>VIVENCIA SIGNIFICATIVA</p> <p>La expresión de las emociones es una clara evidencia de una acción reflexionada y una vivencia pasada, por lo que es un sustento ejemplar de lo que el significado intenta expresar desde el pensamiento del</p>

				<p>sujeto; sin embargo, se debe dejar claro que las acciones provocaron dichas emociones, por lo que se plantearon entonces dos actos que recayeron en vivencias pasadas y que las convirtieron en significativas, una fue la acción que provocó la emoción y otra fue la emoción en sí misma.</p>
--	--	--	--	--